

BÙI VĂN NAM SƠN

VỚI HƯƠNG DƯỚI ĐẤT

TRÒ CHUYỆN TRIẾT HỌC 7



CÔNG TY SÁCH THỜI ĐẠI



NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

BÙI VĂN NAM SƠN
VỚT HƯƠNG DƯỚI ĐẤT

TRÒ
CHUYỆN
TRIẾT
HỌC

TẬP BÀY
နေဂါ
CÁC BÀI VỀ GIÁO DỤC



CÔNG TY SÁCH THỜI ĐẠI NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

ĐÔI LỜI...

Sáu mươi “CÂU CHUYÊN GIÁO DỤC” đã đăng thường kỳ trên NGƯỜI ĐÔ THỊ được tập hợp lại, cung cấp một cái nhìn tổng quan về lịch sử tư tưởng giáo dục Tây phương từ cổ đại đến... hậu-hiện đại. Một đóng góp nhỏ bé vào diễn đàn chung về triết học và lý thuyết giáo dục nước nhà.

BÙI VĂN NAM SƠN

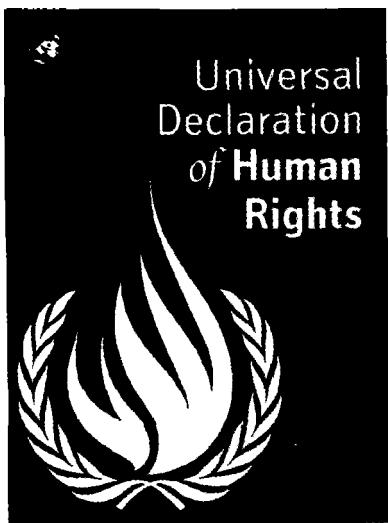
MỤC LỤC

◆ 1. GIÁO DỤC: MỘT NHÂN QUYỀN CƠ BẢN	11
◆ 2. MỘT “SIÊU LÝ THUYẾT” VỀ GIÁO DỤC.....	17
◆ 3. HẠT NHÂN “KHAI MINH” TRONG CÁC TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC.....	22
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC “DUY TÂM”	29
◆ 4. MÔ HÌNH LÝ TƯỞNG: DỤ NGÔN HANG ĐỘNG.....	30
◆ 5. CON ĐƯỜNG GIÁO DỤC: DỤ NGÔN ÁNH SÁNG	35
◆ 6. CẦN ĐẬP VÕ BAO NHIÊU QUẢ TRỨNG?	41
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC DUY THỰC	47
◆ 7. MÔ HÌNH DUY THỰC: TỪ CUỘC ĐỜI CỦA BẬC TÔN SƯ	48
◆ 8. TRUNG ĐẠO VÀNG	53
◆ 9. BIẾT ĐỂ LÀM - HIỂU ĐỂ DẠY	58

◆ 10. GIÁO DỤC CÔNG DÂN VÀ NỀN DÂN CHỦ	63
◆ 11. QUY TẮC VÀNG VÀ...	68
◆ 12. "CẬN NHÂN TÌNH": KHỞI ĐIỂM CỦA GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI	73
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC DUY NHIÊN	79
◆ 13. JEAN JACQUES ROUSSEAU: ĐA TÀI, ĐA NẠN, ĐA ĐOAN...	80
◆ 14. HAI LUẬN VĂN CỦA ROUSSEAU: KHAI MINH VỀ KHAI MINH	85
◆ 15. J. J. ROUSSEAU: TỰ DO, GIAO MÀ KHÔNG MẤT?	90
◆ 16. ROUSSEAU: COPERNICUS TRONG GIÁO DỤC	95
◆ 17. ROUSSEAU: GIÁO DỤC "TỰ NHIÊN" LÀ GÌ?	100
◆ 18. ÉMILE: TRIẾT LÝ GIÁO DỤC THEO LÚA TUỔI	105
◆ 19. GIÁO DỤC PHÒNG VỆ: 5 ĐẾN 12 TUỔI	110
◆ 20. ROUSSEAU VÀ "TUỔI CỦA LÝ TRÍ" (TỪ 12 ĐẾN 15).....	115
◆ 21. "VẬY ĐÓ BỒNG NHIÊN MÀ HỌ LỚN..."	120
◆ 22. ẢNH HƯỞNG SÂU ĐẬM CỦA ROUSSEAU	126
◆ 23. GIÁO DỤC "TỰ NHIÊN": ƯU VÀ KHUYẾT	131
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC KHAI MINH	137
◆ 24. GIÁO DỤC KHAI MINH: THÔNG ĐIỆP CỦA THẾ KỶ.....	138
◆ 25. KANT VÀ BỐN CÂU HỎI CỐT LÕI	144
◆ 26. KANT: GIÁO DỤC LÀ GÌ?	149
◆ 27. KANT VÀ BỐN TRÁCH VỤ GIÁO DỤC	154

◆ 28. GIÁO DỤC TRONG VIỄN TƯỢNG “ĐẠO ĐỨC HÓA”	159
◆ 29. TỪ “KHÚC GỖ CONG QUEO CỦA CON NGƯỜI”...	164
◆ 30. GIÁO DỤC: GIỮA TỰ DO VÀ CƯỜNG BÁCH.....	169
◆ 31. KANT: NGÒI BÚT VÀ DÂN QUYỀN.....	174
◆ 32. TỰ DO HỌC THUẬT: SINH LỘ CỦA MỘT NỀN VĂN MINH	179
◆ 33. HÃY CHẤM DỨT SỰ KHÔNG TRƯỞNG THÀNH !.....	184
◆ 34. TỪ MỘT PHIÊN TÒA PHÁT XÍT.....	189
◆ 35. “TIẾN BỘ” LÀ MỘT ĐƯỜNG THẮNG ?	194
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC DUY TÂM ĐỨC	199
◆ 36. “GIÁO DỤC TOÀN DIỆN”: MỘT KHAO KHÁT KHÔN NGUÔI	200
◆ 37. GIÁO DỤC: CÔNG CUỘC ĐẠI HÒA GIẢI ?	205
◆ 38. GIÁO DỤC: MỜI GỌI LÊN ĐƯỜNG	210
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC “DỤNG HÀNH”	215
◆ 39. GIÁO DỤC: NHỮNG CHẶNG ĐƯỜNG THÁNH GIÁ	216
◆ 40. MỘT GAM KINH NGHIỆM HƠN MỘT TẤN LÝ THUYẾT? ..	221
◆ 41. NHÀ TRƯỜNG: NƠI RÈN LUYỆN NẾP SỐNG DÂN CHỦ ...	226
◆ 42. NGƯỜI GÁC CỔNG THIÊN ĐÀNG	231
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC HIỆN SINH	237
◆ 43. TRIẾT HIỆN SINH: “TIẾN LÊN ĐỂ SỐNG!”.....	238
◆ 44. THÚC TỈNH TRƯỚC SỨC MẠNH VÔ DANH.....	243

◆ 45. "BIẾT MẤY DÒNG THƠM MỎ GIỮA ĐƯỜNG..."	248
◆ 46. KARL JASPERS: THẮP SÁNG HIỆN SINH!	253
◆ 47. "Ý NIỆM ĐẠI HỌC": LINH HỒN CỦA GIÁO DỤC CẤP CAO.	258
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC CỦA TRIẾT HỌC PHÂN TÍCH	263
◆ 48. NGÔN NGỮ CỦA GIÁO DỤC	264
◆ 49. TRIẾT HỌC PHÂN TÍCH VỀ GIÁO DỤC: THỊNH VÀ SUY ...	269
◆ 50. TỪ VÔ TRI ĐẾN... KHÔNG BIẾT GÌ !	276
◆ 51. "CHỈ CÒN CON ĐƯỜNG PHÊ PHÁN LÀ RỘNG MỎ"	281
TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC HẬU HIỆN ĐẠI	287
◆ 52. GIÁO DỤC... HẬU HIỆN ĐẠI?	288
◆ 53. KHOA HỌC... HẬU HIỆN ĐẠI.....	292
◆ 54. QUYỀN LỰC... HẬU HIỆN ĐẠI	297
XÃ HỘI TRI THỨC VÀ TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC TÂN TỰ DO	303
◆ 55. THÔNG TIN VÀ TRI THỨC	304
◆ 56. GIÁO DỤC TRONG XÃ HỘI TRI THỨC	309
◆ 57. XÃ HỘI TRI THỨC: "KỸ NĂNG" THAY CHO "GIÁO DỤC"? 314	314
◆ 58. XÃ HỘI TRI THỨC: HỌC SUỐT ĐỜI VÀ TỰ HỌC	319
◆ 59. XÃ HỘI TRI THỨC: GIÁO DỤC LÀ HÀNG HÓA?	324
◆ 60. TRIẾT HỌC GIÁO DỤC LÀ/VÀ TIỀM LỰC PHÊ PHÁN	329



1. GIÁO DỤC: MỘT NHÂN QUYỀN CƠ BẢN

“**K**hông nên để học vấn mãi làm người khách trọ. Hãy cử hành hôn lễ với nàng (chàng) thôi!”. Lời khuyên ấy của De Montaigne (1533–1592), nhà hiền triết người Pháp, dẫn đến lời khuyên tiếp theo của cụ Nguyễn Du: “Trăm năm tính chuyện vuông tròn/Phải dò cho đến ngọn nguồn lạch sông”.

Câu chuyện giáo dục – mở đầu cuộc *trò chuyện triết học* dang dở và... bất tận, nay được hân hạnh tái ngộ bạn đọc – sẽ thử làm công việc ấy một cách thật khái quát, góp phần vào nỗ lực suy nghĩ và thảo luận chung về vấn đề giáo dục đầy bức xúc.

KHẢ THỂ CỦA MỘT “QUYỀN TỰ NHIÊN”

Trước khi đi tìm “ngọn nguồn lạch sông” của vấn đề giáo dục về cả hai phương diện: phương diện lịch sử (các chủ thuyết hay các triết học giáo dục tiêu biểu) và

phương diện hệ thống (các khái niệm “nền tảng” của giáo dục), hãy thử đặt giáo dục vào đúng “cương vị” của nó: như một nhân quyền cơ bản.

Điều 26 của Tuyên ngôn phổ quát về Nhân quyền của Liên Hiệp Quốc ngày 10.12.1948 đã trình trọng khẳng định:

“1. Mọi người đều có quyền được hưởng giáo dục. Giáo dục phải miễn phí, ít nhất là ở bậc tiểu học và trung học cơ sở. Giáo dục tiểu học phải là bắt buộc, giáo dục kỹ thuật và dạy nghề phải đến được với mọi người, và giáo dục đại học hay cao hơn phải theo nguyên tắc công bằng cho bất cứ ai có khả năng.

2. Giáo dục nhằm giúp con người phát triển đầy đủ về nhân cách và thúc đẩy sự tôn trọng các nhân quyền và các tự do cơ bản của con người. Giáo dục cũng phải nhằm tăng cường sự hiểu biết, lòng khoan dung và tình hữu nghị giữa tất cả các dân tộc, các nhóm chủng tộc hay tôn giáo, cũng như phải nhằm đẩy mạnh các hoạt động của Liên Hiệp Quốc về duy trì hòa bình.

3. Cha mẹ có quyền ưu tiên lựa chọn các hình thức giáo dục cho con cái họ.”

Cùng với quyền được hưởng giáo dục vừa nói, các quyền về lao động, nghỉ ngơi, giải trí, an toàn và an sinh xã hội cũng được lần lượt nêu đầy đủ từ các Điều 22 đến 26. Vài nhận xét:

– Chỉ được gọi là nhân quyền cơ bản khi con người sở hữu nó chỉ vì họ là... con người, nghĩa là, thuộc về con người mọi lúc và mọi nơi. Quyền ấy được “tự nhiên ban

cho”, nhờ thế, có cương vị của một “quyền tự nhiên”. Liên Hiệp Quốc hoàn toàn có lý khi gọi bản tổng hợp này là “Tuyên ngôn”, chứ không phải Công ước hay Thỏa ước v.v.. Chúng có tính ràng buộc mà không cần thỏa thuận. Chúng có giá trị hiệu lực trước và độc lập với mọi sự đắt định. Vì thế, chỉ cần “tuyên bố” mà không cần “quyết nghị”. Một “Công ước” hay “Hiệp ước” về nhân quyền là một sự mâu thuẫn

nội tại! Cách dịch quen thuộc Tuyên Ngôn quan trọng này ra tiếng Việt thành

“Tuyên Ngôn quốc tế về nhân quyền” dẽ dắn đến sự ngộ nhận vừa nói, bởi không làm nổi bật tính “phổ quát” (“universal”) đúng theo tinh thần và lời văn chính thức của Tuyên ngôn.

“ĐẶC ĐIỂM CỦA TÂM HỒN CÓ GIÁO DỤC LÀ BIẾT THƯỞNG LÃM Ý KIÉN MÀ MÌNH KHÔNG ĐỒNG Ý”.

(ARISTOTELES)

– Nhiều quyền xã hội được nêu trong các điều trên (chẳng hạn quyền lao động, nghỉ ngơi, giải trí, an sinh...) là rất quan trọng, cần được bảo vệ. Nhưng, liệu chúng có quyền yêu sách là thuộc cương vị những nhân quyền phổ quát? Thắc mắc ấy chính đáng, bởi chúng phụ thuộc vào các điều kiện xã hội nhất định, không “phổ quát” (chẳng hạn, quyền lao động, và cùng với nó, là quyền nghỉ ngơi, giải trí, an sinh..., chỉ có ý nghĩa trong xã hội có lao động làm thuê, v.v.). Chúng quan trọng, nhưng không... tuyệt đối, không phải do “tự nhiên ban cho”, trái lại thuộc về pháp luật thực định. Thực tiễn chính trị đã nhận ra điều ấy, và không phải ngẫu nhiên khi chúng

được gọi là “quyền”, thay vì “nhân quyền” khi được đưa vào các “Công ước quốc tế” về các quyền kinh tế, xã hội và văn hóa của Liên Hiệp Quốc ngày 19.12.1966.

– Ngoại lệ ở đây chính là quyền được hưởng giáo dục như một nhân quyền cơ bản đích thực! Biện minh cho điều này thật không dễ dàng và vượt ra khỏi khuôn khổ câu chuyện của chúng ta, vì phải chứng minh được hai điểm rất khó: quả có nhân quyền tự nhiên cơ bản, và giáo dục là một trong những quyền ấy!

HÀI HÒA CÁC MỤC ĐÍCH: HẠT NHÂN CỦA GIÁO DỤC

Bảo quyền tự nhiên là dựa vào “ý Trời” sẽ khó thuyết phục với người không có tín ngưỡng. Bảo nó là “sự kiện hiển nhiên” không cần và không thể chứng minh (như quan niệm nổi tiếng của Kant về “mệnh lệnh nhất quyết”: khác với châm ngôn chủ quan, mệnh lệnh nhất quyết về luân lý là khách quan: “Hãy hành động sao cho châm ngôn chủ quan của bạn lúc nào cũng có thể trở thành một quy luật phổ quát”) thì có vẻ chưa đủ vì chưa cho thấy sự tất yếu tại sao tôi phải tuân thủ nó. Khó thật, nhưng ít ra phải thừa nhận sự tất yếu rằng tự do của ta không phải vô giới hạn: thứ nhất là tất yếu tự nhiên vì tôi không thể tàng hình đến thăm bạn được, và thứ hai là tất yếu lôgíc khi không thể vừa muốn ăn vừa muốn giữ lại miếng bánh ngọt! Nghĩa là, ta tất yếu phải... muốn một số điều nhất định thôi, bởi hai sự tất yếu trên đây không cho ta có lựa chọn khác. Trong số các điều... “muốn” ấy, có các quyền cơ bản. Tại sao?

Thưa, vì ai ai cũng muốn đạt được những mục đích

của mình. Mục đích khác với mong ước, vì mục đích, về nguyên tắc, không thể bất khả thi. Nó đòi hỏi phải tìm ra và sử dụng những phương tiện thích hợp, kể cả và nhất là để loại bỏ những trở ngại (muốn vào nhà, phải mở cửa!). Ta không thể đồng thời theo đuổi những mục đích trái ngược nhau đã đành, mà cũng không thể biết hết mục đích của những người khác. Cách duy nhất để tránh xung đột là phải có những quy tắc chung đảm bảo sự hài hòa phổ quát về các mục đích, khiến ta có thể nêu thành công thức: ai ai cũng muốn có sự hài hòa về mục đích theo những quy tắc chung. Từ đó mới có Ý niệm về (pháp) quyền, về (pháp) quyền khách quan và (pháp) quyền chủ quan.

Muốn chứng minh một quyền là nhân quyền cơ bản, ta phải chứng minh rằng thiếu nó sẽ không thể có sự hài hòa phổ quát về mục đích (đó là lý do một số quyền kinh tế, xã hội không hoàn toàn là những quyền cơ bản). Sự hài hòa ấy cũng không thể đạt được bằng cưỡng bách, nếu không muốn chỉ có sự hài hòa giả tạo, bề ngoài.

Vậy, chỉ có giáo dục mới góp phần thực hiện được sự hài hòa đích thực, qua hai bước khai minh: – dù có ý thức hay không, con người mặc nhiên muốn có sự hài hòa về mục đích (với mình và với người khác); – thấy rằng bạo lực, kỳ cùng, không thể mang lại sự hài hòa đích thực và lâu bền.

Từ đó, có thể phát biểu mục tiêu cơ bản của giáo dục theo tinh thần của Tuyên Ngôn, nhất là khoản 2, điều 26 với tư cách một nhân quyền cơ bản như sau:

Mọi người đều có quyền được hưởng giáo dục để giúp họ có thể thấu hiểu ý niệm về (pháp) quyền và nhận ra rằng bạo lực không phải là phương tiện thích hợp để đạt được những mục đích của mình.

Triết học phát triển những phương pháp để đặt cơ sở hoàn toàn thuần lý cho các chuẩn mực đạo đức và pháp quyền, vì thế, đã và sẽ luôn có mặt trong mọi nghị luận về giáo dục.



2. MỘT “SIÊU LÝ THUYẾT” VỀ GIÁO DỤC

“Siêu lý thuyết” (*metatheory*) nghe ghê gớm thật ra chỉ là lý thuyết về... lý thuyết! Nếu giáo dục là đối tượng nghiên cứu (lý thuyết), đồng thời là hành động thực hành (dạy và học) thì “siêu lý thuyết” bàn về cả hai lĩnh vực ấy. Nó sẽ giúp ta có cái nhìn tổng quan về đời sống giáo dục với tất cả sự phức tạp và phong phú của nó.

SIÊU LÝ THUYẾT GIÁO DỤC

Trong mớ bòng bong của thế giới giáo dục, Wolfgang Brezinka (1928-), một trong những nhà lý luận giáo dục hàng đầu hiện nay, cho ta cái nhìn khá sáng sủa, dễ hiểu khi phân biệt ba lớp lý thuyết, gồm: khoa học giáo dục, triết học giáo dục và sự phạm thực hành (“Siêu lý thuyết về giáo dục”, 1978).

KHOA HỌC GIÁO DỤC

Là một “khoa học”, khoa học giáo dục (hay giáo dục học) quan sát, mô tả, phân tích nhân quả, rút ra những

dự đoán và thao tác theo hướng “công nghệ học”:

Trước hết, nó mô tả những hiện tượng và những gì liên quan đến giáo dục từ thực tại quan sát được, thử tìm các mối quan hệ nhân quả giữa những hiện tượng ấy, đưa ra các dự đoán, và, từ đó, phát triển một “công nghệ học”, tức phương tiện và phương pháp nhằm tạo ra những

“CHÍNH BẠN PHẢI LÀ SỰ
THAY ĐỔI MÀ BẠN MUỐN NHÌN
THẤY TRONG THẾ GIỚI NÀY”.

MAHATMA GANDHI

kết quả được mong muốn nhưng chưa có trong thực tế. Khoa học giáo dục chỉ mang lại những thông tin về sự kiện và các mối quan hệ,

nhưng không đưa ra những đánh giá có tính quy phạm.

TRIẾT HỌC GIÁO DỤC

Triết học giáo dục (hay triết lý giáo dục) thì khác! Là một bộ môn triết học, nó tra hỏi những khái niệm và những vấn đề cơ bản, có tính nguyên tắc của giáo dục, tức tra hỏi về tiến trình giáo dục lẫn về ngành giáo dục. Triết học không mô tả như khoa học giáo dục, trái lại, từ những mô tả ấy, đưa ra những đánh giá và đề ra những quy phạm cho nền giáo dục. Những đánh giá ấy thường vượt ra khỏi phạm vi khoa học đơn thuần, nhưng rất cần thiết cho việc lấy quyết định (chẳng hạn, về mục tiêu của giáo dục đối với cá nhân và xã hội, v.v..). Nói cách khác, triết học giáo dục sử dụng kết quả của khoa học, có tính chắt chẽ khoa học (đón mời phản biện và phản đề nghị), nhưng lại sử dụng phương pháp đặc thù triết học.

SƯ PHẠM THỰC HÀNH

Trong trường hợp lý tưởng, sư phạm thực hành sẽ tiếp thu có chọn lọc các thành tựu của khoa học giáo dục và triết học giáo dục để đề ra lý thuyết giáo dục. Hướng đến hành động, lý thuyết giáo dục thường được soạn thảo từ một quan điểm triết học, đạo đức, thế giới quan hay tín ngưỡng nhất định nào đó. Chẳng hạn, lý thuyết giáo dục (mác xít, tự do, Phật giáo, Kitô giáo, v.v..) cho ta biết những gì nên làm và không nên làm trong lĩnh vực giáo dục nơi một bối cảnh văn hóa-lịch sử cụ thể. Từ đó, có đường lối, chính sách và định chế giáo dục tương ứng.

MỘT HAY NHIỀU TRIẾT HỌC GIÁO DỤC?

Câu chuyện giáo dục của chúng ta sẽ diễn ra trong khuôn khổ cuộc Trò chuyện triết học, vì thế, hướng trọng tâm vào các vấn đề thuộc triết học giáo dục. Đây hoàn toàn là do đặc tính của cuộc trao đổi chứ không phải do việc đặt nặng hoặc xem nhẹ một trong ba hướng tiếp cận đều có tầm quan trọng riêng: khoa học giáo dục, triết học giáo dục và sư phạm thực hành.

Đi vào triết học giáo dục, lập tức ta gặp phải mây khói khan lớn:

- Trước hết là sự đa tạp đến vô cùng của những ý kiến khác nhau. Trong nhiều ngành khoa học khác, nhất là trong khoa học chính xác và khoa học tự nhiên, tuy vẫn có ý kiến khác biệt, nhưng hầu như đều dễ đồng thuận về những vấn đề cốt lõi giữa những nhà chuyên môn có thẩm quyền và đều thừa nhận công trình nào thật sự có đóng góp vào chuyên ngành. Trong triết học nói chung,

và triết học giáo dục nói riêng, tình hình khác hẳn: bên cạnh những nhà chuyên môn, ai cũng thấy mình có quyền tham gia ý kiến, và cho ý kiến mình là đúng, chưa nói đến việc săn sàng sử dụng quyền lực và quyền uy! Ranh giới đúng/sai thường mập mờ, và chỉ còn có thể chờ đợi ở thiện chí và tinh thần đối thoại.

– Các chủ đề thường rất rộng, khó bao quát hết, lại đụng chạm ngay đến những xác tín, niềm tin cốt hưu của mỗi cá nhân, tập thể, dễ gây chia rẽ, phân hóa hơn là đoàn kết, đồng thuận. Thủ điểm qua một vài trong vô số quan điểm đối lập khó bê hòa giải: – giáo dục là truyền đạt kiến thức hay tăng cường năng lực tự trị trong nhận thức và phán đoán? – những kiến thức, năng lực ấy là gì và trong chừng mực nào chúng là linh hoạt, mềm dẻo hay có thể tác động, lèo lái, đưa vào khuôn khổ? – dành ưu tiên cho giáo dục tự do hay giáo dục “sứ mệnh”, giáo dục cá nhân hay giáo dục công dân? – đâu là sự khác biệt giữa giáo dục với giáo huấn, với huấn luyện và nhồi sọ? – giữa quyền hạn của trẻ em, phụ huynh, nhóm chủng tộc và xã hội, và, trong trường hợp có xung đột, ai được hưởng quyền ưu tiên? – giữa giáo dục và cải cách xã hội: giáo dục để cung ứng nhân lực và tái sản xuất xã hội sẵn có hay là nhân tố để thay đổi xã hội? v.v.. và v.v..

– Giáo dục và tư tưởng giáo dục có lịch sử quá lâu dài với vô số triết thuyết khác nhau từ Đông sang Tây. Giáo dục đi liền với sự hình thành văn minh nhân loại, trong đó biết bao nhiêu châu ngọc bị vùi lấp và lãng quên cần phải được khai quật và mài dũa cho các thế hệ hôm nay và mai sau. Liệu có thể bàn về triết học giáo dục “từ hư vô”

với lòng kiêu mạn ngây ngô của kẻ phát minh cái bánh xe?

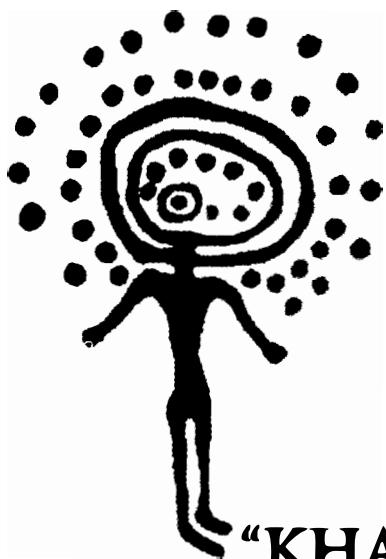
Vâng, có bao nhiêu loại triết học, bao nhiêu nền triết học, bao nhiêu cách triết lý thì có bấy nhiêu loại triết học giáo dục và bấy nhiêu cách thức “làm ra” chúng. Theo nghĩa ấy, không hề có cái gì gọi là “triết học giáo dục nói chung”, mà chỉ có những nền triết học giáo dục có thể phân loại theo nhiều cách khác nhau mà thôi. Khó mà không đồng tình với nhận định trên đây của Bách khoa thư Giáo dục Gale!

Thế nhưng ai và quốc gia nào cũng kêu than về sự khủng hoảng, thiếu vắng triết lý giáo dục và hô hào xây dựng một nền triết lý giáo dục thật đặc sắc và vô địch cho riêng mình!

SỐNG TRONG NHIỀU VIỄN TƯỢNG!

Trong hoàn cảnh nhất định, mỗi người, mỗi quốc gia đều công khai hay mặc nhiên bị chi phối bởi một triết học giáo dục. Thụ động chấp nhận hoặc mù quáng tuyệt đối hóa nó đều trái với tinh thần... triết học! Khác với mọi sinh vật khác, con người có thể sống trong nhiều viễn tượng: nhất quán với mình, đồng thời biết rằng bên cạnh mình còn có nhiều viễn tượng khác đáng được trân trọng và khám phá. Triết học giáo dục, nếu có, khó có thể là cái “túi khôn” bao chứa và thâu thái mọi tinh hoa, trái lại, theo thiển ý, chỉ có thể là một thái độ, một tầm nhìn, một cách ứng xử văn hóa.

Chúng ta sẽ đến với kho tàng triết học giáo dục trong tinh thần ấy.



3. HẠT NHÂN “KHAI MINH” TRONG CÁC TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC

CÁC... “ISM” (“CHỦ THUYẾT”)

Ngày nay, nghe đến từ “chủ thuyết”, “chủ nghĩa”, nhiều người nhíu mày e ngại. Không phải không có lý do:

- Không có chủ thuyết nào tinh ròng, trái lại, luôn là... số nhiều, ngay trong lòng một chủ thuyết lớn;
- Trong lĩnh vực xã hội, nhân văn, nhất là chính trị, không khỏi gợi lên tính ý hệ, giáo điều, thiển cận;
- Chủ thuyết nào cũng là một sự trừu tượng hóa cao độ, nhiều khi cách rất xa những vấn đề khiến ta đang bức xúc. Các chủ thuyết có thể dẫn đến những “vấn đề giả” không mấy ai quan tâm.

Dẫu vậy, cũng có đủ lý do cho sự cần thiết phải tìm hiểu và tiếp cận các chủ thuyết:

- Chúng có thật, vì thế, cần được tôn trọng và tìm hiểu, trao đổi nghiêm chỉnh, thỏa đáng;
- Là những trào lưu tư tưởng, những thế giới quan, nhân sinh quan đa dạng, phức tạp, phong phú, cần có sự phân định để tránh lẩn lộn, vì yêu cầu học thuật và truyền thông.
- Sự tương phản (nếu có) giữa các chủ thuyết làm nổi bật vấn đề, buộc ta phải lưu ý và chọn thái độ (chẳng hạn giữa: lạc quan-bi quan, tuyệt đối-tương đối, hiện đại-hậu hiện đại, tự do-cộng đồng, bảo thủ-cấp tiến, chủ chiến-chủ hòa, v.v..). Nhiều sự tương phản, qua thời gian, dịu lại, và, qua đối thoại, tìm được sự tổng hợp mới, kích thích hoạt động tinh thần của con người.
- Quan trọng hơn, chính sự đa dạng của các chủ thuyết là cơ hội lý tưởng cho việc giáo dục tinh thần dân chủ, tương kính trong xã hội hiện đại. Đa viễn tượng chưa hẳn là chiếc đũa thần cho sự trưởng thành, nhưng là một chiếc câu không thể thiếu để vượt bờ óc nệ cổ và mê tín.
- Chủ thuyết nào cũng là một công cụ để nhìn, suy nghĩ và phán đoán. Ngoài tính công cụ (có thể nhất thời), chủ thuyết nào cũng ít nhiều mang theo những “hạt nhân chân lý”, những châu ngọc đích thực của nền văn minh nhân loại.

Tóm lại, câu chuyện giáo dục xin chọn cách kể lại một cách giản dị câu chuyện của những triết thuyết, như một sự gợi mở và mời gọi suy tư.

MƯỜI TRIẾT THUYẾT GIÁO DỤC TIÊU BIỂU

Mọi lựa chọn đều đau đớn! Do khuôn khổ có hạn của câu chuyện, xin không đề cập các triết thuyết giáo dục quan trọng nhưng đã ít nhiều quen thuộc với chúng ta, chẳng hạn các triết thuyết giáo dục thuộc truyền thống tam giáo Đông phương (Nho, Phật, Lão) và triết thuyết giáo dục mác-xít. Câu chuyện dành chô cho các triết thuyết giáo dục có nguồn gốc Tây phương, nhưng đã và đang còn gây ảnh hưởng sâu đậm không chỉ ở Tây phương. Tuy nhiên, ngay ở đây, cũng chỉ có thể chọn giới thiệu mười triết thuyết tiêu biểu nhất, như khi buộc phải chọn mười đóa hoa trong một vườn hoa⁽¹⁾.

Các triết thuyết giáo dục	quan hệ gần hay ít nhiều tương đồng với...
Thuyết duy tâm	Thuyết duy nhiên, Khai minh, Thuyết duy tâm Đức, Thuyết hiện sinh
Thuyết duy thực	Khai minh, Thuyết dụng hành, Triết học phân tích, Thuyết hậu-hiện đại
Thuyết duy nhiên	Thuyết duy tâm, Khai minh, Thuyết duy tâm Đức, Thuyết hiện sinh

¹ Xem: Roland Reichenbach: *Philosophie der Bildung und Erziehung*, Urban, 2007

Khai minh	Duy tâm, Duy thực, Duy nhiên, Duy tâm Đức, Dụng hành, Hiện sinh, Triết học phân tích, Triết học hoài nghi, Thuyết hậu–hiện đại
Thuyết duy tâm Đức	Duy tâm, Duy nhiên, Khai minh, Thuyết hậu–hiện đại
Thuyết dụng hành	Duy thực, Khai minh, Hiện sinh, Triết học phân tích, Triết học hoài nghi, Hậu–hiện đại
Thuyết hiện sinh	Duy tâm, Duy nhiên, Khai minh, Dụng hành, Hoài nghi, Hậu–hiện đại
Triết học phân tích	Duy thực, Khai minh, Dụng hành, Triết học hoài nghi
Triết học hoài nghi	Khai minh, Dụng hành, Hiện sinh, Hậu–hiện đại
Thuyết hậu–hiện đại	Duy thực, Khai minh, Duy tâm Đức, Hiện sinh, Triết học hoài nghi

Ta thấy yếu tố, hay đúng hơn, chủ trương “khai minh” có mặt trong cả chín triết thuyết còn lại, điều này không phải ngẫu nhiên. Trong ý nghĩa cơ bản, triết học là khai minh. Vì thế, Khai minh không chỉ là danh hiệu riêng của một thời đại (thế kỷ 17–18 ở châu Âu), mà còn được hiểu theo nghĩa rộng như là tâm thế, ý hướng và hành động của con người. Ngày nay, người ta dễ dàng đồng

ý xem khai minh là mục tiêu và lý tưởng giáo dục (đào tạo trẻ em thành con người tự do, tự trị, làm chủ đầu óc của chính mình), nhưng không dễ đồng ý với nhau về phương pháp và phương tiện để đạt được mục tiêu và lý tưởng ấy. Ưu và khuyết điểm của triết thuyết giáo dục khai minh, do đó, cũng sẽ ảnh hưởng đến số phận của các triết thuyết còn lại.

VIỄN TƯỢNG, ẨN DỤ, NHÂN VẬT VÀ LÝ TƯỞNG XÃ HỘI

Mỗi triết thuyết giáo dục là một cách nhìn và một tầm nhìn về giáo dục, tạm gọi là một “viễn tượng” (*perspective*). Được định hình và gây ảnh hưởng, mỗi triết thuyết là công sức của nhiều thế hệ tiếp nối, nhưng lịch sử không quên tên tuổi của những người khởi xướng hoặc có ảnh hưởng nhiều nhất. Nhắc đến họ (“nhân vật”), ta dễ liên tưởng đến cả một triết thuyết. “Ẩn dụ” là hình ảnh tượng trưng, tiêu biểu, thường gắn liền với mỗi triết thuyết, nói lên tinh thần, phương pháp và mục tiêu giáo dục. Sau cùng, “lý tưởng xã hội” (hay, có khi, “không tưởng xã hội”) là ước mơ và lý tưởng phấn đấu mà một triết thuyết tự đặt ra cho mình như một sứ mệnh để xây dựng và cải tạo xã hội. Bảng sau đây tóm lược những điều ấy:

Viễn tượng	Nhân vật	Ẩn dụ	Lý tưởng xã hội
Duy tâm	Platon	Ánh sáng	Nhà Nước giáo dục
Duy thực	Aristoteles	Trung đạo	Cộng đồng trí tuệ

Duy nhiên	Rousseau	Hạt mầm	Cộng đồng dân chủ cơ sở
Khai minh	Kant	Tiến bộ	Cộng đồng công dân thế giới
Duy tâm Đức	Hegel, Schelling, Hölderlin	Cái toàn thể	Hòa giải các mặt đối lập
Dụng hành	Dewey	Công cụ	Dân chủ
Hiện sinh	Jaspers, Heidegger, Arendt	Bị vứt bỏ	Tự do cá nhân
Triết học phân tích	Peters, Scheffler	Phân tích khái niệm	
Triết học hoài nghi	Socrates	Hộ sinh	Xã hội đạo lý
Hậu–hiện đại	Lyotard	Quần đảo	Sống chung của (những) cái không thể hòa giải

TRỌNG TÂM

Khuôn khổ câu chuyện sẽ đi vào các trọng tâm sau:

- **Duy tâm:** giá nào cho việc theo đuổi những lý tưởng cao đẹp?

– **Duy thực:** làm sao có được đời sống thiện hảo và đa diện?

– **Duy nhiên:** tính tự nhiên và tính chân thực trong định chế giáo dục hiện đại, ranh giới và nguy cơ?

– **Khai minh:** vấn đề tự trị trong dạy và học?

– **Duy tâm Đức:** giáo dục không chỉ về hạnh phúc mà cả về bất hạnh và bi kịch?

– **Dụng hành:** những... “chân lý vô dụng” có cần thiết không?

– **Hiện sinh:** những hoàn cảnh giới hạn và trải nghiệm về “ý nghĩa” lẩn sự “vô nghĩa” trong giáo dục?

– **Triết học phân tích:** câu hỏi “để làm gì?” và “phải làm gì?” phải chăng là không quan trọng?

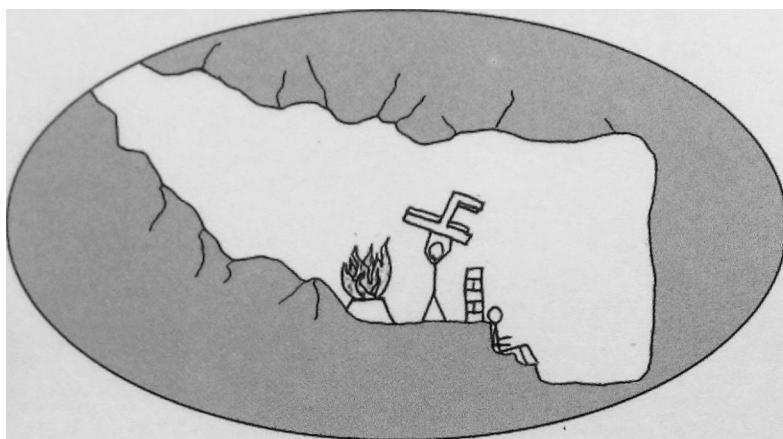
– **Triết học hoài nghi:** ý nghĩa của việc “không biết” trong giáo dục hiện đại?

– **Hậu-hiện đại:** phải chăng chỉ để cao sự tùy tiện và mất phương hướng?

Cuộc hành trình sẽ khá dài. Xin thưa trước: các triết thuyết giáo dục không hứa hẹn mang lại câu trả lời cho những vấn đề cụ thể. Chúng làm việc khác: cung cấp những viễn tượng, khái niệm và cách lý giải cho phép suy nghĩ và suy nghĩ lại về việc định hướng giáo dục.

Triết thuyết giáo dục “duy tâm”





4. MÔ HÌNH LÝ TƯỞNG: DỤ NGÔN HANG ĐỘNG

Bắt đầu cuộc hành trình, chúng ta dành ba kỳ để làm quen với Platon và mô hình triết thuyết giáo dục “duy tâm” của ông. Theo nghĩa thông thường, “duy tâm” là kẻ dành hết năng lượng cuộc đời cho việc theo đuổi lý tưởng mà mình xác tín là tốt lành và cần thiết. Theo nghĩa triết học, là những ai cho rằng chính thế giới tinh thần hay tâm linh là căn nguyên hơn thế giới của hiện tượng vật chất. Người kết hợp cả hai ý nghĩa ấy là Platon (427–347 tr CN), và triết học giáo dục của ông vẫn còn ảnh hưởng sâu đậm đến nền giáo dục hiện đại hơn ta tưởng.

GIÁO DỤC: CON ĐƯỜNG ĐAU KHỔ

Cộng hòa, danh tác tầm cỡ thế giới của Platon (bản tiếng Việt của Đỗ Khánh Hoan, NXB Thế giới, 2012) bàn về lẽ công bằng và hình thức nhà nước thiện hảo. Tác giả dành quyển thứ bảy để phác họa cương lĩnh giáo dục và trở thành một trong những văn bản xưa nhất và quan

trọng nhất trong lịch sử tư tưởng giáo dục Tây phương.

Socrates (thay lời Platon) mở đầu câu chuyện: “Bạn thử hình dung đoàn người ở trong một hang sâu dưới lòng đất có lối đi lên trên. Từ bé, họ đã bị trói chặt, ngồi một chỗ, đầu không thể quay ra sau. Sau lưng họ có ánh lửa. Giữa đống lửa và đám tù nhân là một bức tường thấp. Dọc theo bức tường là những người giương cao những đồ vật đủ loại...”

Khi Glaucon, người đối thoại với Socrates, kinh ngạc trước hình ảnh mô tả lạ lùng ấy, Socrates đáp lời: có gì lạ đâu, họ giống hệt chúng ta thôi! Như những tù nhân, ta không hề thấy được những sự vật chân thật mà chỉ có thể xem những hình bóng phản chiếu trước mặt là thực tại duy nhất. Socrates hỏi tiếp: nếu một người trong bọn họ được cởi trói và buộc phải đột ngột đứng phắt dậy, đi về hướng ánh lửa, mọi cử động khiến thân đau, mắt lóa. Bạn nghĩ người đó sẽ nói gì khi được cho hay rằng những gì thấy trước đây đều không thực, còn bây giờ đến gần sự thực hơn? Chắc hẳn người ấy sẽ đồng ý, nhưng ta đừng quên điểm ít được chú ý khi bình giảng đoạn này: người tù nhân tuy được “giải phóng”, nhưng đã bị “buộc phải” đứng dậy, quay đầu, chịu “thân đau mắt lóa”! Ta mơ hồ hiểu ra rằng con người không dễ dàng từ bỏ sự an phận, và tiến trình giáo dục không thực sự diễn ra một cách hoàn toàn “tự nguyện”: nếu buộc anh ta phải nhìn thẳng vào ngọn lửa, mắt anh ta sẽ bị đau, sẽ tránh né và tìm cách quay lại với hoàn cảnh cũ. Rồi nếu tiếp tục bị ép buộc kéo đi lên lối mòn dốc ngược lởm chởm cho tới khi thấy ánh sáng mặt trời (chứ không phải chỉ ánh lửa),

người đó sẽ vùng vằng, chống đối quyết liệt!

Hậu quả cũng không mấy vui vẻ khi phải trở về lại hang động với những người “bạn tù vĩnh cửu”: mắt người ấy liệu không bị lòa lần thứ hai vì đột ngột đi vào bóng tối? Tệ hơn nữa: trong thời gian chờ thích nghi trở lại, người ấy không tự biến mình thành trò cười? Bạn tù chê nhạo, bảo việc lên cao rồi trở về khiến mắt bị hỏng, nên việc lên cao như thế thật chẳng bô công! Và còn nguy hiểm hơn: nếu vì nhiệt tâm muốn cứu vớt bạn tù mà cởi trói, dẫn họ đi lên, thì, “nếu tóm được người nhiệt tâm ấy, liệu họ có giết chết tức thì?”. Glaucon buồn bã trả lời: “Họ làm thế thật!”. Chính Socrates bằng xương bằng thịt là nạn nhân chứ không ai khác!

SÁU KÍCH THƯỚC GIÁO DỤC TRONG DỤ NGÔN HANG ĐỘNG

Dụ ngôn hang động nổi tiếng trên đây của Platon có ít nhất sáu kích thước giáo dục:

1. Dụ ngôn xuất phát từ sự đối lập giữa ánh sáng của chân lý và bóng tối hang động của thường kiến, tư kiến. Tiến trình giáo dục xoay quanh sự khác biệt ấy, và được diễn tả ngắn gọn bằng sự đối lập giữa biết và tin.
2. Giáo dục được hiểu là cuộc đấu tranh “gian nan, cực nhọc” cho chân lý. Thoạt đầu, con người bị buộc phải hướng đến chân lý, và, khi đã đến gần, phải học cách bảo vệ và chiến đấu cho nó.
3. Giáo dục có nghĩa vụ thực hành, bởi không thể sống lâu dài trong cõi ý niệm thuần túy, tách rời thế giới con người.

4. Cân nhận chân hai thế lực: sức mạnh của chân lý được biểu trưng bằng ánh sáng, và sức mạnh còn ghê gớm hơn của thói quen, định kiến và sự mù quáng.

5. Tiến trình giáo dục liên quan trước hết đến từng cá nhân con người, trước khi trở thành một hiện tượng xã hội phổ biến. Tiến trình giáo dục cũng là công cuộc cô đơn, thường không phải hoàn toàn tự nguyện, và gắn liền với nhiều nguy cơ lẩn hẻ quả tiêu cực. Tiến trình giáo dục, nói như Helmuth Plessner khi tiếp thu dụ ngôn hang động, không chỉ là tiến trình mở rộng, dị biệt hóa và ngày càng đào sâu hơn, mà còn là tiến trình mất mát và bất an: “Ai muốn “về nhà” an toàn và ấm cúng, hãy hiến mình cho lòng tin. Ai muốn sống chung với tinh thần, thì một đi không trở lại!”. Platon: “giáo dục không phải như những gì nhiều người chỉ biết ca tụng một chiều”. Ta nhớ lời tương tự trong Thánh kinh: “Chân lý sẽ làm cho các người được tự do”, chứ không phải: “chân lý sẽ làm cho các người được hạnh phúc!”.

6. Tiến trình giáo dục là không thể đảo ngược. Một khi đã tận mắt “thấy ánh sáng mặt trời”, con người không thể tiếp tục an phận với cuộc sống tối tăm “trong hang động” trước đây. Khi đã một lần nếm quả ngọt từ “cây tri thức”, con người đánh mất sự ngây thơ hồn nhiên vô tội và muốn... tiếp tục ăn nữa!

GIÁO DỤC LÀ NGHỆ THUẬT CHUYỂN HÓA

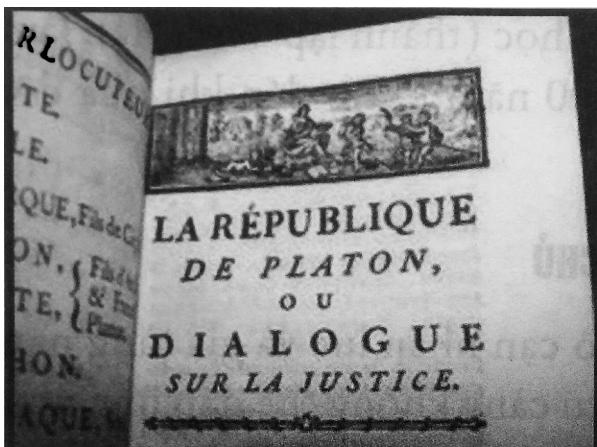
Con người có thể bị “thân đau, mắt lóa” theo hai cách và do hai nguyên nhân khác nhau: từ bóng tối ra ánh sáng và từ ánh sáng vào lại bóng tối. Giáo dục là biết

tinh tế phân biệt và đồng cảm với hai trạng thái chỉ giống nhau ở bề ngoài ấy.

Giáo dục, theo Platon, không phải “đưa hiểu biết vào tâm trí như đem thị giác vào cho cặp mắt bị mù”. Trái lại, năng lực học hỏi là tự nhiên trong tâm trí mọi người. Vấn đề là: giống như con mắt không thể xoay từ bóng tối sang ánh sáng nếu toàn bộ cơ thể không xoay, vì thế, tâm trí cũng phải xoay toàn bộ từ thế giới biến dịch cho tới khi có thể nhìn thẳng vào thực tại chói lọi hơn hết trong mọi thực tại, mà ta gọi là Chân và Thiện. Vậy, giáo dục là nghệ thuật thực hiện công việc nói trên, là nghệ thuật chuyển hóa. Giáo dục phải trù tính phương pháp làm thế nào để tâm trí có thể xoay chuyển dễ dàng và hữu hiệu, tránh xoay không đúng cách và nhìn không đúng chỗ.

Nếu ta nhìn dụ ngôn hang động với con mắt ít nhiều hoài nghi, ta tự hỏi: Ai xác định cái gì là “bóng tối”, cái gì là “ánh sáng”? Từ đâu biết có con đường ra khỏi hang động? Hay vẫn chỉ là “lòng tin” đơn thuần? “Khai minh” phải chẳng lại là một “bóng tối” khác? Và kỳ cùng, tại sao cứ “bóng tối” và “cuộc sống với bóng tối” là xấu?

Platon nghĩ gì về những câu hỏi ấy, từ bối cảnh lịch sử của thời đại ông?



5. CON ĐƯỜNG GIÁO DỤC: DỤ NGÔN ÁNH SÁNG

Thời đại vàng son của Perikles” (448–431 tr. CN) của Hy Lạp cổ đại (kinh tế thịnh vượng kéo theo sự mở rộng dân quyền và nền dân chủ) đã thuộc về quá khứ khi Platon chào đời. Hai mươi tuổi, chàng trở thành môn đệ của Socrates, hình mẫu của triết gia. Nhưng, thời kỳ bất an bắt đầu. Nền dân chủ bị các thế lực bảo thủ nhiều lần xóa bỏ rồi tái lập. Chiến tranh kéo dài ngót 30 năm. Kinh tế bị hủy hoại. Và Athens sụp đổ vào năm 404 trước Sparta hùng mạnh, hiếu chiến. Platon trở thành kẻ phê phán mọi loại hình nhà nước, nhất là phê phán nền dân chủ mị dân đã giết hại tôn sư của ông. Sau cái chết của Socrates, Platon rời Athens và bắt đầu hình dung một nhà nước công chính lý tưởng với sự cai trị của những ông vua-triết gia.

Bốn ba nhiêu lần sang nhiều nơi hòng thực hiện lý tưởng, sau cùng, năm 387 tr CN, Platon thất vọng quay

về Athens mở trường dạy học (thành lập Viện Hàn lâm nổi tiếng, tồn tại ngót 800 năm!) cho đến khi qua đời năm 347 tr CN.

“TINH HOA” CHO NỀN DÂN CHỦ

Chiến tranh làm khô cạn nhân lực và gia tăng nạn thất học. Nền giáo dục cũ càng không thể đáp ứng nhu cầu ngày càng phức tạp của xã hội. Hành động chính trị trong liên minh các thành quốc đòi hỏi nhiều năng lực mới mẻ: từ kỹ năng ngôn ngữ, tu từ, địa lý, chính trị học cho đến kinh tế học và luật học. Athens giữa thế kỷ 5 tr. CN kêu đòi nền giáo dục cao cấp. Các trường học của phái biện sĩ không đáp ứng xuể, nay có thêm Viện Hàn lâm của Platon. Câu hỏi trung tâm trong quan niệm giáo dục giữa hai phái: chính trị chỉ là kỹ năng hoặc còn là đạo lý, đức hạnh? Từ kinh nghiệm bôn ba của mình, Platon nhận ra sự cần thiết của một tầng lớp lãnh đạo tinh hoa về chính trị lân luân lý để thành quốc không trở thành nạn nhân của nền chuyên chế của đa số dốt nát. Platon không chống nền dân chủ vì bản thân nó xấu, mà vì nó mang trong lòng mầm mống tự hủy hoại và chuyên chế. Chính sự khao khát tự do của dân chúng – ngày càng mạnh mẽ và không bao giờ thỏa mãn – đặt ra nhiệm vụ và chức năng cho giáo dục là làm cho nhân dân biết hành xử với tự do một cách chủ động và sáng suốt.

Dưới mắt Platon, việc này phải được thực hiện trước hết nơi thiểu số lãnh đạo. Đó là những người có ý thức đạo lý, sẽ đảm đương việc nước vì sứ mệnh bất đắc dĩ,

chứ không phải từ lòng thèm muốn quyền lực, một ý tưởng rất được J. Stuart Mill tán thưởng như là nền tảng đạo đức của chế độ dân chủ đại diện hiện đại (J.S.Mill, *Chính thể đại diện*, bản tiếng Việt của Nguyễn Văn Trọng và Bùi Văn Nam Sơn, NXB Tri Thức, 2008/2013). Họ là những người đã từng gian khổ... ra khỏi hang động, nhìn thấy ánh sáng, nay quay về lại và không còn ham muốn quyền lực, danh vọng phù du!

CƯƠNG LĨNH GIÁO DỤC

Ý tưởng cơ bản ấy tương ứng với chương trình giáo dục gồm năm giai đoạn (*Cộng hòa*, quyển 2–4):

1. Học sinh nam nữ đến 17 tuổi: học các kỹ năng cơ bản về kiến thức, rèn tập hạnh kiểm luân lý.
2. Từ 17–20 tuổi: thể dục, âm nhạc, toán học. Vào tuổi 20, tiến hành phân loại theo “dự báo tính cách”: văn hoặc võ.
3. 20–30 tuổi: đào sâu toán học và khoa học tự nhiên, vì nhận thức quy luật là tiền đề cho các tri thức cao hơn.
4. Từ 30–35 tuổi: nếu đủ sức, học triết học có hệ thống. Học triết muộn để đảm bảo tính nghiêm chỉnh và ổn định của người học, kéo dài cho đến 50 tuổi, trong khi đồng thời tham gia tích cực vào đời sống công cộng.
5. Chỉ thiểu số vượt được bốn chặng đường mới được đảm nhiệm các chức vụ chính trị, nhưng vẫn dành phần lớn cuộc đời cho triết học (theo nghĩa rộng nhất),

tức biết làm cho cuộc đời đáng sống, và biết trình bày, thực hiện viễn kiến một cách thuyết phục và hiệu quả.

Đó chính là cơ sở biện minh cho tính chính đáng của những ông vua-tríết gia: ngay từ đâu là một cương lĩnh giáo dục tinh thần, phục vụ cho lý tưởng dân chủ sáng suốt của cộng đồng.

DỤ NGÔN ÁNH SÁNG

Trong quyển 6 của *Công hòa*, bên cạnh dụ ngôn hang động, còn có dụ ngôn về ánh sáng mặt trời. Mắt ta nhìn được sự vật là nhờ có ánh sáng mặt trời. Quan trọng hơn, mặt trời còn là nguồn năng lượng cho sự sống, tăng trưởng và biến đổi của vạn vật. So sánh mặt trời với sự thiện theo cả hai nghĩa nói trên, sự thiện không chỉ là điều kiện để nhận thức mà còn mang lại tồn tại và bản chất nữa. Nhưng, theo Platon, sự thiện không phải là tồn tại, mà còn vượt lên cả tồn tại về phẩm giá và sức mạnh. “Lạ lùng nhỉ?” là thắc mắc của Glaucon, người đối thoại. Socrates (thay lời Platon) đáp: “Lỗi tại anh đấy nhé, vì đã buộc ta phải tiết lộ thiên cơ!”.

“Thiên cơ” ấy là: những sự vật phụ thuộc vào ý niệm của chúng chứ không phải ngược lại! Chúng – những ý niệm – có bao nhiêu thì còn tranh cãi, nhưng là thực có, là nguồn gốc của cái cụ thể chứ không phải sản phẩm của sự trừu tượng hóa từ cái cụ thể. Chúng, vì thế, còn vĩnh hằng và bất biến nữa! Vậy, chỉ có thể nhận ra chúng bằng cách hồi tưởng những gì ta đã từng nhìn thấy ở đâu đó trước khi sinh ra!

Theo quan niệm ấy, giáo dục là nỗ lực rèn luyện của số ít ưu tú vươn lên đến các ý niệm (về sự vật, rồi về tình yêu, về cái đẹp, cái thiện), vượt ra khỏi thế giới hiện tượng vô thường. Từ đó có bốn mô hình hay bốn cấp độ nhận thức từ thấp lên cao: phỏng chừng, tin là thật, lý trí thông thường, và, cao nhất, là khoa học, theo tinh thần một dụ ngôn khác: dụ ngôn con đường.

Mô hình này (những gì tri giác được chỉ là bản sao, và đằng sau bản sao hay vẻ ngoài, mới là hiện hữu hay bản chất đích thực) không phải không còn ý nghĩa trong thời đại ngày nay, kể cả trong khoa học! Dưới hình thức này hay hình thức khác, ẩn dụ về ánh sáng được đồng nhất với tri thức (ta nghĩ ngay đến các từ: khai minh, thế kỷ ánh sáng và cả trong... khoa học hình sự khi làm rõ một vụ việc, hay trong đời thường: “tia hy vọng”, “ánh sáng cuối đường hầm”!).

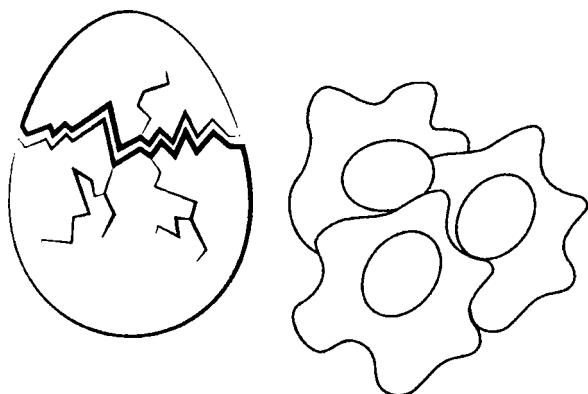
... VÀ NGHỊCH LÝ CỦA NÓ

Ta có khái niệm khai minh theo chiều ngang trong khoa học và giác ngộ theo chiều dọc trong kinh nghiệm tôn giáo và tâm linh.

Dụ ngôn về ánh sáng, như thế, có thể chia làm hai dòng: “dòng lạnh” của khoa học và lý trí; “dòng ấm” của tín ngưỡng và tình cảm. Giống như ta phân biệt ánh sáng chói lọi nhưng lạnh lẽo của ánh đèn trong phòng giải phẫu với ánh nến ấm áp, lung linh trên bàn thờ hay trên bàn tiệc gia đình.

Tính hàm hồ của dụ ngôn ánh sáng còn một khía

cạnh dường như ít được Platon chú ý: ánh sáng cũng tạo ra bóng tối của nó và làm mờ những khía cạnh có thể soi sáng. Giáo dục, theo nghĩa nào đó, không nên hiểu phiến diện chỉ với khái niệm soi sáng bằng ánh sáng chói chang. Giáo dục còn phải lưu tâm đến mặt xúc cảm, biết để mờ, biết nhầm một mắt khi cần thiết! Đôi khi sự thật không chỉ soi sáng mà còn phá hủy những “ảo tưởng tích cực” giúp cuộc đời đáng yêu và đáng sống! Mô hình ông vua-triết gia có đáng ngờ không?



6. CẦN ĐẬP VỠ BAO NHIÊU QUẢ TRỨNG?

Cần và được phép đập vỡ bao nhiêu quả trứng để có được một đĩa trứng rán lý tưởng mà có lẽ chẳng bao giờ có được trên đời này? Isaiah Berlin (1909–1997), tác giả nổi tiếng của luận văn *Hai khái niệm về Tự do* (1958), trong một tác phẩm khác, đã đặt câu hỏi đầy băn khoăn như thế đối với mô hình giáo dục lý tưởng kiểu Platon. Từ giác độ của “nạn nhân”, câu hỏi sẽ trở thành: bao nhiêu quả trứng đã bị đập vỡ cho một giấc mơ lý tưởng?

BA NIỀM TIN CHẮC NỊCH

Mô hình Platon, theo I. Berlin, gồm ba niềm tin chắc chắn:

1. Đối với mọi câu hỏi, phải và chỉ có thể có một câu trả lời duy nhất đúng; mọi câu trả lời khác tất yếu phải sai;
2. Nhất định có một con đường đáng tin cậy để phát

hiện những “chân lý” ấy;

3. Các câu trả lời đúng – một khi đã được tìm ra – tất yếu phải phù hợp với nhau và kết thành một toàn bộ hoàn chỉnh, vì chân lý thì không thể tương thích với cái gì khác nó.

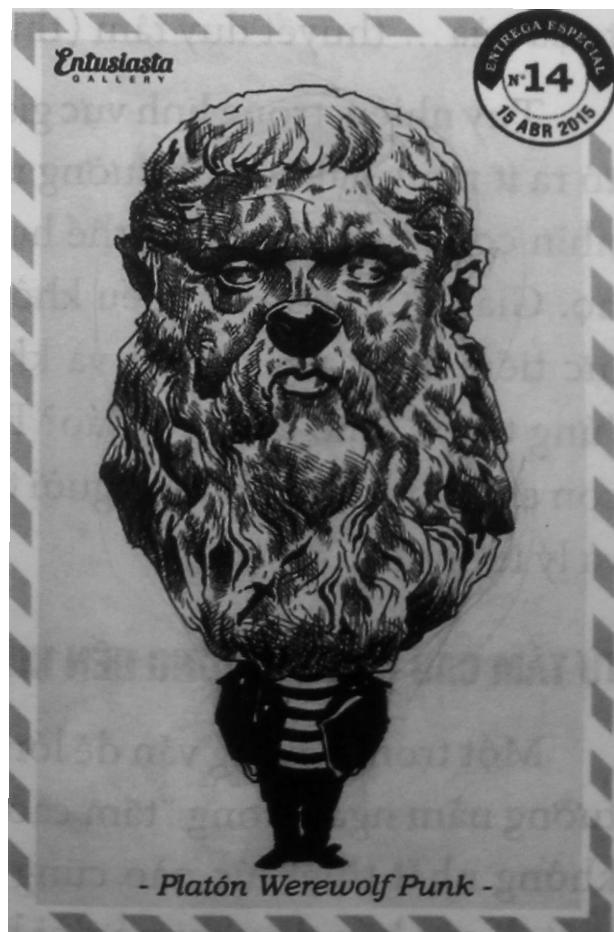
Niềm tin thứ nhất là thuyết nhất nguyên trong triết học hay tôn giáo, xuất phát từ niềm tin vào sự hiện hữu của một – và chỉ một – nguyên lý nền tảng. Niềm tin này lan sang lĩnh vực khoa học, chính trị, xã hội, theo đó chỉ có một viễn tượng đúng để giải quyết vấn đề, còn những viễn tượng khác là không hoặc ít chính đáng hơn và câu trả lời của chúng nhất định phải sai. Ngay cả khi không hoặc chưa tìm ra câu trả lời đúng, người ta vẫn tin rằng chỉ có thể có một câu trả lời duy nhất đúng mà thôi.

Niềm tin thứ hai có tác động lớn đến tư duy giáo dục. Phải có một con đường đi đến chân lý và có thể tìm ra nó! Lý tưởng có ích gì nếu ta tuyệt nhiên không biết có thể đến gần hơn với nó hay không? Thế nhưng, sự hiện diện của một lý tưởng – dù hấp dẫn và tốt đẹp đến mấy – có nhất thiết bảo đảm sẽ có một con đường dẫn đến nó không? Chưa chắc! Tuy thế, niềm tin này vẫn cứ ăn sâu vào nền văn hóa giáo dục: vẫn có một con đường để đi từ hiện tượng đến bản chất, từ cái vô thường, tương đối đến cái vĩnh hằng, tuyệt đối. “You can get it, if you really want” (“Bạn có thể đạt được nó, nếu bạn thật sự mong muốn”), hầu như là tín điều khó lay chuyển của

mọi nỗ lực sư phạm.

Niềm tin thứ ba là về sự hài hòa, trong đó mọi bộ phận đều phù hợp hoặc có thể trở nên hòa hợp với nhau trong một tổng thể. “Vương quốc” của những câu trả lời đúng là một cái toàn bộ có sự nhất trí nội tại, do đó, không có mâu thuẫn, hàm hồ, nghịch lý, nghĩa là, rành mạch, nhất phiến, không có bi kịch. Trong tâm thức ngày nay, niềm tin ấy tuy có trở nên khả nghi, nhưng vẫn chưa đánh mất sức hấp dẫn!

Nói chung, niềm tin rằng chân lý là cái gì có sẵn và có thể được tìm ra chứ không phải được cấu tạo nên, là hòn đá tảng của tư duy siêu hình học Tây phương kết hợp từ hai truyền thống lớn: tư duy Hy lạp – Platon và đức tin Kitô giáo. Dưới nhiều hình thức khác nhau, niềm tin này hóa thân vào trong nhiều lý tưởng luân lý, giáo dục, chính trị, xã hội cho tới ngày nay. Ít ra là ở hai “thái độ” cơ bản: tin rằng tư tưởng có thể thay đổi



thế giới, và tin vào sự phát triển ngày càng cao hơn (tuy có thể có sự bất liên tục) của cá nhân, xã hội và, thậm chí, của cả nhân loại.

Dưới ánh sáng của “lý tưởng đúng”, xã hội và nền luân lý cần được biến đổi. Câu hỏi chỉ còn là: điều gì sẽ xảy ra khi không phải ai cũng chia sẻ lý tưởng ấy hoặc xem đó là mục tiêu để phấn đấu. Trong khi Karl Popper nhận ra mầm mống của tư tưởng toàn trị trong mô hình Platon và lưu ý rằng con người có quyền hy sinh cho lý tưởng của riêng mình, nhưng không nên bằng “máu của người khác”, thì Max Brod viết một cách mạnh mẽ: “địa ngục ăn sẽ không hoàn chỉnh, nếu thiếu những lời hiệu triệu của... thuyết duy tâm (thuyết lý tưởng)”!

Tuy nhiên, trong lĩnh vực giáo dục, mô hình lý tưởng tỏ ra ít nguy hại hơn, vì dường như không thể thiếu việc nhìn con người theo khả thể hơn là theo hiện trạng của họ. Giáo dục sẽ ra sao nếu không có lòng tin vào năng lực tiềm tàng của trẻ em và không có sự tin cậy được “ứng trước” cho thầy cô giáo? Bạn có yên tâm giao phó con em mình cho những người thầy không có “tâm hồn” và lý tưởng?

TỪ TẦM CAO CỦA LÝ TƯỞNG ĐẾN HIỆU QUẢ GIÁO DỤC THỰC TẾ

Một trong những vấn đề lớn của mô hình giáo dục lý tưởng nằm ngay trong “tầm cao” của lý tưởng! Lý tưởng không nhất thiết lúc nào cũng “phi thực tế”, nhưng sẽ mất đi sức hấp dẫn khi nó đòi hỏi quá nhiều và quá cao

nơi con người. Một khi cái “phải là” và cái “có thể là” có khoảng cách quá xa, lý tưởng sẽ đẩy con người vào chỗ thất vọng, yếm thế, chán chường hơn là nâng họ lên khỏi thực tế tầm thường.

Một cách tóm tắt, người ta có thể nêu những điểm yếu không thể phủ nhận của mô hình lý tưởng trong giáo dục:

1. Xã hội công nghiệp hiện đại đặt ra những yêu cầu cho nhà trường và giáo dục mà mô hình lý tưởng ít có khả năng thỏa ứng;
2. Mô hình ấy thiếu một quan niệm về “giáo dục kỹ thuật”;
3. Mô hình “duy thực” mà ta sẽ làm quen tiếp theo đây tỏ ra đáp ứng nhiều yêu cầu của thời đại một cách hiệu quả hơn;
4. Mô hình lý tưởng có thể trở nên đặc tuyển, đặc quyền và ít quan tâm đến sự bình đẳng xã hội trong thế giới dân chủ hiện đại.

Tuy vậy, mô hình ấy vẫn có những điểm mạnh không thể xem nhẹ:

1. Nhờ mô hình lý tưởng, con người ngày càng đạt tới những thành tựu giáo dục và khoa học ở mức độ cao;
2. Chú ý nhiều đến việc vun bồi nền văn hóa tinh thần trong lĩnh vực giáo dục, nhất là giáo dục đạo đức và tính cách;

3. Đặt vai trò người thầy vào trung tâm của trách nhiệm giáo dục;
4. Nhấn mạnh viễn tượng “nhân bản” trong đời sống cá nhân và xã hội.

Trong “hoàn cảnh hậu-hiện đại” của một xã hội toàn cầu hóa ngày nay, mô hình lý tưởng trong giáo dục dễ trở thành đối tượng của sự nhạo báng và nghi ngại. Tuy nhiên, vẫn không đủ lý do để hoàn toàn loại bỏ nó, hay, để nói ngược lại với Max Brod: trần gian ắt sẽ không hoàn chỉnh, nếu thiếu đi những lời hiệu triệu của mô hình lý tưởng trong giáo dục!

Triết thuyết giáo dục duy thực





7. MÔ HÌNH DUY THỰC: TỪ CUỘC ĐỜI CỦA BẬC TÔN SƯ

Khác với những người theo mô hình lý tưởng trong giáo dục, các nhà duy thực, tất nhiên, gần gũi hơn với thực tế cuộc sống và nhận rõ ranh giới giữa cái khả thi và cái bất khả thi. Tuy nhiên, ta đừng vội hiểu lầm: không thích những giấc mơ không tưởng không đồng nghĩa với việc “là là” trên mặt đất, chấp nhận và vừa lòng với hiện trạng một cách không phê phán. Hướng đến thực tại là hướng đến sự đa dạng muôn màu của cuộc sống, lưu tâm đến vô vàn động cơ và mục đích của con người (khác với mô hình lý tưởng chỉ quan tâm đến một số ít và được chọn lọc). Cái nhìn đa nguyên về thực tại mang lại tinh thần dân chủ cho mô hình duy thực. Đặc biệt, những yêu cầu đạo đức, chính trị không được đặt ra quá cao, trái lại, vừa với tầm với của con người, nói lên kích thước nhân đạo của mô hình này.

HIỆN THÂN CỦA MÔ HÌNH DUY THỰC

Ta không nhắc đến Aristoteles (384–324 tr. CN)

núi một nhân vật lịch sử đã lùi quá xa vào quá khứ. Ta đến với ông như một hiện thân sống động và còn đầy sức thuyết phục của một mô hình giáo dục mang nhiều tính hiện đại: mô hình nhà giáo và nhà khoa học chuyên nghiệp.

Trong bộ sách quý: *Cuộc đời và sự nghiệp của sáu trăm nhân vật quan trọng nhất trên thế giới* (1977), Olof Gigon viết như sau về ông: “Aristoteles không phải là bậc giáo chủ khai thị những chân lý vĩnh cửu, cũng không phải người chiến sĩ đấu tranh đến cùng cho công lý cho dù thế giới vì thế mà trở thành tro bụi. Ông cũng không phải là con mọt sách mua vui với việc chẻ sợi tóc làm tư, và càng không phải là một ông già khó tính ban bối nhỏ giọt từng mẩu chân lý cho những môn đồ sùng kính. Trong toàn bộ sự nghiệp, ông chỉ tha thiết một điều, đó là sự khách quan: sự sáng suốt về ý nghĩa của các khái niệm và sự vững chắc của các luận cứ. Thế giới quan của ông gắn với thực tại càng sát sườn càng tốt, còn đạo đức học và triết học chính trị của ông đòi hỏi nơi con

“RẼ CỦA GIÁO DỤC THÌ
ĐẮNG, NHƯNG QUẢ CỦA NÓ
THÌ NGỌT”

ARISTOTELES

người và cộng đồng đúng những gì họ đủ sức làm được, không hơn và không kém. Ngay từ thời cổ đại, ai muốn đi tìm sự đam mê cuồng nhiệt hay sự thoát tục êm đềm thì đến với Platon và các nhà khắc kỷ, còn ai muốn được thông tin khách quan về những gì ta có thể biết được và làm được, hãy đến với Aristoteles”.

Ôn lại vài nét tiểu sử của ông, thiết nghĩ cũng không thừa: Aristoteles sinh năm 384 tr. CN, con của vị ngự y cho vua Amyntas II xứ Macedonia, mồ côi cha rất sớm. 17 tuổi rời quê nhà, lên Athens, vào làm môn đệ trong Viện Hàn lâm của Platon suốt 20 năm cho đến khi Platon qua đời (347). Có lẽ do không được chọn làm “chưởng môn” nối nghiệp, ông rời Athens, cư ngụ ba năm trên đảo Lesbos, cơ hội tốt để ông đắm mình nghiên cứu sinh vật học và động vật học từ kho tàng thiên nhiên dồi dào của vùng này.

Năm 342 tr CN, nhận lời mời của vua Philipp II xứ Macedonia, làm thầy dạy cho chàng hoàng tử trẻ tuổi, sau này sẽ lừng danh là Alexandre Đại đế. Cậu học trò nổi tiếng này không quên công ơn thầy: trên đường viễn chinh, gom góp những mẫu vật hiếm và lạ chuyển về cho thầy làm tiêu bản nghiên cứu, kể cả tài liệu quý về “Lô gíc học Ấn Độ”!

Năm 335 tr CN, ông quay về Athens, mở trường riêng (“Học viện”) và dành suốt 12 năm để giảng dạy và biên soạn. Sau cái chết đột ngột của Đại hoàng đế trẻ tuổi vào năm 323 tr CN, “Học viện” có nguy cơ bị các thế lực mới trả thù và phá hủy, Aristoteles nhường lại cho môn đệ coi sóc và tạm lánh sang đảo Eunoea và qua đời một năm sau đó. Lý do Aristoteles biện hộ cho sự lánh mình: ông không muốn Athens lại phạm tội ác lần thứ hai đối với triết học (lần thứ nhất là với Socrates). Thêm một bài học “duy thực” về con đường “xuất” và “xử”!

CHÂN LÝ TRƯỚC ĐÃ

Aristoteles thường được trích dẫn qua câu nổi tiếng, đại ý: “tôi yêu Platon, nhưng còn yêu chân lý hơn nhiều” (*amicus Plato, sed magis amica veritas*). Thật thế, tuy có nhiều chỗ tương đồng, nhưng khó có thể bảo Aristoteles là người kế tục Platon về triết học. Nội dung, phong cách và triết thuyết giáo dục (ít được phát biểu minh nhiên) của Aristoteles trái ngược hẳn với Platon ở những điểm cốt lõi. Aristoteles trước hết là một nhà bác học bách khoa. Phần lớn nhất trong sự nghiệp của ông dành cho việc nghiên cứu, mô tả, phân loại những hiện tượng thường nghiệm của tự nhiên, xã hội, ngôn ngữ. Thư viện của ông thu thập hầu như toàn bộ những bản “hiến pháp” đương thời (161 bản!) và rất nhiều những bộ sưu tập về thực vật và động vật. Trong số 171 tác phẩm được nhắc đến ở thời cổ đại, phần ông đã chiếm tới 47 quyển. Ông mới thật sự là người giữ... một bồ trong bốn bồ chữ của thiên hạ! Quan trọng hơn thế, ông là cha đẻ của rất nhiều bộ môn khoa học đang giảng dạy ngày nay trong các trường đại học.

Công trình của ông được chia thành ba loại, liên quan đến ba năng lực nhận thức khác nhau: lý thuyết, thực hành và tạo tác. Linh vực thứ nhất (lý thuyết) dành cho “những sự vật bất biến” (như thần học, bản thể học, lôgic học, số học, thiên văn học, và cả các bộ môn khoa học thường nghiệm: vũ trụ học, khí tượng học, tâm lý học, động vật học, thực vật học). Linh vực thứ hai liên quan đến đời sống thực hành (theo nghĩa: hành động/*praxis*) của con người ở cấp độ cá nhân và xã hội (như

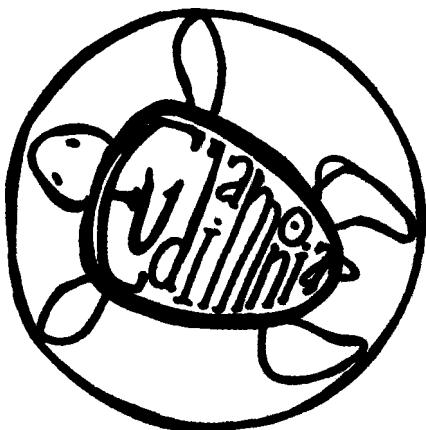
đạo đức học và chính trị học). Sau cùng, phần thứ ba là các khoa học “tạo tác” (theo nghĩa hoạt động sản xuất và sáng tạo/*poiesis* (như thủ công, nghệ thuật, y khoa...)). Khác với thầy mình, Aristoteles không chỉ quan tâm đến các vấn đề trừu tượng mà trước hết đến thế giới hiện tượng, khả giác, cần được quan sát, phân tích và phân loại một cách tỉ mỉ, có hệ thống. Đúng như nhận xét của Bertrand Russell trong *Lịch sử triết học Tây phương*, Aristoteles là “người đầu tiên viết như một giáo sư”, tức như “một nhà giáo đích thực” chứ không phải như “một triết gia đầy cảm hứng”, do đó, văn ông mang tính “phê phán, kĩ lưỡng, khô khốc, không mang dấu vết nào của sự cuồng nhiệt, say sưa”.

Phương Tây thật may mắn khi ngay từ đầu đã có hai con đường, hai phong cách làm khoa học và giáo dục khác nhau để hậu thế lựa chọn hoặc tìm cách kết hợp!

CON ĐƯỜNG DUY THỰC

Con đường duy thực – được hiểu như tương phản với con đường Platon – xuất phát từ bốn xác tín: 1– ta đang sống trong thế giới có thực; 2– thực tại ấy độc lập với việc ta có “sử dụng” nó hay không; 3– ta có thể nhận thức được thực tại ấy một cách khá vững chắc; 4– và, sau cùng, nhận thức ấy là cơ sở đáng tin cậy để định hướng cho hành động và hoạt động của ta.

Ta sẽ lần lượt tìm hiểu bốn niềm xác tín ấy dưới giác độ triết thuyết giáo dục.



8. TRUNG ĐẠO VÀNG

Con người có xu hướng tự nhiên muốn vươn tới tri thức và hạnh phúc. Triết thuyết giáo dục duy thực của Aristoteles xoay quanh hai chủ đề ấy.

Tri thức và hạnh phúc gắn liền với nhau. Hạnh phúc, theo ông, không phải là cảm nhận nhất thời rằng mình đang “hạnh phúc”, càng không phải là “sự may mắn” trên trời rơi xuống. Trái lại, ông hiểu cuộc sống hạnh phúc (theo nghĩa *eudaimonia* của Hy lạp) là công sức, thành tựu của mỗi cá nhân gắn liền với hành động đúng đắn, tốt lành, tức, chỉ có thể là ở hành động có lý trí, có tri thức. Tuy nhiên, hạnh phúc dựa trên hành động “đức hạnh” này vẫn chỉ mới là hạnh phúc hạng nhì, chưa phải tối thượng. Hạnh phúc tối thượng – còn gọi là “thiên phúc” – chỉ có được trong sự chiêm nghiệm như là một trạng thái xuất thần không kém gì thần linh.

VUN BỒI “HẠT MẦM”

Nếu mọi vật có sự sống đều có xu hướng vươn lên

để hiện thực hóa những gì vốn có nơi mình, át chúng có “linh hồn”, dù là cây cỏ hay thú vật. Nơi thực vật là sinh hồn, nơi động vật là giác hồn, còn nơi con người có thêm giác tính (*dianoetikon*) và lý tính (*nous*). Nói cách khác, sinh vật có một mục đích (*telos*) để thực hiện những gì vốn tiềm tàng, được ông gọi là “*entelechie*”. Phát huy “*entelechie*” hay “hạt mầm” ấy chính là hạnh phúc. Tuy do từng cá nhân sở đặc, nhưng hạnh phúc ấy đồng thời tuân theo một thứ lý tính phổ quát, siêu cá nhân – đó chính là cuộc sống có lý trí nói chung. Ở đây, ta nhận ra tư tưởng cốt lõi trong mục đích luận phổ quát của ông: chính cái toàn bộ mới mang lại ý nghĩa cho bộ phận; cũng thế, ý nghĩa của mọi hành động nằm trong nỗ lực vươn tới “thiên phúc”. Mặt khác, ý tưởng về sự vụn bối, phát huy hạt mầm của ông sẽ tái xuất hiện trong quan niệm giáo dục “duy nhiên” của J. J. Rousseau sau này, cũng như trong phần lớn tư duy giáo dục hiện đại: lý thuyết về sự phát triển và tâm lý học trẻ em.

“TRUNG ĐẠO”

Như đã nói, cần phân biệt hai hình thức của hành động hướng đến hạnh phúc: hành động theo nghĩa chặt chẽ (*praxis*) lấy chính mình làm mục đích và hoạt động có mục đích ở bên ngoài mình (*poiesis*), như sản xuất, xây dựng, tác tạo. Hình thức cao nhất của cái trước, cũng là của đời sống con người, chính là sự minh triết (*sophia*), lấy “cuộc sống lý thuyết” (*bios theoreticos*) làm mục đích tự thân, có vị thế riêng, dù vẫn có quan hệ với “cuộc sống cộng đồng” (*bios politicos*). Thế nhưng, sự minh triết hay lý tính ấy không cho ta biết phải làm gì, trái lại, chỉ

khuyến khích ta phát triển những “tư thế” (*hexis*) để tự mình biết phải làm thế nào cho đúng. Hai “tư thế” ấy là: đức tính, tài nghệ (*areteis*) và sự khôn ngoan, sáng suốt (*phronesis*). Như thế, khác với Platon, hành động đúng đắn không phải là thực thi hay vận dụng những nguyên lý hay quy tắc phổ biến đã biết, mà là biết lựa chọn cách hành động phù hợp với hoàn cảnh, thời thế. Theo ông, đó là biết lựa chọn “đúng mức”, lựa chọn cái trung đạo (*mesotes*) hay cái “trung đạo vàng” giữa hai thái cực: thái quá và bất cập. Thái quá lẫn bất cập trong nhu cầu, đam mê, dục vọng, năng lượng đều mang tính hủy hoại. Ăn vừa phải, uống vừa phải, chơi vừa phải, làm vừa phải... để sao cho đúng mức “chính trung”! Không chỉ thái độ và hành vi cần như thế, mà bản thân mỗi đức tính cũng

CÂN TÔN VINH NGƯỜI THÀY HƠN
CẢ CHA MẸ. CHA MẸ CHO TA SỰ
SÓNG; CÒN THÀY MỚI DẠY TA BIẾT
SÓNG.

ARISTOTELES

như thế: quá mức dũng cảm sẽ thành liều lĩnh, quá mức thận trọng sẽ thành hèn nhát; buông thả quá mức sẽ thành phóng dật, tiết dục quá mức sẽ thành suy kiệt. Tuy nhiên, trong việc giáo dục tình cảm và hành động đạo đức, ông cũng không quên nhấn mạnh rằng không phải lúc nào cái “vừa phải” cũng đúng: không thể có đố kỵ, ăn cắp, giết người... “vừa phải”! Ông cũng “duy thực” đủ để nhận ra rằng ngay cả những điều xấu “về nguyên tắc” nói trên và nhiều cái khác nữa vẫn tùy từng trường hợp mà xấu hoặc tốt: “huyết khí chi nộ” không nên có, nhưng

“nghĩa khí chi nộ” lại không nên không có! Rút cục, ông thú nhận quá khó để phân loại rành mạch, không chỉ vì thiếu từ ngữ để đặt tên mà còn do sự can thiệp tùy tiện của tố chất và xu hướng của từng cá nhân nữa.

TẬP QUÁN: LỢI KHÍ CỦA GIÁO DỤC !

Khá nghịch lý nhưng rất lý thú trong triết lý giáo dục của Aristoteles. Là người xem trọng sự tự phát triển của “hạt mầm” (*entelechie*), ông vẫn nhấn mạnh rằng việc tìm ra con đường trung đạo, trong thực tế, là sản phẩm của nỗ lực giáo dục, chủ yếu là làm gương và bắt chước. Ông viết: “Người thì bảo đức hạnh là do bản tính, người thì bảo nhờ giảng dạy, người thì bảo nhờ thói quen. Bản tính ấy ta không có đâu, còn giảng dạy thì nước đổ đâu vẹt, có chăng trước đó phải rèn tập bằng thói quen để biết yêu, biết ghét cho đúng”.

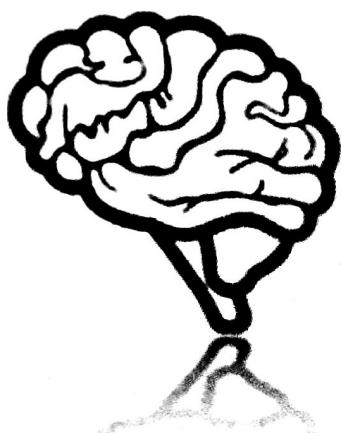
Ông dẫn câu cổ thi: “Điều cao thượng, người phải học ở người cao thượng”, và kết luận: “Chỉ khi đã trở thành thói quen, thì về sau mới không còn thắc mắc!”.

Chia sẻ với Platon trong “dụ ngôn hang động”, Aristoteles nhận ra rằng giáo dục không phải là tiến trình hoàn toàn tự nguyện, trái lại, “hạt mầm” vẫn rất cần nhiều yếu tố bên ngoài hỗ trợ mới lớn mạnh được. Nhưng, vẫn khác với Platon, ông không có tham vọng làm nhà đạo đức học vạch lối về đường cho người khác như Platon dạy dỗ tầng lớp “chiến binh” trong nước Cộng hòa lý tưởng. Aristoteles ‘hiện đại’ hơn: ông chỉ đảm nhận vai trò một nhà tâm lý giáo dục.

DI SẢN ĐÁNG QUÝ

Không thiếu những nhận xét tiêu cực lẩn chỉ trích nặng lời đối với đường lối “trung dung” của Aristoteles. Bertrand Russell, trong *Lịch sử triết học Tây phương*, cho rằng đường lối ấy vô bổ, chỉ thích hợp với những kẻ yếu đuối, cầu an, chứ chẳng ích gì cho những ai có tâm hồn của “thiên thần hay ác quỷ”, cho những kẻ thậm bất bình “muốn vạch trời kêu mà tuốt gươm ra”, bởi Aristoteles không thấu tỏ “những bể sâu thẳm của hồn người”. Ernst Bloch thì xem đây là chõ kết tinh của “bọn tư sản lập lờ, cơ hội”: “cái trung đạo chẳng dính dáng gì đến cái “vừa phải” cả!”.

Aristoteles không còn có mặt để biện bác. Nhưng, có lẽ ta không nên quên nhận xét đáng giá của ông từ cái nhìn “duy thực”: trong con người luôn có một phản lực rất mạnh của cái phản lý tính (*alogon*), lôi kéo con người ra khỏi con đường chính đạo. Giáo dục, vì thế, có nhiệm vụ thức tỉnh để “tập thói quen” lý tính. “Tập thói quen” chứ không phải thu thập kiến thức. Ông dùng từ *ethos* (chỗ quen thuộc). Từ đó, phương Tây có thêm từ *ethics* (đạo đức học) sống mãi đến ngày nay. Hành động có hai thành tố: tri thức về *logos* và thói quen của cái *alogos*. Dưới giác độ giáo dục, cái sau quan trọng hơn và quyết định hơn!



9. BIẾT ĐỂ LÀM - HIỂU ĐỂ DẠY

Trung đạo vàng” là quan niệm duy thực của Aristoteles về việc giáo dục tình cảm và đạo đức, hay về nhân sinh quan nói chung. Đi tìm chỗ “chính trung” trong thái độ ứng xử, không nhăm đến các lý tưởng quá xa vời, không trở thành những nhà không tưởng về chính trị, đó là những “thông điệp” của vị thầy lão luyện. Dù đồng ý hay phản bác, thông điệp duy thực ấy vẫn còn sức vang vọng, nhất là trên phương diện giáo dục :

1. Thật hệ trọng khi cần thừa nhận bài học từ kinh nghiệm rằng: con người có thể hành động sai trái, phản lý tính;
2. Thừa nhận có sự đa dạng của những điều tốt; chúng có thể mâu thuẫn và xung đột với nhau (giàu sang, danh vọng là tốt, nhưng có thể đi ngược lại đức vị tha và công bằng; v.v...).
3. Ta không khỏi có lúc bị dẫn dắt hay bị buộc phải

quyết định và làm những điều ta biết là không tốt. Chính ý thức về sự kết hợp bi đát này, hay, nói khác đi, ý thức về những xung đột không thể giải quyết được, cũng là nét đặc sắc và tinh tế trong cái nhìn duy thực của Aristoteles.

Tính đa dạng trong đời sống thực hành của con người sẽ song hành với tính đa nguyên trong đời sống lý thuyết khi nhận thức về thực tại, là hai hòn đá tảng cho tòa nhà triết học Aristoteles, nhất là cho triết thuyết giáo dục của ông.

BỐN XÁC TÍN CỦA THUYẾT DUY THỰC TRONG CÁI NHÌN NGÀY NAY

Ta đã biết bốn xác tín của thuyết duy thực: 1. ta đang sống trong thế giới có thực; 2. thế giới ấy độc lập với việc ta có “sử dụng” nó hay không; 3. ta có thể nhận thức về nó một cách vững chắc; và 4. nhận thức ấy là cơ sở đáng tin cậy trong việc định hướng hành động của ta.

Ngày nay, sau khi nhận ra vai trò to lớn của ngôn ngữ trong đời sống (chẳng hạn, trong lý thuyết “hành vi ngôn ngữ” của J. Searle), bốn xác tín nói trên trở nên chính xác hơn. Theo đó, 1. thế giới bên ngoài, tuy kỳ cùng chỉ có thể được hình dung một cách “nhân tạo” thông qua ngôn ngữ, nhưng không vì thế mà chỉ đơn thuần có tính chủ quan; 2. sự thật tương ứng với sự hình dung thích hợp (bằng ngôn ngữ) về thực tại ở trong đầu óc ta, có tính khách quan, không phụ thuộc vào thái độ hay tình cảm; 3. tính lô gic và tính thuần lý là thước đo để đưa ra những phán đoán về thực tại; và 4. những thước đo trí tuệ ấy là cần thiết để nhận thức cũng như để kiểm tra nhận thức.

Giống như các triết thuyết khác, thuyết duy thực cũng có nhiều “phiên bản” khác nhau. Chẳng hạn, ta có thuyết duy thực cổ điển của Hy Lạp cổ đại hay của những nhà duy thực hiện đại, rất phổ biến trong giới khoa học, vững tin rằng, với phương pháp nghiên cứu và dụng cụ quan sát ngày càng tinh vi, khoa học tự nhiên là phương tiện tốt nhất để nắm bắt và lý giải thực tại. Lại cũng có thuyết duy thực của những nhà thần học hay những nhà tôn giáo tin vào thế lực siêu nhiên sáng tạo hoặc chi phối thế giới thực tại. Nhưng mọi “phiên bản” hầu như đều thừa hưởng bộ khung khái niệm từ các đại công trình của Aristoteles nhằm mô tả và phân loại các cấp độ của thực tại. Nhìn chung, ông xứng danh là cha đẻ và người đặt nền móng cho khoa học hiện đại, từ khoa học tự nhiên đến khoa học xã hội và nhân văn.

Ta thử kể qua một số trong rất nhiều sơ đồ khái niệm mang tính phân loại của ông. Chúng mềm dẻo nhưng có giá trị định hướng rất lớn. Ta có bộ ba, chẳng hạn, trong thế giới sinh vật (trên bộ, dưới nước và trên không), ba ham muốn (danh dự, tiền tài, khoái lạc), ba động lực hành động (cái cao cả, cái hữu ích, cái dễ chịu); bộ tứ: bốn đức hạnh căn bản, bốn xúc cảm (sợ hãi, thèm muốn, lo âu, sung sướng), và quan trọng nhất là học thuyết về bốn nguyên nhân để giải thích thực tại, sẽ đề cập kỹ hơn ở sau; bộ năm: năm giác quan, năm hoạt động tinh thần (nghệ thuật, khoa học, sự khôn ngoan, sự minh triết, tinh thần).

Từ quan sát và phân loại của mình, Aristoteles đi đến nhận định về sự thăng tiến tự nhiên (sự phát triển ngày

càng cao hơn) của vạn vật: từ vật vô tri (đất đá), lên thực vật, động vật và con người. Trong khi Platon quan tâm đến thế giới thuần túy của ý niệm, đến hình thức hoàn hảo của sự vật, đi từ những cái trừu tượng thuần túy đến hành động và tồn tại cụ thể, tức tiến hành theo kiểu diễn dịch, thì Aristoteles lại theo lối quy nạp, đi từ những quan sát đặc thù tiến lên cái phổ biến.

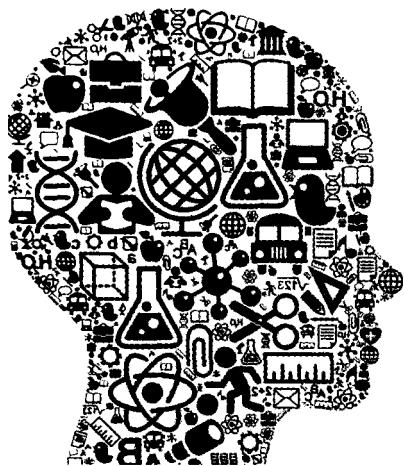
HỌC THUYẾT BỐN NGUYÊN NHÂN VÀ TINH THẦN GIÁO DỤC

Tuy nhiên, cảm tưởng về sự khác nhau nói trên mờ nhạt dần khi đi vào học thuyết nổi tiếng về bốn nguyên nhân của Aristoteles. Ông giải thích sự vật từ bốn loại nguyên nhân; 1. nguyên nhân vật chất hay chất liệu (vd: vật liệu xây dựng), 2. nguyên nhân hình thức (bản vẽ thiết kế), nguyên nhân tác động (chủ đầu tư, thợ xây dựng), và 4. nguyên nhân cứu cánh hay mục đích (có nhà ở).

Chất liệu khi chưa được hình thức hóa thì chưa phải là hiện thực mà chỉ mới là tiềm năng. Nhưng, chất liệu nào cũng mang theo mình “hạt mầm” (*entelechie*), nhờ đó, có thể được hình thức hóa qua nỗ lực bền bỉ để hướng đích. Ví dụ dễ hiểu trong thế giới vật chất: pho tượng ra đời từ khối đá hoa cương vô hình thể. Nhưng, nơi con người thì sao? Theo ông, thân xác là chất liệu, linh hồn là hình thức luôn vận động và tạo hình thể cho thân xác, trong khi tinh thần là năng lượng thuần túy phi vật chất và bất tử. Vậy, thật ra, ông không hoàn toàn “chia tay” với thây của mình: giống như ý niệm nơi Platon, hình thức nơi Aristoteles vẫn là điều kiện khả thi cho sự hiện

hữu. Nói cách khác, như thầy mình, thế giới quan của ông, đàng sau tính đa dạng, hầu như vẫn mang tính nhị nguyên (hai nguồn gốc).

Trong giáo dục, đây lại là một thuyết nhị nguyên tích cực. Giống như pho tượng tuyệt mỹ ẩn mình trong khối đá sù sì, đứa trẻ mang trong lòng nó vô vàn khả thể cho tương lai. Chính cái nhìn “nhị nguyên” trong giáo dục mở ra sự khác biệt giữa hiện thực (người trưởng thành, đã phát triển) và khả thể (đứa trẻ). Cái gì càng có nhiều “hình thức”, thì càng “hiện thực” hơn, tức, càng phát triển hơn. Đạt đến hình thức tối hậu thì hoàn hảo, không phát triển nữa, và ông xin dành nó cho... Thượng Đế bất biến (hiểu như hình thức và hiện thực thuần túy)! Còn lũ người bất toàn chúng ta – ít “thần thánh” hơn – chỉ tham gia đôi chút vào những hình thức thuần túy ấy thôi: đó là khi ta “tự duy”, và thế là đã được hưởng những phút giây “thiên phúc” hiếm hoi rồi! Theo ông, chỉ ai “hiểu” được điều ấy mới có tư cách làm “thầy”, và, không phải ngẫu nhiên, khi “giáo dục”, trong nhiều ngôn ngữ Âu châu, có nghĩa đen là: tạo hình thể (*Bildung/formation*).



10. GIÁO DỤC CÔNG DÂN VÀ NỀN DÂN CHỦ

Alexis de Tocqueville (1805–1859), trong *Nền dân trị Mỹ* (bản tiếng Việt của Phạm Toàn, NXB Tri Thức, tái bản lần 3, 2013), nổi tiếng với nhận định: nền dân chủ hiện đại không thể vận hành tốt mà không có “những đức tính của người công dân”. Vì thế, theo ông, khoa học chính trị không chỉ nghiên cứu nền dân chủ như là định chế mà còn như là lối sống đặc thù, lối sống của “con người dân chủ”. Lối sống ấy thấm nhuần trong tư tưởng, tình cảm, nhất là trong những “tập quán của con tim”, bởi, những quyền tham gia của người dân mà mọi hiến pháp dân chủ đều cam kết chỉ có thể trở thành hiện thực trong một nền “văn hóa chính trị” sống động. Ông du nhập một thuật ngữ hệ trọng vào châu Âu: sự dấn thân dân sự (civic involvement), và đặt xã hội trước “sứ mệnh giáo dục về nền dân chủ” (*mission to educate democracy*). Thật đáng kinh ngạc khi thấy rằng những tư tưởng rất hiện đại ấy, về cơ bản, đã sớm có mặt trong

triết học chính trị và giáo dục của Aristoteles hơn hai nghìn năm trước!

NHỮNG ĐỨC TÍNH CÔNG DÂN

“Thực tế” hơn thầy của mình là Platon và cũng tinh táo không kém cựu thủ tướng Anh W. Churchill, Aristoteles (cũng như Platon) tuyệt nhiên không xem chế “dân chủ” là “tốt nhất” mà chỉ là “ít xấu nhất” so

với mọi hình thức khác trong lịch sử! Trong *Chính trị luận* (bản tiếng Việt của Nông Duy Trường, NXB Thế giới, 2012), ông phân biệt chế độ dân chủ như là quyền lực

XÃ HỘI GỒM NHIỀU LOẠI NGƯỜI KHÁC NHAU. GIÓNG HỆT NHAU, LÀM SAO CÓ XÃ HỘI?

ARISTOTELES

của số đông (*demo-cratein*) với sự cai trị của số ít (*oligarchein*) hoặc của một cá nhân. Sự khác biệt tùy thuộc vào việc chế độ ấy thực sự phục vụ cho lợi ích chung hoặc chỉ do lợi ích riêng của một tập đoàn hay một cá nhân. Tùy vào thực chất, ba loại chế độ đều có thể thoái hóa: quân chủ trở thành chuyên chế, quý tộc trị trở thành tập đoàn trị, dân chủ trở thành độc đoán của đa số. Sở dĩ dân chủ là hình thức “ít xấu nhất”, vì, theo ông, đó là nơi con người – với tư cách là “sinh vật chính trị” – có thể thực hiện bản tính của mình. Trung thành với ý tưởng về “hạt mầm” (*entelechie*), đặc tính (nhân học) này chỉ có thể hiện thực hóa trong đời sống cộng đồng. Vì thế, giống như Platon, ông tập trung vào nền “giáo dục công cộng” (quyển 7 của *Chính trị luận*). Nền giáo dục ấy không

giới hạn vào việc khuyến khích các đức tính công dân chỉ với mục đích là củng cố và duy trì trật tự nhà nước hiện có. Trái lại, cần có cái nhìn rộng hơn để vun bồi những đức tính với mục đích “hoàn thiện tâm hồn” nói chung. Nói cách khác, cái chính trị “đơn thuần” phải được vượt bỏ và nâng lên mới có thể hiện thực hóa nó.

Aristoteles nêu ba đức tính chính trị của người công dân: dũng cảm, công bằng và sáng suốt. Chúng vừa là nguồn gốc cho sự tự trọng của mỗi cá nhân, vừa là điều kiện cho hạnh phúc cá nhân và cộng đồng. Trong nền dân chủ hiện đại, những đức tính “bản chất” ấy, với tên gọi khác, vẫn còn đầy sức sống. Ngày nay, có lẽ người ta sẽ gọi là: sự quả cảm trong xã hội dân sự, cảm thức về công lý và năng lực lấy thái độ chính trị. Dù điều kiện xã hội có thay đổi đến đâu và trọng tâm được đặt vào đức tính nào, cả ba rõ ràng quan hệ với nhau rất mật thiết. Cảm thức về công lý đòi hỏi phải có năng lực phán đoán để biết lấy thái độ chính trị, đồng thời cũng cần có lòng quả cảm để thực thi trong thực tế. Trong ba đức tính ấy, năng lực phán đoán giữ vai trò chủ đạo. Tình hình càng phức tạp, hành động và hệ quả càng khó lường, năng lực phán đoán càng cần thiết. Ngược lại, năng lực phán đoán chính trị lại cần dựa vào cảm thức công lý và lòng quả cảm mới có hiệu nghiệm.

Đúng theo tinh thần triết học giáo dục của Aristoteles, các đức tính chính trị nói trên không phải là phẩm tính tự nhiên, mà phải được sở đắc dần dần qua sự “rèn tập thành thói quen” trong bối cảnh và thực tiễn chính trị, xã hội tương ứng. Từ thời cổ đại sang cuối thế

kỷ 19 của Alexis de Tocqueville đến thế kỷ 21 của chúng ta, dường như đều đúng như thế cả! Có chăng, sự phát triển năng lực phán đoán chính trị ngày nay, về cơ bản, một mặt, là vấn đề của truyền thông và giáo dục, và mặt khác, là làm sao có nhiều điều kiện để tích cực tham gia vào đời sống công cộng.

Ta không quên nhắc lại một điểm trung tâm và đặc sắc khác trong cách hiểu về dân chủ và giáo dục của ông: sự đa dạng của những “cái tốt”. Được tiếp cận với nhiều lĩnh vực tri thức khác nhau, với nhiều kỹ năng và nhiều ngành nghệ thuật là yêu cầu cơ bản để phát huy tiềm lực giáo dục nơi con người. Để hành động hợp lý, ta cần biết đến các khả năng khác để có thể lựa chọn. Khác với cương lĩnh giáo dục ít nhiều mang tính “quyền uy” của Platon, đường lối giáo dục khai phóng và tự do của Aristoteles lưu lại ảnh hưởng sâu đậm nhất trên nền giáo dục Tây phương hiện đại, thể hiện trong ước muốn được tự do “mưu cầu hạnh phúc”. (Đồng thời, ta cũng không quên sự khó khăn trong việc điều hòa các xung đột khó tránh giữa những “cái tốt” mà bản thân Aristoteles cũng từng vướng phải, chẳng hạn, khi bênh vực... chế độ nô lệ!).

GIÁO DỤC DUY THỰC VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ CỦA NÓ

Ta dễ dàng nhận ra những chỗ mạnh của triết thuyết giáo dục duy thực, trong thực tế, đang tiếp tục chiếm lĩnh tư duy giáo dục hiện đại. Trước hết, từ mục đích giáo dục:

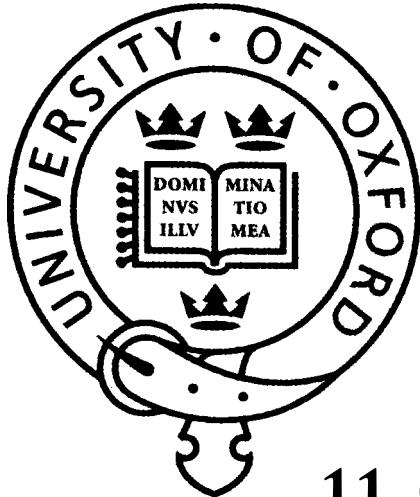
Mục tiêu tối cao của đời sống và của giáo dục là hạnh

phúc (theo nghĩa rộng của *eudaimonia*); 2. mục tiêu ấy phụ thuộc vào việc vun bồi lý tính; 3. vì thế, cần tăng cường học tập từ kho tàng tri thức được hệ thống hóa của nhân loại; và 4. hiện thực hóa tiềm năng của người học để đáp ứng các vai trò và các trách nhiệm xã hội khác nhau trong cuộc sống được hợp lý hóa cao độ.

Từ mục đích ấy, rút ra chức năng chính của nhà trường: truyền đạt và không ngừng phát triển lắn sử dụng tri thức. Chương trình giảng dạy, mặc nhiên và kỳ cùng, là đào tạo chuyên ngành “khoa học”, ở đâu cũng giống nhau vì chân lý thì bao giờ cũng... giống nhau! Về phía người dạy, phải nắm vững nội dung chuyên môn và cần có kỹ năng sư phạm chuyên nghiệp. Các tiêu chuẩn đánh giá (PISA, sắp hạng đại học, chuẩn giáo sư...) ngày càng đồng dạng và thống nhất.

Mô hình duy thực được ủng hộ từ nhiều phía: giáo chức, phụ huynh, giới kinh tế, chính trị và những ai có... “đầu óc lành mạnh”.

Tiếng nói chỉ trích ngày càng mạnh mẽ cất lên từ phía các tác giả “hiện sinh” và “hậu-hiện đại”: 1. mô hình duy thực còn thiếu phê phán đối với óc “duy khoa học”; 2. quan niệm quá “hở” và “cứng nhắc” về con người; 3. tự xưng là “tòan diện” (trí, đức, thể, mỹ) nhưng sa vào chỗ phân loại và phân ngành quá sớm; 4. chịu trách nhiệm về hệ thống điểm số phiến diện và thi cử nặng nề.



11. QUY TẮC VÀNG VÀ...

Từ triết thuyết giáo dục duy thực (Aristoteles 384–324 tr CN) đến triết thuyết giáo dục duy nhiên (Jean-Jacques Rousseau 1712–1778) mà chúng ta sắp tìm hiểu là khoảng cách... 20 thế kỷ! Có gì trong thời gian dằng dặc ấy? Một con số không? Một “đêm trường trung cổ”? Thưa không! Nhiều định kiến cần được xem xét lại về thời gian chiếm ngót hai phần ba lịch sử châu Âu này. Trước hết, nó không êm đềm, tù đọng, mà như một dòng sông đầy sóng ngầm với nhiều đợt sôi trào: từ thời hậu-cổ đại (Hy Lạp hóa), thời kỳ du nhập Kitô giáo với các Giáo phụ, thời kỳ Kitô giáo toàn thắng với phong trào kinh viện học, dẫn đến thời Phục hưng, thời Cải cách (tôn giáo) và buổi bình minh của thời cận và hiện đại.

Có thể nói chính sự gặp gỡ đầy bỡ ngỡ và xung đột lúc đầu và nỗ lực tiếp thu, hòa giải về sau giữa hai truyền thống xa lạ (truyền thống duy lý Hy-La và truyền thống tín ngưỡng nhất thần Do Thái-Kitô giáo) là động lực

cho sự phát triển nền văn minh Tây phương nói chung và cho tư duy giáo dục nói riêng. Thật thế, nhu cầu hòa giải, hội nhập giữa hai truyền thống nói trên là bà đỡ cho hai thành tựu đáng kể nhất: sự thiết lập nền đại học (với tính tự trị và tinh thần tự do học thuật ngày càng mạnh) và phương pháp tư duy phê phán vốn là bản chất của từ “kinh viện” thường bị ngộ nhận theo nghĩa đơn thuần tiêu cực như là “sách vở, giáo điều”. Từ các trường học trong khuôn khổ tu viện (*scholae monasticae*), yêu cầu hòa giải giữa đức tin và lý trí đòi hỏi phải có định chế nghiên cứu độc lập với hiến chương riêng như là “cộng đồng nghiên cứu giữa thầy và trò” (*universitas magistrorum et scholarium*), đánh dấu sự ra đời của hàng loạt những đại học đầu tiên: Bologna (1088), Paris (1150), Oxford (1167), Cambridge (1209), Monpellier (1220), Toulouse (1229); v.v... Trong vòng 400 năm từ trường đại học đầu tiên, 29 trường đã hình thành ở châu Âu, và đến thế kỷ 18, đã lên đến 143 trường (Đức: 34, Ý: 26, Pháp: 25, Tây Ban Nha: 28; v.v...).

Phương pháp “kinh viện” (*scholasticism*) thịnh hành ngót sáu trăm năm (1100–1700) thực chất là phương pháp tư duy phê phán nhằm mở rộng nhận thức bằng suy luận và giải quyết mâu thuẫn: phân tích và phân biệt khái niệm, đặt câu hỏi, trả lời và phản biện, gọi chung là phương pháp “tranh biện” (*disputation*). Dưới quyền uy của giáo hội (“triết học là con sen của thần học”), các cuộc “tranh biện” không khỏi đôi khi rơi vào những cuộc tranh cãi vô bổ, buôn cười (thiên thần giống đực hay giống cái? Quả bóng không lọt qua được cái lỗ là vì

quả bóng quá lớn hay cái lỗ quá nhỏ?...), nhưng chính việc phái trình bày và bảo vệ tín điều trong bối cảnh ngày càng đa nguyên về tư tưởng đã thúc đẩy tư duy lý luận và hình thành trường phái, luôn tỏ ra khao khát cái mới (như vào thế kỷ 12 khi phát hiện di sản của Aristoteles với hơn 3000 trang sách), ẩn chứa tiềm lực bùng nổ mạnh mẽ khi thời cơ đến. Trong bối cảnh ấy, tư duy giáo dục – tất nhiên, được đặt cơ sở bằng thần học – cũng có những chuyển biến đáng kể, mở đường cho những đột phá vào thế kỷ 18.

QUY TẮC VÀNG

“Kỷ sở bất dục, vật thi ư nhân” (Điếc ta không muốn người khác làm cho mình thì không làm cho người khác). Quy tắc này nói lên quan hệ tương hỗ, hai chiều giữa ta và người khác, có thể được hiểu từ nhiều giác độ. Giác độ tâm lý học khi diễn tả sự đồng cảm giữa người với người. Giác độ triết học, khi con người biết nhìn người khác cũng như một “cái Tôi”. Giác độ xã hội học khi được áp dụng giữa những cá nhân, tập thể, cũng như giữa cá nhân và tập thể. Giác độ tôn giáo với cảm nhận về nhân loại như một toàn thể, có chung một nguồn gốc và thân phận. Thật kỳ diệu khi ta thấy quy tắc này bắt nguồn sâu xa và có mặt rộng rãi hầu như trong mọi nền văn hóa, tín ngưỡng, đạo đức từ đông sang tây, từ cổ chí kim như là cách thức mâu mực để giải quyết xung đột. Với tư cách ấy, không ngạc nhiên khi nó cũng trở thành một trong những nội dung cốt lõi của giáo dục. Tiêu biểu là cuộc đối thoại nổi tiếng giữa Khổng Tử và môn đệ Tử Cống: Tử Cống vấn viết: “Hữu nhất ngôn nhi khả dĩ chung

thân hành chi giả hô?" Tử viết: "Kỳ thứ hô! Kỷ sở bất dục, vật thi ư nhân" (Tử Cống hỏi: có một từ nào có thể hướng dẫn con người trọn đời không? Thầy Khổng đáp: đó là chữ "thứ" (hỗn tương nhau). Điều ta không muốn thì đừng làm cho người khác).

Ta dễ dàng tìm thấy cách nói gần như tương tự trong các truyền thống Ấn Độ, Islam, v.v... Truyền thống Tây phương–Kitô giáo có lúc xem quy tắc này là của riêng mình, căn cứ vào Kinh Thánh Cựu Ước, và đặc biệt, được phát biểu theo cách chủ động, tích cực như lời dạy của đức Kitô trong Kinh Thánh Tân Ước: "Những gì ngươi muốn người khác làm cho mình thì hãy cũng làm như thế cho người khác", thậm chí, còn "phải yêu thương chính kẻ thù của mình". Phiên bản "tích cực" này mới thật sự xứng danh là "quy tắc vàng", còn phiên bản "tiêu cực" trước đó chỉ mới là "quy tắc bạc"!

QUY TẮC VÀNG VÀ...

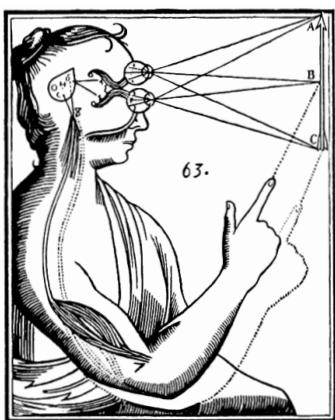
Tuy nhiên, từ khá sớm, quy tắc này đã thoát ly khỏi khuôn khổ thuần túy tôn giáo để trở thành quy luật đạo đức tự nhiên. Đó cũng là nhờ công lao của các nhà thần học thuộc nhiều thế hệ. Từ thời các giáo phụ, thánh Augustino đã cương quyết xem quy tắc này là quy luật đạo đức tự nhiên. Đòi hỏi này được phong trào kinh viện sơ kỳ tiếp thu mạnh mẽ hơn nữa, theo đó, việc kết hợp cả hai phiên bản "tiêu cực" và "tích cực" lại với nhau là hoán chuyển yêu sách trong Tân Ước (Mathiơ: 7, 12) vốn được hiểu là "luật trời" sang cho quy luật đạo đức tự nhiên. Quan niệm này được tán đồng rộng rãi trong suốt

thời Trung cổ, nhất là nơi nhà thần học Thomas Aquino đầy quyền uy. Vào thời cận đại, Hobbes và Locke tái sử dụng và đạt tới cao điểm trong học thuyết triết học và pháp quyền của Thomasius (1655–1728).

Chính Immanuel Kant là người đầu tiên nhận ra chỗ mâu thuẫn của nó: kẻ phạm tội không thể yêu cầu quan tòa đừng bỏ tù mình với lý do quan tòa cũng đâu muốn ở tù! Kant thay thế nó bằng quy luật phổ quát hơn, gọi là “mệnh lệnh nhất quyết”: hãy hành động sao cho châm ngôn hành động của bạn bao giờ cũng có thể trở thành một quy luật phổ biến. Nối gót Kant, Bernard Shaw châm biếm: làm ơn đừng làm cho người khác những gì bạn thích, bởi chẳng ai thích giống ai cả! Có người còn thêm: “quy tắc vàng” hay quy tắc của những ai có... vàng?

Nhiều tác giả lại nhận định nghiêm chỉnh: quy tắc vàng là cơ sở cơ bản nhất cho quan niệm hiện đại về nhân quyền, trong đó mỗi cá nhân có quyền được đối xử bình đẳng, và có trách nhiệm hỗ trợ trong việc đảm bảo sự công bằng cho tất cả – một tư tưởng then chốt sẽ được J. J. Rousseau phát triển vào thế kỷ 18, ảnh hưởng trực tiếp đến Thomas Jefferson, người sẽ mang “những quyền không ai có thể chối cãi được” vào trong Tuyên ngôn Độc lập của Hoa Kỳ năm 1776.

Nhưng, ta sẽ còn làm quen đôi chút với Thomas Aquino và Martin Luther, trước khi đến với Rousseau!



12. “CẬN NHÂN TÌNH”: KHỎI ĐIỂM CỦA GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI

Hầu như ai cũng đồng ý rằng tư duy giáo dục hiện đại thật sự bắt đầu từ J. J. Rousseau, nhưng rõ ràng không phải là một sự bắt đầu đột ngột. Như nhiều cuộc “cách mạng” trong tư duy, nó là cao điểm của một quá trình được chuẩn bị lâu dài.

THOMAS AQUINO: TƯ LÝ TÍNH TỰ NHIÊN ĐẾN QUYỀN TỰ NHIÊN

Thomas Aquino (1225–1274), nhà thần học và nhà tư tưởng lớn nhất và có hệ thống nhất của kinh viện học thịnh thời, xem giáo dục là phương cách cơ bản nhất của đời sống tinh thần. Dưới dạng đối thoại, bộ *Tổng luận thần học* của ông hướng trực tiếp đến người đọc, được tiếp nhận nồng nhiệt, vì ông không muốn “rao giảng” mà muốn khêu gợi sự ngạc nhiên và tra hỏi.

Trước hết là một thái độ khiêm tốn: ông không giữ

tư thế của người thấy mình có trọng trách với sự an nguy của... vũ trụ, bởi đó là sự nhận thức và an bài của Thượng đế! Theo ông, không thể có thế giới nào là tốt nhất, vì lẽ đơn giản là ta không làm sao biết được điều gì là tốt nhất cho thế giới. Là vật thụ tạo, ta chỉ biết những cái tốt đặc thù, phù hợp với bản tính của mình thôi. Cái tốt đặc thù nói lên trách nhiệm của con người hành động trong vai trò riêng biệt của họ trong bối cảnh xã hội. Chẳng hạn, người con thì tìm mọi cách che giấu cho người cha phạm tội trước sự trừng phạt của pháp luật vì tình cốt nhục và tình yêu gia đình. Ngược lại, quan tòa, vì lợi ích chung của xã hội, lại tìm cách bắt giữ và trừng phạt người phạm tội cho kỳ được. Ông nghĩ sao về chủ trương của Platon: người công chính thì không được che giấu tội phạm trong mọi trường hợp? Ông dứt khoát không chấp nhận, vì cho rằng quan niệm ấy quá “phổ quát” đến mức bất cận nhân tình. Như vậy, ta không nên suy nghĩ về đạo đức đơn thuần và lạnh lùng từ quan niệm về sự tự trị của lý trí mà nên như cái gì phù hợp với bản tính tự nhiên và hoàn cảnh của con người. Con người không chỉ là một sinh vật có lý trí, mà còn có xương có thịt thuộc về một loại người nhất định nào đó. Và vì thế, hành động cũng thuộc nhiều loại khác nhau: ngộ sát hay giết người vì tự vệ khác với mưu sát; cướp bóc khác với trộm cắp thông thường...

Tuy nhiên, việc dành một không gian cho bản tính tự nhiên và hoàn cảnh luôn có giới hạn của nó, và không thể làm cho những nguyên lý cơ bản trở nên

hoàn toàn tương đối. Theo ông, ít nhất có bốn “mệnh lệnh” cơ bản mà không ai được chà đạp: bảo vệ mạng sống của con người và sự sinh tồn của nhân loại; tôn trọng những quyền có tính sinh vật: sinh sản và dưỡng dục con cái; trách nhiệm đối với xã hội; tăng tiến về trí tuệ và tâm linh. Chính “ánh sáng tự nhiên của lý trí” (*lumen naturale*) dẫn ta đến những luật tự nhiên và hằng cửu (*lex naturalis, aeterna*) ấy, và, tuy là tự nhiên, lại gián tiếp cho thấy ý nghĩa và ánh sáng siêu nhiên (*lumen supernaturale*) của chúng. Với tư cách ấy, chúng là thước đo cho mọi phong tục, tập quán riêng tư cũng như công cộng, độc lập với mọi dị biệt tín ngưỡng, chính trị hay địa lý. Trong thời đại toàn cầu hóa ngày nay, quan niệm của ông về tính có–điều kiện của những luật lệ địa phương (*ius civile*) như là điều kiện cần, và về tính vô–điều kiện của quyền tự nhiên có giá trị toàn cầu (*ius gentium*) như là điều kiện đủ cho một nhân loại phổ quát trở nên có tính thời sự hơn bao giờ hết. (Xem thêm cuộc tranh luận về sự thiếu chính đáng của cái gọi là “những giá trị châu Á” trong M. Jacobson và O. Bruun: *Human rights and Asian values*, London, Routledge, 2000).

MARTIN LUTHER: ĐÀNG SAU VỀ KHẮC NGHỊ CỦA... “CON NGƯỜI MỚI”

Martin Luther (1483–1546), cha đẻ của phong trào Cải cách (tôn giáo) đầy mãnh lực, phân tích thẳng thừng mọi hình thức hoạt động của con người, đi đến kết quả thật trần trụi: không có hành vi nào không từ động cơ vị kỷ và kiêu mạn! Sau khi “vạch trần” không thương tiếc

chân tướng của con người, ông chia con người thành hai loại: con người cũ và con người mới. “Con người cũ” có thể chia tiếp thành ba loại. Ở trạng thái tự nhiên, mông muội (kể cả đến ngày nay!), sống theo bản năng sinh vật, dù nghèo hay giàu. Ở trạng thái đã được xã hội hóa, thì tin vào sự tự trị của con người, không thấy sự hữu hạn và giới hạn của chính mình. Loại thứ ba là những

BẤT ĐỒNG LÀ CĂN BỆNH NẶNG
CỦA NHÂN LOẠI. KHOAN DUNG LÀ
PHƯƠNG THUỐC DUY NHẤT!

VOLTAIRE

kẻ đạo đức giả,
chỉ bỉp đời và
bỉp chính mình.
Nói chung, “con
người cũ” xem
mình là thành

quả của chính mình, là kẻ sáng tạo nên chính mình, tự biến mình thành ngẫu tượng của chính mình!

Ngược hẳn lại, “con người mới” nhận thức rằng thân xác của mình là quà tặng của đấng sáng tạo, vì thế, phải trở thành kẻ gìn giữ và “điều tiết” nó. Con người “mới” không dùng trí tuệ và tài năng để tự tôn vinh mình mà để phục vụ cho “người bên cạnh mình”, nhận ra chỗ bất toàn để không ngừng phấn đấu. Ta thấy gì đằng sau vẻ khắc nghi ấy?

Trước hết, sự thay đổi “tâm thức” này không nằm trong quyền năng của con người riêng lẻ và cả của nhà giáo dục, mà là “sự giáo dục của đấng sáng tạo”. Nhà giáo dục chỉ là kẻ trợ giáo cho một kế hoạch thiêng liêng, chứ không có ảnh hưởng quyết định. Giáo dục khoa học và đạo đức là trọng tâm để chuyển hóa tâm thức, còn mọi việc khác không thuộc quyền năng của mình. Ngay

trong giáo dục con cái cũng cần từ bỏ thói quen uốn nắn đứa trẻ yếu đuối theo quyền uy của cha mẹ, trái lại, vừa yêu thương vừa dẫn dắt nó trong tư cách của một kẻ trợ giáo mang tinh thần phục vụ một sinh thể tự do – một tư tưởng sẽ hồi sinh rực rỡ nơi John Dewey và Montessori sau này!

Quyền giáo dục trở thành trách nhiệm phục vụ, một bước ngoặt không hề nhỏ trong tư duy giáo dục!

VOLTAIRE VÀ SỰ KHOAN DUNG

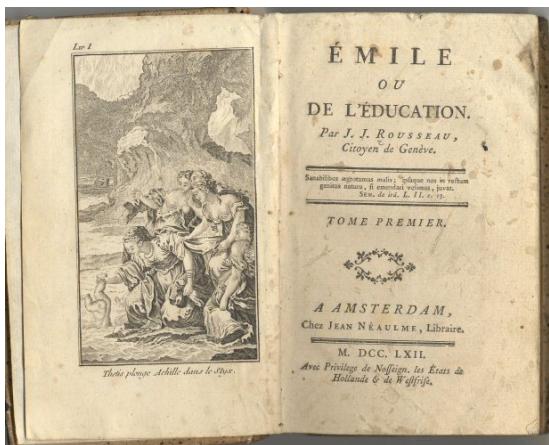
Một vụ án chấn động ở Toulouse (Pháp) năm 1762: người cha, theo Tin lành, bị hành quyết do đâm đòng theo Công giáo cuồng tín vu oan đã hạ sát người con trai muốn cải đạo từ Tin lành sang Công giáo! Một nghịch lý khủng khiếp: tư tưởng đầy khoan dung “yêu thương cả kẻ thù của mình” tại sao có thể trở nên vô hiệu bởi sự cuồng tín? Nguyên nhân thật dễ phát hiện: ngay cả lý tưởng cao đẹp nhất lúc ban đầu cũng có thể thoái hóa khi có quyền lực, nhất là khi quyền lực được định chế hóa và bị đồng nhất hóa với quyền lực nhà nước (mất sự thống nhất của đức tin cũng có nghĩa là mất sự thống nhất của nhà nước!). Sự khoan dung (chấp nhận ý kiến khác với cả sự mâu thuẫn của nó: chịu đựng được sự yếu đuối của người khác và tôn trọng những niềm tin khác) thực ra đã từng bước được phục hồi qua tiến trình giải phóng con người cá nhân trong thời Phục hưng và Cải cách (tôn giáo) nay trở nên cấp bách qua vụ án chấn động này. Luận văn *Về sự khoan dung* nảy lửa và thống thiết của Voltaire nhân vụ

án oan này đã làm nên lịch sử: sự khoan dung, từ nay, trở thành một giá trị đạo đức tự thân, một nguyên tắc điều hướng cho lý trí trưởng thành, trong đêm trước của Đại Cách mạng Pháp.

Luận văn lừng danh ấy của Voltaire được công bố năm 1763, một năm sau vụ án và sau tác phẩm *Emile hay là về giáo dục* của Rousseau (1762) như là những bước chuẩn bị chặt chẽ cho một cuộc cách mạng trong tư tưởng giáo dục.

Triết lý thuyết giáo dục duy nhiên





13. JEAN JACQUES ROUSSEAU: ĐA TÀI, ĐA NẠN, ĐA ĐOAN

Immanuel Kant, đại triết gia Đức, cứ đúng bốn giờ chiều là ra khỏi nhà, đi dạo một mình và trên cùng một con đường. Dân thành phố đợi ông ra khỏi nhà để... lên dây cót đồng hồ! Nhưng, suốt mấy mươi năm trời, chỉ có hai lần, ông bỏ dở “thời khóa biểu” ấy. Lần thứ nhất, mê mải đọc quyển *Emile hay là về giáo dục* của Rousseau vừa mới xuất bản (1762), và, lần thứ hai, khi nghe tin Đại Cách mạng Pháp bùng nổ (1789). Năm 1762 ấy cũng đồng thời là năm xuất bản quyển *Khế ước xã hội* của Rousseau. Cả hai quyển đều bị cấm lưu hành và bị hạ lệnh thiêu hủy ngay từ lần xuất bản thứ nhất! Quyển trước đã ảnh hưởng sâu đậm lên tư duy giáo dục hơn bất kỳ tác phẩm nào khác. Quyển sau đã góp phần trực tiếp vào việc lật đổ chế độ chuyên chế, xây dựng nhà nước dân chủ cộng hòa hiện đại như chúng ta đều biết. Hai buổi đi dạo bị bỏ lỡ của ông triết gia bên kia bờ sông Rhin (cách nhau 17 năm!) đã nói lên rất nhiều!

Rousseau trọn đời lận đận, nghèo túng và bị truy đuổi, nhưng “hậu vận” khá tốt! Như một lời ghi nhận và biết ơn, năm 1794, vào lúc cao điểm của Cách mạng Pháp, di hài ông được long trọng chuyển vào an nghỉ trong điện Panthéon (Paris) ở vị trí danh dự bên cạnh Voltaire, tác giả luận văn *Về sự khoan dung*, nhà chiến sĩ dân chủ tiên phong, dù khi sinh thời, hai ông không phải lúc nào cũng hòa thuận với nhau.

Học thuyết chính trị và triết thuyết giáo dục của Rousseau (thường gọi là “thuyết duy nhiên”) không phải là hai bộ phận độc lập mà là một khối thống nhất: triết thuyết giáo dục duy nhiên nhằm đào tạo con người thực hiện lý tưởng chính trị dân chủ. Tuy nhiên, nơi Rousseau, “tính tự nhiên” trong giáo dục và nền “dân chủ” chính trị lại là hai vấn đề không ngừng gây tranh cãi cho đến tận ngày nay! Điều này xảy ra không chỉ vì sự phức tạp của bản thân vấn đề mà do chính những phát biểu hàm hồ, nước đôi trong các tác phẩm của ông, có thể làm đảo lộn và xuyên tạc hoàn toàn ý hướng ban đầu. Về giáo dục, “tính tự nhiên” do ông đề xướng (“hãy để cho đứa bé tự phát triển”) dường như đã giành được thắng lợi hoàn toàn khi “tự nhiên” đồng nghĩa với cái đúng, cái tốt, còn “trái tự nhiên” là sai, là xấu. Nhưng, liệu nền giáo dục triệt để chống quyền uy ấy có thể thực hiện trong môi trường cách ly với xã hội một cách giả tạo, bằng những biện pháp giáo dục có tính lèo lái rất đáng ngờ? Về chính trị, người thì tôn vinh ông là “nhà dân chủ tiên phong”, nhà “dân chủ tự do, tiến bộ”, đồng thời không thiếu người xem ông là “có xu hướng bảo thủ, quyền uy, phản

đa nguyên”, thậm chí, là “kẻ đào mồ chôn niren dân chủ”. Tại sao có sự đánh giá mâu thuẫn nhau đến như thế? Việc đưa di hài ông vào điện Panthéon vừa xứng đáng với tầm vóc của ông, vừa không khỏi gợi nên thắc mắc: tại sao lại từ tay Robespierre, thủ lĩnh phái Jacobins khét tiếng độc tài, khát máu trong thời kỳ đại khủng bố của cách mạng Pháp? Và sau cùng, chính cuộc đời ông cũng là hiện thân của một khối mâu thuẫn lớn. Yêu trẻ em, chủ trương “lấy trẻ em làm trung tâm” trong giáo dục, tại sao nỡ giao hết mẩy đứa con mình vào trại trẻ mồ côi? Là một trong những khuôn mặt sáng giá nhất của “thế kỷ ánh sáng”, tại sao đi đến chỗ xung đột kịch liệt với Voltaire, đoạn giao với những người bạn lừng danh trong “nhóm Bách khoa thư” như Diderot, d’Alembert... của phong trào khai minh đang lên? Nhận xét của Eugen Fink: “mọi sự vĩ đại đều mang tính nước đôi” tuy không phải lúc nào cũng đúng, nhưng dường như không sai trong trường hợp Rousseau! Khác với những bậc “thánh hiền” thường có hình ảnh toàn bích, Rousseau có lẽ bắt đầu thuộc về một loại hình mới và khác: nhà trí thức hiện đại. Ta sẽ lần lượt tìm hiểu ông ở cả ba phương diện: cuộc đời, học thuyết chính trị và triết thuyết giáo dục.

CUỘC ĐỜI ĐA NẠN VÀ ĐA ĐOAN

J. J. Rousseau (1712–1778) bất hạnh từ nhỏ. Mẹ mất ngay sau khi sinh. Cha ông, thợ đồng hồ ở Genève, gà trống nuôi con không lâu thì phải bỏ trốn sau một vụ ẩu đả khi ông lên mười. Mười hai tuổi phải kiếm sống bằng đủ thứ nghề. 16 tuổi, trốn nhà từ Genève lên Turin. Từ đó bắt đầu cuộc đời phiêu bạt, mà những phút

giây yên ổn, hạnh phúc là ngoại lệ. Làm đủ thứ chuyện (khoa học, xã hội, nghệ thuật), nhưng chủ yếu độ nhật bằng nghề chép nhạc. Dang díu với nhiều “quý Bà”, cha của năm đứa con, đều gửi hết vào trại mồ côi! Việc làm này gây tổn hại lớn đến thanh danh “nhà giáo dục” của ông, nhất là từ sự công kích của Voltaire. Ông cũng tỏ ra rất đau khổ và nhiều lần biện bạch: cuộc sống quá bấp bênh, không có lối thoát, khó có điều kiện nuôi dạy con cái đàng hoàng (nhưng ông cũng có lúc khá sung túc với người vợ kia mà?).

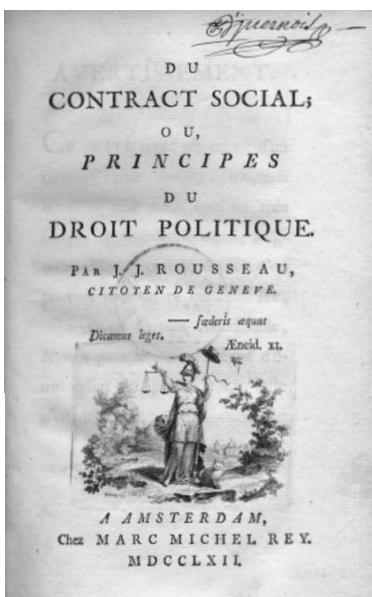
Năm 1742, ông lên Paris, kết bạn với Diderot và các nhà “Bách khoa thư”. Năm sau, được làm thư ký cho sứ quán Pháp ở Venise, được ủy thác soạn phần nhạc học cho bộ Bách khoa thư, trình diễn được mấy vở nhạc kịch khá thành công. Sau đó, do vỡ quan hệ với Diderot và nhóm Bách khoa thư vì bất đồng quan điểm.

1762 là năm quyết định của đời ông: xuất bản một lúc cả hai tác phẩm bất hủ: *Émile* và *Khế ước xã hội*. Không tán đồng quan niệm về “tội tổ tông” do chủ trương con người “tính bản thiện”, sách bị cấm và lệnh truy nã được ban ra. Ông phải trốn chạy sang Thụy Sĩ, rồi ba năm sau lại bị trục xuất và rút về ẩn cư nơi một đảo nhỏ, thời gian hạnh phúc ngắn ngủi vì được đảm minh trong thiên nhiên như sở nguyên. Năm 1766, sang Anh theo lời mời của triết gia David Hume, được dư luận Anh chào đón nhưng lại sớm xích mích với Hume! Suốt bốn năm sau đó, sống lang bạt đầy bất an ở các vùng nông thôn nước Pháp do lệnh truy nã vẫn còn hiệu lực. Mai đến 1770 mới về lại Paris, tiếp tục viết nhạc độ nhật.

Ta không quên mấy mốc lớn khác trong đời ông:

- 1749: đi bộ từ Paris đến nhà tù Vincennes thăm Diderot đang bị giam cầm, viết *Luận văn thứ nhất* về các ngành khoa học và nghệ thuật.
- 1754: viết *Luận văn thứ hai* về nguồn gốc và căn nguyên của sự bất bình đẳng giữa con người. Hai luận văn then chốt, xác lập vị trí riêng biệt của Rousseau trong đấu trường tư tưởng đương thời.
- 1763: chuẩn bị tư liệu cho tác phẩm *Tự thú* nổi tiếng, một loại tự truyện “tự phơi bày chính mình”, mô phỏng tác phẩm cùng tên của thánh Augstino thời trước.
- 1761, công bố tiểu thuyết dưới hình thức các bức thư: *Nàng Heloise mới*, mở màn thể loại tiểu thuyết diễm tình ở châu Âu (trong đó có *Tình sâu của chàng Werther của Goethe*).
- 1774, xuất bản *Từ điển thuật ngữ thông dụng trong ngành thực vật học*, và, 1776–1778, soạn tập thơ văn xuôi *Những giấc mơ của kẻ bộ hành cô độc*, tác phẩm lớn cuối cùng, khai mào cho nền văn học lãng mạn.
- 1778, về nghỉ ngơi ở lâu đài Ermenonville theo lời mời của bá tước de Girardin và mất ít lâu sau đó.

Một cuộc đời sóng gió, đầy ắp năng lực sáng tạo và lòng tự tin: “Tôi bắt tay vào một công việc vô tiền khoáng hậu. Tôi muốn cho mọi người thấy một con người tràn đầy mảnh lực tự nhiên, và con người ấy sẽ là chính tôi đây!” (*Tự thú*).



14. HAI LUẬN VĂN CỦA ROUSSEAU: KHAI MINH VỀ KHAI MINH

Học thuyết của J. J. Rousseau hình thành từ những trải nghiệm cay đắng và dǎn va6St trong bối cảnh xã hội đương thời. Bằng vài nét phác họa, thử dõi theo hành trình tư tưởng của ông dẫn đến *Emile hay là về giáo dục* (1762), cùng năm với *Khế ước xã hội*.

LUẬN VĂN THỨ NHẤT (1750)

Những tư tưởng mới của “thế kỷ ánh sáng” (hoan nghênh và tin tưởng vào sự tiến bộ của khoa học, kỹ thuật, công nghiệp và thương mại; sử dụng lý tính để hiểu biết thế giới và hiện đại hóa chính quyền và luật pháp; chống lại mọi hình thức áp bức và kiểm duyệt, tin tưởng vào sự tự do của tư tưởng và công luận) hầu hết bắt nguồn từ nước Anh với Francis Bacon (1561–1626) và John Locke (1632–1704). Nhưng, cuộc đấu tranh

cho tư tưởng khai minh ấy lại diễn ra quyết liệt ở Pháp, do các thế lực bảo thủ (nhà thờ và nhà nước bảo hoàng) rất mạnh. Giá phải trả rất đắt: thủ lĩnh phong trào khai minh Pháp là Diderot bị tống giam vào ngục!

Năm 1749, trên đường (lội bộ!) từ Paris đến nhà tù ở Vincennes để thăm Diderot, Rousseau đột nhiên có một “thức nhận” khác lạ. Đó là khi ông vô tình đọc thấy tin Viện Hàn lâm ở Dijon treo giải cho cuộc thi viết về đề tài: “Phải chăng sự tiến bộ của các ngành khoa học và nghệ thuật đã góp phần làm mạnh hóa phong tục?”. Ông kể lại: “Đúng giây phút tôi đọc tin ấy, tôi đã thấy một thế giới khác và tôi đã trở thành một con người khác. Đột nhiên lòng tôi ánh lên hàng nghìn tia chớp... Tôi xúc động quá đến nỗi phải ngồi nghỉ dưới gốc cây suốt nửa tiếng đồng hồ, và khi đứng lên, cả vạt áo tôi đã ướt đầm nước mắt!”. Và, như ta đã biết, trong trạng thái kích động cao độ, lại được Diderot khích lệ, bài “Luận văn về khoa học và nghệ thuật” đoạt giải của ông đã gây chấn động dư luận, vì ông đã trả lời “không!” cho câu hỏi ấy!

Câu trả lời gây sững sốt vì ông đã hoài nghi triệt để niềm tin cơ bản của phong trào khai minh rằng lý tính là nguồn gốc của “cái chân” lẫn “cái thiện”. Lần đầu tiên, từ trong lòng phong trào khai minh, bằng chính công cụ của khai minh là lý tính, Rousseau phản tỉnh một cách phê phán, hay nói khác đi, tiến hành khai minh về khai minh. Luận điểm trung tâm: cần phê phán các hình thức xã hội nhân tạo và giả tạo do lý tính con người lập ra vì chúng đã làm tha hóa bản tính sâu xa của con người.

Chính lối thói và quy ước xã hội (nhất là của “cung đình”)

đã làm cho con người không dám tự thể hiện là chính mình, và trở thành một bầy đàn không tự chủ. Thêm nữa, con người tuy được quy định bởi lý tính nhưng cũng còn bởi “bản tính tự nhiên” nữa. Ông chống lại xã hội đương thời, vì nó dựa vào lý tính để đè nén bản tính tự nhiên, nhưng ông chống lại cũng bằng cách dựa vào lý tính để giải phóng bản tính con người ra khỏi xiềng xích ấy.

LUẬN VĂN THỨ HAI (1754)

Bốn năm sau (1754), Viện Hàn lâm Dijon lại thông báo một cuộc thi viết khác, với đề tài: “Đâu là nguồn gốc của sự bất bình đẳng giữa con người và phải chăng nó được biện minh bằng pháp quyền tự nhiên?”. Ngụ ý của đề tài: những sự bất bình đẳng xã hội không gì khác hơn là sự thể hiện ra bên ngoài của những sự bất bình đẳng tự nhiên (như chiều cao, sức mạnh...). Chính ẩn ý này làm Rousseau phẫn nộ. Ông thuật lại: “Suốt ngày tôi lang thang trong rừng, hét to cho mình nghe: hỡi bạn người điên khùng không ngừng trách móc tự nhiên kia, hãy biết rằng mọi tội lỗi của các người đều do chính các người gây ra!”.

Ta biết rằng một giả thuyết về “bản tính con người” thường là bộ phận không thể thiếu của bất kỳ học thuyết chính trị nào. Xã hội gồm nhiều con người, nên thật dễ hiểu khi phải bắt đầu với việc tìm hiểu cái “vật liệu” tạo nên xã hội. Nhưng, Rousseau có cái nhìn khác với nhiều triết gia xưa nay quen quan niệm về một “bản tính người” ít nhiều cố định (dù “tốt” hoặc “xấu”). Với ông, “bản tính tự nhiên” của con người quá độc đáo, đơn nhất, nên không thể nói về một “bản tính người nói chung”.

Con người có một lịch sử. Họ đã biến đổi từ trạng thái này (động vật linh trưởng “hồn nhiên vô tội”) sang trạng thái khác (con người văn minh, phức tạp ngày nay), tức, cả con người lân xā hội đều luôn tiến hóa thành cái gì khác trước, là “mềm dẻo”, dẽ “uốn nắn” (một quan niệm mới mẻ với nhiều... hệ quả!).

Một vài quan niệm chính yếu của ông:

– “Trạng thái tự nhiên”: nếu mọi xã hội đều khác nhau, thì có nghĩa chúng đều giả tạo và không có gì là “tự nhiên” cả. Cũng có nghĩa: con người “tự nhiên” hay “tiền-xā hội” có thể đã tồn tại trong một “trạng thái tự nhiên” rất xa xưa trước khi xã hội và chính trị được thành lập.

– “Pháp quyền tự nhiên”: thường được các nhà tư tưởng rút ra từ bản tính tự nhiên của con người. Rousseau khéo léo không nói về “pháp quyền tự nhiên”, vì ông không tin vào một “bản tính tự nhiên” bất biến nào cả. Ông hiểu cách khác: “tự nhiên” là không bị ô nhiễm bởi xã hội giả tạo!

– “Con người tự nhiên”: ta không thể biết chính xác “bản lai diện mục” của “con người tự nhiên” hiểu như sự thật lịch sử mà chỉ như giả thuyết nghiên cứu: họ là “tốt” và “hồn nhiên” theo nghĩa thụ động là không làm điều gì nguy hại. Họ chưa có cách hành xử “văn minh” với tư duy lôgic hay sự hợp tác. Do đó, không thể rút ra những “pháp quyền tự nhiên” từ “bản tính tự nhiên” của họ được.

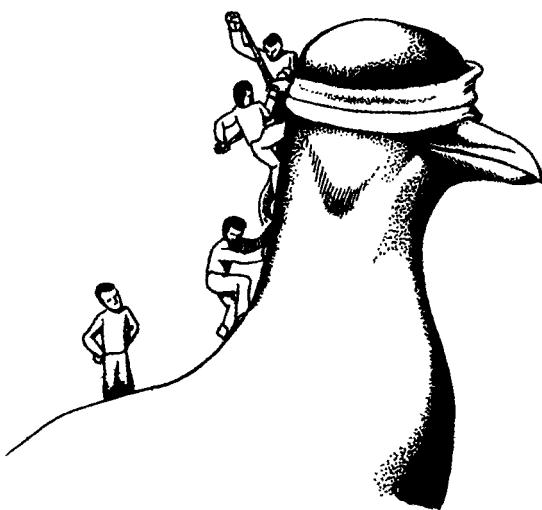
– “Con người hiện đại và xã hội hiện đại”: khí hậu thay đổi, dân số tăng đã tập hợp họ lại thành những bộ lạc, dần định cư, bắt đầu lưu ý đến nhau, và chính sự so bì đã dần

đến lòng ghen tị, sự bất bình đẳng, sự kiêu ngạo hay quy lụy. Vậy, sự bất bình đẳng không phải là “tự nhiên” mà từ những lựa chọn trong quá khứ, được hợp thức hóa bằng những “khế ước xã hội” ranh mảnh của những kẻ khôn ngoan. Quan hệ xã hội trở thành quan hệ chủ nô.

– “Chọn con đường khác!”: Rousseau đồng ý với việc dùng “khế ước xã hội” để lý giải nguồn gốc của xã hội và chính quyền, nhưng ông cho rằng “khế ước” như thế luôn sai lầm, và nay không còn hiệu lực ràng buộc nữa. Khác với con vật, con người có năng lực tự giác, và vì thế, là tự do, và, nếu đã có thể biến “trạng thái tự nhiên” thành “trạng thái đồi bại”, thì từ nay cũng có thể thay đổi vận mệnh của chính mình. Mọi việc phải và có thể được thay đổi!

“Con người sinh ra tự do, và đâu đâu cũng bị ở trong xiềng xích!”(câu mở đầu nổi tiếng cho quyển *Khế ước xã hội* (1762)). Nhưng, nếu sự mất tự do không phải do tự nhiên (hay Thượng đế) gây ra thì nó là sản phẩm của chính con người do đã xa rời và tự tha hóa khỏi trạng thái nguyên thủy. Và vậy thì, cũng chính con người phải tự giải phóng chính mình! Không sức mạnh nào ngoài lý tính có thể hàn gắn lại những gì đã đổ vỡ. Thước đo cho điều ấy lại không gì khác hơn là “bản tính tự nhiên”. Đó là sự tự do nguyên thủy, không phải bằng lý trí tính toán mà bằng sự thoát ly khỏi sự ô nhiễm của xã hội, với tư cách là tự do của CON NGƯỜI, tức của bất kỳ con người nào, không phân biệt.

Trong tinh thần ấy, “làm lại khế ước xã hội!” là tham vọng của học thuyết chính trị của Rousseau!



15. J. J. ROUSSEAU: TỰ DO, GIAO MÀ KHÔNG MẤT?

Con người là tự do. Nhưng xã hội – dưới mắt Rousseau – lại không như thế, bởi đâu đâu con người cũng ở trong xiềng xích và mất tự do. Đó là điều ông không thể chấp nhận được! Học thuyết chính trị của Rousseau, vì thế, xoay quanh hai câu hỏi lớn:

1. Tại sao con người tự do nguyên thủy lại rơi vào cảnh nô lệ, nhưng đồng thời vẫn có tiềm năng để trở thành người “công dân tự do”?
2. Làm sao “tìm ra một hình thức sống chung vừa đủ sức bảo vệ nhân thân và tài sản, vừa giúp cho mỗi người, khi tham gia cùng với mọi người khác, vẫn chỉ tuân lệnh chính mình và được tự do như trước kia?”.

Nói ngắn gọn, đâu là con đường đi từ sự “tự do tự nhiên” đến sự “tự do công dân” (bao gồm tự do đạo đức và tự do chính trị)?

TỰ DO TỰ NHIÊN

Trong trạng thái tự nhiên (giả định), con người là tuyệt đối tự do, sống trong sự cô lập, không dựa vào ai và cũng không bị ai cưỡng chế. Sở dĩ như thế vì nhu cầu và sự thỏa mãn nhu cầu sinh tồn vốn giới hạn ở mức tối cần thiết. Tình trạng tự do nhờ sự độc lập này không thể kéo dài khi con người không còn có thể tự cấp tự túc được nữa.

TỰ DO CỘNG DÂN

Từ bỏ trạng thái tự nhiên đi vào trạng thái xã hội, quan niệm về tự do cũng thay đổi theo. Vấn đề bây giờ là phải đi tìm một hình thức xã hội chính đáng, sao cho mỗi người vẫn được hưởng tự do hệt như trước đây, dù phải sống trong lòng nhà nước.

Trước hết là tự do đạo đức. Con người từ nay phụ thuộc vào nhau, nhưng vẫn phải phù hợp với cẩn tính tự do cùng với lý trí của họ. Sự hợp quần không phải để phục tùng ý chí xa lạ, mà là một sự tự nguyện phục tùng có tính đạo đức đối với pháp luật do mọi người cùng ban hành, gắn kết cá nhân với xã hội. Nếu con người nguyên thủy chỉ biết nghe theo tiếng gọi của tự nhiên, thì con người công dân hiện đại tự giác tuân theo lương tâm và lý trí của mình để thực hiện quyền hạn và nghĩa vụ vì hạnh phúc cá nhân và xã hội.

Từ đó dẫn đến sự tự do chính trị. Giả sử con người là xấu xa và không có năng lực dùng lý trí để sống chung với nhau trong cộng đồng, ắt mô hình nhà nước hung

dữ như quái vật (*Leviathan*) theo hình dung của Thomas Hobbes là không thể tránh khỏi, nhằm ngăn chặn cuộc chiến triền miên của “tất cả chống lại tất cả”. Theo Rousseau, tình hình không bi quan đến như thế! Cuộc sống chung hòa bình là có thể thực hiện được, khi con người đến với nhau trong sự đồng thuận về đạo đức, tạo nên một khối đoàn kết hoàn hảo bằng cách “giao nhượng trọn vẹn” phần của mình cho hạnh phúc của cộng đồng và cho sự tự do của chính mình. Nếu ai ai cũng làm như thế, thì mọi người đều bình đẳng – bình đẳng và tự do. Trong nền cộng hòa của Rousseau, mỗi công dân là một bộ phận của nhà nước, mất bao nhiêu thì sẽ nhận lại được bấy nhiêu, vừa “làm chủ” trên tất cả, vừa “làm tớ” cho tất cả! Con người thoát khỏi sự độc tài cá nhân lẩn tập thể, và tận hưởng sự tự do chính trị lâu bền.

NHỮNG MÂU THUẦN NAN GIẢI

Học thuyết chính trị của Rousseau vừa tân kỳ, vừa chứa nhiều mâu thuẫn nan giải.

Trước hết là câu hỏi cơ bản: sự tự do có thể “xuất nhượng”, hay nói nôm na, có thể giao mà không mất? Để biện minh cho việc thiết lập “khế ước mới” (như là cơ sở cho tự do công dân và nhà nước hiện đại), ông lấy gia đình – tổ chức xã hội mang tính tự nhiên nhất – làm hình mẫu cho cộng đồng chính trị: “người đứng đầu nhà nước tương ứng khuôn mặt người cha, còn nhân dân như là con cái. Tất cả sinh ra bình đẳng và tự do và chỉ nhường sự tự do, khi nó mang lại ích lợi”. Một mặt, ông xem tự do là căn tính, mặt khác lại đòi giao nhường nó

cho “người cha”. Hiểu sao đây? Chính ông bảo rằng “tự bỏ tự do có nghĩa là từ bỏ tính người, từ bỏ quyền và nghĩa vụ làm người (...) Lấy mất tự do là lấy mất ý nghĩa đạo đức của hành động” kia mà? Dùng kịch bản gia đình (con cái nhường sự tự do cho cha cho đến khi trưởng thành vì chính lợi ích của con cái) áp dụng cho xã hội, liệu có chính đáng và không nguy hiểm?

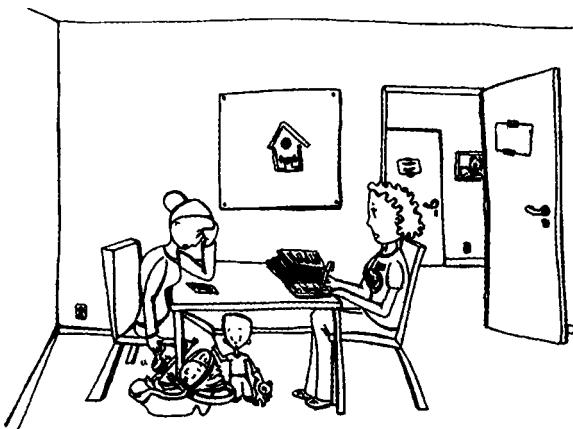
Về quan hệ giữa tự do và quyền lực cai trị, Rousseau giải quyết bằng cách đòi cho mỗi cá nhân đều được tham gia vào sự cai trị. Đồng thời, khác với Hobbes, ông tước bỏ tính chính đáng của “bạo lực thân thể” (như là sự biện minh cho quyền cai trị), vì sẽ dẫn con người trở lại với sự mất tự do và sự lệ thuộc phản tự nhiên. Vì thế, chủ quyền nhất thiết phải do toàn dân thực thi một cách trực tiếp, chứ không được phép thông qua sự đại diện nào cả. Ý tưởng về chủ quyền thuộc về nhân dân trong cách hiểu hiện đại về nền dân chủ là cống hiến lịch sử, là nét son bất hủ của học thuyết Rousseau! Tuy nhiên, các biện pháp thực thi của ông lại có nhiều tính không tưởng và dễ bị lạm dụng. Nền dân chủ trực tiếp là nguyện vọng tốt đẹp, nhưng khó thực thi ở diện rộng và thường xuyên. Về quan hệ giữa ý chí cá nhân và ý chí tập thể, ông giải quyết bằng sự phân biệt nổi tiếng giữa ý chí phổ biến (*volonté générale*), ý chí của tất cả (*volonté de tous*) và ý chí đặc thù (*volonté particulière*). Ý chí phổ biến nhằm đến quyền lợi chung, còn ý chí của tất cả chỉ là sự cộng dồn mọi lợi ích riêng tư, tức của những lợi ích đặc thù. Đặt lợi ích chung lên trên lợi ích riêng là lẽ phải tự nhiên, nhưng ở đây, “ý chí phổ biến” là khái niệm rất dễ bị “nhân danh” để lấn át

mọi ý kiến khác trong diễn ngôn chính trị. Trong thực tế, các nền dân chủ hiện đại vận hành theo “ý chí của tất cả” có tính thường nghiêm, hơn là từ một “ý chí phổ biến” mơ hồ và... nặc danh.

Rousseau luôn ủng hộ sự phát biểu ý kiến tự do, tuy nhiên mục tiêu của thảo luận là nhằm dẫn dắt cộng đồng càng đến gần sự nhất trí càng tốt. Ông khó chấp nhận các xung đột về lợi ích, hay nói cách khác, ông thiên về những cộng đồng với trình độ phát triển thấp về các sự dị biệt hóa và đa nguyên xã hội.

Giấc mơ của Rousseau là một đời sống cộng đồng thân mật, trong suốt, dễ kiểm soát và không có sự phân quyền như nơi Locke và Montesquieu. Nhưng, “cộng đồng” khác với “xã hội”. Nền dân chủ hiện đại, khổ thay, luôn có xu hướng phá vỡ cộng đồng. Chỗ mạnh, đồng thời là chỗ yếu của nó, là ở chỗ không mong ước đạt tới sự đồng thuận và nhất trí cho bằng bảo vệ và duy trì quyền được có ý kiến khác. Quyền được bất đồng thuận, chứ không phải nghĩa vụ phải đồng thuận là đặc trưng và sức sống của xã hội dân chủ hiện đại, và chính điều này mới tạo nên “tính hiện đại” của nó (“tính hiện đại” thường được hiểu theo nghĩa: không có tính chuyên chế và không định hướng theo “luân lý cộng đồng”).

Triết lý chính trị của Rousseau sẽ được bổ sung bằng triết thuyết giáo dục của ông, như ta sẽ tìm hiểu trong các bài kế tiếp.



16. ROUSSEAU: COPERNICUS TRONG GIÁO DỤC

Không có sự thay đổi nào giàu tính cách mạng hơn thế. Giống như Copernicus đã phá hủy vũ trụ học Trung cổ, Rousseau đã đặt dấu chấm hết cho các quan niệm cổ truyền về trẻ em, bằng cách cho thấy rằng trẻ em là một tạo vật của thiên nhiên, hoạt động và lớn mạnh hòa điệu với quy luật của thiên nhiên". Đó là nhận định của Frederick Eby (Sự phát triển của giáo dục hiện đại/*The Development of Modern Education*, 1964) về triết thuyết giáo dục của Rousseau. Thật thế, suốt bao thế kỷ, lý thuyết và thực hành giáo dục được xác lập từ thế đứng và lợi ích của xã hội người lớn. Không ai có thể nghĩ từ một quan điểm nào khác!

LẤY TRẺ EM LÀM TRUNG TÂM

Trong bài giới thiệu kiệt tác *Emile hay về giáo dục* của Rousseau qua bản dịch tuyệt vời của hai dịch giả Lê Hồng Sâm và Trần Quốc Dương (NXB Tri Thức 2008, Giải

thưởng Văn hóa Phan Châu Trinh 2009), chúng tôi có viết: “Bước ngoặt trong tư duy giáo dục được thể hiện dày đặc trong từng trang sách khiến người đọc dường như luôn cảm thấy muốn dừng lại, dừng bút để gạch dưới hay tô đậm hàng loạt những câu đặc sắc! Vượt qua khoảng cách 250 năm, tưởng như Rousseau là người sống đồng thời với chúng ta, đang chia sẻ những nỗi lo âu và bất bình của những người vừa là thủ phạm vừa là nạn nhân của một nền giáo dục đang phạm nhiều sai lầm từ cơ sở triết lý, cách thiết kế cho đến phương pháp sư phạm với mọi hậu quả đáng sợ cho phụ huynh lẫn con cái. Ta hãy thử nghe ông nói: “Chúng ta xót thương cho số phận của tuổi thơ, thế nhưng chính số phận chúng ta mới cần xót thương! Những nỗi đau lớn nhất của chúng ta là do chúng ta mà ra”. Vì đâu nên nỗi? Vì “người ta không hề hiểu biết tuổi thơ: dựa trên những ý tưởng sai lầm của ta về tuổi thơ thì càng đi càng lạc lối (...) Họ luôn tìm kiếm người lớn trong đứa trẻ mà không nghĩ về hiện trạng của đứa trẻ trước khi nó là người lớn”. Nói cách khác, đó là nền giáo dục không hề “nhìn rõ chủ thể mà trên đó ta cần thao tác. Vậy xin các vị hãy bắt đầu bằng việc nghiên cứu kỹ hơn các học trò của mình”. Và cũng vì không hiểu rõ “chủ thể” của giáo dục là người học nên người lớn tha hồ sử dụng phương pháp áp đặt: “thay vì giúp ta tìm ra các chứng minh, người ta đọc cho ta viết các chứng minh ấy; thay vì dạy ta lập luận, ông thầy lập luận hộ ta và chỉ rèn luyện trí nhớ của ta thôi”. Trong khi đó, đúng ra “vấn đề không phải là dạy các môn khoa học, mà là đem lại hứng thú để yêu khoa học và đem lại phương pháp để

học những môn đó, khi hứng thú này phát triển hơn lên. Chắc chắn đó là nguyên lý cơ bản của bất kỳ nền giáo dục tốt nào”.

Thiếu các nguyên lý đúng đắn dẫn đạo, ta chỉ tạo ra những con người “được gia công”, vừa được nuông chiều quá đáng trong vòng tay cha mẹ, vừa bị kiềm tỏa dưới mái nhà trường: “Những ý tưởng đầu tiên của trẻ là những ý tưởng về quyền lực và khuất phục! Nó hạ lệnh trước khi biết nói, nó vâng theo trước khi có thể hành động, và đôi khi người ta trừng phạt nó trước khi nó có thể biết lỗi, hay nói đúng hơn là có thể phạm lỗi. Như vậy là người ta sớm rót vào trái tim non nớt của nó những đam mê mà sau đó người ta quy tội cho tự nhiên, và sau khi đã nhọc công làm cho nó thành tai ác, người ta lại phàn nàn vì thấy nó tai ác!”. Sản phẩm tất yếu của một nền giáo dục áp đặt như thế thật đáng sợ: ... “vừa là nô lệ vừa là bạo chúa, đầy kiến thức và thiếu lương tri, yếu đuối bạc nhược về thể chất cũng như tâm hồn, và bị quẳng vào xã hội”...

Đóng góp lớn của Rousseau là vạch rõ sự sai lầm của quan niệm xem đứa trẻ là “người lớn thu nhỏ”, và tiến trình giáo dục không gì khác hơn là “gia tăng” kích thước của thể xác và trữ lượng của kiến thức! Người ta kỳ vọng trẻ em hiểu những chủ đề và quan tâm những ý tưởng giống hệt như người lớn. Chúng bị buộc phải tập tành những quy củ của đời sống xã hội và những chuẩn mực đạo đức của người lớn. Vì thế, theo ông, phải làm ngược lại! Nếu trẻ em phải trở thành trung tâm của giáo dục, thì giảng dạy không còn là nhồi nhét kiến thức mà là cung

cấp những cơ hội để “vận hành” những hoạt động mang tính tự nhiên đối với từng lứa tuổi và từng giai đoạn.

Vấn đề khác của quan niệm cổ truyền là thói quen đặt lợi ích của xã hội lên trên lợi ích cá nhân. Đứa trẻ được huấn luyện để thích hợp với xã hội hiện tồn. Cá nhân bị hy sinh cho yêu cầu của xã hội. Rousseau rất phẫn nộ trước điều này, vì, theo ông, tính thiện và hạnh phúc của cá nhân là thiết yếu hơn nhiều so với việc phát triển tài năng nhằm phục vụ cho xã hội! Đặt nhu cầu và nguyện vọng của cá nhân lên trên xã hội có tổ chức, Rousseau đã đảo lộn trật tự cổ hữu. Trái tim của triết thuyết giáo dục Rousseau là tìm hiểu bản tính tự nhiên của trẻ em. Nguyên tắc của triết thuyết ấy là phải hiểu những gì bản thân tự nhiên phát triển trong đứa trẻ.

MỤC ĐÍCH TỐI HẬU CỦA GIÁO DỤC

Mục tiêu tối hậu của Rousseau là bảo tồn cái thiên chân và những đức tính tốt đẹp của con tim và của xã hội hài hòa với những đức tính ấy. Trong thiên nhiên, Rousseau thấy trật tự, hài hòa và vẻ đẹp. Trong đời sống con người, ngược lại, đầy rẫy những xấu xa, đê tiện, xung đột và nghèo đói. Chính sự tương phản giữa hai thế giới này dẫn đến những tệ trạng cho xã hội và cho nền giáo dục. “Cứu cánh tối cao phải đạt được là một xã hội trong đó những đức tính cao thượng cơ bản như dũng cảm, kiên trì, điều độ, bình đẳng, bác ái, giản dị và tự do... phải được thực hiện”.

Thật ra, Rousseau không hề chống lại đời sống xã hội, trái lại, như đã thấy, ông tha thiết mong mỏi cá nhân

có thể toàn tâm toàn ý đi vào cuộc sống chung trong tình nhân loại đích thực.

Vì thế, trước thực trạng khắc nghiệt, ông thấy cần thiết phải phác họa hai hệ thống giáo dục khác biệt triệt để với nhau: một hệ thống giáo dục chủ động dành cho một xã hội tốt đẹp, hợp tự nhiên; và một hệ thống giáo dục phòng vệ dành cho xã hội “văn minh” đang thịnh hành.

Émile hay về giáo dục sẽ làm công việc ấy. Một việc làm vừa mới mẻ, tiến bộ, vừa có không ít nghịch lý, cực đoan như bản thân cuộc đời và toàn bộ học thuyết của ông. Nó là một “thử nghiệm tư duy” kiệt xuất, “khiêu khích” và buộc ta phải suy nghĩ hơn là quá “trơn tru” như một “đề án” được cắt gọt để dễ được thông qua và mọi người nhăm mắt làm theo!



17. ROUSSEAU: GIÁO DỤC “TỰ NHIÊN” LÀ GÌ?

Con người, theo Rousseau, đi vào xã hội, nhưng đó phải là một xã hội được “hiệu chỉnh” sao cho phù hợp với những đức tính và năng lực tự nhiên của con người, chứ không phải để trở thành công cụ phục vụ. Vì thế, ông hình dung hai hệ thống giáo dục khác nhau về hình thức do điều kiện xã hội không giống nhau, nhưng cùng chung mục đích. Hệ thống thứ nhất dành cho xã hội đã được tổ chức phù hợp với bản tính tự nhiên: nhỏ, gọn, dành cho những con người tự do, dạy cho trẻ em vui chơi trong tinh thần tập thể, huynh đệ và đoàn kết. Hệ thống thứ hai dành cho xã hội “văn minh và đồi trụy” hiện tồn. Trước khi cho đi vào xã hội, cần vun bồi tinh thần độc lập, lương thiện, và trui rèn cho trẻ em năng lực để kháng trước ảnh hưởng xấu của xã hội. Cái trước gọi là hệ thống giáo dục chủ động, cái sau là hệ thống giáo dục phòng vệ. Trong thực tế, hai hệ thống kết hợp và bổ sung cho nhau, vì cùng chung một mục tiêu.

TÍNH CÁ NHÂN: TIÊU ĐIỂM CỦA GIÁO DỤC

Ta biết rằng việc nhìn nhận và giải phóng cá nhân trong thế giới hiện đại diễn ra khá muộn. Đầu hiệu đầu tiên là vào thời Phục Hưng (thế kỷ 15–16). Nhưng thật ra cũng chỉ mới thu hẹp trong tầng lớp quý tộc, thượng lưu, và bộc lộ chủ yếu ở phong cách tư tưởng, văn học, nghệ thuật mà thôi. Tiếp theo đó, phong trào Cải cách (tôn giáo) đầu thế kỷ 16 mang tinh thần phản kháng và phong cách cá nhân luận vào cả đời sống tín ngưỡng, tôn giáo.

Nhưng đồng thời, sự nhìn nhận cá nhân lại có bước tiến vượt bậc trong lĩnh vực pháp luật và chính trị. Hobbes, Pufendorf và Locke phát triển cơ sở “tự nhiên luận” về nhân quyền và dân quyền của cá nhân. Nhưng, vẫn cần chờ có một người kết hợp thật nhuần nhuyễn quyền hạn của cá nhân trong lĩnh vực xã hội, triết học với lĩnh vực dân sự và tôn giáo. Người ấy không ai khác hơn là J. J. Rousseau. Từ kinh nghiệm trong đời sống và trải nghiệm nội tâm, Rousseau là người thích hợp hơn ai hết để khai triển và bảo vệ tính cá nhân, một cống hiến có ý nghĩa lịch sử vô song.

DẠY “LÀM NGƯỜI” TRƯỚC KHI CHUYÊN MÔN HÓA

Từ rất sớm, giáo dục nhằm mục đích tạo ra những kẻ “có học” để phục vụ nhà nước và nhà thờ (ở phương Tây). Vì thế, giáo dục cần sớm chuyên môn hóa để biết phục tùng và phục vụ đắc lực cho người khác. Rousseau nhìn thấy đây là mối đe dọa trực tiếp cho sự “lương thiện” của con người. Vấn đề là phải lựa chọn giữa con người “tự

nhiên” và con người bị uốn nắn thành công cụ. Vì thế, chống lại mục tiêu giáo dục trong quá khứ, Rousseau để xướng việc đào tạo mang tính khai phóng để phát huy hết năng lực thiên phú của đứa trẻ. Đứa trẻ cần được phát triển toàn diện, trước khi bị nhào nặn trong khuôn khổ chật hẹp và cứng nhắc của tiến trình chuyên môn hóa. Đứa trẻ sau này có thể trở thành một nhà chuyên môn (quan chức, thương nhân, nhà khoa học, nhà binh, tu sĩ...), nhưng không hình ảnh nào trong số đó được phép trở thành mục tiêu chính đáng của giáo dục cả. Nói một cách mạnh mẽ, theo Rousseau, con người chỉ có một “nghề” duy nhất được phép học: LÀM NGƯỜI: “Trong trạng tự nhiên, nơi con người đều bình đẳng, thì làm người là nghề nghiệp chung của họ. Và hỡi ai đã được giáo dục để làm người, ắt không thể thất bại trong việc hoàn thành mọi nhiệm vụ đặt ra cho mình (...) Sống, chính là nghề nghiệp mà tôi muốn dạy cho học trò mình. Ra khỏi vòng tay của tôi – và tôi tán thành –, học trò tôi sẽ không phải là quan chức, không phải là người lính, không phải là tu sĩ; nó trước hết sẽ thành người”.

Thật thế, theo ông, ta không thể biết hết về tương lai và về xã hội tương lai sẽ ra sao, nên ta không tài nào có thể giáo dục đúng nghĩa về tương lai được cả. Đứa trẻ, vì thế, không thể là vật thí nghiệm cho một tương lai bất định, mà cho hiện tại. Hiện tại không phải là lợi ích trước mắt, trái lại, là hoàn cảnh sống thật của đứa bé vốn không thể biết hết những gì chờ đợi nó trong tương lai. Vậy, nó phải được rèn tập để có thể sử dụng những năng lực tự nhiên của mình trong mọi cảnh huống của cuộc

sống tương lai, được chuẩn bị tốt về thể lực, trí lực và tâm lực nhằm sẵn sàng chủ động ứng phó (và đương đầu) thành công trước mọi thử thách sẽ đến. Một quan niệm “đã bất biến ứng vạn biến” rất thâm thúy và cao minh trong triết lý giáo dục!

GIÁO DỤC THEO TỰ NHIÊN

Emile hay về giáo dục sê thể hiện mọi quan tâm và chủ trương của Rousseau về nền giáo dục giảm thiểu tác hại của “xã hội văn minh” và mang con người trở về lại với những phẩm tính tự nhiên tốt đẹp vốn có. Giống như *Khế ước xã hội* và các bài *Luận văn* nhằm phản kháng lại hoàn cảnh áp bức về chính trị, xã hội, *Emile hay về giáo dục* có tham vọng thay thế cho lối giáo dục khuôn thức cổ truyền đương thời bằng nền giáo dục tự nhiên và tự khởi:

“Dưới *ancien régime* (“chế độ cũ”), bé trai thì đầu đội tóc giả, lưng mang kiếm, tay cắp mũ, vai khoác áo bào; bé gái thì xúng xính xiêm y kiểu mệnh phụ, khệnh khạng như đóng kịch để sớm trở thành người lớn. Về học vấn thì gạo văn phạm La tinh và những quyển sách dày cộp. Rousseau cực lực phản đối và yêu cầu áp dụng những nguyên tắc “duy nhiên” qua việc giáo dục một cậu bé giả tưởng tên là Émile từ khi mới sinh cho đến trưởng thành mà không cần sự trợ giúp nào khác ngoài bản thân mình” (Graves, Frank, *Các nhà đại giáo dục trong ba thế kỷ*).

Cậu bé Émile rời cha mẹ và nhà trường, cô lập với xã hội, trao vào tay một người thầy để được sống hồn nhiên giữa thiên nhiên muôn màu. Trước khi làm quen

với “kịch bản” giả tưởng lạt lùng và đầy khiêu khích này, thiết tưởng nên làm rõ ba ý nghĩa của từ “tự nhiên” khá mơ hồ nơi Rousseau và quyển *Emile*:

– Nghĩa xã hội: là nghĩa cơ bản nhất. Giáo dục không dựa trên quy ước cổ hũu của xã hội vốn ngoảnh mặt lại với tuổi thơ mà nhận thức sâu sắc bản tính đích thực của con người. Cũng như trong xã hội (*Khế ước xã hội*), giáo dục cũng tuân theo cùng những quy luật về bản tính tự nhiên cần được khảo cứu và phát hiện một cách có hệ thống.

– Nghĩa tâm lý học: Phán đoán, xúc cảm, bản năng tự nhiên là cơ sở đáng tin cậy hơn cho hành động so với suy nghĩ hay kinh nghiệm với người khác. Thói quen duy nhất đáng học là “không có thói quen nào hết”!

– Nghĩa thể chất: Giáo dục “nhân tạo” từ con người như trước nay cần được cân đối lại bằng sự tiếp xúc, gần gũi, thân mật, không sợ hãi với muôn loài động vật, thực vật, cũng như với những mảnh lực và những kỳ quan thiên nhiên phong phú. Không sợ là bước đầu của yêu và quý!

Rousseau là người có tình yêu thiên nhiên vô hạn, và, qua quan niệm giáo dục của ông, khởi đầu cả một trào lưu yêu thích và gắn bó với thiên nhiên trong nhiều cung bậc của đời sống, nhất là trong văn chương, nghệ thuật Tây phương từ thế kỷ 18.

Tiếng vọng nào từ Rousseau cho thế kỷ 21 trước thảm họa sinh thái toàn cầu?



18. ÉMILE: TRIẾT LÝ GIÁO DỤC THEO LÚA TUỔI

Thừa nhận các giai đoạn phát triển không phải là điều gì mới mẻ. Nhưng xem đó là nguyên tắc sinh tử của giáo dục là chô độc đáo của Rousseau, vì ông là người đầu tiên cho thấy ý nghĩa sâu sắc của chúng.

Theo ông, các giai đoạn là khác nhau về chất và về chức năng. Giai đoạn đầu tiên từ khi mới sinh cho đến năm tuổi là giai đoạn sinh vật. Tiếp theo là buổi bình minh của tự-ý thức. Vào tuổi 12, đứa bé đột nhiên có ý thức về mình một cách sâu sắc. Năng lực lý trí và tình cảm trỗi dậy mạnh mẽ. Nhưng đứa bé vẫn còn là một sinh thể cô lập, chưa có được đời sống luân lý đúng nghĩa. Điều này chỉ đạt được ở lứa tuổi dậy thì, với sự chớm nở của đời sống tính dục, yếu tố quan trọng nhất trong toàn bộ cuộc đời của một cá nhân. Đời sống xã hội của cá nhân thực sự bắt đầu với xao động tính dục.

Các giai đoạn ấy là độc lập với nhau trong sự phát

triển. Mỗi giai đoạn không được phép xem là phương tiện để đạt đến giai đoạn kế tiếp. Mỗi giai đoạn là một mục đích tự thân, là một cái toàn bộ độc lập, chứ không đơn thuần là bước quá độ sang giai đoạn khác. Mỗi giai đoạn có nhu cầu và ham muốn riêng, hình thành những thói quen phù hợp nhất cho việc tự thực hiện một cách hoàn hảo cuộc sống ở giai đoạn ấy.

Do đó, các nguyên tắc áp dụng cho giai đoạn này không còn đúng nữa cho giai đoạn sau, bởi nhiệm vụ giáo dục là vun bồi những hoạt động và mối quan tâm theo bản tính tự nhiên của đứa trẻ, chứ không phải nhốt nhét cho nó những tập quán và ý tưởng theo quy ước của xã hội.

Tác phẩm *Emile*, vì thế, được chia làm năm phần. Bốn phần đầu bàn về việc giáo dục cậu bé *Emile* (giả tưởng) theo bốn giai đoạn: ấu thơ (cho đến 5 tuổi), trẻ con (từ 5 đến 12 tuổi), thiếu niên (12 đến 15 tuổi) và thanh niên (từ 15 đến 20 tuổi). Phần thứ năm dành cho việc giáo dục cô nàng sẽ là người vợ tương lai của *Emile*. Như thế, công trình bất hủ của ông bao quát dự phỏng giáo dục cho nam lẫn nữ từ lúc sơ sinh đến khi trưởng thành. Vì tầm quan trọng đặc biệt của tác phẩm (dài ngót 700 trang!), tuy khó có thể thong thả đi theo ông suốt cuộc hành trình, nhưng vẫn cố gắng ghi nhận những điều cốt lõi.

GIAI ĐOẠN 1: GIÁO DỤC MÂM NON

Steven Cahn, trong Các cơ sở triết học của giáo dục / *The Philosophical Foundations of Education*, New York,

1970, dường như xác nhận những nhận định cơ bản hơn hai trăm năm trước của Rousseau về giai đoạn này: “Chúng ta sinh ra với năng lực học tập, nhưng lại không biết gì hết và không phân biệt được gì cả. Tâm trí bị tù túng trong các cơ quan thiếu hoàn hảo, hầu như mới là bán-thành phẩm và thậm chí chưa có ý thức về sự có mặt của chúng. Những cử động, khóc la của trẻ sơ sinh là thuần túy cơ giới, hoàn toàn thiếu vắng hiểu biết và ý muốn.

Những cảm giác đầu tiên của đứa bé là hoàn toàn ở trong lĩnh vực cảm xúc. Chúng chỉ mới biết cảm giác sung sướng và đau đớn mà thôi. Do khả năng đi đứng và nắm bắt chưa phát triển, đứa bé cần thời gian khá lâu mới xây dựng được những cảm giác có tính hình tượng để làm quen với sự vật bên ngoài. Chính việc tái diễn những cảm giác khi sự vật xuất hiện rồi mất đi sẽ buộc đứa bé bắt đầu phục tùng thói quen”.

PHƯƠNG PHÁP TỰ NHIÊN TRONG GIÁO DỤC MẦM NON

Giáo dục bắt đầu từ khi sinh ra hay thậm chí trước đó nữa (dù Rousseau không nói rõ về thai giáo), và giai đoạn 5 năm đầu đời chủ yếu nhắm vào việc tăng trưởng của thân thể, các hoạt động thuộc về vận động, tri giác cảm tính và xúc cảm. Rousseau nhấn mạnh đặc biệt đến thiên chức của người mẹ cho con bú bằng sữa mẹ.

Cần phải tôn trọng cá tính của mỗi đứa bé. Thật sai lầm khi muốn ép những tâm hồn khác nhau vào một khuôn đúc chung duy nhất. Vấn đề không phải là nhằm

biến đổi tư thế tự nhiên của tâm trí mà là ngăn ngừa không để cho nó bị thoái hóa.

Như một tác giả nhận xét: “Học thuyết về những sự dị biệt giữa những cá thể là hết sức cơ bản đối với Rousseau. Ông viết: trong thiên nhiên, con thì cần có cánh, con thì cần có móng. Con người cũng thế, kẻ thì có thể đưa tri thức nhân loại đến biên cương xa nhất, người thì lại mẫn cảm, giỏi tiên liệu những nguy cơ”.

Rousseau lên án thói quen đương thời thích bó chặt trẻ mầm non trong lớp áo quần chật chội, ngăn cản sự vận động tự do của thân thể và tay chân. Một mặt, ông muốn giải thoát chúng khỏi áo quần chật chội, mặt khác, chấp nhận tiến trình “khổ luyện” về thể xác! Ngay ở tuổi ấu thơ, việc đương đầu với những thử thách về thể xác là phương pháp phù hợp với tự nhiên. Vì thế, ông bảo: “Hãy quan sát thiên nhiên và làm theo con đường nó vạch ra cho ta. Thiên nhiên luôn kích thích trẻ em hoạt động; nó giúp khổ luyện thân thể bằng đủ mọi kiểu thử thách và sớm dạy cho biết thế nào là sung sướng và đau đớn”.

Không nên làm hộ đứa bé những gì tự chúng có thể làm được. Đó là nguyên tắc chủ đạo cho giáo dục mầm non. Cuộc đời là trường tranh đấu để sinh tồn; đó là quy luật sinh học cơ bản nhất, một quy luật mà đứa bé cần tuân theo. Tập đi, tập nói, tập tự xoay xở là những gì cần được phát triển tương ứng với những nhu cầu của bản thân, với sự trợ giúp càng ít càng tốt từ bên ngoài. Rousseau không ưa thuốc men, xem vệ sinh là đức tính hay thói quen tốt hơn là một bộ môn khoa học!

Luân lý và đời sống xã hội, theo ông, là hoàn toàn xa lạ với lứa tuổi mầm non. Tuy nhiên, quãng thời gian từ khi mới sinh cho đến năm 12 tuổi là giai đoạn cực kỳ nguy hiểm trong đời người. Lý do là vì: thời gian này, những lầm lỗi và thói hư tật xấu bắt đầu nảy mầm. Mọi thói hư tật xấu nơi đứa trẻ phần lớn là vì người lớn đã dại dột nuông chiều chúng quá mức. Khi điều ấy xảy ra, tức là ta đã gieo vào những tâm hồn bé bỏng nọc độc của tính khí thất thường và óc tự cao tự đại về sau.

TIẾN TRÌNH GIÁO DỤC TRONG GIAI ĐOẠN NÀY

Với Rousseau, giáo dục không đến từ bên ngoài mà bắt nguồn từ bên trong. Chính sự phát triển nội tại của những quan năng và cơ quan tạo nên sự giáo dục đích thực của thiên nhiên. Vì thế, giáo dục mầm non thể hiện những hoạt động tự nhiên, tự do, không bị ngăn trở của đứa bé trong quan hệ với môi trường chung quanh. Điều quan trọng là: đứa bé được tạo điều kiện để hoạt động tuân theo nhịp đập từ bên trong và trực tiếp trải nghiệm những kết quả từ chính hành vi của mình. “Cho con nhiều nhu cầu hơn những nhu cầu có ở đứa con, cha mẹ không giảm bớt mà gia tăng sự yếu đuối của nó. (...) Chỉ có kinh nghiệm hoặc sự bất lực mới được là luật lệ đối với trẻ. (...) Cần để nó cảm thấy sự yếu đuối của nó chứ không đau khổ vì sự yếu đuối ấy; cần để nó tùy thuộc chứ không khuất phục; cần để nó yêu cầu chứ không ra lệnh” (Rousseau).



19. GIÁO DỤC PHÒNG VỆ: 5 ĐẾN 12 TUỔI

Ta đến với giai đoạn giáo dục trẻ em từ 5 đến 12 tuổi, giai đoạn được Rousseau xem là quan trọng nhất và cũng “nguy hiểm” nhất trong suốt đời người. Trung thành với quan niệm của mình về giáo dục tự nhiên trong giai đoạn mầm non trước đó, giai đoạn mới này cần được điều chỉnh bằng hai nguyên tắc giáo dục: nền giáo dục mang tính phòng vệ (*négative*), và việc rèn luyện tinh thần phải từ những hệ quả tự nhiên diễn ra trong đời sống.

Tinh thần chung của giai đoạn này là: hãy để cho trẻ em (5–12 tuổi) chỉ bị lệ thuộc vào sự vật tự nhiên và tuân theo trật tự tự nhiên trong suốt giai đoạn này. Hãy chỉ đơn giản đặt những trở lực tự nhiên trên con đường đi đến những ước muốn của chúng, và hãy để việc “thưởng phạt” nảy sinh từ chính hành động của chúng. Thay cho lề luật, hãy để kinh nghiệm thành công hoặc trải nghiệm

thất bại, bất lực “dạy dỗ” chúng. Thỏa mãn những mong muốn của chúng, không phải vì chúng đòi mà vì chúng cần. Không để cho đứa trẻ có ý thức về sự vâng lời khi chúng làm, và ý thức làm “chủ nhân ông” khi được người khác làm cho chúng. Hãy để chúng cảm nhận và trải nghiệm sự tự do trong hành động cũng ngang bằng của ta, những người dạy dỗ chúng.

Ý tưởng tân kỳ ấy đi liền với những chủ trương, biện pháp không kém táo bạo, độc đáo, gây nhiều cảm hứng lẩn tranh cãi cho tới ngày nay.

PHÊ PHÁN KỊCH LIỆT PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC HIỆN HÀNH

Rousseau hoàn toàn bất tín nhiệm phương pháp thịnh hành lúc bấy giờ. Với hầu hết trẻ em, tuổi thơ là giai đoạn đầy lo âu, sợ hãi trước nhà trường nghiêm khắc đến mức tàn nhẫn! Thầy giáo cứ nhầm tưởng trẻ em không có niềm vui nào khác ngoài việc đọc, viết và thuộc bài! Thế là tha hồ nhồi nhét theo kiểu học vẹt và “tra tấn” chúng bằng bài tập với vô số những điều bắt chúng phải ghi nhớ. Rousseau cho đó là sai lầm cơ bản: trẻ em chưa có ký ức đúng nghĩa và bài vở suông chẳng có ý nghĩa gì hết!

“SÁCH VỞ ÍCH GÌ ?!”

Đại triết gia, đại văn hào của chúng ta lại cực kỳ dị ứng với... sách: “Tôi ghét sách vì chúng chỉ dạy ta nói về những gì ta không hề biết!”. Với ông, nền giáo dục dựa vào sách vở thì chỉ dạy con người làm nô lệ trước quyền uy của người khác. Vì sao? Vì sách chen vào giữa

ta và cuộc đời, giữa trẻ em và sự vật. Tri thức học được từ sách vở giành mất chỗ của sự thực hành và tự hình thành chủ kiến, đặc biệt nguy hại nơi trẻ em ở lứa tuổi này. Phải chăng Rousseau chủ trương một đường lối “sư phạm mềm” (*soft pedagogy*), không “học” gì hết và chơi là chính? Không, ông làm khác hẳn: tháo cởi cái ách trường quy, để thay vào đó gánh nặng không kém: tự xoay xở lấy trong việc tổ chức ăn, ở, mặc!

PHÊ BÌNH CHƯƠNG TRÌNH HỌC CẤP CƠ SỞ

Rousseau không ngần ngại cho cậu bé Émile của ông, trước tuổi 12, không học chữ, học đọc! Ông chỉ mong cậu ta tìm đọc do ngẫu nhiên hay cần thiết. Ngoài tiếng mẹ đẻ, chẳng cần học thêm ngoại ngữ nào (nhất là cổ ngữ!), càng không cần học lịch sử ở giai đoạn này. Vì mấy lý do: trẻ em ở lứa tuổi này, như đã nói, không có trí nhớ đúng nghĩa, nên chưa thể hiểu gì về hành xử của người lớn và nhận định về những hoàn cảnh lịch sử. Thêm vào đó, môn sử kể toàn chuyện chiến tranh, vua chúa, triều đại, với đống số liệu vô hồn và vô bổ, chứ đâu có bàn đến chuyện gì thiết thân với cuộc sống đâu. Mặt khác, môn sử liên quan đến xã hội, nằm ngoài tầm mắt của trẻ em. Vì thế, cần dẹp môn sử ở lứa tuổi này! Ngay môn địa lý cũng còn quá xa vời.

Như thế, Rousseau muốn dẹp hết những môn học truyền thống, thậm chí đòi bỏ cả giáo dục tôn giáo (ngay giữa thế kỷ 18!) với lý lẽ khó có thể mạnh mẽ hơn: trẻ em không nên nghe lời thần thánh trước khi lên 13, “tuổi của lý trí”! Điều gây tranh cãi: Rousseau có cực đoan không

khi muốn dẹp cả chuyện cổ tích, chuyện thần tiên? Lý lẽ của ông: chúng truyền đạt những giá trị luân lý cho những cô cậu chưa phải là những chủ thể luân lý!

CHƯƠNG TRÌNH THAY THẾ: HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH

Ta dễ hình dung đề nghị của ông: những hoạt động đến từ nhu cầu thiết thân của đứa bé. Trước hết là chuẩn bị sức khỏe và thể lực: chơi đùa, thể thao để... “bắp thịt trước đã!”. Sau đó, là nhu cầu sinh tồn. Là nhà tự nhiên luận, ông xem trọng nông nghiệp và việc đồng áng, “công việc cao quý nhất của con người”. Cho trẻ làm quen với nông cụ và các dụng cụ thủ công: cuốc, thuổng, bào, giũa... Từ đó chúng học cách so sánh, tính toán, đo lường. Biết lượng định khoảng cách, quan sát và vẽ chính xác những gì quan sát được. Nói, hát, số học, hình học không học trong lớp mà trong những hoạt động liên quan đến những hoàn cảnh sống thực tế.

Trước tuổi 12, trẻ em chưa sử dụng lý trí cho bằng học cách giải quyết những nhu cầu đơn giản, qua đó biết trải nghiệm sự yếu ớt và phụ thuộc từ chính sinh hoạt của mình. Ở lứa tuổi tiền-xã hội, tiền-luân lý này, trẻ em chưa biết ý chí của người khác, do đó, không nên bắt chúng phục tùng mệnh lệnh hay trừng phạt. Hãy để tự nhiên dạy cho chúng những điều ấy, từ sự tất yếu chứ chưa phải từ ý thức trách nhiệm hay nghĩa vụ.

GIÁO DỤC PHÒNG VỆ

Nền giáo dục trước nay xuất phát từ quan niệm rằng bản tính người là xấu, nên cần uốn nắn “như đối với cái

cây trong vườn nhà". Trẻ em là "người lớn–tập sự", đó là quan niệm của nền giáo dục quý tộc Âu châu từ thế kỷ 18 trở về trước (J. Locke: Một số tư tưởng về giáo dục/*Some Thoughts concerning Education*, 1693). Rousseau nghĩ khác, và quyển *Emile* được xem như một phần để nghị đối với tác phẩm trên đây của Locke: "Nền giáo dục chủ động (*positive*) là nhằm đào tạo tinh thần quá sớm và muộn bắt trẻ em phải biết những nghĩa vụ của người lớn. Còn nền giáo dục phòng vệ (*negative*) là làm cho các cơ quan – phương tiện của nhận thức – được tinh tường trước khi mang lại nhận thức cho chúng. Nền giáo dục phòng vệ không phải là phóng đãng. Nó không mang lại đức hạnh, nhưng ngăn chặn tội lỗi; nó không phô trương chân lý mà ngăn chặn sai lầm. Nó chuẩn bị tất cả cho trẻ em để chúng có thể nhận thức được cái Chân khi đủ năng lực thấu hiểu, và cái Thiện khi có thể biết ái mộ".

Rousseau áp dụng phương pháp này vì nhiều lý lẽ. Trước hết, nó là hệ luận lôgíc từ nguyên tắc "tính người là tốt", và bản tính ấy sẽ tự phát huy từ sự thôi thúc bên trong. Bất kỳ sự can thiệp nào vào diễn trình phát huy này đều mang lại sự "bại hoại". Lỗi lầm, tội ác của con người, theo ông, là hậu quả trực tiếp của nền giáo dục mà ta nhận được. Thứ hai, đặc biệt cho giai đoạn giáo dục này, là hệ luận cơ bản được rút ra: phải có sự tương ứng giữa một bên là các nhu cầu với bên kia là các sức mạnh và năng lực của bản thân đứa trẻ. Việc chăm sóc, giúp đỡ của người lớn là không thể thiếu, nhưng chỉ nên dừng lại ở mức thật cần thiết mà thôi.



20. ROUSSEAU VÀ “TUỔI CỦA LÝ TRÍ” (TỪ 12 ĐẾN 15)

Vào tuổi 12 hay 13, trẻ em phát triển sức lực nhanh hơn nhu cầu. Đam mê tính dục – đam mê mạnh nhất và “kinh khủng” nhất – chưa được đánh thức. Thời tiết, khí hậu khắc nghiệt không “ăn thua” gì với cậu. Sức trai đang lớn thay cho áo quần. Ăn gì cũng thấy ngon, nằm đâu cũng ngày khò khò. Cậu chưa bị những giấc mơ quấy nhiễu. Người lớn nghĩ sao cũng mặc... Vấn đề bây giờ không phải là “dạy dỗ” cậu về khoa học, mà khêu gợi để cậu ham thích khoa học, giúp cho cậu biết phương pháp để tiếp thu khoa học khi lòng ham thích này phát triển hơn lên. Nói ngắn, đây là giai đoạn duy nhất trong đời người mà sức lực lớn hơn nhu cầu và đòi hỏi của bản thân!

BÌNH MINH CỦA LÝ TRÍ

Trước đây, một trong những lý do chính yếu khiến Rousseau “đoạn tuyệt” với các triết gia “khai minh”

đương thời là vì ông xem họ quá thổi phồng vai trò của lý trí. Nay giờ, ông có phần xét lại quan điểm ấy, xem trọng lý trí hơn, nhưng vẫn cho nó vai trò thứ yếu. Theo đó, lý trí không ra đời từ cảm giác như chủ trương của các nhà duy nghiệm, cũng không phải là quan năng bẩm sinh và nguyên thủy như nơi các nhà duy lý. Theo Rousseau, nó là quan năng tự nhiên, có nguồn gốc từ đời sống cảm xúc. Vì thế, khi xuất hiện như một đặc điểm mới, nó được mang danh là “tuổi của lý trí” (*l'âge de raison*).

Tự bảo tồn là yêu cầu cơ bản của sự sống, là sự thể hiện tự phát của tính sinh vật. Những động lực đầu tiên của chúng ta, tất nhiên, phải là quy ngã để sống còn. Đời sống tinh thần, do đó, không đến từ bên ngoài thông qua những kinh nghiệm giác quan, cảm tính, mà đến từ bên trong. Chính nó tạo nên những hành vi và điều khiển đà phát triển.

Nói cách khác, sự ra đời của tự-ý thức có chiều sâu hơn hẳn việc đơn thuần gia tăng kinh nghiệm cảm tính. Nó là nguyên tắc cao hơn của sự sống, mang lại sự thống nhất và liên tục cho mọi vận động và kinh nghiệm của tâm trí. Nó chia tay với xúc cảm đơn thuần sinh vật, tiến tới những tình cảm cao cấp của tâm hồn. Chính những tình cảm cao cấp này là bệ đỡ cho mọi hoạt động của con người trưởng thành. Một lần nữa, ta thấy Rousseau chọn đi con đường thứ ba giữa thuyết duy nghiệm và thuyết duy lý.

Vậy điều gì đã làm nảy sinh phán đoán thuần lý ở giai đoạn này? Giải thích của Rousseau là một trong những thành tựu sâu sắc nhất của ông về lý thuyết phát triển. Đời sống nội tâm của đứa bé, như đã biết, được quy định bởi mối quan hệ giữa nhu cầu và sức lực để thỏa mãn

nhu cầu. Ở tuổi ấu thơ, nhu cầu ít và đơn giản, đồng thời sức lực cũng yếu ớt. Bây giờ, ở tuổi 12–15, nhu cầu vẫn còn đơn giản, trong khi sức lực thì thừa thãi. Chính sự thừa thãi này là nguyên nhân ra đời của hoạt động lý trí!

LÝ TRÍ: QUAN NĂNG BỔ TRỢ VÀ ĐIỀU CHỈNH

“Nhu cầu và ham muốn là nguyên nhân căn nguyên của hoạt động. Rồi đến lượt nó, hoạt động tạo ra trí tuệ để hướng dẫn và điều khiển sức mạnh và đam mê, bởi lý trí làm chức năng kiểm soát và cân bằng”.

Như thế, hoạt động phải phát triển ở cấp độ cao trước khi lý trí xuất hiện. “Tuổi thơ là giấc ngủ vùi của lý trí”. “Trong mọi quan năng của con người, lý trí là bước phát triển khó khăn nhất và muộn nhất”.

Thời kỳ đột biến này lại rất nhanh và gọn: từ tuổi 12, khi tỉ lệ giữa sức lực và nhu cầu mất cân đối trầm trọng, lý trí xuất hiện để điều chỉnh và khôi phục sự cân đối ấy.

GIÁO DỤC TRONG “TUỔI CỦA LÝ TRÍ”

Lý trí, nơi Rousseau, không phải là thực thể thần linh, mà chỉ là quan năng bổ trợ. Và đây là giai đoạn mà giáo dục chính thức bắt đầu. Cho tới nay, đứa bé phát triển theo định luật tự nhiên mà nhà giáo dục không nên can thiệp vào. Nhưng từ nay đánh dấu giai đoạn mới: dạy và học.

Rousseau nêu ba “sailầm” trong quan niệm cổ truyền do không hiểu bản tính của lý trí:

– Dạy trẻ em bằng lý trí. Đó là đặt cày trước trâu! Sai

lầm chung là giả định rằng trẻ em biết lý lẽ từ lúc mới sinh và nói chuyện với chúng như với người lớn. Quên rằng tự nhiên đi ngược lại: thân thể trước, đầu óc sau!

– Dùng quyền uy thay cho nỗ lực tinh thần của chính đứa trẻ.

– Dành cho lý trí quyền năng mà nó không có. Lý trí đến sau cảm xúc và bổ sung cho cảm xúc. “Chỉ có tiếng gọi thiêng liêng của lòng mẹ và của lương tâm mới là kẻ hướng đạo sáng suốt và mang lại hạnh phúc”. Một thách thức đối với tư duy triết học đương thời!

ĐỘNG LỰC CỦA GIÁO DỤC

Nếu xúc cảm và nhu cầu tạo nên hoạt động của thân thể thì sự tò mò tạo nên hoạt động của tinh thần. Trẻ em tò mò vì sự việc hay hoàn cảnh nào đó có ý nghĩa cho sự sinh tồn của nó. Vì thế, sự tò mò liên quan đến những gì phục vụ thực sự cho đứa trẻ. Sự hữu ích là nguyên tắc cốt lõi cho giai đoạn giáo dục này. Rousseau đồng ý với F. Bacon và J. Locke ở phương diện này, và đi xa đến chõ khá cực đoan khi xem nhẹ óc tưởng tượng. Với ông, nó chỉ tạo ra những nhu cầu giả tạo, không cần thiết, bắt nguồn từ sự cạnh tranh trong xã hội với mọi thói hư tật xấu. Không ngạc nhiên khi ông bác bỏ mọi hình thức ô nhiễm từ xã hội vào học đường: giải thưởng, tôn vinh cá nhân, ganh đua, ghen tị, xu nịnh, v.v...

CHƯƠNG TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP GIÁNG DẠY

Ở lứa tuổi này, không nên có chương trình “cứng”. Ưu tiên cho những môn học thiết thực với cuộc sống. Địa lý,

thiên văn trước đâ, và học trực tiếp từ thiên nhiên. Sau đó mới đến các môn vật lý, dẫn đến kỹ năng nông nghiệp và thủ công. Khi đâ cứng cáp mới ngồi vào lớp, học các thứ khác. Ba mối quan tâm lớn trong giai đoạn này:

- Khêu gợi lòng yêu thích tri thức. Không có lòng yêu thích sẽ không biết giá trị của tri thức và không kiên tâm bền chí theo đuổi nó.
- Tư duy thật rõ ràng. Chỉ có những tư tưởng rành mạch và rõ ràng mới ăn sâu vào tâm trí được.
- Cần có phương pháp đúng: không gì bền vững bằng tự học, tự tìm tòi. Ngược lại, chữ nghĩa sẽ trả hết cho thầy!

Cậu bé Émile được đặt vào những tình thế phải tự dùng sức của mình, suy nghĩ bằng cái đầu của mình và tự mình rút ra kết luận.

Một trong những phương pháp hiệu quả trong tinh thần ấy là tự làm những dụng cụ học tập của mình. Sau khi quan sát, tự mình ghi biên bản, lập hồ sơ, vẽ bản đồ, v.v...

Cậu học trò lý tưởng của Rousseau vào năm cuối cùng của lứa tuổi thiếu niên phải là chàng trai chăm chỉ, hiền hòa, kiên nhẫn, khỏe mạnh, đầy dũng cảm và nghị lực. “Mắt tin cậy và tóc vừa dưỡng rẽ” (Huy Cận/Tựu trường), chàng không còn là trẻ con nữa và bắt đầu lắng nghe những “xôn xao thầm lặng” đang đợi chàng phía trước. Tuổi thanh niên sẽ sáng bừng với nhiều ánh lửa.



21. “VẬY ĐÓ BỒNG NHIÊN MÀ HỌ LỚN...”

(Rousseau với tuổi dậy thì
và tuổi thanh niên)

Con người không là trẻ con mãi được! Trình tự tự nhiên đưa ta ra khỏi tuổi thơ vào một thời điểm nhất định. Như những gợn sóng trên mặt biển báo hiệu một cơn bão xa, sự thay đổi bắt đầu bằng lời thì thầm của những say mê vừa chớm nở.

Song hành là những thay đổi về thể chất. Khuôn mặt phát triển với đường nét định hình. Cằm lún phún, giọng vỡ, tiếng nói chưa như người lớn nhưng không còn là trẻ con nữa. Đôi mắt, cửa sổ của tâm hồn, long lanh hơn, với nhiều ánh lửa. Đã qua rồi lứa tuổi trước 15: “Đời dịu vừa như nguyệt trước rằm” (Huy Cận/Học sinh)...

TUỔI DẬY THÌ “TÌM BẠN KẾT DUYÊN”...

Biến cố quan trọng nhất trong tiểu sử của mỗi đời người, theo Rousseau, là sự xuất hiện của tính dục.

Cuộc sống sinh vật “không nghe hoa bướm gọi bên mình” bắt đầu nhường chỗ cho những tình cảm nhân loại. Thân thể, giác quan, não bộ đã phát triển; bây giờ là lúc biết lắng nghe. Trước nay, đứa trẻ chỉ được giáo dục cho chính mình và bởi chính mình. Từ bây giờ, cần được giáo dục cho một cuộc sống với những người khác, trong mối quan hệ xã hội ngày càng rộng mở. Trước hết là tình bạn: “Buổi chiều đầu họ tìm bạn kết duyên / Trong sân trường tưởng dạo giữa Đào viên” (Huy Cận/*Tựu trường*). Rồi: “Một hôm trận gió tình yêu lại / Đứng ngắn trông vời áo tiểu thơ!” (Huy Cận/*Học sinh*). Tình bạn, tình yêu, tình gia đình... trở thành động lực điều chỉnh. Mục tiêu là sự phát triển cảm xúc và hoàn thiện nhân cách.

CÁC CẤP ĐỘ KINH NGHIỆM

Tâm hồn trẻ em bị giới hạn ở cấp độ thấp về kinh nghiệm. Chúng biết sự vật, nhưng không biết mối quan hệ với những sự vật khác và với con người. Chúng chưa biết chính mình, nên chưa thể phán đoán về người khác. Nói khác đi, đứa trẻ chưa thể có kinh nghiệm xã hội và tôn giáo. Và cũng chính vì thế, chúng chưa thể hiểu và đánh giá ý nghĩa cuộc đời. Thế giới của tinh thần, luân lý, nghệ thuật, triết học – những mối quan tâm nâng con người lên khỏi cấp độ hoang dã – tuy săn sàng hé mở nhưng hầu như vẫn còn khép kín. Cho đến tuổi 15, cậu Émile chưa biết gì nhiều về lịch sử, phong tục hay xã hội. Tất nhiên, cậu có năng lực khai quật hóa, nhưng với cấp độ trừu tượng ít ỏi.

TỪ “TRẬN GIÓ TÌNH YÊU”

Như đã nói, theo Rousseau, mọi trải nghiệm và tình cảm cao nhất hình thành nhờ sự xuất hiện của đời sống tính dục. Khi con người thấy mình có nhu cầu kết bạn với người khác (cùng giới hay khác giới), họ không còn là một sinh thể cô lập. Mọi mối quan hệ với giống loài, và mọi xúc cảm của tâm hồn ra đời cùng với nhu cầu này. Đời sống tính dục làm nảy sinh vô vàn những tình cảm đi kèm với nó như những tình cảm “hạng nhì”. Trong số những cảm thức ấy phải kể đến cảm thức về cái đẹp và cái cao cả, về quan hệ giữa người với người trong đời sống xã hội, luân lý và tín ngưỡng.

CHỨC NĂNG ĐÍCH THỰC CỦA NHÀ GIÁO DỤC

Khi chàng Émile có ý thức về sự phụ thuộc của mình vào người khác, chàng mới buộc phải bắt đầu tìm hiểu về chính mình và về các mối quan hệ với người khác.

Bàn về giáo dục trong giai đoạn này (từ 15–20 tuổi), Rousseau viết: “Chính ở lứa tuổi này, người thầy giáo tài giỏi bắt đầu chức năng đích thực của mình với tư cách là nhà quan sát và triết nhân biết rõ nghệ thuật khám phá trái tim trong khi nỗ lực hun đúc nó”.

Trước hết là biết ngăn ngừa những đam mê xấu. Tiếp theo là vun bồi những xúc cảm cao cấp: tình bạn, thiện cảm, lòng biết ơn, lòng yêu công lý, yêu cái thiện và yêu con người. Muốn vậy, phải nghiên cứu thấu đáo bản tính tâm lý, xã hội và luân lý của con người. Những chủ đề này, như đã biết, không chỉ được dạy và học gián

tiếp qua sách vở mà cần trải nghiệm trong đời sống thực.

Đánh thức những tình cảm bên trong quan trọng hơn và đi trước việc truy tìm những nguyên nhân bên ngoài. Chính sự phát triển và tích hợp bên trong nội tâm mới mang lại ánh bình minh thật sự cho thế giới tinh thần, luân lý, nghĩa vụ, nghệ thuật, tôn giáo, triết học... Nhiệm vụ đích thực của giáo dục là vun bồi, tích hợp, rèn tập những tình cảm, xúc cảm, ham mê nội tâm ấy hơn là khám phá hay quan sát thực tại, bởi chính chúng mới mang lại ý nghĩa, giá trị và sự hữu dụng cho những hiện tượng bên ngoài. Ranh giới giữa văn minh và dã man là mức độ phong phú hoặc nghèo nàn của trải nghiệm nội tâm.

CHƯƠNG TRÌNH HỌC

Chương trình học chủ yếu cho giai đoạn thanh niên này là tri thức về bản tính con người và trật tự xã hội, ngày nay có thể phân loại thành tâm lý học, xã hội học và đạo đức học. Nhưng cũng không phải bằng sách vở cho bằng những kinh nghiệm nồng nàn trong quan hệ với những con người và hoàn cảnh sống thật. Về văn học, Rousseau chuộng dạy và học cổ văn. Trong giai đoạn này, cổ tích, truyền kỳ lại cần thiết cho việc vun bồi đạo đức. Tôn giáo cũng quan trọng, nhưng ông thích tôn giáo tự nhiên, đánh động lòng người chứ không phải giáo điều và tín lý.

GIÁO DỤC NỮ GIỚI

Émile đã trưởng thành, cần tìm người bạn đời cho

chàng! Vì thế, phần cuối của tác phẩm dành cho việc giáo dục nữ sinh. Tiếc thay, đây lại là phần yếu nhất của quyển sách, bởi ông hoàn toàn bỏ rơi đường lối giáo dục cá nhân luận chỉ dành cho nam sinh.

“Toàn bộ nền giáo dục cho nữ sinh phải đặt trong quan hệ với nam sinh. Làm hài lòng nam giới, hữu ích cho nam giới, mang lại danh giá cho nam giới, được nam giới yêu thương, dạy dỗ nam giới khi còn nhỏ, chăm sóc khi lớn, an ủi, làm cho cuộc sống nam giới dễ chịu và ngọt ngào là những nghĩa vụ của phụ nữ mọi thời và cần dạy cho họ từ thuở còn thơ”!

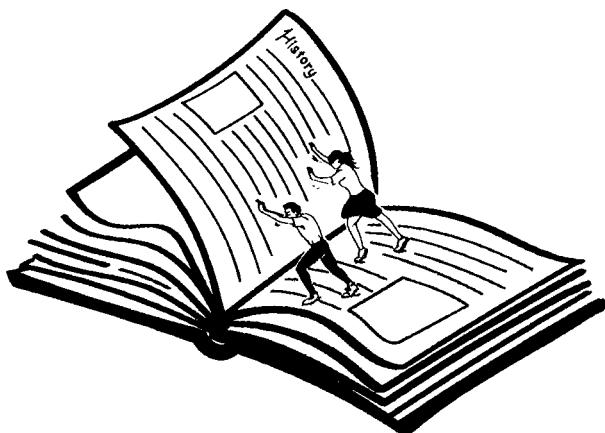
Phụ nữ vẫn cần rèn luyện thể chất như nam giới, nhưng để giữ vẻ yêu kiều và sức khỏe sinh sản hơn là cho sự phát triển tự thân. Từ đó dẽ hình dung các chủ trương khác của Rousseau: dạy nữ công, gia chánh, trang điểm, múa, hát, vang lời và siêng năng, cam chịu những cưỡng chế, bất công trong gia đình, dạy sùng bái tín ngưỡng ngay từ lúc còn thơ. Theo ông, con gái phải theo tín ngưỡng của mẹ; vợ theo tín ngưỡng của chồng. Về mặt đạo đức, dùng công luận để hướng dẫn, và căn cứ vào cảm xúc của chồng để điều chỉnh hành vi, lời ăn tiếng nói!

Ta thấy, trong giáo dục nam giới, Rousseau bắt đầu bằng chủ trương tự nhiên luận cấp tiến bao nhiêu thì trong giáo dục nữ giới, ông bảo thủ và nệ cổ bấy nhiêu!

Quan niệm về nữ giới nói chung và giáo dục nữ giới nói riêng là chủ đề tranh luận gay gắt ở châu Âu suốt thế kỷ 18 và 19. Từ Rousseau đến Kant, Hegel..., bước tiến

bộ khá chậm chạp với nhiều định kiến khó gột rửa. Nhờ quan niệm rộng hơn và đầy đủ hơn về “con người”, triết học giáo dục sẽ chứng kiến một cuộc “cách mạng” trong tư duy về nữ giới và nữ quyền.

Ngoài sự hạn chế hiển nhiên nhưng không kém lật lùng do việc phủ nhận nhân cách độc lập của phụ nữ, không ai có thể phủ nhận ảnh hưởng cực kỳ sâu sắc của Rousseau đối với triết học giáo dục hiện đại. Chúng ta sẽ tiếp tục bàn về ảnh hưởng ấy.



22. ẢNH HƯỞNG SÂU ĐẬM CỦA ROUSSEAU

Rất ít người có ảnh hưởng sâu đậm và lâu dài lên việc tổ chức, phương pháp và nội dung của giáo dục như Rousseau. Mặc dù vai trò lịch sử của ông là phê phán nền giáo dục cổ truyền, và nhiều chủ trương trong triết học giáo dục “tự nhiên” của ông được đời sau chỉnh sửa hoặc bác bỏ, nhưng không ít những nguyên lý lớn trong nền giáo dục hiện đại thừa hưởng di sản tư tưởng của ông.

Ngày nay, nếu nền giáo dục nào cũng chấp nhận rằng trẻ em cần được đối xử như là trẻ em, điều đó là nhờ công của Rousseau. Khi ta nói đến việc thống nhất tri và hành, kết hợp trí dục, thể dục và đức dục, ta không thể quên ông. Ông cũng là người nhấn mạnh đặc biệt đến giáo dục con tim bên cạnh khối óc và bàn tay. Sự phê phán mạnh mẽ như bão táp của ông buộc mọi người phải ra sức biện hộ cho hệ thống giáo dục hiện hành, và, khi họ thấy không thể duy trì hiện trạng, ít ra cũng có những nỗ lực cải tiến. Có thể nói, Rousseau đã mở

đầu cho một kỷ nguyên mới trong giáo dục. Trước khi có những nhận định về ưu, khuyết điểm của triết học giáo dục “duy nhiên”, ta cần nhìn nhận ảnh hưởng to lớn của Rousseau trên các lãnh vực sau đây.

GIÁO DỤC NHỮNG MỐI QUAN TÂM TỰ NHIÊN

Rousseau cho rằng giáo dục là tiến trình tự nhiên, chứ không phải là cố gắng giả tạo. Nó là sự phát triển từ bên trong, không phải từ bên ngoài. Nó hình thành từ hoạt động của những bản năng và mối quan tâm tự nhiên, chứ không phải từ việc phản ứng trước sức mạnh bên ngoài. Giáo dục là sự triển khai những năng lực tự nhiên hơn là thu hoạch và tích lũy thông tin. Với Rousseau, giáo dục là bản thân đời sống, chứ không phải là sự chuẩn bị cho trạng thái tương lai xa vời với cuộc sống thực của đứa trẻ. Vui học đồng thời là vui sống!

Trước đây, giáo dục nhằm “cải tạo” bản tính của đứa trẻ, bằng cách cưỡng bách nó tuân theo cách nghĩ, cách làm truyền thống, kể cả cách cảm xúc. Thay cho phản ứng “tự nhiên” là những phản ứng giả tạo được phát triển thông qua vô vàn thế hệ đi trước. Xúc cảm của con người bị cho là xấu, nên phải làm cho trái tim ta tách rời với những đối tượng của ham muốn tự nhiên. Xúc cảm của con người bị xem là không đáng tin cậy, nên không thể dùng làm nền tảng cho tri thức hay đào tạo. Bản năng và xu hướng tự nhiên luôn hướng đến cái xấu, nên phải “khắc kỷ phục lỗ”, phải kiềm chế nếu không thể tận diệt chúng!

Trong xã hội cổ truyền, những mối quan tâm tự

nhiên cần được “uốn nắn” trong mọi tiến trình giáo dục. Một hoạt động có giá trị giáo dục là khi nó khó thực hiện và trái với lòng ham thích tự nhiên!

Vì quan niệm như thế, nên bước đầu tiên trong giáo dục là bẻ gãy ý chí của đứa trẻ, vốn đại diện cho bản tính xấu. Tiếp theo tất nhiên là phải khuôn đúc đứa trẻ vào những cung cách ứng xử “vừa mắt” của người lớn, cho dù chỉ là giả tạo, che giấu những động cơ ngược với biểu hiện bên ngoài: “đứa trẻ được xem là người lớn thu nhỏ, không có giá trị và quyền hạn gì hết, cho đến khi nó bắt chước được cung cách của người lớn”.

Trước Rousseau, trẻ em bị nhìn từ ống nhòm... lộn ngược! Ăn, nói, đi, đứng như người lớn. Học cùng những môn như người lớn, đến với chúng từ cùng một lối nhìn lôgíc. Diễn hình là nhồi nhét bằng trí nhớ. Mục đích là biết sử dụng những môn học ấy trong đời sống xã hội cũng được tổ chức một cách giả tạo.

Ta thấy mọi “bài bản” về sau của Rousseau chỉ toàn là việc áp dụng cụ thể những gì ông phản đối nền giáo dục cổ truyền. “Chỉ cần làm ngược lại những gì đang làm, tức là làm đúng!”. Khẩu hiệu của Rousseau công phá mãnh liệt thành trì của giáo dục Tây phương có từ thời Phục Hưng. Sách của ông (cả hai quyển: *Khế ước xã hội* và *Emile*) đều bị tịch thu và cấm lưu hành, tác giả của chúng bị truy nã là... phải!

GIÁO DỤC LÀ TIẾN TRÌNH?

Như đã nói, Rousseau hiểu tiến trình là cái gì kéo dài

suốt đời, ít ra từ khi mới sinh cho đến lúc trưởng thành. Giáo dục tìm thấy ý nghĩa của nó trong từng giai đoạn, nghĩa là trong bản thân tiến trình, chứ không phải trong tương lai: “Ta phải nghĩ gì về nền giáo dục dã man, hy sinh hiện tại cho tương lai không chắc chắn, tròng vào cổ trẻ em đủ loại xích xiềng, làm cho chúng thảm hại để gọi là nhìn xa trông rộng, chuẩn bị cho chúng một thứ hạnh phúc mơ hồ nào đó mà có lẽ chúng sẽ chẳng bao giờ được hưởng?”.

Do đó, với Rousseau, giáo dục sẽ không còn là việc làm nặng nề, khó nhọc, dưới bàn tay gia công quá mức cần thiết của người thầy. Để cho những sức mạnh tự nhiên đi con đường của chúng, tiến trình này sẽ trở nên vui thú, hợp tình hợp lý, cân đối, hài hòa. Mục tiêu đã đạt được, không phải nơi cuộc sống của người lớn, mà trong từng ngày!

NHÀ TÂM LÝ HỌC GIÁO DỤC TIỀN PHONG

Trong học thuyết của Rousseau, người ta tìm thấy nền tảng cho nền giáo dục Tây phương suốt thế kỷ 19 và 20. Ông là nhà tiên tri về sự sụp đổ của cái cũ và dự báo, tuy còn mơ hồ, cái mới đang đến. Rất nhiều nhà giáo dục đi theo chân ông, dù có ý thức hay không, cho đến khi thấy mở ra trước mắt những đại lộ thênh thang. Với quan niệm giáo dục như là tiến trình, Rousseau truyền cảm hứng cho những nhà cải cách, trở thành người tiên phong cho tâm lý học giáo dục và sư phạm học. Khi xem chất liệu giáo dục chủ yếu phải là những sự kiện và hiện tượng trong tự nhiên, ông góp phần tăng cường xu hướng

khoa học trong giáo dục hiện đại. Hầu như ai cũng đồng thanh nhận định rằng mọi nỗ lực cải cách giáo dục của Humboldt, Dewey, Pestalozzi, Herbart, Froebel... đều bắt nguồn từ Rousseau.

Sau cùng, giáo dục nơi Rousseau cũng chuẩn bị cho cá nhân sống trong xã hội. Rousseau mở đường cho các trào lưu xã hội học trong giáo dục. Bên trong cá nhân luận của ông hàm chứa ý tưởng về giáo dục xã hội theo kiểu mới. Xem nghề nghiệp là bộ phận cấu thành của giáo dục, ông đề xướng “thực học”, vượt khỏi khuôn khổ giáo dục từ chương quý tộc. Nhấn mạnh tình cảm và đạo đức, ông bổ sung cho phương diện trí tuệ, ngăn ngừa xu hướng thực dụng thô thiển và cảnh báo nguy cơ của một nền khoa học công nghệ thiếu lương tâm và hủy diệt môi trường sống.

Ảnh hưởng sâu đậm của Rousseau không thể hiện ngay lập tức trong nhà trường. Émile không phải là đề án giáo dục theo nghĩa hẹp, mà là một thử nghiệm tư duy, một suy tưởng triết học. Nó lại gắn liền với một học thuyết chính trị (Khế ước xã hội) có nhiều hệ quả gây tranh cãi. Ta sẽ không quên tính chất phức tạp ấy khi đi vào nhận định ưu, khuyết điểm của triết học giáo dục “duy nhiên”.



23. GIÁO DỤC “TỰ NHIÊN”: ƯU VÀ KHUYẾT

Cái gì hợp tự nhiên là tốt, trái tự nhiên là xấu! Ai dám cãi lại điều ấy, và, qua đó, phản đối triết thuyết giáo dục “tự nhiên”? “Tự nhiên” – có lẽ do ta chưa hiểu mấy về nó – luôn có “uy tín”, còn những gì xấu xa, đồi bại là do... con người, do xã hội, nghĩa là phản tự nhiên, Rousseau hùng hồn: “Tất cả đều tốt đẹp nơi tự nhiên. Tất cả đều hỏng bét do bàn tay con người!”. Thi hào Đức Friedrich Schiller cũng viết: “Thế giới là hoàn hảo, nơi đâu không có bóng dáng đau khổ của con người!”. Thật thế chăng?

Nhiều nghiên cứu cho thấy đời sống thú vật trong tự nhiên có thể rất tàn bạo, nhưng, theo viễn tượng tự nhiên luận, chỉ có đời sống con người là sa đọa và xa rời tự nhiên mà thôi. Chẳng hạn, theo Erich Fromm, trong *Giải phẫu học về tính xâm hấn của con người*, hành vi xâm hấn tất yếu cũng có trong đời sống thú vật, nhưng lại không có tính phá hoại, hủy diệt. Phá hoại, hủy diệt

bằng “bạo lực vô nghĩa”, không vì nhu cầu sinh tồn chỉ có nơi con người! Cuộc tranh cãi sẽ bất tận, nếu ta lại hỏi: tại sao “bạo lực vô nghĩa” là phản tự nhiên? Con người, kỳ cùng, không phải là sản phẩm và bộ phận của “tự nhiên” hay sao?!

Từ sự đối lập giữa tự nhiên và văn hóa theo cách nhìn trên đây, triết thuyết giáo dục “tự nhiên” của Rousseau hình thành với các đặc điểm sau đây:

- Tập trung vào bản tính tự nhiên của con người – hiểu như bộ phận của trật tự tự nhiên – và lấy đó làm mục tiêu và sự định hướng cho giáo dục;
- Xem cảm xúc là chìa khóa để mở cánh cửa vào tự nhiên và, vì thế, là cơ sở cho sự hiểu biết của ta về thực tại;
- Mọi diễn trình tự nhiên đều tiệm tiến và chậm chạp theo từng giai đoạn phát triển, do đó giáo dục cũng cần hướng theo mô hình ấy, nếu muốn đạt hiệu quả vững bền;
- Từ đó, ca ngợi những giá trị có liên quan: tự do, tự khởi, độc đáo và đơn giản;
- Nếu tự nhiên là tốt, thì bản tính con người, ít ra từ khi mới sinh ra, cũng tốt, do đó, bác bỏ những quan niệm bi quan về con người;
- Và sau cùng, trong thực hành giáo dục, xem trọng những trải nghiệm sống thực với thiên nhiên (theo nghĩa rộng) hơn là kiến thức từ chương, năng lực ngôn ngữ và cảm thức về cái siêu nhiên.

Tuy nhiên, là con đẻ của “thế kỷ Ánh sáng” và thời khai minh, tư tưởng “duy nhiên” của Rousseau không phải là hoài cổ hay bảo thủ. Trái lại, nó có tính tiến bộ: cần phải phát hiện những quy luật tự nhiên, tức phát hiện lôgíc của sự phát triển và tăng trưởng để có thể áp dụng vào cho nhiều lĩnh vực của đời sống cá nhân lẫn cộng đồng: giáo dục, kinh tế, chính trị, v.v... Tự nhiên, nơi Rousseau, không phải đối tượng để tôn thờ và thần thánh hóa theo kiểu ma thuật, mà là chỗ để con người khám phá những “cơ chế” khả dụng nhiều mặt. Triết thuyết duy nhiên trong giáo dục hoàn toàn có thể mang tính “khoa học”, nếu được triển khai theo hướng mô tả và giải thích những gì được gọi là “tự nhiên”.

Trong tinh thần ấy, tư tưởng giáo dục của Rousseau theo đuổi mục đích vun bồi “lòng yêu chính mình” (*amour de soi*) có tính tự nhiên và cẩn nguyên, đồng thời điều tiết “óc vị kỷ” (*amour propre*) thừa thãi và phản tự nhiên. Mục đích ấy vừa lớn lao, sâu sắc, vừa hàm hồ, dễ bị lạm dụng.

Một mặt,

- Phát hiện và nhìn nhận “tính riêng biệt” và “tính khác biệt” của từng đứa trẻ.
- Nhìn nhận và nhấn mạnh tầm quan trọng của việc thỏa mãn nhu cầu đối với sự phát triển “tự nhiên”, tức, bình thường và lành mạnh của đứa trẻ;
- Đặt ý tưởng về sự phát triển vào trung tâm của tư

duy giáo dục, qua đó, tạo cơ sở cho môn sư phạm học về phát triển; và sau cùng,

- Từ định hướng theo nhu cầu và sự phát triển, xác định và tôn trọng những quyền hạn của trẻ em trong tiến trình hình thành nhân cách.

Nhưng, mặt khác, cũng không thể không thấy rằng:

- Tư tưởng duy nhiên dẽ biến “bản tính tự nhiên” thành cái gì khá mơ hồ và huyền hoặc, có khi đi ngược lại nhu cầu đích thực của trẻ em;

- Dẽ phạm sai lầm về phương pháp: biến những nhận định có tính mô tả (a, b là tự nhiên) thành những mệnh lệnh có tính quy phạm (phải làm theo a và b). Sự ngộ nhận này rất nguy hiểm, vì không phải cái gì “hợp tự nhiên” cũng là tốt và quên rằng nhiều giá trị nhân văn hình thành từ nỗ lực “chống” lại tự nhiên!

- Sử dụng lạm phát những ngôn từ nặng tính “rao giảng đạo đức” độc đoán, chẳng hạn: “sự trưởng thành đích thực”, “trải nghiệm đích thực”, “tự chủ”, “tiến trình mở”, v.v... Những cách nói “có cánh” ấy dễ dàng ngăn cản sự phê phán, phản biện, khiến cho những lập luận phản-đuy nhiên bị lên án và không được xem trọng.

ĐỌC LẠI ÉMILE

Không ít người đọc ngày nay sẵn sàng đồng tình với nhận định của Graves trong *Những nhà đại giáo dục trong ba thế kỷ*: “Phải thừa nhận rằng quyền Émile có nhiều chỗ thiếu lôgíc, lan man, và thiếu nhất quán. Rousseau

thường đi từ lạc quan sang bi quan, từ tự phát sang quyền uy, từ tự do sang độc tài”. Nhận định ấy, tiếc thay, đúng cho toàn bộ trước tác của ông, từ học thuyết chính trị đến triết thuyết giáo dục.

Điểm nổi bật và thường bị phê bình là chủ trương khá cực đoan của ông chống lại “văn minh” và sự điều chỉnh của xã hội. Trạng thái tự nhiên là tốt đẹp còn mọi quan hệ xã hội đều bị xem là thoái hóa, đồi bại. Đứa bé, do đó, phải được dạy dỗ trong sự cô lập với xã hội cho đến tuổi 15, không khác gì chàng Robinson trước khi gặp anh bạn Thứ Sáu. Ai cũng dễ nhận thấy sự phi lý của nền giáo dục phi-xã hội, thậm chí, phản xã hội như thế! Tuy nhiên, ta cũng đừng quên rằng Rousseau viết hai tác phẩm trứ danh về chính trị (*Khế ước xã hội*) và giáo dục (*Emile*) trong thời buổi đang rất cần những học thuyết... cực đoan! Nếu ông không có tài năng và mảnh lực để diễn đạt tư tưởng của mình như thế, hẳn không ai thèm lắng nghe ông! Phải chăng chính những nghịch lý và đỗi chô quá đáng đã góp phần tăng âm lượng cho những lời “gào thét” của ông để kéo đổ cả một truyền thống chính trị và giáo dục cổ hủ, kêu đòi sự tôn trọng nhân quyền, dân quyền theo nghĩa rộng của sự phát triển tự do và tự nhiên của nhân cách con người.

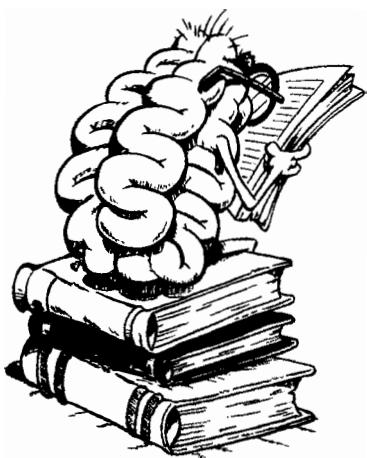
Ngày nay, ta đều biết rằng trẻ em học hỏi từ kinh nghiệm bản thân, nhưng cũng cần sự hướng dẫn đúng phương pháp của người lớn. Trẻ em học hỏi từ sự bắt chước, và xã hội là môi trường không thể thiếu cho sự cọ xát và chọn lọc. Nhưng, trước khi đánh giá về triết học

của Rousseau nói chung, ta nên hiểu rằng ông là một trong những người đầu tiên nhận ra những nguyên tắc và xu hướng luôn xung đột với nhau trong tự nhiên, xã hội và giáo dục. Vượt lên trên những xung đột ấy, tìm con đường hòa giải chúng ở cấp độ cao hơn là dấu ấn bất tử của một thiên tài tư tưởng.

Không có Rousseau,ắt không thể có triết thuyết giáo dục khai minh rực rỡ của Kant mấy mươi năm sau.

Triết thuyết giáo dục Khai minh





24. GIÁO DỤC KHAI MINH: THÔNG ĐIỆP CỦA THẾ KỶ

Ta vừa làm quen với triết thuyết giáo dục “tự nhiên” của J. J. Rousseau. Di sản của Rousseau rất phong phú, nhưng tác động quan trọng của ông lại là ở sự đúc đáo của nhiều vấn đề do ông gợi ra hơn là ở những giải pháp do ông đề xướng.

Rousseau đặt ra hai phương hướng giáo dục:

- Giáo dục công cộng đào tạo “người công dân” (*citoyen*): chỉ đạt được khi cá nhân là bộ phận của cộng đồng và hợp nhất với nó;
- Giáo dục riêng tư đào tạo “con người tự nhiên” (*homme naturel*), lấy chính mình làm trung tâm và giữ khoảng cách với xã hội, nhà nước...

Hai quan niệm hoàn toàn khác nhau ấy đặt ra hai câu hỏi cơ bản cho thế hệ sau:

- Liên quan đến bản tính của con người và mục tiêu của giáo dục: thích nghi hoặc tự chủ?

– Về sứ mệnh và cấu trúc nội tại của giáo dục: lèo lái người học hoặc phát huy bản tính cá nhân?

Hai câu hỏi ám ảnh và giày vò suốt cả thế kỷ 18: “thế kỷ Ánh sáng” xét như một thời đại, và “thế kỷ của sự phạm học”, xét riêng về phương diện giao dục. Nhưng, trước khi bước vào thế kỷ lạ lùng và rực rỡ này, ta không nên quên một khuôn mặt tiền bối, “người hùng” của thế kỷ 17, nhà tiên phong vĩ đại, vừa gợi hứng vừa khêu gợi sự phản biện: John Locke (1632–1704).

TABULA RASA

John Locke, đại triết gia Anh, đồng thời là bậc “sư biểu” đích thực trong tư tưởng giáo dục. Là triết gia, trong “Một nghiên cứu về giác tính con người” (*An Essay Concerning Human Understanding*, 1689)⁽¹⁾, ông cho rằng tinh thần con người không hề có những ý niệm bẩm sinh nào cả như Descartes đã nhầm tưởng, mà như một tờ giấy trắng. Nhận thức có được là nhờ giác quan và kinh nghiệm. Tri giác ấy sẽ được giác tính xử lý, nhưng không có gì ở trong giác tính mà trước đó không phải là những tri giác. Vậy, phải “dọn sạch hết” (*tabula rasa*) để tiếp nhận tri thức. Như một cái bàn đã dọn sạch, nó chờ đợi những món ăn tươi ngon được dọn lên. Từ đâu? Thì ông đã nói: từ môi trường sống, tức từ giáo dục!

Là nhà giáo dục học, trong “Vài tư tưởng về giáo dục”

¹ Xem: Bùi Văn Nam Sơn: “*Chat*” với *John Locke*”, NXB Trẻ & NXB ĐHQG TP HCM, 2016

(*Some Thoughts Concerning Education*, 1693), Locke kết luận nhất quán: con người tốt hay xấu, giỏi hay dở là do giáo dục. Vì thế, cần định hướng sớm cho trẻ em về cả ba phương diện: trí dục, đức dục và thể dục. Ông có tư tưởng tiên bộ đi trước thời đại khi chủ trương giáo dục bình đẳng cho mọi giai tầng, nhưng lý tưởng giáo dục của ông đồng quy về mẫu người “English Gentleman”, một “quý ông Anh-lê” có đầy đủ: đức hạnh, tri thức, năng lực. Xem trẻ em là “người lớn dự bị” cần rèn cặp, Locke hứng chịu nhiều lời phê bình gay gắt của Rousseau như ta đã biết, nhưng khách quan mà nói, triết thuyết giáo dục của John Locke là quan trọng nhất và có ảnh hưởng “thống soái” trong suốt thời Khai minh.

THỰC TẾ CHẮP CÁNH

Tư tưởng trong tháp ngà dễ trở nên viễn mơ nếu không được thực tế chắp cánh. Sự hội ngộ hy hữu giữa tư tưởng và cuộc sống đã tạo nên đai vận hội cho thế kỷ Ánh sáng. Một vài cứ liệu thật thuyết phục:

- Về hệ thống giáo dục: ở nước Anh, tỉ lệ dân số biết chữ năm 1640 chỉ là 30%. Con số đã tăng lên gấp đôi (60%) một thế kỷ sau đó. Tương ứng là nước Pháp: năm 1690, tỉ lệ biết chữ: 29% (nam) và 14% (nữ), tăng vọt lên 48% (nam) và 27% (nữ) vào giữa thế kỷ 18.

Công lao trước hết thuộc về nền giáo dục tôn giáo, nhưng từ thế kỷ 18 là nhờ nhà nước, như là thành quả của cuộc cạnh tranh giữa nhà thờ (tín ngưỡng cổ truyền) và nhà nước (nhu cầu thế tục hóa).

– Về văn hóa đọc: thế kỷ 17, sách tôn giáo chiếm 50%, bằng tiếng latin. Sang thế kỷ 18, sách tôn giáo chỉ còn 10%, và lấy tiếng Pháp làm chuyển ngữ chính khắp châu Âu.

– Thư viện công cộng và nhà bảo tàng mọc lên khắp nơi, phổ cập cho mọi người, lan truyền tinh thần “khai dân trí”.

– Đặc biệt nhất là sự nở rộ sinh hoạt học thuật và các hình thức tự tổ chức của xã hội dân sự. Những quán cà phê, nơi mọi người trao đổi thông tin và thảo luận thời sự (ở Anh, quán cà phê đầu tiên ở Oxford năm 1650 đã trở thành “huyền thoại”. “*Penny University*” (“Đại học” một xu) ở Luân Đôn thế kỷ 18 là hình ảnh đẹp đi vào lịch sử: chỉ với một xu, ai cũng có thể vào uống cà phê, đọc sách báo, trao đổi, thảo luận đủ thứ trên đời. Nhiều phòng khách (*salon*) văn chương của các mệnh phụ nổi tiếng lôi cuốn giới thức giả tinh hoa và đông đảo tao nhán mặc khách. Các Viện Hàn lâm lần lượt ra đời. Nơi sôi động tinh thần “chấn dân khí” như những năm đầu thế kỷ 20 ở nước ta với Đông Kinh Nghĩa Thục: “buổi diễn thuyết người đông như hội, kỳ bình văn khách tới như mưa”...

– Nữ quyền cũng bắt đầu được khẳng định trong giáo dục. Thế kỷ 17, bắt đầu có trường nữ, tuy chưa được học khoa học và chính trị! Tuy nhiên, nếu trước Cách mạng Pháp chỉ mới có 55–78 tác phẩm của nữ tác giả, thì từ 1719–1800, con số đã tăng vọt lên 329 tác phẩm! Mary Wollstonecraft (1759–1797) mạnh mẽ luận

chiến, bảo vệ quyền hạn của nữ giới. Tác phẩm “Biện chính cho quyền của phụ nữ” (*A Vindication of the Rights of Woman*) (1792) của bà là công trình kinh điển về nữ quyền. Tác phẩm bảo vệ tinh thần và các nguyên tắc của Đại Cách mạng Pháp; áp dụng tư tưởng Khai minh vào nữ giới và giáo dục. Bà khẳng định sự bình đẳng về năng lực lý trí, học vấn và nghề nghiệp giữa nam và nữ, vượt xa quan niệm của Rousseau, Kant và Hegel! Bà cũng là người đầu tiên chủ trương trường học hồn hợp nam nữ.

BA MỤC TIÊU CỦA “KHAI MINH”

Khai mào từ thế kỷ 17, phát triển rực rỡ vào thế kỷ 18 và lưu lại dấu ấn lâu dài đến tận ngày nay, phong trào Khai minh vừa đánh dấu một thời đại lịch sử bất hủ của châu Âu, vừa mang ý nghĩa phô quát như một “tư thế” mới của con người hiện đại. Nói thật khai quát, phong trào Khai minh kỳ cùng là nỗ lực giáo dục: giáo dục bản thân, giáo dục cộng đồng và, rộng hơn lẫn tham vọng hơn, giáo dục nhân loại xét như toàn bộ giống loài. Ba mục tiêu chính yếu của Khai minh từ di sản của nhiều thế hệ: Hobbes, Locke, Diderot, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Kant, Mill... là:

- Giáo dục là chìa khóa để vượt qua sự dốt nát, sợ hãi và mê tín, hướng đến xã hội bình đẳng và cởi mở, khởi đi từ hai niềm xác tín: lý trí con người bắt nguồn từ bản tính tự nhiên và nghi ngờ mọi “chân lý” có sẵn;

- Khẳng định nhân quyền và dân quyền, dẫn đến: Tuyên Ngôn Nhân quyền và Dân quyền (Pháp, 1789);

Tuyên ngôn Độc lập của Hoa Kỳ (1776); Tuyên ngôn Phổ quát về Nhân quyền (Liên Hiệp Quốc, 1948);

– Đề xướng tự do, chống cường quyền. Chống kiểm duyệt, bảo vệ tự do tư tưởng, tự do ngôn luận và tự do học thuật.

Chúng ta sẽ đi vào triết thuyết giáo dục khai minh với nhân vật trụ cột: Immanuel Kant (1724–1804), con người mang thông điệp của cả hai thế kỷ.



25. KANT VÀ BÔN CÂU HỎI CỐT LÕI

Khi luôn cúi người khác thì bản thân kẻ được luôn cúi cũng chẳng ra gì, bởi cả hai đều chà đạp nhân phẩm (Kant). Nhân phẩm đòi hỏi phải có ý thức. Có ý thức mới có thể lựa chọn. Biết lựa chọn là tự do. Nhân phẩm – Ý thức – Tự do là tinh hoa của triết học Kant, cũng là linh hồn của giáo dục và sự khai minh đầu óc.

Xin hãy làm quen với Immanuel Kant (1724-1804). Tư tưởng giáo dục của ông – được môn đệ tập hợp lại từ các khóa giảng về giáo dục học mà chúng ta sẽ tìm hiểu – không thể so sánh với tư tưởng triết học của ông về bề rộng lẫn chiều sâu. Lý tưởng giáo dục hiện đại kết tinh trong ý tưởng về sự tự trị của mỗi cá nhân sẽ không thể hiểu được, nếu không được đặt vào trong toàn cảnh triết học của ông. Vì thế, ta không thể không nhắc qua hành trình tư tưởng khi giới thiệu đôi nét về cuộc đời.

CHÀNG ĐỘC THÂN “KHÓ TÍNH” ?

Kant sinh năm 1724 tại Königsberg, thành phố miền Đông Phổ, nay là Kaliningrad thuộc Nga. Thành phố này hầu như bị tàn phá hoàn toàn vào cuối Thế chiến 2, kể cả ngôi nhà nơi Kant sinh ra. Nay chỉ còn Bảo tàng Kant trong đại học và ngôi mộ nổi tiếng của ông đằng sau giáo đường đổ nát như là di tích tưởng niệm. Những trang tiểu sử về ông thường cho ta hình ảnh về một cuộc sống học giả khá đơn điệu, buồn tẻ, thiếu vắng những biến cố cá nhân:

– Xuất thân gia đình nghèo, nhưng may mắn được hưởng nền giáo dục chu đáo. Năm 16 tuổi, vào đại học, sau đó làm gia sư kèm trẻ. Tốt nghiệp, được làm giảng viên không lương, phải độ nhật nhờ chân phó thủ thư Thư viện hoàng gia. Mãi đến năm 46 tuổi mới ổn định cuộc sống nhờ được bổ nhiệm làm giáo sư thực thụ. Từ đó, ông chỉ giảng dạy, viết sách (có lúc làm viện trưởng đại học) và mất năm 1804 với câu nói an nhiên lúc lâm chung giống như Nguyễn Du của chúng ta: “Thế là tốt!”.

– Sinh ra, ăn học, làm thầy giáo và qua đời tại thành phố quê hương, không đến nơi nào khác, dù có nhiều lời mời. Sinh hoạt trọn đời theo một “thời khóa biểu” nghiêm ngặt của đời sống độc thân: dậy thật sớm, giảng bài cũng rất sớm để có thời gian viết sách. Đúng 4 giờ chiều, đi dạo, một mình, trên cùng một con đường. Dân thành phố cứ chờ ông ra khỏi nhà đi dạo để lên dây cót đồng hồ! (Chỉ hai lần ông trễ giờ: nhận được quyển *Emile* của Rousseau và nghe tin Cách mạng Pháp bùng nổ).

Hình ảnh khá buồn té và nghiêm nghị này thật ra chỉ đúng một nửa! Kant suốt đời không ra khỏi thành phố quê hương và từ chối ghế giáo sư ở nhiều đại học khác còn có lý do khách quan: thành phố hẻo lánh ngày nay, vào thời Kant, không chỉ là kinh đô của Đông Phổ mà còn là trung tâm văn hóa và trí thức của khu vực nói tiếng Đức, lớn hơn cả Berlin. Quan hệ của Kant với thành phố phong nhã này còn là một quan hệ “thẩm mỹ”, vì ta không quên rằng, bên cạnh một triết gia của lý tính, Kant còn là triết gia về sở thích, về trí tưởng tượng và sự lịch thiệp của đô thị. Điều này thể hiện ngay trong phong cách của ông, trái với hình dung thông thường: ăn mặc sành điệu, thông thạo các môn giải trí, vui vẻ và là khách mời được yêu chuộng trong các “phòng khách văn chương” danh giá nhất.

Ông cố ý chỉ dành buổi sáng cho công việc chữ nghĩa (giảng dạy và viết sách), còn cả buổi chiều để giao du thoải mái với bạn bè: buổi ăn trưa kéo dài, dịp để thưởng thức hương vị của thức ăn và rượu ngon, đàm đạo và cập nhật thông tin trên mọi lĩnh vực. Buổi tối đọc sách văn chương và du ký. Giai thoại cho biết ông am tường đến từng chi tiết những cây cầu trên dòng sông Seine hơn cả dân Paris!

Nhưng, chính đời sống tinh thần phong phú mới thật sự làm nên tên tuổi bất hủ của Kant.

Năm 1783, ông viết: “Chính David Hume [triết gia Anh] đã đánh thức tôi khỏi giấc ngủ giáo điều”. Vì Hume là nhà hoài nghi, và, hoài nghi là khởi điểm của mọi sự phê phán. Ngoài Hume, còn có J. J. Rousseau và Pierre

Bayles. Sự “thức tỉnh” của Kant, dưới ảnh hưởng của ba tác giả trên, bắt đầu từ 1760 và đã chuyển sự quan tâm của ông từ lĩnh vực khoa học tự nhiên (Kant vốn là nhà thiên văn học và toán học có tiếng) sang triết học và việc phê phán năng lực nhận thức nói chung. Sự hoài nghi không tự dung mà có, nó cũng cần một cơ hội bên ngoài, thường là nỗi thất vọng lớn hay một thảm họa. Ngày 1.11.1755, một trận động đất đã tàn phá thành phố Lisbon (Bồ Đào Nha), một trong những trung tâm thương mại lớn của châu Âu thời bấy giờ. 30.000 người mất mạng. Giống như nhiều thảm họa “phi lý” về sau, trận động đất Lisbon đánh một đòn mạnh vào phong trào Khai minh và lòng tự tin của châu Âu thế kỷ 18. Người ta gọi đó là “cái chết của lòng lạc quan”. Từ đó nảy sinh một cách tiếp cận khác, một “diễn ngôn” mới: từ nay cần nghiên cứu thảm họa và nguy cơ: thay vì chỉ bàn về tội lỗi và trừng phạt, nghiên cứu về địa chất và địa tầng thay vì chỉ nói về cơn đại hồng thủy thần thoại. Nói cách khác, khai minh cần đi vào chiều sâu với tư duy và tri thức khoa học vững vàng.

TINH THẦN Socrates

Đối thủ chính yếu của Kant là cả hai phía cực đoan: thuyết duy lý giáo điều (tưởng rằng có thể dùng lý trí để giải thích mọi việc, kể cả cái siêu nhiên, vô hình) và thuyết hoài nghi giáo điều (không còn tin tưởng vào năng lực giải thích nào hết).

Kant cho rằng mục tiêu và phương pháp của thuyết hoài nghi giáo điều không thể bẻ gãy được thuyết duy

lý giáo điều! Trái lại, theo ông, vấn đề là làm thế nào để ngay trong sự hoài nghi triệt để, vẫn có thể xây dựng được tri thức vững chắc. Nghi ngờ cách lý giải giáo điều của thần học, vẫn có chỗ dành cho đức tin; nghi ngờ sự “tòan tri” của giáo hội, vẫn có thể bàn về luân lý, đạo đức. Ở phương diện này, có thể so sánh Kant với Socrates cổ đại, một sự tương đồng mang ý nghĩa giáo dục và sự phạm học sâu sắc. Thời Socrates, đã từng có những nhà biện sĩ tài ba phá đổ tất cả, và Socrates là người đã nỗ lực đi tìm tri thức có giá trị phổ quát và cả những quy phạm không kém phổ quát cho hành động đạo đức. Một tình thế mới kiểu Socrates đang đặt ra cho Kant: vừa phải phá hủy, vừa phải cứu vãn để đưa khoa học tiến bước vững chắc lên một cấp độ mới mẻ.

Kant thừa biết đây là công cuộc suy tưởng hết sức nặng nề và phức tạp. Âm thầm ôm ấp mối hoài nghi từ năm 36 tuổi (1760), mãi hai mươi năm sau (1781), ông mới giải đáp được câu hỏi đầu tiên: “Tôi có thể biết gì?” bằng kiệt tác *Phê phán lý tính thuần túy*. Và rồi còn ba câu hỏi lớn khác nữa cần được lần lượt giải đáp: “Tôi phải làm gì?”, “Tôi được phép hy vọng gì?”, và, sau cùng quy về câu hỏi: “Con người là gì?”.

Bốn câu hỏi nổi tiếng ấy của Kant sẽ là cái giá đỡ và nguồn dưỡng chất cho tư tưởng giáo dục và phương pháp giáo dục “khai minh” đúng theo nghĩa đen của từ này.



26. KANT: GIÁO DỤC LÀ GÌ?

Ta vừa biết qua bốn câu hỏi cốt lõi của triết học Kant: Tôi có thể biết gì? Tôi phải làm gì? Tôi được phép hy vọng gì? và, sau cùng, theo ông, cả ba câu hỏi quy về câu hỏi thứ tư: Con người là gì? Chưa đi sâu, ta có thể nhận ra rằng câu hỏi thứ tư không nhắm đến những câu trả lời trừu tượng, viển vông, trái lại, là câu hỏi năng động: “Con người chỉ có thể trở thành người thông qua giáo dục. Con người không gì khác hơn là những gì được giáo dục tạo nên” (*Về giáo dục*, 1803). “Con người là gì hay vận mệnh của con người ra sao, theo nghĩa đạo đức là thiện hay ác, là do chính con người làm lấy, cả bây giờ và trong quá khứ” (*Tôn giáo trong ranh giới của lý tính đơn thuần*, 1793). Vậy, có thể mạnh dạn nói rằng, theo nghĩa thâm sâu nhất, triết học Kant là một triết thuyết giáo dục!

Kant tiếp cận các vấn đề đặt ra trong các câu hỏi nói trên ở cả hai bình diện tư tưởng:

- Thứ nhất, trong tinh thần phê phán và khai minh,

Kant cố làm rõ tiềm năng lẩn giój hạn của lý tính con người. Điều này giải thích sự “khiêm tốn” lạ thường khi Kant cho rằng ta nên vừa lòng với tiềm năng mà kinh nghiệm có thể mang lại cho ta (“những hiện tượng”). Trong tác phẩm trứ danh *Phê phán lý tính thuần túy*, ông biện minh cho điều ấy và chứng minh sự phi lý và bất khả của những “tín điều” xuất phát từ tham vọng muốn dùng “lý tính thuần túy” (vượt khỏi phạm vi kinh nghiệm) hòng xây dựng tri thức “khoa học” về “những vật tự thân” mà ta không tài nào đạt đến được.

– Nhưng, mặt khác, Kant không muốn trói buộc con người trong phạm vi chật hẹp của kinh nghiệm giác quan, cắt cụt đôi cánh hướng thượng trong tâm hồn phong phú của con người. Ông nhìn nhận những khả thể vô hạn của con người trong kích thước đạo lý và nhân sinh. Đó là kích thước của tự do nội tâm, của hành động luân lý, của đức tin vào cái siêu việt. Tuy nhiên, những đức tin có thể mang lại an vui, hạnh phúc cho con người này tuyệt nhiên không được phép biến thành những “học thuyết” giáo điều để rao giảng, nhồi sọ vì nhầm tưởng rằng có thể “chứng minh” được chúng. Kant cảnh báo rằng, nếu giả sử chúng được chứng minh theo kiểu khoa học thì tự do trí tuệ, tự do lương tâm ắt không còn có lý do tồn tại! Làm sao “chứng minh” được sự tự do khi ta hàng ngày hàng giờ ở trong vòng vây của những định luật tự nhiên tất yếu? Cũng thế, làm sao “chứng minh” được nhân phẩm nếu ta chỉ xem xét con người đơn thuần ở phương diện sinh vật? Thế nhưng hiếm có ai dám phủ nhận tự do và nhân phẩm! Vậy, giải quyết như thế nào? Kant cho

rằng ta nên quan niệm con người đồng thời là “công dân” của cả hai thế giới: thế giới khả giác và thế giới siêu cảm giác. Ta không thể và không cần chứng minh, trái lại ta thể nghiệm và sống thật với hai thế giới ấy qua vô vàn ví dụ trong đời sống thường ngày. Không ai “bắt” ta phải cứu người bị nạn không quen biết ngoài sự tự do lương tâm của ta. Không ai có thể ngăn cản ta lên tiếng và phản kháng nếu ta cảm thấy nhân phẩm mình bị xúc phạm hay chà đạp. Quan niệm của Kant là một phiên bản mới của lý thuyết “hai thế giới” vốn quen thuộc trong lịch sử tư tưởng: hoặc mang tính thần học trong các nền tôn giáo lớn, hoặc mang tính huyền học trong nhiều triết thuyết (chẳng hạn nơi Platon và Plotius, v.v...). Phiên bản của Kant là mới mẻ, bởi nó không phải là thần học lẩn huyền học mà là triết học, theo nghĩa thế tục, dựa hoàn toàn vào bản tính con người như một sinh vật có lý tính và tự do. Khi Kant viết: “Tôi thấy cần thiết phải dẹp bỏ tri thức để dành chỗ cho lòng tin”, ông không muốn nói gì khác hơn là cần phân định rạch ròi thẩm quyền và phạm vi của “biết” và “tin”, mở đường cho những điều xác tín về đạo lý trong không gian sinh hoạt nhân sinh vô cùng phong phú của con người. Có thể nói, học tập để biết cách làm người “công dân” xứng đáng của hai thế giới là mục tiêu của triết thuyết giáo dục khai minh của Kant.

KANT VÀ “CÁC BÀI GIẢNG VỀ GIÁO DỤC”

Tư tưởng giáo dục của Kant bàng bạc trong những tác phẩm chính yếu của ông (ba quyển *Phê phán nổi tiếng*) dù chúng không trực tiếp bàn về giáo dục. Những công trình khác cũng rất quan trọng gồm một số những bài

viết ngắn mà tiêu biểu là: “Ý niệm về lịch sử phổ quát với mục đích làm công dân thế giới” (1784); “Phỏng đoán về khởi nguyên của lịch sử loài người” (1786); “Trả lời câu hỏi: Khai minh là gì?” (1784) và một số tác phẩm dài hơn: “Hướng đến nền hòa bình vĩnh cửu” (1795); “Nhân học dưới giác độ thực tiễn” (1798) và “Tôn giáo trong ranh giới của lý tính đơn thuần” (1793).

Là giáo sư triết học, ông thỉnh thoảng được yêu cầu phải giảng chuyên đề về triết học giáo dục. Kant đã giảng vào bốn lục cá nguyệt từ 1776/1777, 1780, đến 1783/1784 và 1786/1787. Như ta đã biết, các bài giảng này được môn đệ tập hợp lại, công bố năm 1803 với nhan đề “Về giáo dục”. Trong khuôn khổ giới hạn, ta sẽ tìm hiểu tư tưởng giáo dục của Kant dựa trên các bài giảng này, xung quanh ba câu hỏi chủ yếu: giáo dục là gì? giáo dục cho ai? và giáo dục như thế nào? Ta sẽ không quên liên hệ ba câu hỏi này với các tác phẩm khác, nếu xét thấy cần thiết để hiểu ông hơn.

Ý NIỆM GIÁO DỤC

Lập trường giáo dục của Kant dựa trên nhận định cơ bản sau đây: giáo dục là mệnh lệnh đối với sự phát triển của nhân loại. Chính vì con người có “xu hướng mạnh mẽ hướng đến tự do”, nên con người “cần phải làm quen ngay từ tuổi ấu thơ để chấp nhận mệnh lệnh của lý trí”. Nếu con người (cá nhân cũng như giống loài) không gì khác hơn là sản phẩm của giáo dục, thì cần nhận rõ rằng “con người luôn được người khác dạy dỗ và bản thân những người này cũng từng được dạy dỗ trước đó”. Vậy,

giáo dục có thể được xem như là sự kiện thường nghiệm, diễn ra trong một hoàn cảnh lịch sử nhất định, nhưng đồng thời, cần được xét theo bề sâu nhân học trong sự liên hệ mật thiết với một “Ý niệm” mang tính quy phạm. “Ý niệm” là thuật ngữ then chốt của triết học Kant, và không có nghĩa gì khác hơn là khái niệm về một sự hoàn hảo mà ta không bao giờ có thể trải nghiệm trọn vẹn được. Ý niệm là ngôi sao Bắc đầu dẫn đường, đồng thời là đường chân trời chỉ có thể tiệm cận và càng đến gần càng lùi xa.

Do đó, Ý niệm về giáo dục là thước đo cho việc thực hành giáo dục. Chính nó mới là cơ sở cho phép ta tiến hành mọi sự phê bình, đánh giá đối với nền giáo dục nói chung cũng như đối với nhà trường cũng như việc dạy và học. Dù khó thực hiện hoặc chỉ có thể thực hiện từng bước, Ý niệm giáo dục, theo Kant, chính là “việc phát triển tối đa mọi tố chất và tiềm năng thiên phú của con người, vì sự thiện hảo”.

Nền giáo dục thiện hảo là gì và nó nắm giữ chìa khóa bí mật nào cho sự thăng tiến của nhân loại nói chung và cho con người với tư cách “công dân thế giới”?



27. KANT VÀ BÔN TRÁCH VỤ GIÁO DỤC

Ngay sau Thế chiến 2, để góp phần xây dựng lại nền đại học Đức đã bị chế độ độc tài toàn trị của chủ nghĩa quốc xã tàn phá, Karl Jaspers nêu những ý tưởng của mình trong quyển sách nổi tiếng với nhan đề *Ý niệm đại học* (bản tiếng Việt của Hà Vũ Trọng và Mai Sơn, Ban Tu thư Đại Học Hoa Sen, 2013). Ông đã sử dụng lại thuật ngữ “Ý niệm” theo nghĩa của Kant như là “linh hồn”, “ngôi sao Bắc đầu dẫn đường” nay cần khôi phục lại sau khi đã bị làm cho lu mờ, biến dạng (sự độc lập tư duy và khách quan khoa học). Ta đã biết rằng, với Kant, “ý niệm giáo dục”, theo nghĩa trọn vẹn nhất, là “phát huy tối đa mọi tố chất và tiềm năng của con người”. Nay, trong phạm vi đại học, theo Jaspers, ý niệm đại học là phát huy tối đa “lòng hiếu tri nguyên thủy”. Lòng hiếu tri thông thường thỏa mãn và dừng lại khi mục đích nào đó đã đạt được. Ngược lại, “lòng hiếu tri nguyên thủy” thì vô hạn, vô vị lợi, không bao giờ thỏa mãn hay kết thúc.

Nó là chân trời vẫy gọi, là lẽ sống và sức sống dào dạt của đời sống đại học. Mọi mục đích khác, dù chính đáng (đào tạo và cung ứng nguồn nhân lực cấp cao cho kinh tế, xã hội...) phải đặt dưới “ý niệm đại học”, nếu không, đại học sẽ thoái hóa và sa đọa.

Nhờ tiếp thu Kant, Jaspers đã góp phần cứu vãn và tái tạo nền đại học hiện đại. Về phần mình, Kant hiểu “ý niệm giáo dục” trong chân trời còn rộng lớn hơn nữa, khi kết hợp với hai “ý niệm” khác: ý niệm (về) tự do và ý niệm (về) nhân loại trên quy mô “toàn hoàn vũ”.

NỀN GIÁO DỤC THIỆN HẢO

“Nền giáo dục thiện hảo là nguồn suối cho mọi điều thiện hảo trên đời này” (*Về giáo dục*, 1803). Từ đó dẫn Kant đến đại nguyên lý về giáo dục: “trẻ em không phải chỉ được dạy dỗ để đạt tới được cấp độ hiện tại, mà còn hướng đến cấp độ cao hơn trong tương lai của loài người, hay nói cách khác, phải lưu tâm đến ý niệm về nhân loại và vận mệnh chung của con người”.

Một trong những phản bác của Kant đối với nền giáo dục đương thời, chẳng hạn trong gia đình, là chỉ lo “trang bị” kiến thức cho con cái để “thích ứng với ngày hôm nay, cho dù nó tệ hại đến đâu”. Trong khi đó, nền giáo dục thiện hảo đúng ra phải góp phần thăng tiến và cải thiện thế giới nói chung. Tất nhiên, đó là nhiệm vụ của nhiều thế hệ nối tiếp nhau, và mỗi thế hệ tiến bước trên con đường hoàn thiện, “hướng tới sự phát triển cân đối hơn” mọi thiên hướng tự nhiên. Hạnh phúc và bất hạnh tùy thuộc vào chính mỗi cá nhân trên chiều hướng

chung ấy. “Vì thế, giáo dục là vấn đề lớn nhất và khó khăn nhất mà con người phải đương đầu, bởi sự thông sáng tùy thuộc vào giáo dục, và giáo dục, đến lượt nó, tùy thuộc vào sự thông sáng, thức tỉnh”. Kant xem hoạt động giáo dục là sinh hoạt văn hóa nền tảng, hiểu như sự phản tỉnh về toàn bộ thân phận con người, qua đó, xác lập mối quan hệ trực tiếp giữa giáo dục và sinh hoạt chính trị: “Hai phát minh của con người phải được xem là khó khăn nhất: đó là nghệ thuật quản trị nhà nước và nghệ thuật giáo dục”.

BỐN TRÁCH VỤ GIÁO DỤC

Kant phân biệt bốn trách vụ và cũng là bốn hình thức của giáo dục: kỷ luật hóa, văn hóa hóa, văn minh hóa và đạo đức hóa. Quan niệm khá phong phú ngày nay về các “loại hình tư duy” trong giáo dục từ kỹ năng đến phê phán, sáng tạo và ý thức trách nhiệm đều bắt nguồn ít hay nhiều từ cách phân loại này của Kant.

“Kỷ luật hóa” nói đến sự rèn luyện và chăm sóc thân thể, nhất là cho lứa tuổi nhỏ, nhưng luôn gắn liền với viễn cảnh một sinh thể tự trị, vì thế phải luôn có mặt ý niệm về tự do.

“Văn hóa hóa” là các kỹ năng văn hóa (nói, đọc, viết, cư xử...), nơi đó việc học không mang tính máy móc, trái lại từ sự thông sáng, thức nhận. Những kỹ năng văn hóa cơ bản ấy cũng phải đặt trong viễn cảnh của “chân trời văn hóa, giá trị và quy phạm mang tính nhân cách”.

“Văn minh hóa” là tiếp thu những thái độ, cung cách,

giá trị, quy tắc luân lý để có năng lực hoạt động xã hội. Nó cũng giúp rèn tập hành vi chính trị và xã hội với ý thức trách nhiệm cá nhân, do đó, không đơn thuần là việc xã hội hóa.

Và, sau cùng là “đạo đức hóa” (đạt tới từng bước trong tương lai) nói lên sự đào luyện nhân cách của mỗi cá nhân, nhất là vun bồi năng lực “phán đoán đạo đức” về người và việc. Đây là mục tiêu và ý niệm về nền “đạo đức học tự trị”, tức của hành động được hướng dẫn một cách tự giác bằng nguyên tắc đạo đức.

Kant đủ thực tế để cho rằng thời đại của ông chỉ mới thực hiện được ba trách vụ đầu tiên, còn trách vụ thứ tư thì “còn rất xa vời”! Hơn hai trăm năm sau Kant, tương lai ấy còn mù mịt hơn nữa! Tuy nhiên, trong “Nhân học dưới giác độ thực tiễn”, Kant tỏ ra rất trải đời và không bi quan: trong thời kỳ “văn minh hóa”, “ngay cả việc con người đóng trò với vẻ ngoài đức hạnh giả tạo, thì với thời gian, đức hạnh sẽ dần dần thực sự đánh thức con người và họ sẽ đi đến được sự xác tín nội tâm”. Triết học giáo dục của Kant chia sẻ niềm tin lạc quan vào sự tiến bộ của cả thời Khai minh trên cả ba bình diện: bình diện cá nhân là sự tự hình thành nhân cách trong suốt cuộc đời; bình diện xã hội trong sự tiếp nối của các thế hệ; và bình diện nhân loại “trong diễn trình lịch sử”.

CON NGƯỜI: SINH THỂ MỞ NGỎ

Hai đặc điểm khác trong quan niệm giáo dục của Kant: con người là sinh thể mở ngỏ và tính “biện chứng” của giáo dục. “Tính bản nhiên của con người là thiện

hay ác? Không phải cả hai, vì, từ bản tính, con người vốn không phải là sinh thể đạo đức”. “Vì thế, con người chỉ trở thành tốt nhờ đức hạnh, tức từ sự tự cưỡng chế trong khuôn khổ nghĩa vụ với chính mình và với người khác”. Vậy, chính quan hệ “biện chứng” giữa tính mờ ngỏ của bản tính con người và sự bó buộc của năng lực văn hóa là không gian và cơ sở cho hoạt động giáo dục. Giáo dục, theo Kant, vừa phải góp phần phát triển và hoàn thiện cá nhân, vừa phải góp phần duy trì và hoàn thiện văn hóa lãn xã hội.

Tuy nhiên, cả hai thống nhất trong “ý niệm nhân loại”. “Nghĩa vụ với bản thân chính là ở chỗ con người bảo tồn phẩm giá của nhân loại ở trong nhân cách của mình”. Đồng thời, “nghĩa vụ với người khác là tôn trọng và hành động phù hợp với nhân quyền”. Cao điểm của giáo dục là sự hợp nhất giữa nghĩa vụ, sự tuân thủ và lý trí tự do: “chọn lựa hành động theo nghĩa vụ là tuân theo sự chỉ bảo của lý tính”.

Tự do và nghĩa vụ là hai mặt của một đồng tiền. Ta không thể đi xa hơn vào triết thuyết giáo dục của Kant nếu không dừng lại đôi chút để tìm hiểu tư tưởng đạo đức học của ông.



28. GIÁO DỤC TRONG VIỄN TƯỢNG “ĐẠO ĐỨC HÓA”

Ta đã biết bốn trách vụ chủ yếu của giáo dục theo Kant: kỷ luật hóa, văn hóa hóa, văn minh hóa và đạo đức hóa. Ta có thể nhận ra cung cách suy nghĩ cơ bản của Kant thông qua trách vụ thứ tư (đạo đức hóa) thường bị ngộ nhận do không hiểu đúng hay hiểu quá hạn hẹp về khái niệm “đạo đức”. Nơi Kant, “đạo đức” hàm nghĩa rất rộng, như là một sự cam kết đối với “thế giới đạo lý trong tương lai”. Đạo đức hóa có nghĩa là làm cho con người – thông qua giáo dục – có thái độ hướng thiện và biết lựa chọn những mục đích tốt đẹp. “Mục đích tốt đẹp là những gì nhất thiết được sự tán đồng phổ quát và đồng thời là mục đích của mọi người”. Như thế, việc giáo dục, vun bồi phẩm chất đạo đức, theo Kant, gắn liền với phẩm giá của mọi con người. Trong cách hiểu ấy, “đạo đức hóa” nhất thiết mang tinh thần của việc làm “người công dân thế giới”, chống lại mọi hình thức chà đạp phẩm giá con người của chủ nghĩa vị chủng, chủ nghĩa thực dân, chủ

nghĩa bá quyền, chủ nghĩa đặc tuyển v.v... Đó là lý do khiến Kant cho rằng trách vụ thứ tư này là khó khăn nhất và là nhiệm vụ trường kỳ mà nhân loại phải phấn đấu trong tương lai lâu dài.

Triết thuyết giáo dục của Kant bắt rẽ sâu trong toàn bộ triết học của ông, nhất là trong tư tưởng đạo đức học.

“MỆNH LỆNH NHẤT QUYẾT”

“Mệnh lệnh nhất quyết” (cũng thường được dịch là “mệnh lệnh tuyệt đối”) là thuật ngữ trung tâm của đạo đức học Kant. Mệnh lệnh là tên gọi chung cho những gì ta nên làm hoặc không nên làm trong lĩnh vực hành động, khi trả lời câu hỏi: Tôi phải làm gì? Thế nhưng tại sao lại là “mệnh lệnh”? Đơn giản chỉ vì ta không phải lúc nào cũng sẵn sàng và tự nguyện làm điều đúng và điều tốt một cách tự động, vì thế, cần phải được yêu cầu làm thế này chứ không phải thế khác, hoặc không được phép làm nếu thấy (hoặc có thể thấy) rằng đó là không ổn, không đúng về mặt đạo đức. Như ta đã biết, theo Kant, con người đồng thời là “công dân” của hai thế giới: thế giới khả giác, thường nghiệm và thế giới siêu cảm giác hay khả niêm (thế giới của lý tính, có thể suy xét được). Người ta thường gọi đó là “thuyết hai thế giới”. Là sinh thể xác thịt, có nhu cầu, ta hoàn toàn thuộc về thế giới khả giác và phụ thuộc vào việc thỏa mãn những nhu cầu. Nhưng, mặt khác, là sinh thể có lý trí, ta lại có thể – dù một phần nào đó – vượt lên khỏi ranh giới của thế giới khả giác, và ít ra cũng có thể hành động ngược lại với xu hướng, dục vọng trực tiếp của mình. Chính năng lực

mà ai cũng thừa nhận này, theo Kant, là bằng chứng cho thấy ta có thể là những tác nhân luân lý, đạo đức, nghĩa là, kỳ cùng, ta có thể là tự do, tự trị, tức có thể quyết định một hành động cần thiết về đạo đức mà không chịu ảnh hưởng từ bên ngoài (hoặc bên trong). Ở đây, ta không nên vội hiểu lầm. Kant không hề chủ trương rằng cứ phải chống lại xu hướng, ham muốn mới là tốt theo kiểu “diệt dục”, trái lại, ông chỉ nhấn mạnh đến năng lực vượt lên khỏi xu hướng, ham muốn tự nhiên, nhất là về phương diện đạo đức.

Một ví dụ: khi người thân yêu của ta gặp nạn, ví dụ rơi xuống nước, ta làm mọi cách để cứu sống. Nhưng, nếu đó không phải là người thân mà là kẻ xa lạ, thậm chí kẻ thù của ta thì sao? Cứ để mặc cho người ấy chết đuối là việc dễ dàng, không ai biết và cũng không ai trách móc. Trong hai trường hợp, tính chất “đạo đức” có khác nhau không? Theo Kant, chỉ trong trường hợp sau, ta mới chứng tỏ rằng mình có năng lực lấy thái độ đạo đức và hành động tương ứng với nghĩa vụ đạo đức. Trong trường hợp trước, điều ấy không bộc lộ rõ. Tất nhiên, trong cả hai trường hợp, ta đều được kêu gọi phải làm hết sức mình để cứu người bị nạn. Lời kêu gọi này, hay đúng hơn, “mệnh lệnh” đạo đức này đều là “nhất quyết”, đối với ai có thể cứu giúp và cho những ai cần được cứu giúp. Thậm chí, Kant không chỉ nói về “con người”, mà cho cả mọi “sinh vật hữu hạn và có lý tính” nói chung. Nghĩa là, mệnh lệnh này cũng “nhất quyết” có giá trị khi giả định ta gặp một... người ngoài hành tinh bị lâm nạn!

Bây giờ, thêm một tình huống khác. Trong lúc khẩn

cấp, ta ném cho người bị nạn (dù là người thân hay kẻ thù) một khúc gỗ để họ bám vào. Không may, khúc gỗ ấy rơi đúng vào đầu nạn nhân! Ta có thể cho rằng việc ném ấy chịu trách nhiệm về cái chết của nạn nhân? Độc lập với việc quy kết trách nhiệm như thế nào thì về phương diện đạo đức, không thể quy kết và lên án được, bởi ai cũng đồng ý rằng, trong tình huống ấy, động cơ của hành động là nhằm cứu giúp chứ không phải để giết người!

ĐỘNG CƠ VÀ TRÁCH NHIỆM

Từ khi Max Weber, trong luận văn “Chính trị như là nghề nghiệp” (1919), phân biệt giữa đạo đức học trách nhiệm và đạo đức học động cơ, Kant được xem như người chủ soái của đạo đức học động cơ, chủ trương phán xét đạo đức chủ yếu dựa vào động cơ hay ý đồ chủ quan hơn là vào những hậu quả của hành động. Sự phân biệt này có ảnh hưởng không nhỏ đến những tranh cãi trong lĩnh vực luật hình sự (chẳng hạn, chủ nhà máy hóa chất làm ô nhiễm nguồn nước và môi trường có thể thoái thác trách nhiệm viện cớ không biết hay không mong muốn?).

Một khảo sát thú vị: trẻ em thường bắt đầu từ đạo đức học trách nhiệm rồi dần dần sẽ đến đạo đức học động cơ. Một em bé hăng hái giúp mẹ làm bếp và lỡ tay đánh vỡ cả đống chén bát. Một bé khác không chịu giúp mẹ mà còn giận dỗi ném vỡ ly nước. Hỏi những đứa bé 5 tuổi, chúng cho trường hợp trước là xấu, trong khi các bé lớn hơn thì đánh giá ngược lại, rõ ràng từ việc xem xét động cơ của hành động! Việc đối lập triệt để giữa hai loại đạo đức học chắc hẳn không thể giải quyết vấn

đề đạo đức vốn rất phức tạp và Kant cũng không muốn rơi vào một sự lựa chọn cực đoan. Tuy nhiên, quả thật Kant rất xem trọng động cơ của hành động, mà ông gọi là “những châm ngôn”, tức những cơ sở chủ quan của ý chí. Trong một tình huống quan trọng về đạo đức và ta tự hỏi phải làm gì, thì theo Kant, điều hệ trọng là phải xét xem châm ngôn hướng dẫn hành động có thể được phổ quát hóa mà không gặp mâu thuẫn hay không. Vượt qua được cuộc trắc nghiệm này sẽ là mệnh lệnh nhất quyết. Tất nhiên, không phải là trắc nghiệm những quy tắc cụ thể (vd; muốn cứu người, phải ném cho một khúc gỗ!). Vả lại, không phải cái gì có thể phổ quát hóa cũng có ý nghĩa đạo đức, vì bên cạnh mệnh lệnh đạo đức, còn có những loại mệnh lệnh khác mà ông gọi là mệnh lệnh giả thiết, mang tính kỹ thuật hay thực dụng, không xét đến ý chí của con người (vd: muốn làm giàu, phải kinh doanh, nhưng chưa chắc ai cũng muốn... làm giàu!). Chúng là có điều kiện, không phải vô điều kiện, là tương đối, không phải tuyệt đối.

“Mệnh lệnh nhất quyết” của Kant không khô khan, khắc nghiệt, trái lại, là tiền đề cho (giáo dục) tự do và tự trị, như ta sẽ thấy.



29. TỪ “KHÚC GỖ CONG QUEO CỦA CON NGƯỜI”...

Cụ Khổng có lẽ là người đầu tiên dùng hình ảnh này khi chê trách môn đệ là chàng Tể Dư có tật xấu là ngủ ngày: “Tể Dư ngủ ngày, cây gỗ mục không thể chạm trổ gì được” (Tể Dư trú tẩm, hủ mộc bất khả điêu dã)! Kant không phải là người mơ mộng; ông nhìn nhận thực tế đáng buồn ấy nơi mọi con người chứ không chỉ nơi cá nhân nào. “Từ khúc gỗ cong queo tạo nên con người, không thể đẽo gọt ra cái gì thẳng thớm cả!”. Ông viết tiếp: “Ta chỉ có thể tiệm cận ý niệm về một xã hội công dân tự do và công bằng mà thôi”. Chỉ có thể tiệm cận, vì sinh vật có lý trí như ta bao giờ cũng mang theo mình “xu hướng vị kỷ của động vật”, vì thế, cần có kẻ “cầm đầu” để ước thúc. Thế nhưng, kẻ “cầm đầu” này – dù là một tập thể hoặc một cá nhân – ở đâu ra? Cũng phải từ những con người cụ thể (từ thế giới được phân đôi) mà ra, và, giống như mọi sinh vật trần tục, có nhu cầu khác, sớm hay muộn, sẽ lạm dụng sự tự do của họ.

Vì thế, cần phải có “mệnh lệnh nhất quyết” hay quy luật đạo đức để định hướng cho con người. May thay, quy luật này không phải do quyền uy xa lạ nào ban bố mà do chính con người tự đặt ra cho mình.

BA “CÔNG THỨC” CỦA MỆNH LỆNH NHẤT QUYẾT

Như đã thấy, mệnh lệnh nhất quyết hay quy luật đạo đức do con người tự đặt ra cho chính mình, được thể hiện bằng những “châm ngôn” chủ quan, nói lên “động cơ của ta mỗi khi hành động đạo đức. Kant lần lượt phát biểu thành ba công thức nổi tiếng:

- Công thức cơ bản: “Hãy chỉ hành động theo châm ngôn, qua đó bạn đồng thời có thể muốn rằng nó trở thành một quy luật phổ quát!”.
- Công thức quy luật tự nhiên: “Hãy chỉ hành động *nếu* *thể* châm ngôn cho hành động của bạn phải trở thành quy luật tự nhiên phổ quát thông qua ý chí của bạn!”.
- Công thức cứu cánh tự thân: “Hãy hành động sao cho lúc nào bạn cũng xem con người nơi bản thân bạn và nơi người khác như mục đích (tự thân) chứ không đơn thuần như phương tiện”.

Hàng ngày hàng giờ ta vẫn sử dụng bản thân ta và người khác (vd: thuê mướn nhân công...) như là phương tiện (vd: để gánh, vác...). Kích thước đạo lý, theo Kant, chính là ở chỗ không chỉ “đơn thuần” như thế! Quy luật đạo đức không xa lạ; nó chỉ cao cả. Nó là thước đo để trắc nghiệm xem một châm ngôn có giá trị phổ quát, xứng danh là mệnh lệnh đạo đức hoặc chỉ là một mệnh

lệnh giả thiết, có điều kiện trong phạm vi thực dụng. Nó không gì khác hơn là “trung đạo vàng” (“điều ta không muốn thì đừng làm cho người khác”) được nâng lên cấp độ hoàn chỉnh hơn.

SỰ “TỰ TRỊ” LÀ MỤC TIÊU HAY TIỀN ĐỀ CỦA GIÁO DỤC?

Vấn đề khó khăn nhất của giáo dục là gì? Kant viết: “Một trong những vấn đề khó khăn nhất của giáo dục là làm sao hợp nhất việc con người vừa phải phục tùng sự cưỡng chế của quy luật, vừa có năng lực sử dụng sự tự do của mình? Cưỡng chế là cần thiết! Vậy làm sao tôi vun bồi sự tự do khi bị cưỡng chế? Tôi phải làm sao cho học sinh vừa chấp nhận sự cưỡng chế, đồng thời hướng dẫn học sinh sử dụng thật tốt sự tự do. Không làm được điều này, tất cả sẽ trở nên “máy móc”, và người học ra trường không biết cách dùng sự tự do của mình”.

Nói gọn, giáo dục nhằm trở nên tự do và tự trị phải chăng tự nó là một sự mâu thuẫn? Bởi thế có khác gì dùng người học như một phương tiện (thông qua kỷ luật, cưỡng chế) để phục vụ cho mục đích dù cao cả đến đâu (đạo đức hóa), trong khi “mệnh lệnh đạo đức” đòi phải xem con người như “cứu cánh tự thân”?

Có thể phỏm mặc cho đứa trẻ được “tự trị” trong mọi lĩnh vực? Tất nhiên là không! Đứa trẻ tự nó chưa đủ sức phán đoán và chọn lựa hành động, trong khi không một xã hội, cộng đồng hay tập thể nào không có những luật lệ, quy tắc ứng xử buộc nó phải tôn trọng và tuân thủ. Chính vì thế, trong truyền thống giáo dục xem trọng sự tự trị của cá nhân, người ta mặc nhiên xem sự tự trị (hay

quyền tự do quyết định theo lý trí của mình) là *mục tiêu* cần hướng đến của giáo dục chứ không phải là tiền đề hay điểm xuất phát. So với mục tiêu ấy, đứa trẻ được xem là còn “bất cập”. Nó cần và sẽ trở nên “tự trị” trong tương lai, chứ hiện tại chưa phải là tự trị.

Kant có cách nhìn khác về sự tự trị. Tự trị, theo nghĩa của Kant, là năng lực tự ban bố quy luật và quy tắc hành động cho chính mình, dựa vào nhận thức của chính mình, độc lập với mọi sự quy định từ bên ngoài, dù đến từ đâu. Tức là, phải giả định như là điều kiện tiên quyết rằng ta có năng lực tra hỏi và đặt lại mọi vấn đề vốn đã được xã hội chấp nhận.

Trong thực tế, năng lực ấy phải chăng chỉ là ảo tưởng? Vâng, có thể là ảo tưởng, nhưng, như nhiều người hiểu Kant đã nhận định, đó là “ảo tưởng tích cực và cần thiết”. Chính tiền đề này mới góp phần làm cho cuộc đời đáng sống và làm cho cuộc sống chung của con người có thể tiến hóa và “đạo đức hóa”. Kant thừa nhận rằng thời đại của ông chưa đạt tới được cấp độ đạo đức hóa. Thế nhưng, hãy “làm như thế” rằng cấp độ ấy là có thật và con người hãy sống và hành động theo phương hướng ấy. “Làm như thế” là khái niệm cực kỳ hệ trọng và sâu sắc nơi Kant. Nó là viễn tượng khai phóng, mở rộng chân trời cho kiếp nhân sinh và cho sự xứng đáng làm người, không phân biệt tuổi tác và học vấn.

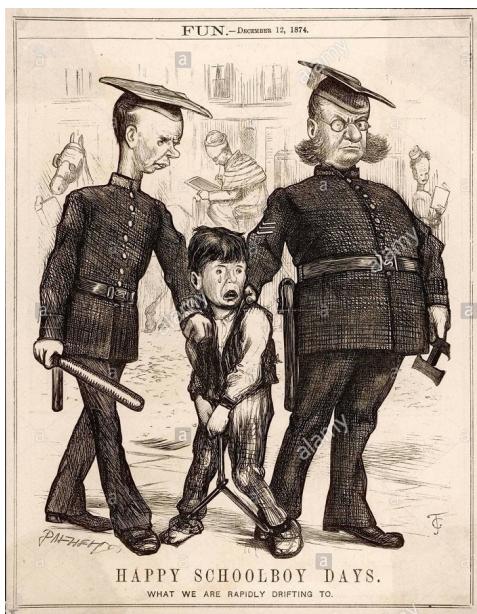
BA CHÂM NGÔN CỦA TÂM HỒN LÀNH MẠNH

Trong *Phê phán năng lực phán đoán*, Kant nêu ba châm ngôn cho “tâm hồn lành mạnh”:

- “*Suy nghĩ bằng đầu óc của mình*”, tức cung cách tư duy không bảo thủ, giáo điều, định kiến;
- “*Suy nghĩ trong vị trí của người khác*”, tức cung cách tư duy khoáng đạt, rộng mở, thông cảm và sẵn sàng đối thoại;
- “*Suy nghĩ nhất quán với chính mình*”, tức cung cách tư duy chặt chẽ, trung thực và thấu đáo.

Qua ba châm ngôn, ta thấy Kant không đặt nặng việc giáo dục đạo đức suông cho bằng làm cho con người *mạnh mẽ lên*, với “tâm hồn lành mạnh”. Ưu tiên hàng đầu không phải ở chỗ giả tưởng rằng ta có thể trở nên hoàn toàn trong sáng, chỉ hành động theo lý trí sáng suốt cho bằng vun bồi năng lực để có thể có ý kiến, quan điểm riêng và đủ dũng cảm thể hiện ý kiến, quan điểm riêng ấy trong cộng đồng xã hội chứ không tách rời với nó.

Nói cách khác, tự do, tự trị, trong triết thuyết giáo dục của Kant, không phải là một phẩm chất vốn có của con người, trái lại, là một nghĩa vụ phải phấn đấu thực hiện. Vì thế, thật hữu lý khi nên đọc triết thuyết giáo dục của Kant không phải bằng cặp mắt của nhà đạo đức hoặc của kẻ bi quan, trái lại, của nhà hiền triết biết rằng sự nghiệp giáo dục có thể thất bại, rằng mục tiêu tối hậu có thể không bao giờ đạt được trọn vẹn, đồng thời biết phải làm gì để lội ngược dòng, trong sự kiên nhẫn và tinh thức.



30. GIÁO DỤC: GIỮA TỰ DO VÀ CƯỜNG BÁCH

Xin ôn lại nhận định cơ bản của Kant: “Một trong những vấn đề khó khăn nhất của giáo dục là làm sao hợp nhất việc con người vừa phải phục tùng sự cương bách, vừa có năng lực sử dụng sự tự do của mình (...). Không làm được điều này, tất cả sẽ trở nên “máy móc”, và người học ra trường không biết cách dùng sự tự do. Cần phải sớm cảm nhận sự để kháng không tránh khỏi của xã hội để thấy hết sự khó khăn của việc giữ mình được độc lập”. Đề án chi tiết trong học thuyết giáo dục khai minh của Kant chủ yếu xoay quanh vấn đề cơ bản ấy.

Đáng chú ý là những ý kiến và giải pháp của ông đối với mọi loại người và mọi lứa tuổi.

VŨN BỒI Ý THỨC TỰ DO TỪ LÚC ẤU THƠ

Đồng ý với Rousseau, theo Kant, nên hiểu trẻ em theo lứa tuổi, chứ không nên đánh giá quá cao hay quá

thấp về trẻ em nói chung. “Đứa bé chỉ cần thông minh, lanh lợi như một... đứa bé!”. “Đừng làm cho đứa bé sợ hãi”, nhưng đồng thời “không việc gì phải làm hài lòng nó, nếu nó không làm hài lòng ta”. Một cách đối xử sòng phẳng là bước đầu của ý thức về tự do và trách nhiệm: “Hết sức nguy hiểm nếu tập cho trẻ em thói quen xem mọi chuyện chỉ là trò chơi”, mặc dù việc chơi đùa là cần thiết biết bao!

Vậy, làm sao để giúp cho trẻ em sớm tiếp thu một chuyện thoát nghe rất là đại sự, đó là: “lý tính khai minh phổ quát vì nền... hòa bình nhân loại”?

Không gì khác hơn là giải quyết vấn đề: sử dụng tự do cá nhân và cảm nhận “sự đề kháng không tránh khỏi của xã hội” buộc ta phải tuân thủ bao nhiêu thứ luật lệ, Không ý thức điều ấy từ sớm, sẽ không thấy sự khó khăn của việc bảo vệ tự do và độc lập. Kant nêu ba quy tắc sư phạm giúp tăng tiến ý thức tự do:

1. Trẻ em được tha hồ hưởng mọi tự do từ tấm bé, miễn không gây nguy hiểm cho bản thân (vd. chơi với vật bén nhọn...) và không cản trở người khác cũng được tự do;
2. Trẻ em cần hiểu rằng nó chỉ có thể đạt được điều nó mong muốn nếu cũng để cho người khác đạt được sự mong muốn của họ.
3. Trẻ em dần dần nhận ra rằng việc nó phải tuân thủ một số kỷ luật là để giúp nó sớm được hưởng tự do, nghĩa là không còn phải phụ thuộc vào sự chăm sóc của người khác. Đặc biệt, nền giáo dục công cộng (ngoài

phạm vi gia đình) tuyệt nhiên không được dành bất kỳ sự biệt đãi hay đặc quyền nào cho trẻ em con nhà giàu hay quyền thế, nếu không muốn tạo ra những người công dân tồi tệ và thối nát trong tương lai.

Làm việc và chơi đùa là biểu hiện khác của cương bách và tự do. Con người là sinh vật duy nhất phải làm việc, đồng thời không bao giờ ngừng vui đùa, nghĩa là không bao giờ ngừng là trẻ em. Thay vì cưỡi con ngựa gỗ, họ cưỡi con ngựa thật “rong chơi ngoài ngõ liêu” mà thôi! Nhưng, Adam và Eva sở dĩ rời khỏi vườn địa đàng có khi chỉ vì chơi mãi cũng chán! Vì thế, sự nghỉ ngơi, vui đùa chỉ “sướng” nhất là sau khi đã làm việc. Nhà trường, theo Kant, chính là nơi tập làm việc. Chỉ có điều, luôn hỏi và giúp trẻ em tự hỏi và trả lời: làm việc này để làm gì? Tại sao làm? Giáo dục bao giờ cũng ít nhiều mang tính cương bách, nhưng không thể để biến thành công việc khổ sai, nô lệ, vô ý thức.

TRẺ NGƯỜI NHƯNG KHÔNG NON ĐẠ

Đối với lứa tuổi thanh thiếu niên, điều hệ trọng bậc nhất, theo Kant, là xây đắp và bảo vệ tinh thần phê phán và khả năng tự đề kháng, độc lập tư duy và tự do học thuật, hướng đến nền giáo dục nhân bản và khoan dung để “làm công dân thế giới”.

Trước hết là ngăn ngừa lối mòn của tư duy giáo điều, biệt phái. Kant viết trong tác phẩm *Phê phán lý tính thuần túy* trứ danh: “Thật là phi lý khi muốn nhờ lý trí mang lại sự khai minh, mà ngay từ đầu, các bạn lại bắt buộc nó phải nhất thiết đứng về một phía do các bạn

quyết định”. Do đó, “hãy để yên cho mỗi nhà tư tưởng đi riêng con đường của họ, hãy để cho họ thể hiện hết tài năng, để họ minh chứng các tư tưởng thâm trầm và mới mẻ (...), và như vậy, rút cục, chỉ có lý trí bao giờ cũng là người thắng cuộc”. Ông đặt câu hỏi: “phải chăng ta cần khuyến cáo các bạn trẻ tránh xa các tác phẩm ấy, ngăn cản không cho họ biết được lập trường nguy hiểm này bao lâu ta cho rằng phán đoán của họ chưa đủ vững vàng và học thuyết ta muốn nhồi nhét cho họ chưa đủ bám rẽ sâu trong trí não?” Rồi ông tự trả lời: “Nếu bản thân ta tiếp tục đứng mãi trong tư duy giáo điều, thì có lẽ trước mắt chỉ có hạ sách ấy thôi. Nhưng về lâu dài, không gì vô lý và kém hiệu quả hơn bằng việc muốn giữ mãi tinh thần của thanh niên dưới sự giám hộ càng lâu càng tốt. Vì, sớm muộn họ cũng sẽ tiếp cận các tác phẩm trên và liệu họ có giữ vững niềm tin thời trai trẻ? Những thanh niên không được trang bị gì khác ngoài những vũ khí giáo điều, không thể phát hiện được sự sai lầm tiềm tàng ngay trong những quan điểm của chính mình cũng như của đối phương,ắt sẽ nghi ngờ và bất mãn rằng trước đây những người lớn đã lợi dụng lòng ngây thơ, cả tin của họ”. Và, do chỉ quen với lối tư duy giáo điều, họ lại tiếp tục rơi vào vòng lẩn quẩn không lối thoát ấy. Ông đề nghị: “Do đó, trong giáo dục, người ta nên đi con đường hoàn toàn ngược lại. Điều kiện tiên quyết là hãy huấn luyện thuần thục cho thanh niên tinh thần và phương pháp phê phán lý tính”. Tinh thần và phương pháp phê phán lý tính không gì khác hơn là *làm mất khả năng gây ảo tưởng* của mọi lập luận giáo điều bất kể từ đâu tới”.

“DỌN MÌNH”

Vượt bở ảo tưởng giáo điều là điều kiện căn bản cho sự tăng tiến về nhận thức lý thuyết. Rồi, bằng khả năng phân tích, so sánh những hành vi một cách tinh táo, không định kiến, con người tự vun bồi năng lực hành động đạo đức. Thêm vào đó, rèn luyện năng lực phán đoán vô vị lợi trong lĩnh vực thẩm mỹ, con người “dọn mình” để cảm thụ cái đẹp và cái cao cả trong tự nhiên và nghệ thuật. Tất cả những điều ấy mở rộng chân trời của con người, chuẩn bị cho họ làm người “công dân thế giới” với đầy đủ sự tự trị và chủ quyền. Theo Kant, đó là viễn tượng của “lịch sử phổ quát” của nhân loại trong một nền “hòa bình vĩnh cửu” mà mục đích tối cao là phát huy hết “mọi tiềm lực của con người”. Phải chăng đó là một giấc mơ? Tất nhiên, nhưng, theo Kant, đó cũng là một vấn đề đặt ra cho “nhân loại” như một nghĩa vụ.

Tóm lại, môn học “tư duy phản biện” và “khoa học luận” đang thịnh hành ngày nay, đó là chưa nói đến Tuyên ngôn Phổ quát về Nhân quyền của Liên Hợp Quốc (xem việc hài hòa các mục đích trong tự do và hòa bình là sứ mệnh trung tâm của giáo dục) chịu ơn Kant rất nhiều, và không phải chỉ có thể...



31. KANT: NGÒI BÚT VÀ DÂN QUYỀN

Bàn về phương pháp giáo dục, Kant nhấn mạnh: “Mỗi cá nhân học hỏi và ghi nhớ sâu sắc nhất những gì hầu như chỉ học cho chính mình”. Vì thế, việc học nơi con người khác về chất với việc huấn luyện nơi thú vật.

PHƯƠNG PHÁP Socrates

Thú vật được huấn luyện để bắt chước. Con người cần học để biết suy nghĩ. “Nền giáo dục tương lai nhất thiết phải dựa trên phương pháp Socrates”, như ông khẳng định mạnh mẽ. Cốt lõi của “phương pháp Socrates” là tin vào năng lực tự đặt câu hỏi của mỗi người. Và chỉ những câu trả lời nào đến từ “bên trong” ta, mới thật là của ta và cho ta. Do đó, nhiệm vụ của giáo dục không phải là rao giảng, thuyết phục, áp đặt, trái lại, bằng phương pháp và kỹ thuật đặt câu hỏi, giúp mọi người tự tìm thấy lẽ phải, chân lý vốn bị che phủ bởi sự mê muội, định kiến. Không lạ khi phương pháp

ấy được mệnh danh là phương pháp “hộ sinh tinh thần”. Bốn bước cọ xát thông qua đối thoại: – giả vờ không biết để nhờ người đối thoại giảng cho. Rồi bằng những câu hỏi trúng đích, chứng minh người đối thoại thật ra cũng chẳng biết gì chính xác cả! – tiếp theo, dùng phương pháp quy nạp để xây dựng từng bước cái biết vững chắc. Đó là phân tích chính xác các ví dụ, từ đó rút ra những kết luận và định nghĩa tạm thời. – bằng phương pháp tổng hợp, làm cho những định nghĩa tạm thời ấy ngày càng tinh vi và chính xác hơn. – sau cùng, có được những định nghĩa rõ ràng, chính xác về vấn đề đang bàn “hầu như có sẵn từ chính mình”. Vậy, biết nghe và biết hỏi là yếu tố cơ bản để thành công. Nhưng, hỏi không phải để bắt bí mà để người được hỏi có dịp suy nghĩ và tự trả lời: câu trả lời là do chính họ tìm ra. Nền móng của đối thoại là sự trung thực, minh bạch và tin cậy lẫn nhau, cũng như tránh mọi cực đoan và luôn kiểm tra có phê phán sự hiểu biết của chính mình.

HỌC LÀ HỌC CÁCH HỌC

Kant là tác giả của câu nói nổi tiếng: “Ta không bao giờ có thể học triết học mà cùng lầm chỉ là học cách triết lý” (*Phê phán lý tính thuần túy*). Tất nhiên, ta vẫn có thể và cần học triết học (và khoa học nói chung) với tư cách là kiến thức vững chắc về lịch sử tư tưởng. Nhưng, kiến thức có tính “lịch sử” ấy chưa chứng tỏ được năng lực phán đoán từ chính đầu óc của mình. Ta chỉ mới được “đào tạo theo lý trí của người khác” như một “khuôn dẫu sống” mà thôi. Do đó, ai muốn học cách triết lý thì phải xem “mọi hệ thống (tư tưởng) chỉ như là lịch sử về việc

sử dụng lý trí”, và ta hãy dùng chúng như là chất liệu cho sự rèn luyện của chính mình. “*Người học trò không học những tư tưởng mà học tư duy*”, và vì thế, “thật là một sự lạm dụng chức trách sư phạm khi thay vì mở rộng năng lực suy nghĩ của học sinh và đào luyện họ để có được sự thức nhận trưởng thành trong tương lai thì lại làm cho họ lầm tưởng rằng đã có sẵn một kho kiến thức đã hoàn tất, khiến từ đó nảy sinh bao ngộ nhận về khoa học”.

TÍNH CÔNG KHAI

Đối với giáo dục cũng như với “hiến chương của đời sống dân sự” nói chung, tính công khai là yếu tố quyết định, bởi vì bản chất của lý tính là tính có thể thông báo được một cách không bị hạn chế đối với chính mình và với người khác. Triết học, khoa học hiểu tầm quan trọng ấy nên luôn tạo ra “ý chí thông báo”. Lý tính sẽ chết ngạt nếu không có bầu dưỡng khí của sự truyền thông. Đi vào chi tiết, Kant vạch rõ rằng mọi hình thức của lý tính đều cần đến tính thông báo công khai. Những khái niệm (khoa học) là đều có thể thông báo được, khác với những cảm giác riêng tư của ta. Phán đoán về hành vi đạo đức cũng cần được thông báo một cách phổ biến qua những khái niệm của lý tính thực hành như tốt, xấu, thiện, ác. Phán đoán thẩm mỹ tuy không cần đến “khái niệm của lý trí”, nhưng vẫn được tiến hành nhờ vào ý niệm về một “cảm quan chung” hầu như là phán đoán nhân danh cảm thức chung của con người.

Chỉ nhờ sự thông báo công khai thì mới mở rộng và kiểm tra lý tính được. Vì thế, Kant gọi tính công khai

là điều kiện của tính người, của tính nhân văn, hay nói mạnh mẽ hơn như Hegel sau này, “nếu không thể và không cho thông báo cho nhau thì chính là chà đạp lên tính người”. Ta nhớ lại ba châm ngôn của lý trí tự do đã giới thiệu trước đây. Bên cạnh việc “tự suy nghĩ bằng cái đầu của mình” và “suy nghĩ nhất quán với chính mình”, Kant còn nhấn mạnh đến châm ngôn: “suy nghĩ từ vị trí hay quan điểm của người khác”. Đó là nguyên tắc của “cung cách tư duy mở rộng”, vượt ra khỏi “các điều kiện riêng tư, chủ quan của phán đoán”.

Vậy, tự do thông báo là điều kiện của tự do tư duy. Không có tự do thông báo thì tư duy bị dồn vào góc hẹp của cá nhân và trong sự nhầm lẫn chủ quan. Ông viết: “Quyền lực bên ngoài nào tước đoạt sự tự do thông báo công khai tư tưởng của con người thì cũng tước đoạt sự tự do suy nghĩ của họ”.

Tiến trình giáo dục khai minh thoát thai từ sự tự do của lý tính và tạo nên sự tự do ấy trong toàn bộ đời sống chính trị-xã hội bằng hai bước: sự khai minh cho quang đại nhân dân và sự khai minh đối với nhà cầm quyền.

Với nhân dân, sự khai minh yêu cầu mọi người “sử dụng lý trí của mình một cách công khai trong mọi lĩnh vực”. Ông phân biệt: một viên chức, một binh sĩ phải tuân lệnh trong khi thi hành nhiệm vụ. Nhưng, cũng chính con người ấy, để không trở thành công cụ mù quáng, thì, với tư cách là “học giả”, họ lại có quyền phát biểu công khai về những sai lầm của bộ máy hành chính hay quân sự. Vì, không quên rằng, giống như trong các lĩnh vực khác, họ đồng thời là “công dân” của “hai thế

giới”: thế giới của đời sống thực tồn và thế giới của tự do tinh thần. Và, nếu họ thấy chức trách không còn phù hợp với lương tâm và lẽ phải nữa thì hãy từ chức! Kant viết: “Trong công việc thì phải tuân lệnh, nhưng trong phát biểu công khai của lý tính thì mọi sự giới hạn là phản lý tính”. Sự phân biệt của Kant có ảnh hưởng lớn đến cuộc thảo luận chung quanh vấn đề đạo đức công vụ và ngăn chặn việc trốn chạy trách nhiệm viễn cớ tuân lệnh cấp trên.

Tính công khai trong đời sống chính trị là điều kiện tiên quyết của luật pháp và nhà nước pháp quyền. Không có tính công khai, không thể thực hiện được sự công chính. Người công dân tiền giả định rằng người cầm quyền không muốn vi phạm những quyền hợp pháp của mình, và nếu vi phạm là do nhầm lẫn hay không am tường các hậu quả nào đó của việc thực thi pháp luật. Vì thế, song hành với “suy đoán vô tội” đầy thiện chí ấy, hiển nhiên người công dân phải có quyền phát biểu công khai về điều mà họ cho là vi phạm pháp luật. Như thế, “*tự do của người bút là vị thần linh duy nhất của dân quyền*”. Các giới hạn của quyền tự do này chỉ có thể là do chính lý trí tự đặt ra cho chính mình mà thôi: đó là sự tôn trọng hiến chương dân sự, tôn trọng lề lối tư duy tự do và sự làm chủ phẩm cách và tinh thần phê phán của lý tính.



32. TỰ DO HỌC THUẬT: SINH LỘ CỦA MỘT NỀN VĂN MINH

Hình tượng “học giả”, như ta đã biết, được Kant sử dụng nhiều lần trong luận văn nổi tiếng “Khai minh là gì?” để nói đến việc sử dụng lý trí một cách công khai trong đời sống xã hội. Viên chức phải tuân lệnh trong công việc, xét từ vai trò xã hội nhất định. Nhưng đồng thời, “với tư cách học giả”, họ còn có quyền công khai sử dụng ngòi bút, xét từ quan điểm công dân thế giới. Đó là cách nói khác về “tư cách người trí thức” theo nghĩa rộng, chỉ những ai được thụ hưởng nền giáo dục đại học và “có năng lực diễn đạt ý kiến dưới hình thức văn bản”. Vì thế, môi trường đại học là nơi thể hiện quyền tự do này một cách tập trung và đậm đặc nhất. Với quan niệm ấy, Kant mở một chương mới cho tinh thần đại học hiện đại, sẽ được định chế hóa chỉ hơn một thập kỷ sau đó: sự ra đời của mô hình đại học Humboldt (1810). Tuy nhiên, “tự do học thuật” ở phương Tây không phải là chuyện tình

cờ, trái lại, có lịch sử rất lâu dài. Tuy trải qua nhiều thăng trầm, nó là một dòng chảy bất tận và bất diệt, như một cuộc đua tiếp sức. Những cá nhân kiệt xuất tiếp nối nhau mang ngọn lửa thiêng, soi đường sinh lộ cho cả một nền văn minh.

TỪ “TỰ DO TRƯỜNG PHÁI” ...

Với sự du nhập Kitô giáo như là tôn giáo chính thống vào các thế kỷ đầu công nguyên, phương Tây đứng trước thử thách chưa từng có trước sự xung đột giữa hai truyền thống lớn: truyền thống nhân bản, thế tục của Hy-La cổ đại và truyền thống tín ngưỡng siêu nhiên Do thái–Kitô giáo. Nhiều tín điều cơ bản có vẻ đi ngược, nếu không muốn nói là vượt khỏi trực quan và lý trí thông thường (sáng thế từ hư vô, Đức Mẹ đồng trinh, tam vị nhất thể v.v...), đòi phải được lý giải hợp tình hợp lý, thỏa mãn trí óc và con tim. Sớm nhìn nhận nhu cầu điều hòa ấy, và hơn thế, chấp nhận giải quyết nó một cách sòng phẳng là dấu son đầu tiên. Thế là, bên cạnh các tu viện, nhiều định chế học thuật độc lập ra đời. Ta không khỏi kinh ngạc nếu theo dõi kỹ chất lượng và cung cách tranh luận của thời kỳ này. Nhưng, được như vậy là nhờ đặc điểm chủ yếu của “tự do trường phái” (*libertas scholastica*) suốt thời trung cổ từ thế kỷ 12–15: đó là đặc quyền tự quản mang tính hiệp hội nghề nghiệp, gồm quyền thành lập, kết nạp và khai trừ thành viên, cũng như tự do bầu chọn người đại diện. Những quyền tự do này được bảo trợ bởi Giáo hoàng, và sau đó là bởi các ông vua. Sự thống nhất giữa chính trị và tôn giáo tất nhiên chưa mang lại những quyền tự do học thuật theo nghĩa ngày

nay. Nhưng, các đại học không cảm thấy mình mất tự do, bởi chính chúng góp phần định hình sự thống nhất ấy.

... ĐẾN “TỰ DO KHOA HỌC”

Từ thế kỷ 17, bắt đầu cất lên nhiều tiếng nói đòi tự do tư tưởng, tiền thân của tự do khoa học ngày nay. Các tác giả như Spinoza, Putendorf, Collins hay Gundling đòi hỏi “tự do triết học” (*libertas philosophandi*), thoát khỏi sự khống chế của thần học, việc định chế hóa đầu tiên theo hướng này là đại học cải cách ở Halle (Đức) năm 1694. Tiếp theo, tự do nghiên cứu và giảng dạy trong tinh thần khai minh của thế kỷ Ánh sáng có cơ sở pháp lý vững chắc trong điều lệ của phân khoa triết, đại học Göttingen (Đức) năm 1737.

Trong “văn hóa sinh viên”, nền tự do học thuật dành nhiều đặc quyền hợp pháp cho đời sống của sinh viên chính thức: ăn mặc tùy thích, để râu đủ kiểu, kể cả ăn chơi, đập phá, vượt khỏi các quy tắc luân lý thông thường! “Ôi, thời vàng son của đời sinh viên: tự do, tự do, tất cả là tự do!”, một từ điển ghi nhận với nhiều tiếc nuối vào năm 1749.

Một cao điểm mới của khái niệm tự do trong sinh viên là thời kỳ Đại Cách mạng Pháp (1789). Lần đầu tiên có sự pha trộn, rồi hòa quyện giữa ý thức đặc quyền của tầng lớp ưu tú với ý thức tự do chính trị của quảng đại quần chúng cách mạng. Một ngọn lửa khai phóng bùng lên năm 1798 với tác phẩm cuối đời của Immanuel Kant: *Sự tranh chấp giữa các chuyên khoa*.

NHƯ CÁI THANG CẦN HAI THANH CHỐNG

Vào thời Kant, đại học gồm ba chuyên khoa trụ cột: thần học, luật học và y học. Thần học lo chuyện “hạnh phúc vĩnh hằng” của kiếp người; luật học lo chuyện hạnh phúc dân sự của mọi thành viên xã hội; và y học lo hạnh phúc thể xác của mỗi người. Được gọi là ba chuyên khoa “cao cấp”, vì được nhà nước bảo trợ và quản lý, dựa vào ba văn bản “thiên kinh địa nghĩa”: Kinh thánh, Bộ luật quốc gia và Bộ Điều lệnh y học. Chính thống hóa ba bộ môn này, nhà nước thực thi quyền lực của mình.

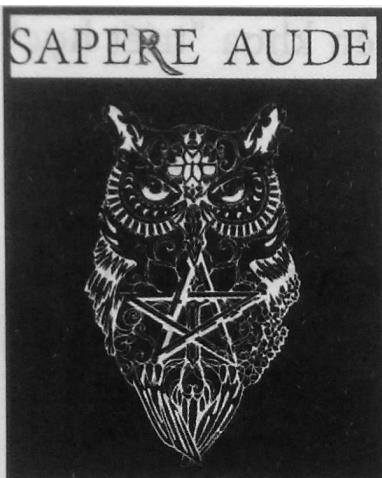
Ở phía ngược lại là các chuyên khoa “cấp thấp” (!), trong ngôn ngữ của Kant, là “chuyên khoa triết học”. Chuyên khoa này không thu hẹp trong môn triết theo nghĩa đen, mà bao gồm cả văn chương, khoa học và kinh tế. Chúng độc lập với lợi ích của nhà nước, mà chỉ dựa vào lý tính của con người. Chúng không nhất thiết đối lập với quyền lực nhà nước, trái lại, là phi quyền lực, một tiền thân sáng giá của quan niệm về tổ chức xã hội dân sự ngày nay. Chúng có bản tính khác với quyền lực, vì luôn thách thức “những ranh giới của quyền lực từ bên trong” (Derrida). Là bộ phận của đại học, nhưng chuyên khoa này bao trùm mọi lĩnh vực của đời sống hàn lâm nhờ vào quyền sử dụng lý tính phê phán một cách công khai và vô điều kiện. Giữ một chỗ, đồng thời không giữ chỗ nào trong hệ thống đại học là nghịch lý đầy sức sống cho bản thân đại học.

Sự “tranh chấp giữa các chuyên khoa” không phải là xung đột kiểu chiến tranh mà là hợp pháp. Nếu các chuyên khoa “cao cấp” giữ cánh phải của chiếc thang tri

thức để củng cố hệ thống, thì chuyên khoa “triết học” giữ cánh trái của chiếc thang như là trách vụ phản biện. Khi lý tính đưa ra phán đoán công khai, nó giữ cho chiếc thang vững chắc, an toàn. Có chiếc thang nào chỉ có đơn độc một thanh chấn? Chỗ độc đáo của Kant: chuyên khoa triết học không vỗ ngực sẽ mang lại chân lý. Nó chỉ yêu chân lý và, quan trọng hơn, tạo nên “điều kiện khả thi” cho việc đi tìm chân lý. Xin nghe Kant nói: “Trong đại học phải có một chuyên khoa giảng dạy độc lập với mệnh lệnh của nhà nước. Nó không ra lệnh, nhưng có quyền tự do phán đoán về tất cả những gì liên quan đến mối quan tâm khoa học là đi tìm chân lý”.

Quả là một con đường dài và gian khổ từ cái chết của Socrates, từ tự do trường phái thời trung cổ đến tự do học thuật ngày nay, để nó được trịnh trọng ghi vào hiến pháp của các nước văn minh (chẳng hạn, đó là điều 5 trong Luật cơ bản của CHLB Đức).

Chiếc thang đã được bắc, và các thế hệ sau Kant sẽ tiếp tục leo lên từng nấc một. Không ít gian nan, nhưng dù sao đã có chỗ đặt chân. Đại học Humboldt – chỉ hơn một thập kỷ sau – như vừa nói, là thành tựu rực rỡ từ một lời di chúc.



33. HÃY CHẤM DỨT SỰ KHÔNG TRƯỞNG THÀNH !

Khai minh là việc con người đi ra khỏi sự không trưởng thành do chính mình tự chuốc lấy. Không trưởng thành là sự bất lực, không biết dùng đầu óc của chính mình mà không có sự hướng dẫn của người khác. Còn do tự mình chuốc lấy là khi nguyên nhân của sự không trưởng thành không phải do thiếu đầu óc mà do thiếu kiên quyết và dũng cảm để sử dụng đầu óc, không có sự hướng dẫn của người khác. *Sapere audet!* (*Hay dám biết!*). Hãy có gan sử dụng chính đầu óc của mình! Đó là khẩu hiệu của sự khai minh”.

Câu khởi đầu bất hủ ấy của Immanuel Kant trong luận văn ngắn: “Để trả lời câu hỏi: Khai minh là gì?” (30.9.1784) lưu mãi trong ký ức văn hóa của phương Tây như một lời hiệu triệu. Ảnh hưởng của nó lên nền giáo dục hiện đại thật vô bờ! Công cuộc cải cách giáo dục của Humboldt hay của Pestalozzi, những nhát cắt làm thay đổi diện mạo của nền học thuật Tây phương

hiện đại, khởi đi từ lời hiệu triệu ấy. Xin dành chút thời gian đọc lại văn bản quan trọng này.

NGUYÊN NHÂN CỦA SỰ KHÔNG TRƯỞNG THÀNH

Nếu sự không trưởng thành là “do tự mình chuốc lấy”, tức, do lỗi của chính mình gây ra, ắt nó không phải là trạng thái cố hữu, vốn có, trái lại, có nguyên nhân lịch sử và hình thành trong lịch sử. Con người được phú bẩm có lý trí, có đầu óc, do đó, có sự trưởng thành “tự nhiên”, nhưng đã bị đánh mất. Đây chính là hạt nhân của “thông điệp khai minh”: tin vào năng lực tự giác của con người có lý trí. “Không trưởng thành” không phải là định mệnh của con người!

Thế nhưng, tại sao xã hội ngày càng phát triển, cấu trúc sinh học của con người ngày càng hoàn thiện, con người lại thiếu trưởng thành? Ắt phải do nguyên nhân chủ quan: sự lười biếng và hèn nhát của mỗi cá nhân. Lười biếng vì không gì an nhàn, thoái mái hơn là dựa dẫm vào sự chỉ dẫn, sắp đặt, lo liệu “bao cấp” của “người đỡ đầu”: “Có một quyển sách mang lại trí khôn cho tôi, có một tu sĩ lo hộ lương tâm cho tôi, có thầy thuốc lo cho sức khỏe của tôi, v.v..., tôi việc gì phải nỗ lực cho mệt công. Tôi chẳng phải bận tâm suy nghĩ, nếu chỉ cần đủ sức trả tiền; người khác sẽ chu tất cho tôi mọi sự phiền phức!”. Hèn nhát vì liên tục bị đe dọa bằng đủ thứ nguy hiểm có thật hay tưởng tượng do người đỡ đầu cõi tình tạo ra. “Sau khi đã làm cho đàn gia súc của họ ngu дần đi (...), họ chỉ cho thấy những hiểm nguy đang đe dọa, nếu dám đi một mình. Chỉ cần một đôi ví dụ theo cách

ấy thôi cũng có thể gây rụt rè, nhũn lòng, làm nhát sợ, xa lánh những bước thăm dò khác”. Nếu con người không trưởng thành là “bầy gia súc của kẻ thống trị”, thì không lạ gì khi kẻ thống trị rất muốn giữ mãi tình trạng không trưởng thành bằng cách khai thác sự hèn nhát!

CON ĐƯỜNG GIẢI THOÁT

Kant xét ở hai bình diện: cá nhân và xã hội. Với từng cá nhân, việc trưởng thành thường là rất khó khăn, bởi “quen mất nét đi rồi”: sự không trưởng thành đã trở thành bản tính thứ hai! Mỗi cá nhân riêng lẻ thường dễ thất bại, dù cố vùng vãy và khước từ những nội quy, công thức có sẵn: “kẻ nào vứt bỏ nó đi, kẻ ấy cũng sẽ chỉ làm một bước nhảy không chắc chắn qua cái hố nhỏ hẹp, bởi họ không quen làm động tác tự do theo kiểu ấy”. Tất nhiên, cũng có người thành công, nhưng không nhiều: “Chỉ có một số ít thành công trong việc tự giải thoát khỏi tình trạng không trưởng thành qua sự thao luyện tinh thần và tạo ra được bước đi vững chãi”.

Nhưng, tình hình sẽ khác và có triển vọng hơn nhiều trên phạm vi toàn xã hội, hay, theo thuật ngữ của Kant, trong “công luận xã hội”. “Vâng, chỉ cần để cho công chúng được tự do thôi, thì điều ấy hầu như chắc chắn có thể thực hiện được”. “Thực hiện khai minh không đòi hỏi gì hơn ngoài tự do và là một tự do nguyên vẹn nhất trong tất cả những gì có thể gọi là tự do, đó là: hoàn toàn có thể sử dụng công khai lý trí của mình”. Sự sử dụng công khai lý trí bao gồm tối thiểu ba quyền tự do: tự do tư tưởng, tự do ngôn luận và tự do học thuật. Kant phân

biệt sự tự do “công khai” với tự do “riêng tư”, theo nghĩa cục bộ, nội bộ của một giới nhất định trong phạm vi chức trách của mình, chẳng hạn, của viên chức hay người thầy giáo. Kant viết: “Sự sử dụng lý trí mà một thầy giáo nhậm chức thực hiện trước nhóm quần chúng của ông chỉ là một sự sử dụng “riêng tư”, vì nhóm quần chúng này vẫn chỉ là cuộc tập họp nội bộ, dù cho có lớn đến bao nhiêu, và, trong tư cách đó, ông không tự do, cũng không được phép tự do, vì ông đang thực hiện một công việc do bên ngoài quy định. Ngược lại, với tư cách học giả nói với công chúng thực sự, công chúng ấy là toàn thế giới, và, trong tư cách ấy, người thầy giáo phải được hưởng quyền tự do không hạn chế và phát ngôn trong nhân cách của chính mình”.

Tuy nhiên, liệu một tập đoàn những người có thẩm quyền như thế có quyền tự thỏa thuận với nhau để “vĩnh viễn hóa chính sách ngồi trên đầu nhân dân” hay không? Kant khẳng định mạnh mẽ: “Tôi nói: điều ấy hoàn toàn không thể được! Một thỏa ước hầu chận đứng vĩnh viễn mọi sự khai minh lâu dài của loài người, được ký kết như thế, là tuyệt đối không được và không thể có được, ngay cả trong trường hợp nó được xác nhận bởi quyền lực tối cao như hội đồng nhà nước và những hiệp ước hòa bình trọng thể nhất. Một thời đại không thể tự câu kết với nhau và thể nguyên đặt thời đại kế tiếp trong tình trạng không trưởng thành. Điều đó là một tội ác, nghịch lại bản chất con người mà định nghĩa nguyên thủy của nó nằm ngay trong sự tiến bộ ấy, và vì thế, những kẻ hậu sinh hoàn toàn có quyền bác bỏ những quyết định đã

được chấp nhận một cách vô thẩm quyền và càn bậy”. Ở vài dòng sau, Kant viết tiếp: “Cho mỗi cá nhân, và cũng chỉ tạm thời trong lúc còn phải tìm hiểu, học hỏi, một người nào đó có thể hoãn lại sự khai minh, nhưng triệt tiêu sự khai minh, dù cho một cá nhân, hay tệ hơn nữa, cho cả thế hệ hậu sinh, có nghĩa là vi phạm và chà đạp quyền thiêng liêng của nhân loại”.

DIỄN TRÌNH KHAI MINH

Kant hiểu rằng khai minh là tất yếu, nhưng là diễn trình lâu dài, gian khổ, với vô vàn trở lực. Một cuộc cách mạng có thể lật đổ kẻ độc tài, nhưng không dễ dàng mang lại sự cải cách đích thực về “lề lối tư duy”. Các định kiến mới chỉ thay chỗ cho các định kiến cũ, vì lề lối tư duy khó mà được thay đổi một cách đột ngột. “Khai dân trí”, vì thế, có nhiệm vụ tham gia tích cực và thường xuyên vào tiến trình khai minh, đồng thời cần được suy tưởng như con đường đi đến sự tự nhận thức tự do. Kant viết: Chính trong tư duy như thế, ta thấy sự căng thẳng giữa một bên là sự yếu đuối, bất lực nhất thời, và bên kia là lòng tin tưởng mạnh mẽ, lớn lao về diễn trình trí tuệ của nhân loại”.



34. TỪ MỘT PHIÊN TÒA PHÁT XÍT...

“Điều tôi đã làm là lay động các giới sinh viên không phải bằng tổ chức nào cả mà chỉ bằng sức mạnh đơn thuần của lời nói, không phải để kích động bạo lực mà để nhận rõ tác hại nghiêm trọng của những gì đã gây ra cho đời sống chính trị của đất nước. Việc quay trở lại với những nguyên tắc đạo đức sáng tỏ, với nhà nước pháp quyền, với lòng tin tưởng lẫn nhau trong nhân dân không phải là cái gì bất hợp pháp, trái lại, là khôi phục pháp luật. Áp dụng mệnh lệnh nhất quyết của Kant, tôi tự hỏi điều gì sẽ diễn ra nếu châm ngôn hành động chủ quan ấy của tôi trở thành một quy luật phổ quát. Vậy, chỉ có một câu trả lời cho câu hỏi ấy thôi: trật tự, an ninh và lòng tin át sẽ trở về cho nhà nước và đời sống chính trị của chúng ta”.

Đó là lời nói sau cùng của giáo sư Kurt Huber (1893–1943) trước tòa án phát xít Đức ngày 19.4.1943. Ông bị kết án tử hình và bị hành quyết ngày 13.7 cùng

năm. Ngày nay, quảng trường trước đại học Ludwig Maximilians cổ kính ở München (Đức) được mang tên “Quảng trường Giáo sư Huber” để tưởng nhớ ông.

Đáng chú ý trong lời nói sau cùng này là ông nhắc đến “mệnh lệnh nhất quyết” hay quy luật đạo đức nổi tiếng của Kant như là nguyên tắc hướng dẫn suy nghĩ và hành động. Một luận điểm triết học tưởng như cao xa, trừu tượng đã đi vào cuộc sống đầy huyệt lệ như ngôi sao Bắc đầu dẫn đường! Đây chính là phiên bản thứ hai của “mệnh lệnh nhất quyết” như là nguyên tắc nền tảng cho quan hệ đạo đức giữa những cá nhân với nhau và với đồng loại của mình: “Hãy hành động sao cho lúc nào cũng xem người khác là mục đích tự thân chứ không đơn thuần là phương tiện”. Mệnh lệnh nhất quyết và việc thừa nhận phẩm giá của con người trong mọi lĩnh vực đời sống là hai mặt của một đồng tiền. Mang lại giá trị và hiệu lực thực tế cho quy luật đạo đức nền tảng ấy cùng với phẩm giá của con người cá nhân là đụng chạm đến những vấn đề thiết cốt nhất trong quan hệ giữa người với người cũng như giữa những quốc gia với nhau từ giác độ những yêu sách chính đáng khác nhau của đồng loại. Trong tinh thần ấy, triết thuyết của Kant, nhất là triết thuyết giáo dục, đặt cơ sở cho việc giải quyết vấn đề nóng bỏng hiện nay về hòa bình và sống chung hòa bình giữa các quốc gia và các nền văn hóa. Theo cách nói của Kant, “bậc vương giả” hay “những dân tộc vương giả” – tức những dân tộc biết tự cai trị mình theo các quy tắc của sự bình đẳng – cần lắng nghe các nhà triết học. Khi phác họa các “điều khoản” cho một “nền hòa bình vĩnh

cửu”, Kant nửa đùa nửa thật đề nghị ghi thêm một “điều khoản bí mật”, đó là: “Các quốc gia có vũ trang cần phải tham vấn châm ngôn của các nhà triết học về các điều kiện để bảo đảm hòa bình”. Tại sao phải “bí mật”? Vì, một mặt, do bản chất tự do của công việc suy tưởng, biết rằng “việc nắm giữ quyền lực khó mà không làm hư hỏng phán đoán tự do của lý tính”, nên, khác với các phe nhóm hay tầng lớp có quyền lực khác trong xã hội, các triết gia “chứng minh một cách hoàn toàn không khả nghi rằng họ chỉ quan tâm đến chân lý mà thôi”! Mặt khác, nếu không thể “mua chuộc” được, thì cũng thật bất tiện khi yêu cầu kẻ cầm quyền kiêu căng phải công khai “hạ cố” tham vấn các triết gia! Cho nên, điều kiện duy nhất để thực hiện “điều khoản bí mật” ấy chỉ là: hãy khôn ngoan để cho các triết gia được ăn nói tự do và công khai.

... ĐẾN “TUYÊN NGÔN PHỔ QUÁT VỀ SỰ KHOAN DUNG” CỦA UNESCO (1995)

Nếu Kant được xem là “người cha tinh thần” của Hội Quốc Liên và Liên Hiệp Quốc ngày nay, thì, may thay, “điều khoản bí mật” nói trên (trong danh tác gần cuối đời: *Hướng đến nền hòa bình vĩnh cửu*, 1797) đã được lắng nghe và “công khai hóa” trong Tuyên ngôn về những Nguyên tắc của sự Khoan dung (*The Declaration of Principles on Tolerance*) được mọi thành viên của UNECO thông qua tại Paris năm 1995. Một năm sau, Đại hội đồng Liên Hiệp Quốc yêu cầu mọi quốc gia thành viên áp dụng Tuyên ngôn này trong phạm vi từng quốc gia. Nội dung chính yếu của Tuyên ngôn thật ra không gì khác hơn là... triết học Kant được chính thức

hóa bằng văn bản của cơ quan quốc tế có thẩm quyền! Vì tầm quan trọng của nó, xin trích đoạn như sau:

1. “Khoan dung là tôn trọng, chấp nhận và tán thưởng sự đa dạng phong phú của những nền văn hóa trong thế giới chúng ta, cũng như những hình thức diễn đạt và những phương cách làm người khác nhau. Nó được hình thành từ tri thức, sự cởi mở, truyền thông và tự do tư tưởng, tự do lương tâm và đức tin. Khoan dung là hài hòa trong sự khác biệt. Nó không chỉ là nghĩa vụ đạo đức mà còn là đòi hỏi chính trị và pháp lý. Khoan dung là đức tính mang lại hòa bình, góp phần thay thế văn hóa chiến tranh bằng văn hóa hòa bình”.

2. “Khoan dung không phải là nhân nhượng, hạ mình hay quy lụy. Khoan dung, trên hết, là thái độ tích cực nhờ nhìn nhận những nhân quyền phổ quát và những quyền tự do cơ bản của người khác. Nó tuyệt nhiên không được sử dụng để biện minh cho việc vi phạm những giá trị nền tảng này. Sự khoan dung phải được mọi cá nhân, mọi nhóm và mọi quốc gia thực hiện trên thực tế.

3. “Khoan dung là trách nhiệm đề cao nhân quyền, sự đa nguyên (kể cả đa nguyên văn hóa), nền dân chủ và chế độ pháp quyền (*Rechtstaat/rule of law*). Nó bác bỏ chủ nghĩa giáo điều, chủ nghĩa chuyên chế và khẳng định những tiêu chuẩn do những cơ quan nhân quyền quốc tế đề ra.

4. “Nhất quán với việc tôn trọng nhân quyền, việc thực hiện sự khoan dung không có nghĩa là dung thứ sự bất công xã hội, từ bỏ hay làm suy yếu những xác tín của

mỗi người. Nó có nghĩa là mỗi người được tự do tuân theo những xác tín của mình và chấp nhận việc những người khác tuân theo sự xác tín của họ. Nó có nghĩa là chấp nhận sự thật rằng con người, tuy khác nhau về bề ngoài, hoàn cảnh, tiếng nói, hành vi và giá trị, đều có quyền được sống trong hòa bình và được là chính họ. Nó cũng có nghĩa là không ai được áp đặt quan điểm của mình lên những người khác”.

Tuyên bố Thiên niên kỷ của Liên Hiệp Quốc, tháng 9.2000 cũng viết về sự khoan dung: “Con người phải tôn trọng lẫn nhau trong tất cả mọi sự đa dạng về lòng tin, văn hóa và ngôn ngữ. Không nên sợ hãi và đè nén những khác biệt trong lòng cũng như giữa những xã hội với nhau, trái lại, cần trân quý chúng như là tài sản quý giá của nhân loại. Cần phải tích cực xúc tiến nền văn hóa hòa bình và đối thoại giữa mọi nền văn minh”.

Khó hình dung làm sao những nhận thức cao đẹp ấy có thể thành tựu mà không có phần đóng góp quyết định từ nhân cách và sự nghiệp của Immanuel Kant. Và thật dễ hiểu tại sao những thế lực cường quyền lạc hậu, hắc ám sớm muộn sẽ trở thành kẻ thù chung của nhân loại.



35. “TIẾN BỘ” LÀ MỘT ĐƯỜNG THẮNG ?

Khai minh là điều kiện tiên quyết cho sự tiến bộ trong nhiều lĩnh vực: khoa học, giáo dục, đạo đức, xã hội. Tiến bộ thường được quan niệm như là sự phát triển ngày càng cao hơn. Theo lòng tin này, không chỉ cá nhân mà cả cộng đồng, rồi cả nhân loại, về nguyên tắc, đều có năng lực phát triển không ngừng. Chính lòng tin mãnh liệt này vào sự tiến bộ, vào khả năng giáo dục con người và loài người nói chung, là cội nguồn của nhiều triết thuyết giáo dục và sư phạm thực hành từ “thời đại khai minh” (thế kỷ 18) cho đến ngày nay. Đó là lòng tin lớn lao vào hiệu quả giáo dục (còn gọi là “thuyết lạc quan sư phạm”), tức lòng tin vào sự biến đổi có mục đích của não trạng, nhân sinh quan, thái độ sống, v.v... nhằm vượt qua những khủng hoảng xã hội. “Chủ nghĩa lạc quan” ấy có cơ sở không và đã trải qua biến chuyển nào?

NGHỊCH LÝ CỦA “TIẾN BỘ”

“Khai minh” – dù biểu thị một thời đại theo nghĩa hẹp hay một tư thế sống, theo nghĩa rộng – dựa vào ẩn dụ về “ánh sáng”. Khai minh là rời bỏ bóng tối của mê lầm và định kiến, để tự kiểm tra xem sự việc có đúng hay không và điều gì nên làm hay không nên làm. Khai minh, trong quan niệm của Kant, bao hàm cả hai khía cạnh: kiểm tra sự hiểu biết của ta về thế giới, đồng thời kiểm tra về chính khả năng nhận thức của ta. Như thế, khai minh là không còn phục tùng mù quáng những gì ta tin và ta vâng lời, mà không tự hỏi phải chăng chúng chỉ là sản phẩm của “sự lười biếng và hèn nhát” của chính bản thân ta. Trong quan niệm như thế về “khai minh” rõ ràng đã chứa đựng sẵn tiềm năng tự phê phán, kể cả phê phán quan niệm “lạc quan về tiến bộ”.

Và, trong thực tế, đã không thiếu những luận cứ vạch ra những chỗ mâu thuẫn, nghịch lý của một quan niệm “dẽ dãi” về sự tiến bộ:

1. Nói đến tiến bộ là nói đến một ẩn dụ có tính định hướng, theo đó, “cao hơn” bao giờ cũng có nghĩa là “tốt hơn”; “ở trên” bao giờ cũng hơn “ở dưới”, nói khác đi, một sự “tăng cường” như thế giả định rằng lịch sử có một mục tiêu, một cứu cánh tối hậu. Một thứ “cứu cánh luận về lịch sử” như thế là vô bằng cớ, bởi không ai có thể nhận diện một “siêu tác nhân” hoạt động như “bàn tay vô hình” (Adam Smith) hay “lý tính ranh mãnh” ở hậu trường (Hegel), hiểu như là ý nghĩa hay quy luật lịch sử.

2. Một “cứu cánh luận” như thế không khéo sẽ phá

hủy nền tảng đạo đức. Nếu lịch sử đàng nào cũng sẽ “tiến bộ đi lên”, việc gì tôi phải nỗ lực góp phần? Trầm trọng hơn, quan niệm đạo đức về sự tiến bộ của “nhân loại” rõ ràng mâu thuẫn với quan niệm của chính Kant về con người như “cứu cánh tự thân” chứ không phải chỉ là phương tiện, công cụ, dù là cho “lịch sử nhân loại”!

3. Hệ luận của điều trên là đối xử “bất công” với những thế hệ đi trước. Thật thế, nếu đời sống của từng cá nhân quá ngắn ngủi, không kịp “phát triển hết mọi tố chất và khả thể”, thì cần có sự kế tục của nhiều thế hệ. Thế nhưng, các thế hệ tiền nhân phải chẳng chỉ là “chất liệu” đơn thuần cho sự tiến bộ vô danh, hay, như Hannah Arendt nhận xét: “sự tiến bộ của giống loài chẳng mang lại ích lợi gì cho từng cá nhân hết cả!”. Một câu hỏi trầm trọng cho triết học giáo dục!

4. Sự tiến bộ của giống loài hóa ra là một sự “vô tận giả mạo”, tức một sự tăng tiến bất tận với sự “bất mãn” bất tận?

5. Sự tiến bộ phải chẳng sẽ dẫn đến một sự “đồng dạng hóa”? Việc loại bỏ dần những giá trị, những phong cách sống cổ truyền không làm cho thế giới nghèo nàn đi?

6. Và, sau cùng, phải chẳng ý niệm về sự tiến bộ không gì khác hơn là một thứ tôn giáo được “thế tục hóa” mà thôi?

TƯƠNG LAI “MỎ”

Tiến bộ, theo cách hiểu cổ điển, là con đường đi lên theo “bề dọc”. Xác định theo “bề dọc” là việc rất khó, bởi

nó có thể dẫn lên đỉnh cao mà cũng có thể kéo xuống vực sâu! Vì thế, thay cho cách nói ấy, ngày nay người ta, khiêm tốn hơn, chuộng nói theo “bề ngang”: chẳng hạn, tiếp tục phát triển, tiếp tục học tập, đào tạo v.v... Một khi quan niệm tiến bộ theo bề dọc mất dần sức thuyết phục, thì quan niệm về “tương lai mở” ngày càng được chấp nhận, bởi không ai dám đoán chắc rằng cuộc hành trình của chúng ta (về giáo dục, đạo đức, chính trị...) sẽ dẫn đến đâu và “nên” dẫn đến đâu. Khi tương lai “mở” ra trước chúng ta, câu hỏi sẽ là: tương lai “đến với” chúng ta hay ta “đi tới” tương lai? Ẩn dụ về “tiến bộ” hiểu tương lai theo cách sau: ta tin rằng mình nắm chắc tương lai, nên có thể dùng ý chí để thiết kế nó, cải tiến nó theo hình dung của mình. Ngược lại, nếu hiểu tương lai như là “sự biến” sẽ xảy ra cho ta, thì buộc ta phải thường xuyên đổi mới chính mình, phải lo “tự trang bị” để đương đầu với nó dù ta muốn hay không. Bám giữ cái cũ sẽ đón nhận thất bại. Tự thay đổi và không ngừng cải cách, đổi mới là con đường sống. Tự thay đổi để thích hợp với hoàn cảnh và tình thế, chứ không phải đòi biến đổi tương lai cho phù hợp với hình dung và sở nguyện của mình.

Sáng kiến, sáng tạo, do đó, đang là tiêu ngữ của thời đại bấp bênh và nhiều nguy cơ ngày nay, hơn là cách nói “duy ý chí” quen thuộc nào là “quyết tâm”, “phấn đấu”... của một thời!

TRỞ LẠI VỚI KANT

Kant thường được xem là đại biểu của quan niệm về sự tiến bộ. Nhưng, đọc kỹ, ta thấy Kant không hề là

một nhà lạc quan dẽ dại. Ông không che giấu cái nhìn khá “bi quan” về thân phận mỗi cá nhân: “Hoàn cảnh hiện thời của mỗi cá nhân bao giờ cũng tồi tệ so với hoàn cảnh tương lai mà họ hăng hái bước vào. Hình dung về một sự tiến bộ không ngừng hướng đến cứu cánh tối hậu không khỏi đồng thời là viễn cảnh về chuỗi dài những điều tồi tệ, không để cho con người có sự hài lòng, thỏa mãn nào cả”. Lòng tin “thế tục hóa” luôn xung đột với sự “bất tất, mong manh” của kiếp người. Vì thế, việc giáo dục hướng đến tự do cần phải từ bỏ quan niệm “cố định”, “chết cứng” về con người và cả về mẫu người “lý tưởng” nào đó. Theo Kant, không có những chân lý vĩnh cửu để chỉ đơn thuần được “vận dụng” trong thực hành giáo dục, giống như không có những quy tắc nào của hội họa giúp tạo ra những nhà họa sĩ đích thực cả. Mỗi người tự quyết về số phận của mình, không theo một cương lĩnh giáo dục tối hậu nào hết. Cũng như nghệ thuật, giáo dục, theo Kant, là sự tìm tòi thường trực những sáng kiến để phù hợp với những yêu cầu của sự tự định hướng cho chính mình. “Giáo dục là một nghệ thuật” (Kant) (tức người dạy và người học đều là những “nghệ sĩ”), một quan niệm vượt lên chủ trương duy lợi và duy công cụ, mở đường cho triết thuyết giáo dục của thuyết duy tâm Đức sau Kant, một trong những thời kỳ sâu sắc nhất của tư duy giáo dục, như ta sẽ tìm hiểu tiếp theo đây.

Triết thuyết giáo dục duy tâm Đức



HEGEL



HUMBOLDT



36. “GIÁO DỤC TOÀN DIỆN”: MỘT KHAO KHÁT KHÔN NGUÔI

Người Anh yêu tự do như yêu vợ; người Pháp yêu tự do như yêu người tình, còn người Đức yêu tự do như yêu... bà ngoại!”. Nhận xét hài hước ấy của thi sĩ Đức Heinrich Heine (1828) phản ánh đúng tâm thế của thời đại trước, trong và sau Đại Cách mạng Pháp. Người Anh thụ hưởng nền dân chủ tự do như khí trời, như cơn bão. Người Pháp cuồng nhiệt đòi tự do dưới ách chuyên chế, sẵn sàng cầm lấy súng gươm giành quyền sống cho mình. Nước Đức, quê hương của “thi sĩ và triết gia” vừa say mê cuộc cách mạng hùng tráng của nước Pháp lân bang, vừa kinh hoàng và e ngại trước sự hỗn loạn hậu cách mạng và sự chém giết bạo tàn và vô nghĩa của những thế lực cực đoan nhân danh cách mạng, đẩy Napoléon lên cầm quyền chuyên chế từ 1799. Nước Đức lại sớm trở thành nạn nhân của Napoléon và hầu như mất hết tất cả sau khi thất trận năm 1807 với hòa ước Tilsit và bị áp đặt những điều khoản bồi thường chiến tranh nghiệt

ngã, tương đương mười sáu lần thu nhập thường niên. Đất nước tan nát, dân chúng nghèo kiệt, đồng ruộng bỏ hoang.

Người Đức, trong hoàn cảnh ấy, thẩm thía hai điều: – cần thay đổi thế giới (như tấm gương nước Pháp) nhưng không phải thay đổi một cách “phi lý tính” bằng bạo lực mông muội và không kiểm soát được; – những cải cách, đổi mới mang tính tiến bộ của Napoléon (ảnh hưởng đến toàn châu Âu) cần được tiếp thu, nhưng không thể trả giá bằng việc đánh mất sự cố kết dân tộc, tình đoàn kết và sự an ninh. Nếu “tình yêu bà ngoại” gợi nên sự ấm cúng, an toàn, nhưng không đủ độ nóng bỏng để đẩy con người xuống đường, lập chiến lũy, làm cách mạng bạo lực thì giải pháp còn lại là làm... cách mạng tinh thần, bằng giáo dục, đào tạo. Việc các triết gia Đức thời kỳ này được mệnh danh là “những nhà cách mạng Pháp trong lĩnh vực tinh thần” còn do một yêu cầu thực tế: phải “cứu nước” trong hoàn cảnh nghiệt ngã. Wilhelm von Humboldt (1767–1835), người giữ trọng trách cai tổ giáo dục và là cha đẻ của đại học hiện đại mang tên ông, kêu gọi sự ủng hộ của thủ tướng Hardenberg: “Khi đất nước không may rơi vào tình cảnh rất khác xưa, thì càng cần thiết phải thu hút sự chú ý vào một việc và làm nổi bật một phương diện. Nước Đức từng khuyến khích sự khai minh và khoa học (từ thời Leibniz thế kỷ 17), nay càng cần tăng cường điều ấy để tranh thủ thiện cảm của nước ngoài, và, bằng một cách vô hại về chính trị, đạt cho được một sức mạnh tinh thần ở nước Đức, vì sức mạnh ấy sẽ hết sức quan trọng về nhiều mặt trong

tương lai". Nói khác đi, nước Đức phải giương cao ngọn cờ giáo dục và khoa học, phải cường tráng về tinh thần để được lân bang kính nể sau khi chịu bại trận. Mất hết sức mạnh đối ngoại, càng phải thăng lưng đứng dậy để xây dựng sức mạnh từ bên trong! Dù chịu nhiều trở ngại, khó khăn do các thế lực bảo thủ gây ra, chiến lược "cứu nước" của Humboldt đã thành công mỹ mĩ, và nước Đức đã trở thành quốc gia hùng mạnh nhất và giàu sức sáng tạo nhất về giáo dục, khoa học, công nghệ suốt thế kỷ 19 và nửa đầu thế kỷ 20, tạo cơ sở vững vàng cho nước Đức thống nhất ngày nay.

NHẤT THỂ VÀ TOÀN THỂ

"Nhất thể" và "toute" là tiêu ngữ hay ý niệm dẫn đạo cho tư duy giáo dục thời kỳ này. Dù đồng tình hay phản đối, ý tưởng về một nền giáo dục toàn diện, thống nhất, bao quát vẫn còn ảnh hưởng sâu đậm đến ngày nay, và không thể quên kẻ khai sinh ra nó: thuyết duy tâm Đức sau Kant. Mọi lời "lên án" nó là độc đoán, viễn mộng, xa rời thực tế phần lớn bắt nguồn từ những ngộ nhận đáng tiếc. Tuy nhiên, góp phần không nhỏ vào sự ngộ nhận ấy lại chính là do sự phức tạp, trừu tượng và khó hiểu cao độ lẫn không ít những chỗ cực đoan, mâu thuẫn của nền triết học đặc thù này. Trong khuôn khổ giới hạn và phổ thông của *Câu chuyện giáo dục*, chúng ta chỉ có thể đề cập sơ qua hai chủ đề gắn bó với nhau như hai mặt của một đồng tiền. Trước hết, về tính nhất thể và toàn thể như là động lực và mục tiêu của giáo dục. Và thứ hai là về bản thân khái niệm "giáo dục" hết sức độc đáo và sâu sắc của thuyết duy tâm Đức. Thật thế, hiếm

có khái niệm nào trong lĩnh vực khoa học nhân văn và xã hội lại gây nhiều thắc mắc và âm vang như khái niệm “Bildung” trong tiếng Đức, hầu như không thể dịch trọn nghĩa sang tiếng nước ngoài. Từ “education” quen thuộc trong tiếng Anh không phản ánh được nội dung của nó; từ “liberal education” không tát cạn được nội hàm của nó. Từ “formation” có phần sát hợp hơn nhưng vẫn chỉ nói lên được một phương diện. Như ta sẽ thấy, “Bildung” (tạm dịch là “đào luyện”) sở dĩ khó dịch vì nó gắn liền với tư duy về tính nhất thể và toàn thể của tinh thần, và ta không thể hiểu được nếu không chia sẻ niềm khao khát khôn nguôi của cả trào lưu duy tâm Đức thế kỷ 18 và 19.

“DUY TÂM ĐỨC”: MỘT TƯ DUY ĐẦY MÃNH LỰC

“Thuyết duy tâm Đức” là trào lưu triết học chiếm đỉnh cao suốt 60 năm từ 1770 (hay có thể từ 1781 với sự ra đời tác phẩm bất hủ *Phê phán lý tính thuần túy* của Kant) đến 1830 (khi Hegel qua đời) và có thể nói là thời kỳ có ý nghĩa quan trọng nhất trong lịch sử triết học tây phương. Trong lĩnh vực văn học, toàn bộ các thời kỳ nổi tiếng như “Bão táp và Xung kích”, “chủ nghĩa cổ điển” và “chủ nghĩa lãng mạn” cũng thường được xếp chung vào “duy tâm Đức”. Nói thật ngắn gọn, “thuyết duy tâm” hay đúng hơn “thuyết ý niệm”, như tên gọi của nó từ thời cổ đại, quan tâm đến những hình thức đời sống “cao hơn”, trong đó, thế giới “đích thực” được nắm bắt chủ yếu về mặt “ý niệm”, ưu tiên cho thái độ sống “đẹp” (thẩm mỹ), và, bên cạnh đời sống thường ngày, nỗ lực vươn lên chất lượng sống mang tính tinh thần cao hơn.

Trong số những khuôn mặt chủ yếu của thuyết duy tâm Đức phải kể đến Kant và các triết gia sau Kant: Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), người cộng tác với W. Humboldt trong đề án cải cách giáo dục, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775–1854), Georg Wilhelm Friederich Hegel (1770–1831) và cả thi sĩ Friedrich Hölderlin (1770–1843). Tất cả họ, mỗi người theo cách riêng của mình, đều ra sức “xử lý” di sản khổng lồ do tiền bối I. Kant để lại: dù ngưỡng mộ hay được kích thích, gợi hứng, họ tìm cách “hoàn thiện” hoặc “vượt qua” Kant, với cao vọng không mấy khiêm tốn và thận trọng! Rồi bản thân mỗi người cũng tìm cách “vượt qua” người đi trước, với vô số những giải pháp khác nhau, tạo nên quang cảnh sinh động và náo nhiệt chưa từng có trong đời sống tư tưởng trước nay, mang lại cho tư duy triết học nói chung và tư duy triết học giáo dục nói riêng những ý tưởng và đường hướng được xem là sâu sắc nhất và cũng gây tranh cãi nhiều nhất. Tinh thần hiện đại về văn hóa quả thật đã được khai sinh trong diễn ngôn “khai minh” và “lãng mạn” này, khi nó mạnh mẽ khẳng định và bảo vệ sự “tự do chủ quan” của con người “hiện đại”.



37. GIÁO DỤC: CÔNG CUỘC ĐẠI HÒA GIẢI ?

Chân-Thiện-Mỹ là một thể thống nhất. Nhiều người nghĩ như thế chứ không chỉ ở thời cổ đại. Công lao lịch sử của Kant là phân biệt rạch ròi ba lĩnh vực này. Chúng có thể hợp nhất với nhau ở... cuối chân trời, nhưng không phải đồng nhất. Nhờ thế mới đảm bảo được sự độc lập của cái Chân (khoa học) và cái Mỹ (nghệ thuật), không cho cái Thiện (đạo đức) và cái Tốt (chính trị, kinh tế...) tùy tiện chen vào! Triết thuyết duy tâm Đức sau Kant tìm cách hợp nhất lại, trên cơ sở tiếp thu thành quả phê phán của Kant, một nỗ lực đầy tham vọng và gây ảnh hưởng mạnh lên tư duy giáo dục.

HÒA GIẢI NHỮNG MẶT ĐỐI LẬP

Triết học “duy tâm” có ý nghĩa rất khác nhau nơi các đại triết gia: Kant, Fichte, Schelling, Hegel. Helferich, trong công trình khổng lồ *Lịch sử triết học từ khởi thủy đến đương đại* nhận định: “Lịch sử thuyết duy tâm Đức

là nỗ lực vượt qua người đi trước. Hàng loạt giải pháp độc đáo được thử nghiệm và quả thật là một cuộc phiêu lưu tinh thần vô tiền khoáng hậu". Thế nhưng, họ đều có chung một động lực: vượt qua tư duy nhị nguyên và đi tìm một nguyên lý thống nhất. Như vừa nói, lý tính con người được "chia thành ba phần" nơi Kant: Chân, Thiện, Mỹ (qua ba quyển *Phê phán* nổi tiếng của Kant, mỗi quyển bàn riêng về một lĩnh vực) cần được hợp nhất lại. Nhưng làm sao vượt qua những "phân định ranh giới" của Kant giữa chủ thể và khách thể, tự nhiên và tinh thần, lý thuyết và thực hành? Họ trả lời: phải từ cái tuyệt đối của một nguyên lý thống nhất. Bởi toàn bộ sự hiểu biết của con người cũng thế: tri thức không phải là việc cộng dồn lại, mà phải xuất phát từ "một" nguyên lý chung, duy nhất, nếu không sẽ hỗn loạn và không nhất quán. Tuy nhiên, nguyên lý này là gì thì mỗi nhà lại cũng có quan niệm khác nhau! Có điều, họ cùng chia sẻ chung một khao khát rất mãnh liệt, đó là *sự hòa giải giữa những cặp đối lập của tư duy* như giữa nhất thể và đa thể, hữu hạn và vô cùng, triết học và tôn giáo, lý tính và khai thị, v.v... Ai cũng tha thiết với cái "tuyệt đối", từ đó mỗi người xây dựng một "hệ thống" riêng nhưng đều chật chẽ, nhất quán, phức tạp và không khoan nhượng.

Việc say sưa xây dựng những hệ thống tư tưởng thật ra không đơn thuần vì động cơ triết học đơn thuần. Hình thức đồ sộ của từng hệ thống còn là nơi để nuôi dưỡng và điều tiết lòng nhiệt huyết, nỗi đau đời và sự phẫn nộ trước thực trạng chính trị, xã hội. Chính bối cảnh sôi động của thời đại (Đại Cách mạng Pháp với những hệ

quả và thách thức của nó như đã đề cập trước đây) đặt ra nhiệm vụ mới mẻ và bức thiết cho công cuộc “Bildung” (“giáo dục”). Giáo dục, theo nghĩa ấy, không còn là sự tích lũy kiến thức, mà, trên hết và trước hết, mang lại sự giao thoa giữa cái chung và cái riêng trong việc nhận thức thế giới và nhận thức chính mình, luôn tự vượt qua bản thân để tìm ra hình thái mới, phù hợp với sự tự do và tự quyết, hướng đến những lý tưởng phổ quát của Chân, Thiện, Mỹ. Nếu chưa thực hiện được thì ít ra cũng phải được suy tưởng và phấn đấu.

Bước vào thế giới hiện đại do Đại Cách mạng Pháp mở ra, con người cá nhân đứng trước thử thách chưa từng có. Gắn bó với “xã hội cũ”, với những lề luật của cộng đồng truyền thống (nhất là ở nước Đức lạc hậu), con người cá nhân có sự an toàn, ấm cúng, gần gũi, nhưng lại chật hẹp, tù túng, mất tự do, không hòa hợp được với sự “tự do chủ quan” theo lý tưởng về sự tự trị của Kant, và lý tưởng về cuộc sống “đích thực” của Rousseau để trở thành một sự “thống nhất cụ thể”.

Vì thế, “Bildung” có nhiệm vụ khôi phục trở lại sự thống nhất đã mất giữa cá nhân và thế giới (xã hội) ở *một cấp độ cao hơn*, tức thống nhất ở cấp độ tự do và lý tính. Con người đã được giải phóng khỏi xã hội cũ từ nay không chỉ biết sử dụng lý trí của chính mình (Kant) và lắng nghe tiếng gọi của lương tâm mình (Rousseau) mà còn phải “hòa giải” với thế giới ở cấp độ cao hơn. Hòa giải “với” thế giới và lịch sử hay nói cách khác, hòa giải “giữa” tự nhiên và văn hóa, giữa tất yếu và tự do, giữa chính trị và đạo đức... để đạt được sự thống nhất là cao

vọng hay ảo vọng? Người ủng hộ thì cho rằng “giáo dục” (*Bildung*) mà không có khát vọng ấy sẽ trở nên vô nghĩa; người hoài nghi thì cho rằng nhiệm vụ ấy là quá sức người, vì hòa giải với nhau ở “trong” thế giới còn chưa xong, nói gì đến hòa giải “với” thế giới, một công cuộc lê ra chỉ nên dành cho... Thượng đế! Xu hướng hoài nghi ngày càng chiếm ưu thế, tuy nhiên không vì thế mà – nói như ngạn ngữ Tây phương – hắt cả đứa bé cùng với chậu nước tắm!

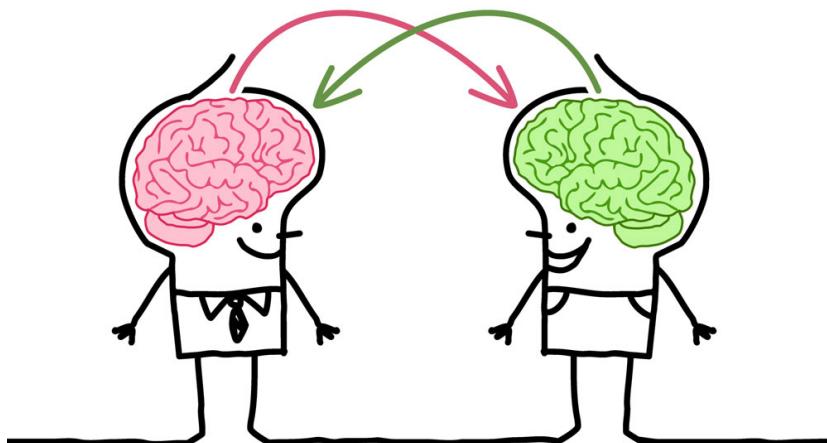
“TÍNH TOÀN THỂ” NHƯ MỘT ẨN DỤ

Tính thống nhất (hay nhất thể) đi liền với tính toàn thể như là định đề thứ hai trong triết thuyết duy tâm Đức. Cũng giống như trường hợp trước, tính toàn thể được ca ngợi (“cái toàn thể là cái đúng thật”; “cái toàn thể thì nhiều hơn tổng số các bộ phận”) và cũng bị đả kích (“cái toàn thể là cái sai, cái không đúng thật”; “tổng số những bộ phận thì nhiều hơn cái toàn thể”...). Sự hoài nghi cũng ngày càng lớn, nhưng, trong giáo dục, mấy ai lại phản đối sự thống nhất và tính toàn thể của thể xác, tinh thần và tâm hồn, hay của bàn tay, khối óc và trái tim nói như nhà giáo dục Pestalozzi?

Bên cạnh chức năng nhận thức, tính toàn thể còn là một yêu cầu thẩm mỹ và đồng thời được thúc đẩy bởi động cơ đạo đức nữa. Nền giáo dục “toàn thể luận” đòi hỏi phải vun bồi một quan niệm “toàn thể” về con người. Hành động sư phạm phải quan tâm đến việc kết nối đồng thời và đồng đẳng giữa nhiều lĩnh vực khác nhau: tri thức, tình cảm, đạo đức và ứng xử xã hội. Theo quan

niệm này, mọi sự phiến diện, một chiêu, cô lập trong giáo dục phải nhường chỗ cho sự cân đối, đa viễn tượng, đa chiều, nối mạng. “Tích hợp thay cho phân ly và loại trừ” vẫn đang là khẩu hiệu thời thượng, hầu như có mặt trong mọi cương lĩnh giáo dục chính thức của các quốc gia và trong... quảng cáo của trường học mọi cấp.

Trong bối cảnh hậu-hiện đại lớn tiếng phê phán nhiều yếu tố cực quyền, độc đoán của triết thuyết duy tâm Đức, điều khá bất ngờ và “mỉa mai” là những sự phân mảnh – vốn là cống hiến của Kant – cũng đang nhòa dần. Nền khoa học và giáo dục “cơ giới” trước đây trở nên lõi thời. Thay vào đó là cái toàn thể hài hòa, không bị cắt vụn và giản lược. Người ta nói nhiều về sự khủng hoảng của mô hình đại học Humboldt (được tổ chức theo nguyên lý nhất thể và toàn thể của triết học duy tâm Đức), đồng thời lại có sự khao khát âm thầm vượt qua sự phân ly vốn là đặc điểm của kỷ nguyên khoa học công nghệ ngày nay. Ai có thể khẳng quyết chắc chắn rằng triết thuyết giáo dục duy tâm Đức đã lu mờ và hoàn toàn lui vào dĩ vãng? Một khía cạnh khác nữa của khái niệm “Bildung” sẽ góp phần trả lời “không” cho câu hỏi ấy...



38. GIÁO DỤC: MỜI GỌI LÊN ĐƯỜNG

“Ta thấy những kiến thức mà trong những thời đại trước đây, tinh thần lão luyện của bao người đã phải dày công nghiên cứu, nay được hạ thấp xuống thành những thông tin, bài tập, thậm chí trò chơi của tuổi ấu niên. Trong sự tiến bộ này của nền giáo dục, ta có thể nhận ra lịch sử của việc đào tạo văn hóa (*Bildung*) của toàn thế giới được tái hiện lại ở những nét phác thảo”.

Không bàn ở đây về sự tương đồng giữa sự sinh triển của cá thể (*ontogenesis*) với sự sinh triển của cả giống loài (*polygenesis*), nhận định trên đây của Hegel trong tác phẩm bất hủ *Hiện tượng học Tinh thần* cho ta biết thêm một kích thước cốt lõi khác trong quan niệm về “giáo dục” (*Bildung*) trong truyền thống duy tâm Đức: sự tương tác giữa cái tôi cá nhân và toàn bộ thế giới hay giữa cái chủ quan và cái khách quan, trong di sản tư tưởng của Humboldt và Hegel.

DI SẢN CỦA HUMBOLDT VÀ HEGEL

W.v. Humboldt gọi “giáo dục” (*Bildung*) là “sự tương tác tổng quát nhất, mãnh liệt nhất và tự do nhất giữa cá nhân và thế giới”. Tiến trình giáo dục thành công là hấp thu “thế giới” càng nhiều càng tốt. Vậy, “thế giới” là gì? Theo ông, thế giới là cái “trung tâm không định nghĩa được” mà mọi ngôn ngữ, mọi nền văn hóa đặc thù đều hướng tới. Không một ngôn ngữ, văn hóa đặc thù nào có thể nắm bắt thế giới một cách toàn vẹn. Chỉ có những viễn tượng văn hóa khác nhau và sự “phiên dịch” thực tại bằng nhiều cách mới tiếp cận được thế giới muôn màu. Như thế, đến với thế giới không phải là đến với một loại đối tượng nào đó ở bên ngoài ta mà là nắm bắt ý nghĩa phổ quát của nó, vượt ra khỏi chân trời và văn cảnh hạn hẹp của riêng ta. Theo nghĩa ấy, *Bildung* khác với “học hỏi” chỉ tập trung vào sự tương tác cá nhân với môi trường khép kín của chính mình. Với tư cách cá nhân là nhà ngôn ngữ, Humboldt đề xướng môn ngữ học so sánh và dịch thuật liên–văn hóa.

Thứ hai, *Bildung* cũng khác với việc chỉ tôn sùng nỗ lực “tự quy”, “phát triển bản ngã”, nếu việc làm này không đan quyện với chân trời rộng mở của “thế giới ý nghĩa phổ quát”. Thế nhưng, làm sao tiếp cận với những nội dung mang tầm vóc “thế giới” có giá trị phổ quát? Hegel mang lại nhiều câu trả lời cho đề án phác thảo còn khá sơ sài này của Humboldt.

Hegel phân biệt *Bildung* theo nghĩa hẹp và theo nghĩa rộng. Theo nghĩa hẹp, *Bildung* là chặng đường đặc thù trong sự phát triển của tinh thần cá nhân. Cá nhân dần

dần không còn bận tâm với từng sự việc hay từng con người riêng lẻ mà với cả hệ thống những niềm tin và quy phạm của cộng đồng đặc thù nơi mình sinh sống. Tiến trình *Bildung* là tiến trình vượt qua việc xem hệ thống ấy là đương nhiên, không cần tra hỏi. Một khi biết xem những niềm tin, quy phạm ấy là thuộc (tinh thần) khách quan cần phải xem xét, đánh giá chính là vượt khỏi sự ngây thơ “chủ quan”, xóa bỏ tính trực tiếp và ngoại tại của chúng. Cá nhân biết tương tác với chúng là đạt tới sự “tồn tại–cho–mình”, tức như một chủ thể có năng lực thấu hiểu, diễn giải, biện minh hoặc phê phán chúng.

Còn theo nghĩa rộng, *Bildung* là tên gọi khác của toàn bộ tiến trình đào luyện và phát triển của tinh thần nói chung. Đó là tiến trình thường xuyên tự phân hóa, tự phê phán, vươn lên những cấp độ cao hơn qua nhiều chặng đường trung gian ngày càng phức tạp. *Bildung* là tiến trình “khách quan hóa” cái tôi trong những người khác, trong các niềm tin tập thể, để rút cục nhận ra chính mình trong những thành tựu khách quan ấy một cách tinh táo và có phê phán.

Giáo dục là hoạt động tinh thần. Nói đơn giản, đó là việc tập hợp và phân loại sự vật, sự việc dựa trên những chỗ giống nhau và khác nhau của chúng để xây dựng những khái niệm thích đáng. Tập hợp và phân biệt là tìm ra chỗ giao thoa giữa những gì là đúng đắn, có giá trị khách quan và thể hiện trong những phán đoán. Phán đoán chỉ đúng khi chúng được biện minh bằng những luận cứ được những người có lý trí đồng tình chấp nhận. Nói khác đi, những phán đoán, nhận định đúng đắn nhất

thiết vượt ra khỏi bối cảnh hẹp hòi nhở hép của môi trường văn hóa xã hội đặc thù, tạo nên được cái “không gian lôgíc phổ quát”. Không gian phổ quát ấy đồng nghĩa với thuật ngữ kinh điển: “thế giới”.

ĐIỀU KIỆN CẦN VÀ ĐỦ CỦA “BILDUNG”

Ví công cuộc đào luyện văn hóa với cuộc chơi lớn, điều kiện tiên quyết là để cho mọi người được tham gia cuộc chơi một cách bình đẳng. Yêu cầu có vẻ hiển nhiên ấy, trong thực tế, bị vi phạm liên tục, nhất là với trẻ em và người trẻ tuổi khi họ là nạn nhân của lối giáo dục nhồi sọ. Họ thường không được khuyến khích, thậm chí, ngăn cấm thẩm tra những khẳng định, quy phạm trong sách giáo khoa, trong niềm tin tập thể. Nói theo ngôn ngữ Hegel, họ không có cơ hội “khách quan hóa” trước khi thật sự “nội tâm hóa” những khẳng định, niềm tin bị nhồi nhét ấy.

Do đó, giáo dục luôn có nghĩa là sự khởi hành. Khởi hành để đi về đâu? Không phải để đi đến những hệ thống kiến thức và niềm tin đặc thù, hạn hẹp, trái lại, là lên đường thực hành việc lập luận, lý luận mang tính suy lý, cân nhắc giữa những chủ thuyết khác nhau cùng với lý lẽ biện minh hoặc phản bác chúng.

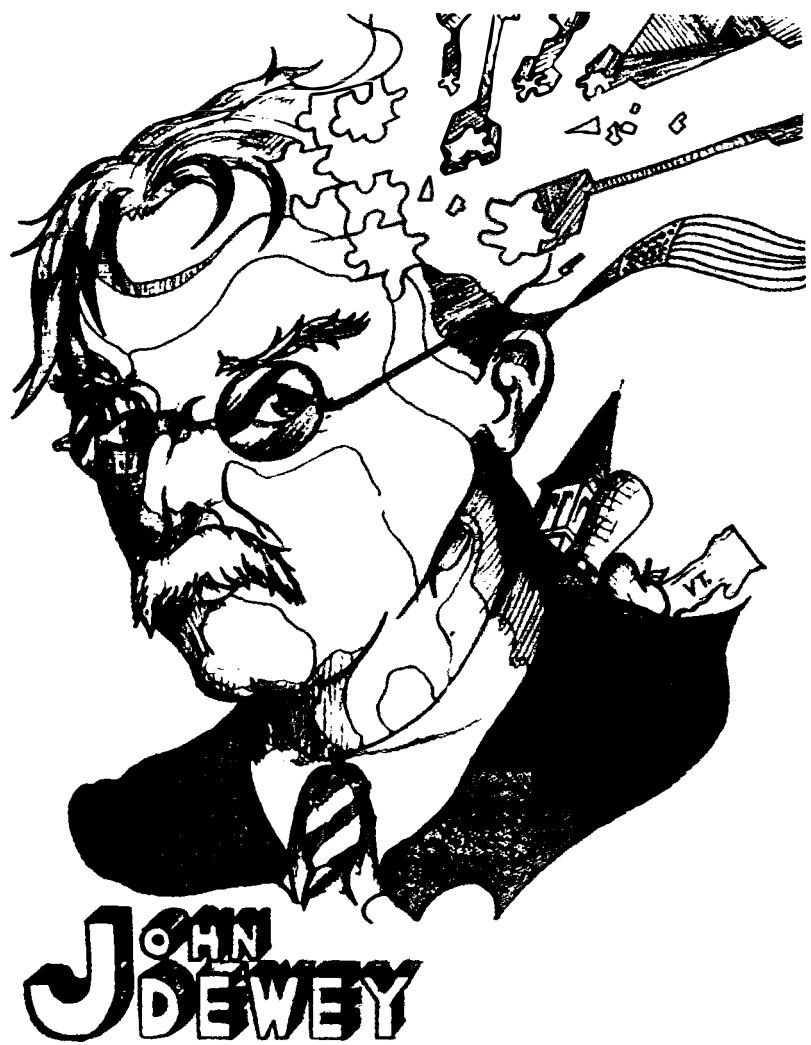
Cuộc “khởi hành suy lý” ấy là điều kiện cần, nhưng chưa phải điều kiện đủ nếu thiếu động cơ và tư thế thích hợp. Động cơ này không gì khác hơn là sự “thấu cảm” về chính những niềm tin hay tri thức còn ở giai đoạn ngày thơ, mê muội, tiền-khái niệm của chính mình, với bao ước mơ, sợ hãi, hoang mang gắn liền với chúng. Những

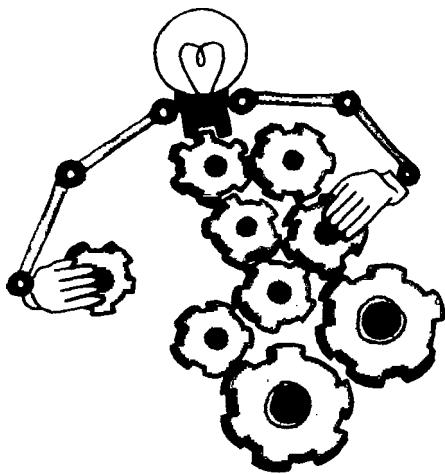
niềm tin này cần được giải bày trong lớp học và việc giải bày ấy là khởi điểm của việc dạy và học.

Từ sự thấu cảm chính mình sẽ đi đến việc thừa nhận và tôn trọng người khác. Đây là “bước nhảy” từ sự “kể lể” chủ quan sang diễn đạt một cách suy lý. “Tôn trọng” nói ở đây là xem người khác cũng là một “trung tâm ý thức biết suy lý”, có quyền đánh giá, lựa chọn và quyết định giống như mình. Như thế, tôn trọng người khác là thừa nhận năng lực suy tư và hành động (ít ra là ở dạng tiềm năng) của người khác, của học sinh, sinh viên trên con đường vạn dặm. Ta gặp lại ở đây nguyên tắc đạo đức cốt lõi của triết thuyết giáo dục từ Kant đến Hegel: con người là “cứu cánh tự thân”. Lý tưởng này cũng sẽ được các nhà giáo dục Anh–Mỹ tiếp thu và tán đồng. Nổi bật là John Dewey (ta sẽ tìm hiểu tiếp theo đây), luôn nhấn mạnh rằng giá trị của giáo dục là phát huy tiềm lực của “con người tự thân”, chứ không phải là biến họ thành công cụ cho những mục đích chính trị, kinh tế, xã hội nhất thời và ngoại tại.

“*Liberal Education*” (Giáo dục khai phóng) trong thế giới Anh–Mỹ đi theo cảm hứng ấy, tuy không tát cạn hết được nội hàm của từ “*Bildung*”, trong đó nhìn nhận cả sự thất vọng, bất hạnh và đau khổ cũng là thành tố tất yếu của “giáo dục” như sẽ bàn thêm ở bài sau.

Triết lý giáo dục “dụng hành”





39. GIÁO DỤC: NHỮNG CHẶNG ĐƯỜNG THÁNH GIÁ

Ta thường biết câu danh ngôn: “việc học như đi thuyền trên dòng nước ngược, không tiến át phải lùi”. Hiểu theo nghĩa “khuyến học” thông thường, việc học và người học ở đây tuy gắn bó mật thiết, nhưng vẫn là hai, như trong hình ảnh so sánh: dòng nước và chiếc thuyền. Trong tư duy giáo dục của Hegel (1770–1831) và John Dewey (1859–1952), cả hai thực ra chỉ là một: người học đồng nhất với việc học, như là kẻ tự “vác lấy thánh giá” của đời mình, với thuận lợi và khó khăn (“nước xuôi” và “nước ngược”), hy vọng và thất vọng, hạnh phúc và khổ đau. Hegel: “giáo dục (*Bildung*) gắn liền với trải nghiệm về sự bất hạnh”. Dewey: “giáo dục là hành động và chịu đau khổ, chứ không phải đơn thuần mở mang kiến thức”. Một sự gặp gỡ lạ thường giữa hai triết thuyết giáo dục mới thoát nhìn tưởng như giữa nước với lửa!

HẠNH PHÚC VÀ BẤT HẠNH CỦA “CON NGƯỜI HIỆN ĐẠI”

“Hạnh phúc” của con người hiện đại là được giải phóng khỏi sự “lệ thuộc ngọt ngào” để có thể “xưng tôi” như một chủ thể hành động tự do với tư cách cá nhân “tự trọng” và “tự tin”. Nhưng, đồng thời, hạnh phúc ấy là bấp bênh, bởi phải đấu tranh hàng ngày, hàng giờ để bảo vệ nó. Con người hiện đại chỉ trải nghiệm được sự tự do khi hoàn cảnh buộc họ phải làm như thế. Con người hiện đại chỉ hình thành trong cuộc đấu tranh đòi được “công nhận” (Hegel), cũng thế, “tính chủ thể” ra đời từ sự đề kháng, chứ không từ sự ban phát. Theo nghĩa đó, trong một thế giới hài hòa và tự mãn, ăn tự do và giáo dục không chỉ không cần thiết mà còn không thể có được! Hay nói ngược lại, điều kiện cần và đủ cho giáo dục chính là sự tăng cường không ngừng ý thức về tự do. Mở rộng ra, không phải ngẫu nhiên khi Hegel là tác giả của lời khẳng định thời danh: “Lịch sử thế giới là sự tiến bộ trong ý thức về tự do”.

Tuy nhiên, đấy không phải là một đại lộ thênh thang, băng phẳng! Như đã nhắc qua, giáo dục không đồng nghĩa với hạnh phúc (cá nhân), trái lại, đi liền với trải nghiệm về sự bất hạnh. Hơn đâu hết, ý tưởng này được chắt lọc và trình bày có hệ thống trong tác phẩm bất hủ *“Hiện tượng học Tinh thần”* (1807, bản tiếng Việt, NXB Tri Thức, 2006, 2013). Tác phẩm triết học vĩ đại ấy quả thật còn là một “tiểu thuyết giáo dục” (*Bildungsroman*), vẽ nên bức tranh toàn cảnh và bi tráng của diễn trình giáo dục nói chung. Mỗi bước nhận thức của con người (gọi là “mỗi hình thái ý thức”) hình thành đầy tự tin và

cả tự phụ nữa, nhưng rồi đều tự sụp đổ khi vướng phải mâu thuẫn nội tại, thẩm thía sự bất lực của mình khi đối chiếu giữa tham vọng và thực tế. Con người tự mình phải thay đổi thước đo, qua đó nâng mình lên một bước nhận thức mới, rồi lại thất vọng và cứ thế tiếp tục đi suốt những “chặng đường thánh giá” cho đến khi đạt được sự thỏa mãn. Người đọc chúng ta có quyền không... thỏa mãn với sự “thỏa mãn” sau cùng của Hegel, nhưng khó có thể không tán thưởng những phân tích và nhận định sâu sắc của ông: mỗi bước nhận thức, học hỏi – như một trò đùa cay nghiệt – luôn đẩy con người đến chõ thất vọng, thậm chí “tuyệt vọng”. Và chính sự “tuyệt vọng” sẽ dồn con người vào đường cùng để phải tự tìm thấy sinh lô và sức sống mới. Hegel gọi toàn bộ diễn trình ấy là “lịch sử kinh nghiệm của ý thức”, và sự hoài nghi liên tục thấy ở đây không xuất phát từ thái độ hay cái nhìn bi quan của người quan sát mà là một “thuyết hoài nghi (được ý thức) tự thực hiện lấy”.

Trong lĩnh vực thực tiễn, sự ra đời của tự do càng minh họa điều này mạnh mẽ hơn nữa. Một trong những chương nổi tiếng nhất của tác phẩm này (“Về làm chủ và làm nô”) cho thấy sự tự do (trong ý thức của người làm nô và với tư cách là tự-ý thức) phải trải qua nhiều giai đoạn. Thoạt đầu, người làm nô ở thế yếu, chỉ có thể giữ thái độ “khắc kỷ”, hài lòng với sự tự do nội tâm của mình, cam phận phục vụ người làm chủ, nhưng ngày càng nhận thấy người làm chủ phụ thuộc vào mình. Giai đoạn “hoài nghi” bắt đầu khi người làm nô nghi ngờ vai trò của chính mình và nhất là nghi ngờ cả sự ưu

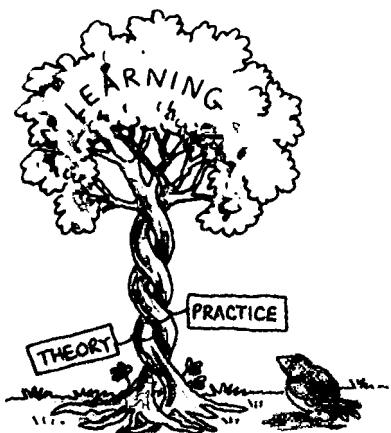
viết về quyền lực tinh thần của người làm chủ. Nhưng rồi người làm nô lại rơi vào “ý thức bất hạnh” khi nhận ra rằng bản thân mình vừa là nô mà cũng vừa là chủ, song chưa tìm ra lối thoát. Từ sự tự do đơn thuần trong nội tâm, rồi sự tự do bất an trong sự nghi ngờ đến ý thức bất hạnh vì chưa “hòa giải” được với chính mình, con đường đi tới sự tự do “lý tính” của chủ thể hiện đại là con đường còn xa ngái! Sennett, khi bàn về chương này, đã cảm thán: “Vì tự do, nhân loại còn phải chịu đựng bao nhiêu nỗi dằn vặt, thất vọng và bất hạnh nữa đây?”. Nhưng, ở giác độ triết học giáo dục, Lars Loevlie, nhà triết học giáo dục Na Uy, nhận xét: ở đây, giáo dục (*Bildung*) được quan niệm như là kinh nghiệm chuyển hóa của ý thức trong sự tương tác giữa cá nhân và “văn hóa” (môi trường xã hội). Chủ thể là tác nhân vừa tự trị vừa phụ thuộc, buộc phải tự vướng vào những mâu thuẫn. Các kinh nghiệm này đòi hỏi ta phải có cái nhìn phê phán về chính lập trường cố hữu của mình cũng như tiếp thu các lập trường đối lập. Thật thế, nếu tra hỏi là nguyên tắc của lý trí, thì việc “an nghỉ” nơi câu trả lời đã tìm thấy chỉ là sự an nghỉ tạm thời và là cơ hội cho việc tiếp tục tra hỏi. Giáo dục là tiến trình phá bỏ và đảo lộn giá trị đối với kho tàng kinh nghiệm, như cách nói mạnh mẽ của một nhà giáo dục học khác.

DEWEY: GIÁO DỤC LÀ ĐỔI MỚI KINH NGHIỆM

Trước khi giới thiệu về John Dewey (“triết gia lớn nhất của Mỹ, theo Bertrand Russell) và triết thuyết giáo dục “thực dụng” (mà chúng tôi để nghị dịch là “dụng hành”) của ông, xin nhắc qua vài ý tưởng cơ bản của

Dewey tương đồng với tinh thần của triết thuyết duy tâm Đức.

Giáo dục – độc lập với phương pháp tiến hành –, theo Dewey, bao giờ cũng là “sự không ngừng đổi mới kinh nghiệm”. Theo đó, mục tiêu của giáo dục không phải ở bên ngoài mà nằm ngay trong chính tiến trình giáo dục. Dewey minh họa bằng nghệ thuật bắn cung. Mục tiêu của bắn cung không phải là hồng tâm (tách rời với việc bắn), mà là bắn làm sao để trúng được hồng tâm! Nói cách khác, chính “việc làm” giáo dục chứ không phải bản thân giáo dục là mục tiêu. Tiến trình giáo dục, do đó, bao hàm những tiến trình tự trải nghiệm, “biết bỏ đi những cái cũ và thêm vào những cái mới có ý nghĩa”. Giáo dục là hành động và chịu đau khổ giống như trong cuộc đời, vì thế, cương lĩnh cốt lõi của triết thuyết giáo dục hành động của Dewey sẽ là: “nhà trường là xã hội thu nhỏ ở dạng bào thai”.



40. MỘT GAM KINH NGHIỆM HƠN MỘT TẦN LÝ THUYẾT?

Trong tác phẩm nổi tiếng *Dân chủ và giáo dục* (bản tiếng Việt của Phạm Anh Tuấn, NXB Tri Thức, 2008, 2010, 2012), John Dewey có câu viết nổi tiếng không kém: “Một gam kinh nghiệm tốt hơn một tần lý thuyết, đơn giản chỉ vì lý thuyết chỉ có ý nghĩa sống động và kiểm tra được ở trong kinh nghiệm. Kinh nghiệm, dù khiêm tốn nhất, cũng có thể sản sinh và chống đỡ cho lý thuyết, còn lý thuyết mà không liên hệ với kinh nghiệm thì không thể xác định và nắm bắt như là lý thuyết. Nó dễ trở thành công thức, thành khẩu hiệu đầu môi, khiến tư duy và “lý thuyết” đích thực trở nên không cần thiết và không thể có được”.

Việc nhấn mạnh đến “kinh nghiệm”, và cùng với nó, là “hành động” không phải là điều mới mẻ. Đông hay Tây đều thấy mối quan hệ giữa “tri” và “hành”. Từ thời cổ đại, triết học Tây phương chẳng từng quan tâm

đến “hành động” (*vita activa*) đó sao? Vậy, quan niệm của Dewey, nhà triết học giáo dục hàng đầu của nước Mỹ, có gì thật sự mới mẻ để ta không hiểu nhầm “triết thuyết dụng hành” (*pragmatism*) của ông là một thuyết “thực dụng” thô thiển, nông cạn? Trong khuôn khổ giới hạn vốn có, ta sẽ thử tìm hiểu triết thuyết giáo dục của Dewey qua một số câu hỏi: Dewey là ai? Giáo dục là gì? Trường học là gì? Nội dung của giáo dục là gì? Đâu là bản chất của phương pháp giáo dục? và sau cùng, nhà trường đóng góp gì cho sự tiến bộ xã hội?

DEWEY: MỘT CUỘC ĐỜI RẤT DÀI...

Với tuổi thọ đến 93, Dewey (1859–1952) quả thật có một cuộc đời đầy kinh lịch. Và còn đầy sinh lực nữa: vợ mất sớm (từ năm 1927), ông lấy bà vợ thứ hai khi mới... 87 xuân xanh! Sức viết còn khủng khiếp hơn nữa: toàn tập gồm 37 tập! Đời ông trải qua hầu như toàn bộ lịch sử đầy biến cố của Hoa Kỳ và thế giới hiện đại: cuộc nội chiến Nam Bắc (1861–64), cuộc đại suy thoái những năm 20 của thế kỷ 20, hai cuộc thế chiến, sự bùng nổ của kinh tế sau 1945, đưa nước Mỹ lên hàng cường quốc thế giới, chứng kiến những tiến bộ vượt bậc về khoa học, công nghệ: xe hơi, máy bay, bom hạt nhân, sản xuất hàng loạt trên băng chuyền... Tất cả cung cấp lòng tin vào kinh nghiệm phong phú và đa dạng của thế giới, nhất là về khả năng kiểm soát và thao túng thế giới và xã hội.

Từ năm 1844, sau khi tốt nghiệp đại học Johns Hopkins với luận văn về triết học Kant, ông bắt đầu giảng dạy tại Đại học Michigan, rồi 10 năm sau, về Đại

học Chicago. Chính thời kỳ ở Chicago, ông thay đổi nhiều về nhận thức triết học, thiên về phái duy nghiệm, từ đó phát triển lý thuyết dụng hành và công cụ luận về việc truy tìm nhận thức và chân lý. Ông có cơ hội biến lý thuyết giáo dục thành thực hành: lãnh đạo “Viện Giáo dục” và “Trường thực nghiệm giáo dục” nổi tiếng thuộc Đại học Chicago trong thời gian dài. Năm 1904, ông chuyển về Đại học Columbia ở New York, tiếp tục giảng dạy triết học cho đến khi về hưu vào năm 1931.

Là một trong những nhà triết học giáo dục có ảnh hưởng lớn nhất trong thế kỷ 20, ông còn là người đại diện chính danh nhất cho trào lưu khai phóng và dân chủ hóa nền giáo dục trường ốc. Có lẽ chính cuộc đời giàu trải nghiệm về những sự đổi thay nhanh chóng, sôi động, không chút trì trệ của thế giới chung quanh, nhất là ở nước Mỹ quê hương ông, đã giúp ông hoài nghi và phê phán những cao vọng đi tìm “những chân lý vĩnh cửu và bất biến” của triết học truyền thống. Nhan đề vài tác phẩm của ông: *Đi tìm sự xác tín* (1919), *Đổi mới triết học* (1920) phần nào nói lên điều ấy. Theo ông, nhiệm vụ của triết học là phải mang lại phương pháp để suy nghĩ và giải quyết những “vấn đề” (thực sự) của con người. Tức phải làm rõ, phê phán và xác định lại những giá trị và niềm tin của xã hội, nhằm giải quyết những vấn đề và xung đột nảy sinh trong những thời kỳ có sự biến động văn hóa. Ông triệt để đề cao “thực học”, chống lại “hư học”! Từ triết học giáo dục sang triết học chính trị một cách nhất quán: đi tìm những “giải pháp” cho những vấn đề nội tại của nền dân chủ-tự do đương đại, cũng

như tái tạo lý thuyết dân chủ cho phù hợp với những biến chuyển của thời đại.

GIÁO DỤC LÀ GÌ ?

Giáo dục – độc lập với mọi ý định – là “một sự không ngừng mở rộng kinh nghiệm”. Nơi để thực hành và mở rộng kinh nghiệm, theo Dewey, là:

- Thực tiễn hàng ngày trong từng hoàn cảnh,
- Thực tiễn nghiên cứu khoa học, và
- Thực tiễn giáo dục (sư phạm–văn hóa–chính trị...).

Theo nghĩa đó, “giáo dục” không khác với “văn hóa”, vì “văn hóa là khả thể thay đổi ý nghĩa, là mở rộng và cải thiện phạm vi của việc nắm bắt ý nghĩa”. Ở đây, không hề có điểm kết thúc hay mục đích sau cùng, mà chỉ có sự không ngừng mở rộng, dị biệt hóa, rồi tiếp tục mở rộng và dị biệt hóa, nói khác đi, chỉ có sự “tăng trưởng”. “Vì trong thực tế không có cái gì để sự tăng trưởng bao víu cả, ngoại trừ việc *tiếp tục* tăng trưởng, nên khái niệm giáo dục cũng không phục tùng một khái niệm nào khác, ngoại trừ việc *tiếp tục* giáo dục”. Tại sao thế? Ông trả lời giản dị: vì đó là “sự kiện nhân học hiển nhiên của việc tiếp nối và đan xen các thế hệ: “người này mất đi, người kia sinh ra, tạo nên sự đổi mới liên tục những tế bào xã hội, với sự trao truyền tập quán và ý tưởng”.

Từ đó, dễ dàng nhận thấy trẻ em là một sinh thể năng động, thu thập kiến thức, kỹ năng, cách ứng xử để sử dụng trong tương lai, nhờ sự tương tác với môi trường sống chung quanh. Vậy, trẻ em và môi trường sống là hai

cực mà giáo dục phải tìm cách nối liền. Ông gọi đó là “cực tâm lý” và “cực xã hội”. Cực tâm lý là “bản năng” (nhu cầu, lợi ích, năng lực do bản tính tự nhiên mang lại), là nền tảng của giáo dục; cực kia là trình độ “văn hóa” đương thời (thành tựu và di sản văn minh, cung cách ứng xử tích lũy từ bao đời) như là thành trì ngăn ngừa việc “rơi trở lại sự dã man”.

Hai cực ấy quan hệ với nhau như thế nào? Đóng góp nổi bật của Dewey ở đây là tránh cả hai lập trường cực đoan. Theo ông, giáo dục “truyền thống” đặt văn hóa lên trên đứa trẻ, xem đứa trẻ là kẻ thụ nhận, chứ không phải người cùng tham dự. Cực kia cũng “sai lầm” không kém. Nhân danh giáo dục “mới”, “tiến bộ”, đặt đứa trẻ lên trên văn hóa, chú tâm vào những kinh nghiệm giới hạn của đứa bé, thay vì hướng vào hậu cảnh và chân trời rộng rãi của văn hóa, vốn cần thiết để hiểu thế giới và hoạt động hiệu quả. Sau khi phê bình cả hai chủ trương cực đoan, Dewey đề xướng giải pháp tổng hợp: hãy từ bỏ việc “đặt trên” và “đặt dưới”, thay vào bằng hình ảnh của sự “liên tục”, trong đó đứa bé là khởi điểm và văn hóa là đích đến của giáo dục. Việc “diễn giải” các nhu cầu của trẻ em và hoán chuyển chúng thành những yêu cầu xã hội là nhiệm vụ cao quý nhất, đồng thời cũng là khó khăn nhất mà thầy cô giáo và phụ huynh phải thực hiện.

Dewey không bao giờ tự nhận mình là “tiến bộ” theo nghĩa “lấy trẻ em làm trung tâm”, vì ông có quan niệm khác về nhà trường! Ông muốn vượt qua sự “nhi nguyễn” giữa “cũ” và “mới”, giữa “truyền thống” và “tiến bộ”, như ta sẽ thấy.



41. NHÀ TRƯỜNG: NOI RÈN LUYỆN NẾP SÔNG DÂN CHỦ

John Dewey, trong *Tâm niệm giáo dục của tôi* (1897), đã viết: “Tôi cho rằng nhà trường trước hết là một định chế xã hội, là hình thức đời sống cộng đồng hiệu quả nhất để giúp học sinh thừa hưởng di sản của giống nòi”. Trong xã hội hiện đại, nhà trường, bên cạnh gia đình và các loại hội đoàn, là nơi thực hiện chức năng xã hội hóa mẫu mực nhất và quan trọng nhất. (“Xã hội hóa” là tiến trình xây dựng nhân cách toàn diện, chứ không phải theo cách hiểu quen thuộc của ta hiện nay là “nhà nước và nhân dân cùng làm”!).

Sau khi biết qua quan niệm của Dewey về giáo dục nói chung, bây giờ ta tìm hiểu câu trả lời của ông cho hai câu hỏi tiếp theo: nhà trường là gì? Nội dung của giáo dục là gì?

TRƯỚC HẾT LÀ “NẾP SỐNG DÂN CHỦ”

Để thực hiện được trọng trách vừa nêu, nhà trường phải gắn liền với xã hội (cách tiếp cận khác so với Rousseau), tức đặt “cuộc sống” của học sinh vào tâm điểm của lớp học. Ông giải thích: “Nhà trường phải thể hiện chính cuộc sống, đó là cuộc sống sinh động và thiết thân giống như khi học sinh đang ở trong gia đình, xóm giềng và nơi vui chơi”. Nội dung dạy và học cần thoát thai và được cô đúc từ môi trường quen thuộc, từ “đời sống thực” ấy. Nhưng, Dewey tất nhiên biết rằng “đời sống thực” cũng bao hàm vô vàn những oái oăm, ngang trái (lừa đảo, cướp bóc, giết hại...) không phải cái gì và lúc nào cũng có giá trị giáo dục. Vì thế, trong quyển sách trên, ông chỉ đề ra một tiêu chuẩn sư phạm là “giản lược hóa” nhằm phân biệt điều hữu ích và điều có hại. Hai mươi năm sau, trong *Dân chủ và giáo dục* (1916), ông bổ sung thêm hai tiêu chuẩn nữa. Bên cạnh việc “giản lược hóa” (*simplify*), cần “sự tinh lọc” (*purify*) để học sinh biết lựa chọn thái độ và cách hành xử, và, sau cùng, là “sự cân đối” (*balance*) để học sinh biết bổ sung những khiếm khuyết trong kinh nghiệm và mở rộng chân trời ra khỏi khuôn khổ chật hẹp của giới tính, giai cấp, dân tộc và chủng tộc của mình. Trong tinh thần ấy, nhà trường tuy không phải và không thể là chính “cuộc đời”, nhưng là cuộc đời được tinh luyện, được “lý tưởng hóa” vừa với kích thước của học sinh. Nhà trường thể hiện điều mà Dewey gọi là “cuộc sống cộng đồng” (trong tác phẩm trước) hay “xã hội dân chủ ở dạng bào thai” (trong tác phẩm sau).

Trong tác phẩm trước, Dewey chỉ nhắc qua “nền dân

chủ”. Trong tác phẩm sau, ông bàn cặn kẽ hơn. Dewey không hiểu dân chủ đơn giản như một thể chế chính trị, xã hội, mà như “nếp sống”, rất gần với nhận xét của Alexis de Tocqueville khi ông du hành và tìm hiểu nếp sống và tập quán “từ con tim” của vùng đất mới Bắc Mỹ (*Nền dân trị Mỹ*, Phạm Toàn dịch, NXB Tri Thức, tái bản nhiều lần). Đặc điểm của “nếp sống dân chủ” trong nhà trường là mời gọi sự thảo luận của càng nhiều người càng tốt trước những câu hỏi và vấn đề gấp phai, cho tới khi tìm được giải pháp mà ai nấy đều thấy có phần mình trong đó. Dân chủ trong nhà trường không nhắm đến việc tìm đa số thông qua lá phiếu mà nhắm đến nền dân chủ của sự tham dự và đồng thuận. Người thầy có “quyền uy” không phải bằng chức vụ hay truyền thống mà bằng tri thức, kinh nghiệm và đức hạnh và chỉ tác động gián tiếp. “Tôi tin rằng – ông viết trong *Tâm niệm* – nền đạo đức trong nhà trường đến từ cuộc sống của nhà trường xét như một toàn bộ, chứ không trực tiếp đến từ thầy giáo”.

NỘI DUNG GIÁO DỤC: TRÁNH CÁC THÁI CỰC

Từ “nhà trường xét như toàn bộ” (hay nói cách khác: “cuộc sống cộng đồng nhà trường”), ta dễ đoán biết nội dung ra sao của giáo dục. “Giáo dục đúng đắn chỉ có khi sức lực của học sinh được hoàn cảnh xã hội thách thức”. “Hoàn cảnh xã hội” là phạm trù giáo dục nền tảng của Dewey trong chiều hướng “thực học”, với nghĩa cụ thể nhất. Thay chỗ cho những môn học “trừu tượng”, xưa nay vốn được đặt lên hàng đầu – như văn chương, lịch sử, khoa học tự nhiên –, Dewey chủ trương đi đường vòng, thông qua những “hoạt động” thiết thực hàng ngày: vd,

nấu nướng, may mặc, thủ công, xây cất..., những gì bắt nguồn từ môi trường sống và từ thực tế xã hội của trẻ em. Trong tập luận văn *Nhà trường và Xã hội* (1899), ông biện minh cho học thuyết về “nhà trường–phòng thí nghiệm” của ông như sau:

Những “hoạt động” như vừa nêu, nếu đáp ứng ba điều kiện, sẽ có tác động tích cực lên học sinh:

1. Học sinh tập thói quen nhận diện và xác lập “hoàn cảnh” và “vấn đề cần giải quyết”, thể hiện hơi thở của đời sống thực.
2. Khêu gợi lòng ham thích và quan tâm bền bỉ nơi mọi học sinh, đó là, tha thiết với việc giao lưu xã hội, nghiên cứu khoa học, diễn đạt nghệ thuật và sáng tạo cái mới,
3. Và sau cùng, biết nối kết “đối tượng” và “phương pháp” của các ngành khoa học lại với nhau, – chẳng hạn, nấu nướng đi liền với hóa học và khoa học thực phẩm, may mặc đi liền với lý thuyết về màu sắc, xây cất với cơ học và tinh học, v.v..

Qua các “hoạt động” ấy, nội dung của các môn học trừu tượng và hình thức trước nay sẽ được dịp quay trở lại với khung cảnh xã hội vốn là cội nguồn của chúng, như vị thần khổng lồ Antée trong thần thoại Hy Lạp luôn tìm cách bám vào lòng đất mẹ để có thêm sinh lực.

Với quan niệm như thế về nội dung giáo dục, Dewey tin rằng sẽ tránh được hai tệ trạng và cũng là hai cực đoan: một bên là “chủ nghĩa hình thức” khô khan, xô cứng của trường học truyền thống, không xuất phát từ cuộc sống hiện thực của trẻ em, mà chỉ xem trọng tính hệ thống của khoa học và các yêu cầu về nghề nghiệp

của “cuộc sống người lớn” trong tương lai. Và bên kia là “chủ nghĩa duy tình” của việc lấy trẻ em làm trung tâm, chiềul theo cảm xúc và ham thích của trẻ em để chúng tự ý lựa chọn những gì chúng muốn.

Với ba điều kiện ấy, rõ ràng người thầy được giao phó vai trò mới: “Tôi cho rằng người thầy là thành viên của của cộng đồng giáo dục biết chọn lựa ảnh hưởng nào sẽ tác động lên học sinh và giúp học sinh biết phản ứng thích hợp trước ảnh hưởng ấy”. Thầy giáo không còn là “ông thầy chuyên chế”, một mình quyết định mọi việc, mà là người “trưởng nhóm” biết lôi cuốn học sinh cùng cộng tác. Thầy giáo vẫn hướng dẫn như trước nay, nhưng thay đổi cung cách giáo dục “quyền uy” bằng cung cách “tham dự có thẩm quyền”.

Không ít ngộ nhận đã xảy ra trong quá trình tiếp thu quan niệm “tân giáo dục” này của Dewey. Sau nhiều tranh cãi và phân tích, nhiều người nhận ra rằng Dewey không hề chủ trương một nhà trường không cần có giáo viên, chương trình và sự giảng dạy. Thật ra, Dewey không tin rằng học sinh có thể tự đơn độc tổ chức việc học. Trái lại, vẫn cần có sự trợ giúp của thầy giáo để việc học được tiến hành một cách có “quy củ”, có “hệ thống” và “bền vững”. Ta có thể gọi đó là chương trình giáo dục “mở”: một mặt, đủ mềm dẻo để học sinh có thể nêu ý kiến và đề nghị, mặt khác, đủ chặt chẽ để kiến thức và kỹ năng “không ngừng” được củng cố và mở rộng.

Ta sẽ còn đến với Dewey ở hai câu hỏi cuối: bản chất của phương pháp giáo dục và vai trò của nhà trường trong sự tiến bộ của xã hội.



42. NGƯỜI GÁC CỔNG THIÊN ĐÀNG

Những sự khác biệt mà không thật sự tạo nên được những sự khác biệt thì không phải là những sự khác biệt”! Đó có lẽ là hạt nhân của triết thuyết dụng hành Mỹ, xem nguồn gốc của mọi việc là ở trong hành động, hướng đến kết quả của hành động và mời gọi hành động. Vì thế, triết thuyết dụng hành không tra hỏi về những “sự thiện tối cao” hay những nguyên lý phổ quát, mà về sự khả biến của thế giới, về tính chất diễn trình của nó. Thế giới là “đề án”, là “thử nghiệm”, nên chìa khóa của sự tiến bộ không nằm trong quá khứ hay trong các giá trị cao xa như thói quen của triết học, mà trong việc thẩm định thực trạng. Nếu tương lai đặt nền móng trong hiện tại và con người có thể tạo nên cái mới bằng tư duy sáng tạo, thì con người cũng tự gánh chịu trách nhiệm, bởi phải tự mình cân nhắc trước những hậu quả của hành động. Chưa bàn đến lời phê bình có thể có đối với thuyết dụng hành: hành động của con người, kỳ cùng,

có hướng theo những giá trị bất biến nào không, ta tập trung vào hai câu hỏi sau cùng trong triết thuyết giáo dục-hành động của John Dewey: bản chất của phương pháp và vai trò của nhà trường trong sự tiến bộ của xã hội.

BẢN CHẤT CỦA PHƯƠNG PHÁP

Dewey theo thuyết dụng hành, (thậm chí ông còn gọi là “thuyết công cụ”), vì thế, với ông, thế giới dựa trên kinh nghiệm và con người chỉ có thể học hỏi nếu biết nối kết kinh nghiệm với quá khứ và tương lai. Công thức nổi tiếng của ông: “giáo dục là kinh nghiệm liên tục được tái tạo”. Vậy, kinh nghiệm là gì? Ông trả lời: đó là tiến trình tuần hoàn liên tục giữa hành động của ta và thế giới chung quanh. Một khi vòng tuần hoàn này gặp rắc rối, bị tắc nghẽn và không thể giải quyết bằng thói quen được nữa, ta gặp phải “vấn đề”. Bấy giờ tình huống buộc ta phải suy nghĩ và tiến hành “có phương pháp”. Phần đóng góp của tư duy phương pháp càng lớn, chất lượng giáo dục của kinh nghiệm càng cao. Để kinh nghiệm có thể trở thành “kinh nghiệm giáo dục”, ta cần phân biệt hai loại kinh nghiệm: kinh nghiệm cấp một, bằng “thử và sai”; kinh nghiệm cấp hai, như là hệ thống và khoa học. Chỉ có kinh nghiệm cấp hai này mới có giá trị trong giáo dục. Ở cấp hai này, ta phải trải qua “toute bô hành trình tư duy” gồm năm bước:

- Nhận diện tình huống như là “có vấn đề”;

- Làm rõ tình huống bằng cách xác định vấn đề và phác họa một kế hoạch.
- Nghiên cứu vấn đề, đặt và kiểm tra các giả thuyết;
- Suy nghĩ thấu đáo những hệ quả của giải pháp; và sau cùng
 - Quyết định chọn một giải pháp, rồi lại kiểm tra lần nữa trước khi chấp nhận hoặc bác bỏ.

Vậy, chỉ khi ta suy nghĩ và hành động có phương pháp, ta mới thu thập tri thức và kinh nghiệm để tiến tới kinh nghiệm cao hơn, xa hơn.

Dewey rút ra kết luận: việc học trong nhà trường là một chuỗi những tình huống có vấn đề, mà học sinh phải xử lý dựa vào “phương pháp khoa học”. Đi vào cụ thể, thầy giáo lựa chọn những tình huống sao cho học sinh không thể giải quyết chỉ bằng những kiến thức và kinh nghiệm sẵn có của cá nhân mình, trái lại, buộc học sinh phải tra cứu kinh nghiệm của những người đi trước, tức phải cầu viện đến tri thức hàn lâm và chuyên ngành để cân nhắc phương hướng, đề ra giả thuyết và hoàn thành được nhiệm vụ. Chính “phương pháp vấn đề” sẽ giúp phát triển năng lực tư duy trong hành động thực tiễn và nâng cao chất lượng kinh nghiệm dựa theo một kế hoạch cẩn kẽ.

Theo Dewey, tất nhiên cần phải xem trọng những thắc mắc, ham thích và thiên hướng tự nhiên của học sinh, nhưng chức trách của nhà giáo còn ở chỗ thách thức người học về mặt trí tuệ bằng những đề nghị, câu hỏi

và tư liệu hấp dẫn trên nhiều lĩnh vực: những bài toán, những thí nghiệm khoa học, những nghiên cứu điền dã, những công trình sáng tạo, v.v.. Quan trọng ở đây là: không chỉ kích thích động cơ học tập mà còn giúp người học sở đắc những kiến thức vững chắc từ những “vấn đề” hiện thực và khách quan, qua đó mở rộng và nâng cao kinh nghiệm.

NHÀ TRƯỜNG VÀ TIẾN BỘ XÃ HỘI

Dewey đã từng xem nhà trường là cơ sở hiệu quả nhất của giáo dục và tiến trình xã hội hóa. Nay giờ, ông còn đi một bước xa hơn nữa: nhà trường và giáo dục là phương tiện hiệu quả nhất để biến đổi xã hội. Trong *Tín niệm giáo dục của tôi*, ông viết: “Tôi tin rằng giáo dục là phương pháp cơ bản cho sự cải cách và tiến bộ xã hội”. Nhờ năng lực khoa học và uy tín xã hội, nhà trường có thể giúp xã hội Mỹ trở thành nền “dân chủ xã hội” dựa trên sự tự do và bình đẳng về cơ hội.

Muốn thế, cần phải có một “đội ngũ” nhà giáo thực sự trưởng thành. Họ cần được huấn luyện về tâm lý, đào tạo về khoa học và sẵn sàng dấn thân. Họ không thể tiếp tục nhận đồng lương chết đói và là chỗ trú chân tạm thời cho nữ giáo viên trước khi lập gia đình như tình hình ở nước Mỹ đương thời. Trái lại, họ phải được chuyên nghiệp hóa và phục vụ xã hội, độc lập với bộ máy quan liêu. Dewey gửi gắm toàn bộ niềm tin vào sức mạnh, quyền lực và sự liêm khiết của nhà giáo qua những lời hùng hồn hiếm có khi kết thúc tác phẩm nói trên: “Tôi

vững tin rằng nhà giáo luôn là công bộc của xã hội để bảo tồn trật tự xã hội đúng đắn lân sự tăng trưởng xã hội đúng đắn (...), vì thế, nhà giáo bao giờ cũng là nhà tiên tri của Thượng đế đích thực và là người gác cổng của Thiên đàng đích thực”.

Ông hiểu “trật tự xã hội đúng đắn” là nền dân chủ tự do do các “tổ phụ” khai sinh ra nước Mỹ tạo ra và mục tiêu mà “sự tăng trưởng xã hội đúng đắn” hướng tới là xã hội đa nguyên, không có áp bức, bóc lột và có sự tham dự và hợp tác của mọi công dân.

Dewey không đơn độc trong ước vọng này về nhà trường và giáo dục nếu ta nhớ lại bối cảnh của nước Mỹ từ nửa sau thế kỷ 19. Ngay từ 1883, Francis W. Parker, giám đốc trường sư phạm Chicago (được Dewey rất ngưỡng mộ) từng gọi nhà trường là “cộng đồng hoàn hảo” và là “bào thai của nền dân chủ”. Parker tiên đoán: “Một ngày nào đó, nhà giáo sẽ lãnh đạo xã hội và định hình công luận”. Với Parker cũng như Dewey, nhà trường là hình thức lý tưởng của xã hội, mang trọng trách song đôi: là “cơ sở đào tạo chính trị” để mang lại ý thức trách nhiệm và năng lực phê phán cho “trí tuệ xã hội”, đồng thời là “trung tâm phục vụ xã hội” giúp công dân biết tự giúp mình và tự khai phóng chính mình.

Nhưng rồi cũng chính kinh nghiệm khắc nghiệt trước thực tế xã hội đã khiến Dewey có phần điều chỉnh lại sự hưng phấn của tuổi trẻ trong *Kinh nghiệm và Giáo dục* (1938). Nhà trường và giáo dục tuy vẫn là “điều kiện

cần” nhưng chưa thể là “điều kiện đủ” cho sự cải biến xã hội.

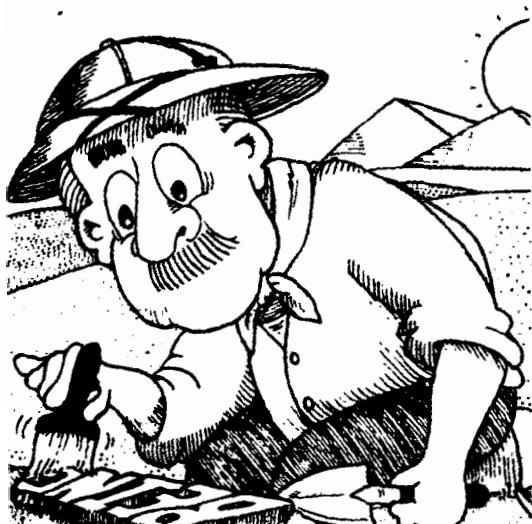
Tuy nhiên, sự xác tín không thay đổi nơi ông: nhà trường không phải là chỗ tái sản xuất những “con người công cụ” cho xã hội mà là nơi nuôi dưỡng và tái tạo nhân tố cải cách xã hội.

Người đàn ông bé nhỏ với hàng râu mép đáng yêu ấy mang dáng dấp của một Moses nhẫn耐 trước ngưỡng cửa của “thiên đàng giáo dục”! (Lawrence A. Cremin, 1961).

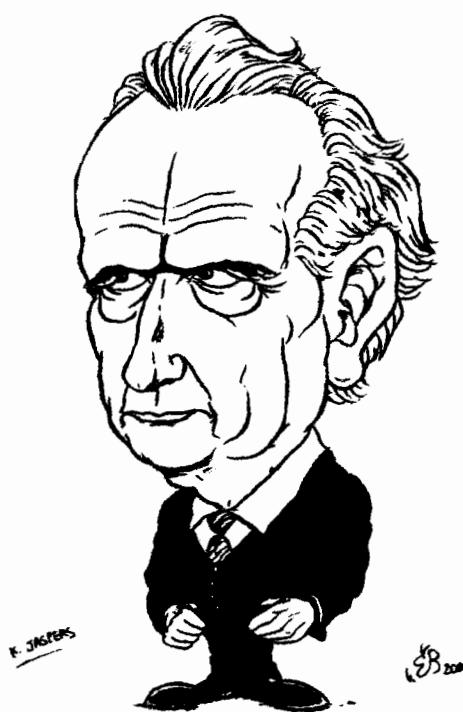
Triết thuyết giáo dục hiện sinh



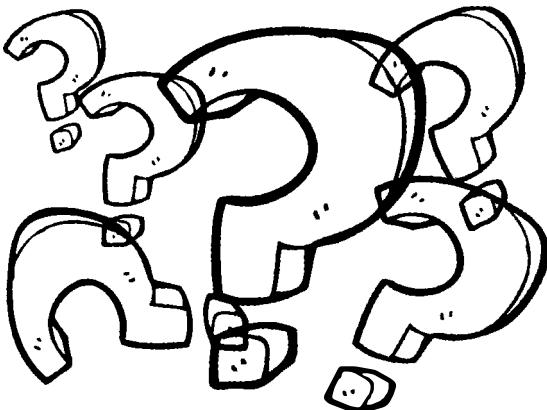
J.P. SARTRE



HEIDEGGER



K. JASPER



43. TRIẾT HIỆN SINH: “TIỀN LÊN ĐỂ SỐNG!”

Trong thời gian nước Pháp bị phát xít Đức chiếm đóng, một sinh viên đứng trước sự lựa chọn khó khăn: trốn sang Anh để tham gia cuộc kháng chiến hoặc ở lại để chăm sóc người mẹ già yếu, cô độc mà anh là chỗ dựa duy nhất. Tham gia kháng chiến vì “đại nghĩa”, nhưng chưa chắc đóng góp được gì nhiều. Ở lại vì đạo hiếu riêng tư, nhưng vắng anh, người mẹ chắc không thể sống sót. Anh có thể xin lời khuyên từ các vị linh mục, nếu anh là tín đồ. Nhưng, có linh mục cộng tác với địch, có linh mục kháng chiến và có cả linh mục trùm chăn. Chọn hỏi người nào cũng tức là mặc nhiên đã chọn trước câu trả lời! Nếu chọn hỏi Jean-Paul Sartre, người thầy giáo chủ trương thuyết hiện sinh, chắc hẳn thầy Sartre sẽ trả lời: “Anh tự do. Anh hãy suy nghĩ, chọn lựa và tự chịu trách nhiệm về quyết định của mình!”. Nói cách khác, chẳng có một nguyên tắc, một đạo lý có sẵn nào (triết học gọi là “tiên thiên”/ *a priori*) quyết định

hộ cho anh được cả. J. P. Sartre, trong luận văn nổi tiếng *Thuyết hiện sinh là một thuyết nhân bản* (1946, bản tiếng Việt của Đinh Hồng Phúc, NXB Tri Thức, 2016) nêu trường hợp éo le ấy như một điển hình cho vô vàn tình huống nan giải của đời người, chẳng hạn: có nên bắn hạ một máy bay chở khách khi bị bọn khủng bố chiếm giữ và sắp lao vào chỗ đông người? Có nên ngăn cản sự tiến bộ của khoa học trong nghiên cứu tế bào gốc và nhân bản người? v.v.. và v.v..

Đặt con người trước những “hoàn cảnh ranh giới” của sự sợ hãi, lo âu, xấu hổ, ghê tởm, tội lỗi, bệnh tật, cô đơn, khủng hoảng để cảm nhận sự tự do vừa như gánh nặng vừa như nghĩa vụ, là tạo cơ hội cho con người đối diện với chính mình, tra hỏi về khả thể của tự do và phẩm giá ngay cả trong những cảnh huống ngặt nghèo nhất. Triết thuyết hiện sinh ít bàn trực tiếp về giáo dục (“rao giảng”, “dạy dỗ” là những gì thật xa lạ với tinh thần thuyết hiện sinh!), nhưng, đúng như nhà giáo dục học R. Reichenbach nhận xét: “Bất kỳ nhà giáo “giỏi” nào cũng đều là một nhà theo thuyết hiện sinh! Điều này người ta thường quên hay không hề biết đến. Nhưng thật đáng nhắc lại và không bao giờ là muộn! Tất nhiên, không có nghĩa là một nền sư phạm “hiện sinh chủ nghĩa” là hoàn toàn đầy đủ. Không, không ai bảo thế cả!”

“LÙI LẠI ĐỂ HIỂU, TIẾN LÊN ĐỂ SỐNG!”

Câu nói trên đây của S. Kierkegaard, một trong những triết gia tiền phong của thuyết hiện sinh, tóm gọn tinh thần của triết thuyết. “Lối lầm” là động lực thường

trực để con người biết ngoài nhìn lại quá khứ, thấu hiểu và cảm thông. Còn “tiến lên để sống” là dũng cảm để ra những dự phỏng cho tương lai, với ý thức đầy đủ về hoàn cảnh giới hạn về nhiều mặt của chính mình cùng với trách nhiệm phải gánh vác trước tha nhân và cộng đồng, tức, thật sự sống “hiện sinh”, hoặc buông xuôi, mê muội, vô ý thức. Trong trường hợp trước, ta quan tâm đến câu hỏi: làm sao thực hiện sự tự do hay, ta tự định hình mình như thế nào? Khác với “chủ nghĩa hư vô”, thái độ “hiện sinh” không bao giờ là bi quan, yếm thế, dù không muốn tự gọi là “lạc quan”. Tự do, trong triết hiện sinh, là tự do tích cực, chủ động, là tự do “để làm gì”, chứ không chỉ là tự do thoát “khỏi cái gì”. Khi không hài lòng với trực trạng, thì, theo nghĩa “hiện sinh”, ta phải hành động để thay đổi nó đi. Cho dù khó có thể hình dung một dự phỏng cho toàn bộ lịch sử và xã hội, tín niệm của thuyết hiện sinh vẫn là tự mình hãy “tạo nên” ý nghĩa cho nó. Ý nghĩa và giá trị chỉ hình thành qua hành động, dù trong nghịch cảnh, nếu không muốn kéo lê đời mình trong sự nhảm chán: rút cục, ta có thể kết luận rằng hành động của ta là vô nghĩa, phi lý, hoặc ta tìm thấy ý nghĩa trong hành động cụ thể (chứ không ở đâu khác được!).

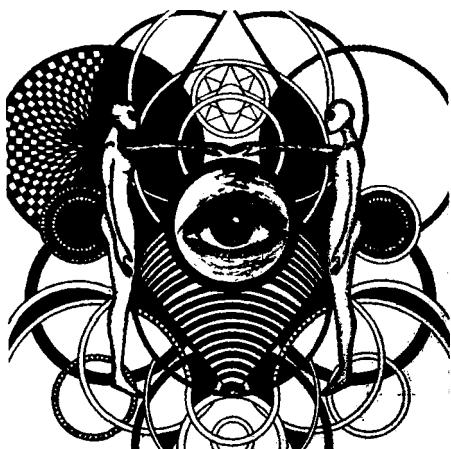
Triết hiện sinh chia tay với triết học “trừu tượng”. Nó quan tâm đến tính chủ thể cụ thể của con người, chứ không phải khái niệm trừu tượng về “chủ thể”. Đó là lý do nhiều triết gia hiện sinh (như Sartre, Camus...) chọn hình thức văn nghệ (tiểu thuyết, kịch...) để đến gần hơn với đời sống thực, nói lên những băn khoăn, thao thức, đau khổ và lựa chọn trong “thân phận” làm người.

Khẩu hiệu có lẽ trứ danh nhất của thuyết hiện sinh Pháp (Sartre) rằng hiện hữu có trước bản chất muốn nói rằng ta không hề hay biết một “bản tính” hay “bản chất” có sẵn nào đó của con người để, chẳng hạn, dùng làm định hướng hay đường lối bất biến cho giáo dục, luân lý và sự phát triển xã hội, hoặc để từ đó, xác định chỗ đứng của con người trong vũ trụ. Đúng hơn, ta “bị ném vào cuộc đời” và không có bản tính định sẵn nào cả. Mật tích cực của quan niệm này là: khi dự phỏng, quyết định, hành động, ta “tự tạo ra chính mình”. Thuyết hiện sinh, theo cách hiểu ấy, đã ảnh hưởng rộng rãi ra khỏi Tây Âu vốn là cái nôi của nó. Một trong những nhà triết học giáo dục quan trọng nhất của nước Mỹ là Maxine Greene (1917–2014) phát triển tư tưởng hiện sinh, xoay quanh chủ đề: Tự do như là thực tiễn. “Tự do”, theo bà, không phải là nhờ sống trong một “nước tự do”, mà vì ta sống theo một cách thế tự do. Theo Greene, vấn đề cốt lõi là làm sao thực hành tự do bên ngoài vai trò và chức năng định sẵn (trong trường hợp của bà là: người Mỹ, phụ nữ, da trắng, trí thức..)? Lý tưởng (cao) của giáo dục là ở chỗ làm cho con người có năng lực “siêu việt” lên khỏi vị trí hầu như đã được an bài và khó tránh khỏi ấy. Vậy, chính “con người cụ thể”, chứ không phải bản tính nhất định nào, vãy gọi con người hãy tự sáng tạo chính mình. Trong diễn trình ấy, những vấn đề chỉ được đặt ra cho từng con người cá nhân cụ thể để giải đáp và tiếp tục tìm tòi, vươn tới.

Triết hiện sinh, như thế, không phải là triết học trườn ốc với sách vở mốc meo, mà là hoạt động: triết

học là làm triết lý. Ý nghĩa của hoạt động này, nói như Karl Jaspers, là góp phần “soi sáng” hiện hữu của con người trong một hoàn cảnh nhất định. Chức năng của nó là cho ta thấy rằng cá nhân mình là duy nhất, là tự do, là có thể chọn lựa, dù ở trong bất kỳ tình huống nào.

Theo một nghĩa rộng nào đó, hầu như không triết gia hay nhà giáo dục nào không là “nhà hiện sinh”! Socrates cũng thế, John Dewey cũng thế. Tuy nhiên, triết thuyết (giáo dục) hiện sinh, theo nghĩa chặt chẽ, là sản phẩm độc đáo và sâu sắc của thế kỷ 20, một “thế kỷ ngắn” đầy những cực đoan, nói như Eric Hobsbawm hay “thời đen tối” dưới con mắt của Hannah Arendt, sẽ được tiếp tục tìm hiểu qua vài nét thật đặc sắc của nó.



44. THỨC TỈNH TRƯỚC SỨC MẠNH VÔ DANH

Giữa lòng Paris bị chiếm đóng, J. P. Sartre cho công diễn vở kịch *Ruồi* năm 1943, khẳng định quyền tự do lựa chọn và hành động của con người, mượn ẩn dụ từ một câu chuyện cổ đại về chàng Oreste. Egiste và Clytemnestre hạ sát vua Agamemnon (chồng của Clytemnestre) rồi cùng cai trị. Oreste trở thành kẻ bí mật báo thù cho cha. Vị thần tối cao Jupiter muốn cảnh báo âm mưu này cho Egiste. Hãy nghe lời “tâm sự” của thần Jupiter với ông vua soán ngôi: “Bí mật đau đớn của thần linh và vua chúa là: con người là tự do. Họ tự do, Egiste ạ! (...) Một khi sự tự do bùng cháy trong tâm hồn con người thì không thần linh nào còn có thể chống lại họ!”.

Oreste lấy quyết định, rồi hành động để thể hiện sự tự do của mình, trước sự bất lực của mọi thế lực, dù siêu nhiên hay trần thế.

Nhưng, để tự do không chỉ là phản ứng tùy hứng

và tùy tiện, nó phải bám rẽ sâu vào một sự “thức tỉnh” hay đúng hơn, là kết quả của quá trình thức tỉnh từ sự mê muội, buông xuôi theo thói quen trong hoàn cảnh sống thực tế của con người. Người có công đầu trong việc này là Martin Heidegger (1889–1976), đại triết gia Đức, người đã có ảnh hưởng quyết định lên Sartre trong những luận điểm then chốt. Nếu chức năng chủ yếu của giáo dục là “thức tỉnh”, là đánh thức con người khỏi giấc ngủ vùi, thì có thể nói, tác phẩm lừng danh của Heidegger *Tồn tại và thời gian* (1927), bên cạnh những nội dung triết học thâm sâu khác, trước hết là một tác phẩm về triết học giáo dục. “Câu hỏi về giáo dục” (*Bildungsfrage*) cũng xuyên suốt các tác phẩm về sau của Heidegger. Ta sẽ tìm hiểu sơ lược tư tưởng giáo dục của Heidegger qua cả hai giai đoạn: trong tác phẩm *Tồn tại và thời gian* (1927) về sức mạnh vô danh của “đám đông”, và trong các tác phẩm từ sau 1945 với khẩu hiệu độc đáo: “hãy để yên cho người học biết học!”.

DƯỚI SỨC MẠNH VÔ DANH

Không ai có thể sống một mình theo nghĩa tuyệt đối cả. Tôi đi trên cánh đồng vắng, không thấy một ai nhưng không phải mọi người khác đều vắng mặt. Con đường mòn, ranh giới các thửa ruộng nói lên sự hiện diện của người khác. Khi viết bài báo này, tôi mặc nhiên nghĩ đến và cần có những người sẽ đọc tôi, dù tôi không muốn có ai đó đứng sau lưng để quấy rầy! Những người khác (nói chữ là “tha nhân”!) không phải “vật có–đó” vô tri như gỗ đá, cũng không phải “vật cho tôi–sử dụng” như chiếc búa, đôi giày. Họ cũng là tôi và tôi cần họ. Thật vô lý và

kỳ quặc khi để xướng một thuyết cá nhân cô độc tuyệt đối. Nhưng, trong đời sống hàng ngày, tôi lại có nguy cơ “sa ngã” vào một cái “người ta” vô danh, tuân phục lề thói quen thuộc hàng ngày. “Người ta không ai làm như thế cả!”, “Người ta ai cũng bảo thế!” là những “mệnh lệnh” ta nghe đầy tai hàng ngày. Ta làm hoặc không làm, ta chọn hoặc không chọn, phần lớn là theo sự chỉ bảo của cái “người ta” vô danh nhưng đầy quyền lực này: phải tặng hoa ngày phụ nữ, ngày nhà giáo, không được hút thuốc, không ồn ào ở chỗ trang nghiêm, phải vui tươi hay buồn bã đúng lúc đúng nơi... Trong cái “người ta”, thì ta, cũng như mọi người khác, là sản phẩm của các tiến trình xã hội hóa, nói theo ngôn ngữ xã hội học. Ta hành xử phù hợp với sự chờ đợi của xã hội, và người khác cũng hành xử như ta chờ đợi họ. Ta chào và được chào lại, và, nói chung, làm tròn các vai trò xã hội từ khi còn bé, khi trưởng thành, trong gia đình, nhà trường và nơi làm việc. Càng ngày ta càng “nhập tâm”, và ta được đền đáp, tưởng thưởng nhờ đóng “tròn vai”. Không chỉ nhu cầu chủ quan của ta được thỏa mãn, mà còn thật sự có được sự an toàn trong cuộc sống.

Rồi nhất định sẽ có những tình huống hay biến cố đột ngột kéo ta ra khỏi nhịp điệu đều đặn thường ngày, chẳng hạn một sự thất bại nặng nề hay tin buồn về sự qua đời của một người thân. Nhưng, ngay trong tình huống ấy, cái “người ta” lại có sẵn những “giải pháp”: viết vài dòng chia buồn, đặt một vòng hoa, đến viếng tang... Có lẽ chỉ có ý nghĩ về cái chết của chính mình mới thật khó trốn chạy trước nỗi sợ hãi và khó ẩn nấp vào cái

“người ta”. Nhưng rồi vẫn có lối thoát. Tốt nhất là đừng nghĩ đến nó, đánh lạc hướng nó đi bằng cách quay về với sự bận rộn túi bụi thường ngày! Nói ngắn, ta tự nguyện và vô tình tuân phục sự “chuyên chính” của cái “người ta”, bởi nó vô danh, êm ái, không bạo lực: “Cái “người ta” âm thầm thi thoả quyền lực chuyên chế của nó. Ta hưởng thụ như mọi người hưởng thụ, ta đọc, ta phê bình văn chương, nghệ thuật như “người ta” đọc và phê bình(...), ta phẫn nộ nhũng gì “người ta” phẫn nộ...”.

Trong cuộc sống “không đích thực” ấy (thuật ngữ đặc thù của Heidegger), sự tồn tại chân thật của ta bị lãng quên và sự tồn tại ấy cũng rời bỏ, xa lìa ta. Ta bị bao bọc bởi nhũng vật thể, nhũng nhũng cái có–đó, nhũng ý kiến, quan điểm cố hữu (những “tư kiến”/doxa như Platon từng gọi): “Cái “người ta” thuộc về những người khác và cung cố sức mạnh của nó (...). Cái “ai đó” không phải là người này hay người kia, không phải là bản thân tôi, không phải là một nhóm người hay tất cả mọi người. Cái “ai đó” là cái gì trung tính, là cái “người ta””.

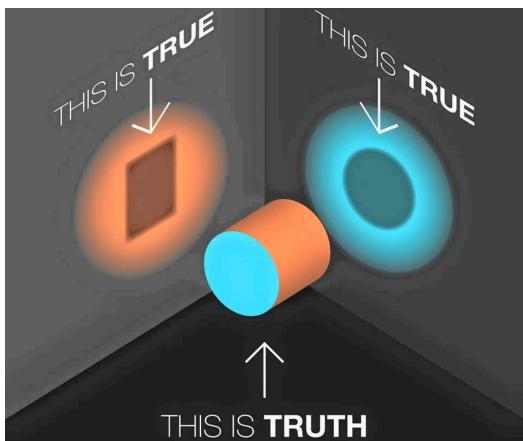
Thêm nữa, cái “người ta” vô danh ấy giải phóng từng cá nhân ta khỏi mọi trách nhiệm và thực tiễn hành động: “Cái “người ta” hiện diện khắp nơi nhưng lẩn tránh rất nhanh khi con người buộc phải lấy quyết định. Nhưng vì cái “người ta” làm chủ mọi phán đoán và quyết định, nên nó gánh hết trách nhiệm cho từng cá nhân!”.

NHỮNG HOÀN CẢNH RANH GIỚI

Như thế, ta đã đánh mất cái tôi trong cái “người ta”. Đâu là lối thoát? Thưa rằng: chỉ có các hoàn cảnh ranh

giới mới có thể “đánh thức” sự “tồn tại đích thực”, không còn sống say chết mộng. Đó là hai nỗi sợ: nỗi sợ trước toàn bộ sự sống (sống sao cho đúng là mình) và nỗi sợ trước cái chết (tức không còn tồn tại nữa). Các nỗi sợ này thường được tránh né, tảng lờ, nhưng nếu không đối diện với chúng, con người không thực sự “hiện hữu”. Ta vẫn sống, nhưng không có ý thức về sự hiện hữu, và vì thế, cũng không có hay đánh mất khả thể thực hành sự tự do. Thay vì trốn chạy, “con người hiện hữu” chấp nhận nỗi sợ này, và nhờ đó nắm bắt tương lai như là tương lai đang mở ngỏ và do ta kiến tạo lấy.

Lo sợ trước cuộc sống và trước cái chết, dù sao, vẫn là hai “hoàn cảnh ranh giới” quá cực đoan. Hình thức tưởng như tiêu cực trong đời thường nhưng vẫn có tác động thức tỉnh mạnh mẽ, đó là nhịp điệu đều đĩnh khiến ta phát chán! Chính sự chán ngán khiến ta hồi tưởng đến thời gian và cuộc sống: vũ trụ biến thành một chiểu chủ nhật (buồn, trên căn gác đều hiu!), đó là định nghĩa về sự buồn chán, vì lúc ấy, thời gian gõ mạnh từng nhịp trong lòng. Lại nhớ đến Maxine Greene, nhà nữ giáo dục hiện sinh Mỹ: “Sự nhảm chán là cách thức mà sự đe dọa của hư vô đang thức dậy trong ý thức”. Nó làm mình thấy “có lỗi”: “Có lỗi là khi cảm nhận rằng ta ăn không ngồi rồi, không tận dụng các khả thể, không tự mình vun đắp tương lai!”.



45. “BIẾT MÂY DÒNG THƠM MỞ GIỮA ĐƯỜNG...”⁽¹⁾

Trong một giờ học, triết gia Martin Heidegger (1889–1976) đặt câu hỏi: nếu giả thử một người thời nguyên thủy bước vào lớp học của chúng ta ngày nay, người ấy sẽ “nhìn” và “thấy” những gì? Chắc hẳn người ấy sẽ “nhìn” như chúng ta thôi: bàn ghế, bảng đen, sách vở, giấy bút... Nhưng sẽ “thấy” khác! Bàn và bảng đen có thể là những tấm khiên che rất tốt khi săn thú, ghế là vũ khí, sách vở, giấy bút là những vật lạ lùng chưa biết để làm gì, và nếu có quạt và đèn, chúng có thể là những gì thần linh, đáng để thờ phượng! Về một phương diện, người ấy “sai”, xét theo cái “thấy” của chúng ta. Nhưng thật ra, người ấy chỉ “thấy” khác, bởi mọi sự vật xuất hiện ra đâu phải là những tri giác rời rạc, vô nghĩa, trái lại, luôn kết thành một mạng lưới ý nghĩa theo “nhân quan”, trong “thế giới cuộc sống”, của mỗi người. Người

¹ Xuân Diệu: *Gửi hương cho gió*.

nào chưa bao giờ nhìn xe hơi, máy bay, sẽ thấy chúng bằng con mắt khác, có khi rất mới mẻ, độc đáo, khác với những người đã quá quen thuộc, theo lối mòn. Ai không tin, xin cứ đến với các thi sĩ, như Cao Bá Quát “thấy” dòng sông Hương: “Trường giang như kiếm lập thanh thiên” hay Lưu Trọng Lư “thấy” ngược lại: “Mắt em là một dòng sông”!

TỪ CÁCH HIỂU KHÁC VỀ “CHÂN LÝ”

Quan niệm thông thường của ta về chân lý là sự trùng hợp giữa đầu óc của ta và thực tại. Theo mô hình này, đầu óc một đàng, thực tại một nẻo, vấn đề là phải làm cho cả hai đối ứng với nhau. Nhưng, theo Heidegger, trong *Bản chất của Chân lý* (1931–32), ta vốn sống “trong thế giới”, không hề có sự phân ly, cô lập giữa đầu óc và thực tại, và không bao giờ “nhìn thấy” thế giới hoàn toàn đúng hoặc hoàn toàn sai cả. Đúng hơn nên nói: con người “khai mở” chân lý từ nhiều viễn tượng, gồm nhiều mức độ thấu hiểu khác nhau, chen lẫn ánh sáng và bóng tối. Sự khai mở ấy là vô tận và thực tại là phong phú đến khôn dò.

Trong thực tế, ta không nhìn thấy một mớ hỗn mang, mà nhìn thấy cây cối, nhà cửa, sông núi, trăng sao, tức luôn “thấy” cái gì đó “như là” cái gì đó. Chính cái cấu trúc “như là” ấy quy định nhận thức của ta, vừa cho thấy năng lực diễn giải của ta về thế giới (điều kiện thiết yếu để sống còn), vừa cho thấy sự hữu hạn của mọi tầm nhìn. Nhưng dù sao, để diễn giải, phải có một không gian mở. Đất đá vô tri không biết mình là ai. Thú vật không biết đặt câu hỏi “tại sao” vì không vươn lên khỏi

được cái trước mắt. Ta sở dĩ nhận thức được sự vật theo một cách nào đó là nhờ ở trong không gian mở cho sự gấp gẽ của đôi bên. Đúng hay sai, phong phú hay nghèo nàn, sâu sắc hay hời hợt tùy thuộc vào sự mở ngỏ này. Vì thế, sự mở ngỏ xứng đáng được gọi là bản chất của chân lý theo nghĩa chặt chẽ nhất. Vì sự mở ngỏ đòi hỏi sự tự do, nên cũng có thể nói bản chất của chân lý là tự do. Tự do có nghĩa là mở lòng ra đón nhận sự khai mở của thực tại. Hay nói cách khác, bản chất của chân lý là hãy để cho thực tại, cho sự vật có thể xuất hiện ra cho ta đúng với thực chất của chúng, mà không quy giản chúng một cách thô bạo thành sự méo mó, dị dạng, dù việc này không dễ dàng tránh khỏi.

Với cách nói có vẻ ngược đời, Heidegger cho rằng bản chất của chân lý thật ra không phải là chuyện của con người, mà của chính bản chất. Bản chất của thực tại tự xuất hiện ra, vừa khai mở, vừa giấu mình, khiến ta phải tập làm quen với sự tương tác giữa ánh sáng và bóng tối, giữa vùng được khai quang và vùng bị che phủ. Tư duy như thế sẽ không chỉ thường xuyên mang lại cho ta những khái niệm, hình ảnh mới mẻ, mà còn thay đổi quan hệ của ta với thực tại. Thực tại, mỗi lần xuất hiện hay “khai mở” cho ta, là một “sự biến” khiến ta bỡ ngỡ, kinh ngạc như mới gặp lần đầu (trong ví dụ về người nguyên thủy bước vào lớp học). Cũng là một sự “tương ứng”, nhưng không tịnh tại như cách nhìn truyền thống, mà như một sự dọn mình từ cả hai phía để sẵn sàng trao và nhận thực tại như một quà tặng ân cần (như sông Hương chỉ “ban tặng” thanh trường kiếm cho người có đủ khí độ là Cao

Bá Quát). Lần đầu tiên, bằng lối chơi chữ tinh nghịch dựa vào sự gần gũi ngữ âm giữa hai động từ trong ngôn ngữ Âu châu, Heidegger đồng nhất “suy tư” (*denken/thinking*) với sự “biết ơn” (*danken/thanking*)!

Một quan niệm như thế không thể không ảnh hưởng sâu đậm đến tư duy giáo dục độc đáo của Heidegger.

“DẠY KHÓ HƠN HỌC”

Trong *Ngôn ngữ truyền thống và ngôn ngữ kỹ thuật* (1960), Heidegger viết câu khá bí hiểm: “Người thầy đích thực chỉ hơn trò ở một chỗ, đó là phải học nhiều hơn trò, đó là học cách để (yên) cho trò học. (Học có nghĩa là đưa những gì ta làm vào sự tương ứng với những gì mang lại cho ta như là bản chất cốt yếu)”. Trước đó, từ 1934, trong *Trách vụ mới của Đại học*, ông nói rõ hơn: “Dạy không phải là đơn thuần truyền đạt kiến thức. Dạy là: để cho việc học xảy ra (...) Dạy là mang người học đến chỗ họ không còn mãi mãi là học trò nữa”. Trong *Suy tư là gì?* (1951–52), ông lại giải thích: “Dạy khó hơn học rất nhiều. Ta biết thế nhưng hiếm khi suy nghĩ về điều ấy. Thế tại sao dạy lại khó hơn học? Không phải vì người thầy phải có nhiều thông tin hơn và luôn có sẵn một bụng chữ. Dạy khó hơn học rất nhiều vì điều đòi hỏi nơi việc dạy là: hãy để cho học. Người thầy thật sự không để cho điều gì khác được học ngoài việc học”.

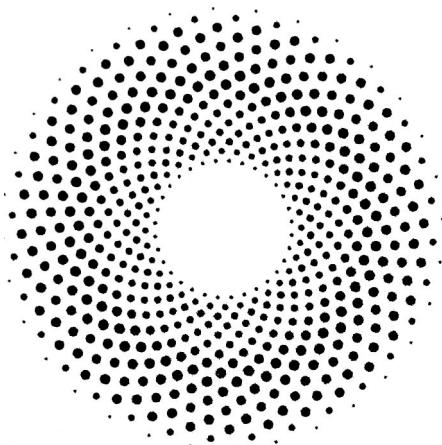
“Để cho người học (biết) học”, theo Heidegger, là giúp người học hồi đáp một cách tự do – chân thành, đích thực – đối với những gì họ thấy cần học. Ông gọi tiến trình này là “sự (đồng thanh) tương ứng” (*Entsprechung*/

correspondence) giữa thầy và trò, giữa người học và đối tượng suy tư, nó còn tương đương với “để cho sự vật là–chính–nó” (*Gelassenheit*/*“letting-be/releasement”*) như là thái độ thích đáng đối với vạn vật quanh ta. Tiến trình này cho phép việc học “xảy ra” như một sự biến đầy kỳ diệu, bất ngờ.

Dọn sẵn lòng mình để việc dạy và học có thể “xảy ra” là điều kiện cần thiết nhất, trước khi có bước thứ hai: biến “chân lý” bên ngoài thành của chính mình. Học là “tiếp nhận”, là “lấy” một cách rất đặc biệt: người lấy chỉ lấy những gì mình vốn có sẵn! Việc dạy, do đó, cũng tương ứng với việc học này. Dạy là cho, là hiến tặng, nhưng nếu người học chỉ đơn thuần tiếp nhận, họ không học được gì cả. Họ chỉ học khi trải nghiệm rằng những gì họ lấy thật ra họ đã có sẵn. Việc học đích thực chỉ diễn ra khi việc lấy những gì vốn có sẵn nơi mình trở thành việc “tự ban tặng” cho mình và thực sự trải nghiệm đúng như thế.

“BIẾT MẤY ĐÒNG THƠM”...

Khi Heidegger đảo ngược quan hệ giữa nghiên cứu và giảng dạy và cho “việc giảng dạy là cẩn nguyên hơn”, ý ông muốn nói rằng việc nghiên cứu không có cơ sở sẽ làm cho việc giảng dạy trở thành vô mục đích. Bởi, nghiên cứu và giảng dạy, hay đúng hơn, nghiên cứu trong giảng dạy, cần nhắm đến mục đích chung, nếu không muốn nói là duy nhất: mở rộng lòng người, đón nhận những tặng vật của trần gian và biết tri ân chúng. Đừng để “mặc hồn hương nhạt với chiều”, đừng để “hoa đẹp rơi trên đá”, oan uổng “một đời thơm”.



46. KARL JASPERs: THẮP SÁNG HIỆN SINH!

“**H**iện hữu” khác với “hiện sinh”! Có lẽ đó là điểm cốt lõi trong triết học của Karl Jaspers (1883–1969) và cũng là định hướng cho triết thuyết giáo dục của ông. Giáo dục, dù trong nghĩa trọn vẹn nhất, vẫn chỉ mới là điều kiện cần để thỏa ứng các nhu cầu của cuộc “hiện hữu”, nhưng chưa phải là điều kiện đủ để sống đích thực theo nghĩa “hiện sinh”. Sống “hiện sinh” đòi hỏi một kích thước khác, một nỗ lực cá nhân có tính đột phá, được ông gọi là “thấp sáng hiện sinh” (*Existenzerhellung*). Tư tưởng cốt lõi này đi theo ông cả khi nhận trọng trách khôi phục lại nền đại học Đức sau thời Quốc xã trong tác phẩm thời danh *Ý niệm Đại học* (Hà Vũ Trọng và Mai Sơn dịch, Ban tu thư Đại học Hoa Sen, 2013).

“HIỆN HỮU” VÀ “HIỆN SINH”

Con người “ham thích” những hiện tượng sắc sỡ muôn màu, sự an toàn và những gì tưởng như hiển nhiên.

Jaspers gọi đó là sự “thích khoái hiện hữu”. Nhưng nếu sự thích khoái ấy trở thành động lực tuyệt đối, nó sẽ hủy hoại con người. May thay, bên cạnh sự thích khoái tự nhiên ấy, “tôi luôn lắng nghe tiếng gọi từ sự hiện sinh”. Bởi, theo ông, cho dù tôi đắm mình bao nhiêu trong thế giới của sự hiện hữu đi nữa (nhìn ngắm, suy nghĩ, yêu ghét, hành động, sản xuất, tác tạo...), tôi vẫn đồng thời nhận ra rằng có một điều gì khác với hiện tượng – tạm gọi là cái siêu việt – luôn nhắc nhở và tỏ lộ với tôi. Vâng, chính “hiện sinh” là yếu tố vừa gây bất an, vừa trấn an tôi, nâng tôi lên khỏi thế giới và cuộc sống thường ngày, thế nhưng tôi khó biết nó thật sự là gì! Dù sao, chính sự “bất an” và “bất mãn” với hiện hữu ấy lại là biểu hiện cho khả thể của “hiện sinh”. Sự bất mãn và bất an là mũi gai châm vào sự hiện hữu, giúp tôi cảm nhận sự “sự cô đơn của khả thể”. Hiện sinh xuyên phá hiện hữu từng phút từng giờ, và, việc nhận ra sự xuyên phá này được Jaspers gọi là “thắp sáng hiện sinh”.

Xuyên phá, xuyên thủng, đột phá là ẩn dụ về không gian, thiết yếu gắn liền với một ranh giới. Trong những hoàn cảnh nhất định nào đó, những ranh giới của hiện hữu bị tinh thần ta “xuyên phá”. Thế nhưng, xuyên phá không phải để dẫn ta sang một thế giới khác, mà ở ngay trong thế giới này, trong cuộc đời này. Đây không phải là một sự mở rộng hay chiếm lĩnh kiến thức, mà để cảm nhận về những khả thể đi tới chân lý, về việc “tôi có thể thay đổi, tôi “trở thành”. Nói khác đi, “hiện sinh”: – không phải là một đối tượng để nắm bắt, – không phải là một lý tưởng tinh thần để vươn tới. Trái lại, thắp sáng

hiện sinh chỉ ra sự “có thật” của hiện sinh, sự vượt lên để trở về với chính mình, trong hoàn cảnh lịch sử cụ thể.

Jaspers biết rằng cách nói ấy khá mơ hồ, khả nghi, có vẻ “chủ quan” và trái tai với những ai quen suy nghĩ một cách “khoa học”! Nhưng ông tin rằng, bất kỳ ai thật sự suy tư thấu đáo về chính mình và về “thân phận” mình, không bị đóng khung trong lối suy tư công thức và đồng phục, sẽ nhận ngay ra rằng đây quả nhiên là câu hỏi về khả thể của sự thực hành tự do của chính ta. Hiện sinh là hành động; thắp sáng hiện sinh là kinh nghiệm và suy tư về khả thể quyết định và hành động một cách tự do. Thắp sáng hiện sinh giúp ta cảm nhận được sự tự do, nhưng cũng chính vì thế mà chưa phải là sự tự do! Tự do sẽ không có mặt nếu không sử dụng nó. Nếu triết lý “suông” không mang lại gì, thì triết lý thắp sáng hiện sinh lại có tác động. Sự thắp sáng ấy – trong tư duy siêu việt lên khỏi thực tại – cho ta biết những gì có thể có từ sự tự do, trong chừng mực ấy, cũng đã biểu lộ “ý chí tự do”. Dù hiện sinh là một phương diện khó mô tả chính xác, khó giới ước một cách khu biệt, nhưng có thể “trải nghiệm” được, thậm chí có thể sống thực với nó được, và, nhất là, nếu được thắp sáng bằng triết học, nó có thể “truyền thông” hay “giao tiếp” với bao người khác nữa.

Hiện sinh, theo cách hiểu ấy, là: – kinh nghiệm về tự do, khẳng định phẩm giá và bản sắc con người; – là kinh nghiệm về vô vàn những khả thể để tự kiến tạo cuộc đời mình theo phong cách riêng; – là kinh nghiệm thẩm thía về sự cô đơn và cô độc!

Trong khi đó, “hiện hữu” phản ánh kích thước thời

gian và vật lý của đời người, ít nhiều mang tính “khách quan”, có thể mô tả được và có thể trở thành đối tượng của nghiên cứu lý thuyết. Hiện hữu và hiện sinh gắn bó với nhau, nhưng không hòa làm một, cũng không hoàn tách rời nhau. Phủ nhận hiện sinh siêu việt, ta rơi vào thuyết duy vật chất tầm thường; xem nhẹ hay bỏ qua hiện hữu, ta rơi vào thuyết hư vô. Nói như Jaspers, chúng là “đôi cánh” của đời người. Và vấn đề là phải biết giữ cho đôi cánh ấy được cân bằng, tránh cả hai cực đoan. Mượn ngôn ngữ triết học truyền thống, ông bảo chính “lý tính” có chức năng thắp sáng hiện sinh, biết thoát ly và phản ứng về sự hiện hữu, còn “giác tính” giúp ta giải quyết phương diện thực tiễn của cuộc sống. Giác tính thỏa mãn khi có thể giải quyết những bài toán đời thường; còn lý tính thúc giục ta tiếp tục tra hỏi.

“NHỮNG HOÀN CẢNH RANH GIỚI”

Cái gì thúc đẩy ta “thắp sáng hiện sinh”? Đó chính là những “hoàn cảnh ranh giới” đẩy ta ra khỏi giấc ngủ êm đềm của “giường chiếu hép”, đặt ta vào chân tường để phải tỉnh thức, lựa chọn và quyết định. Trải nghiệm hoàn cảnh ranh giới và thắp sáng hiện sinh là đồng nghĩa với nhau. Jaspers dành nhiều trang tuyệt đẹp để mô tả, phân tích những hoàn cảnh ranh giới ấy, từ cảm nhận về cái chết – như là “việc tôi thu phục đời mình trong nỗi cô đơn tuyệt đối” – cho tới cảm nhận về tội lỗi, hạnh phúc, khổ đau, bệnh tật, xung đột...

Tự do là cốt lõi của đời người, là việc chọn lựa và năng lực chọn lựa (không chỉ đối với triết học hiện sinh

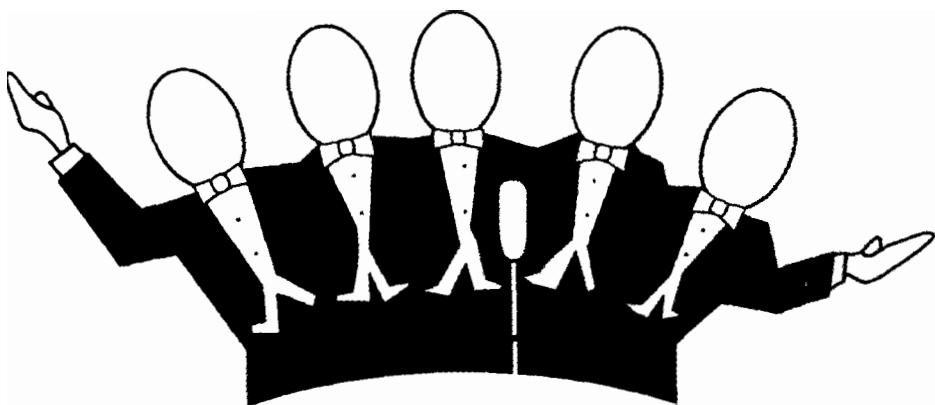
mà còn với toàn bộ đạo đức học). Hiện sinh là ý thức rằng mình tự do. Mỗi khi hành động, tôi nhận ra rằng: – tôi lựa chọn, tôi quyết định, tức tôi tự do; – tôi chấp nhận rủi ro, vì không lường hết hậu quả; – tôi gắn mình với một giá trị; – tôi chịu trách nhiệm và có thể phạm vào “tội lỗi”.

Tôi có thể “trốn chạy trước tự do” bằng nhiều cách: làm đà điểu vùi đầu vào cát, tìm sự an ủi nơi các thế lực siêu nhiên, hay bi quan, yếm thế, v.v.. Triết thuyết hiện sinh, nhất là phiên bản của Jaspers, chủ trương ngược lại: “Ta trở thành chính ta, khi mở trừng mắt trước những hoàn cảnh ranh giới!”.

“CUỘC CHIẾN ĐẤU YÊU THƯƠNG”

“Trong cuộc đấu tranh sinh tồn của sự hiện hữu, mọi vũ khí đều được huy động, mọi âm mưu, thủ đoạn đều được tận dụng để chống lại kẻ thù, thì cuộc đấu tranh vì lẽ hiện sinh là cái gì hoàn toàn khác: đó là sự cởi mở tận cùng, là loại bỏ hết mọi thứ quyền lực và ưu thế, là xem cuộc hiện sinh của người khác như của chính ta”. (K.Jaspers, “Triết học”, II, 1948).

Có phần khác với tư tưởng “hiện sinh” của Sartre và Heidegger, triết hiện sinh của Jaspers chủ yếu có tính “giao tiếp liên chủ thể”. Thắp sáng hiện sinh là truyền thông, là khai minh và khai phóng, một triết thuyết mang đậm giá trị và tinh thần giáo dục.



47. “Ý NIỆM ĐẠI HỌC”: LINH HỒN CỦA GIÁO DỤC CẤP CAO

Sau tháng 5.1945, sự sụp đổ của chế độ toàn trị quốc xã để lại một nước Đức nói riêng, Tây Âu nói chung, trong cảnh “tan hoang bờ cõi”. Cơ sở vật chất tan nát dưới bom đạn chiến tranh. Thảm họa nhân đạo cũng vô tiền khoáng hậu. Cấp bách, đáng lo hơn nữa là sự suy sụp của đời sống khoa học và đại học, vốn là “vũ khí bí mật” và niềm tự hào đã đưa nước Đức lên ngôi quán quân về khoa học suốt thế kỷ 19, nhờ thừa hưởng di sản của mô hình đại học Humboldt, được thành lập từ 1810. Chính sách chính trị hóa và công cụ hóa khoa học và đại học của chế độ quốc xã đã đánh đúng vào trái tim và đầu não của quốc gia. Hơn thế, đã hủy diệt giá trị cốt lõi nhất của nền văn minh Tây phương hiện đại: tinh thần khách quan và dân chủ trong khoa học. Hàng loạt giáo sư và nhà khoa học đầu đàn, vì lý do chủng tộc

hay chính trị, bị cho nghỉ hưu sớm, cấm giảng dạy và công bố khoa học, bị giết hại hoặc lưu vong. Nước Đức mất hơn một phần ba lực lượng khoa học khi chiến tranh kết thúc. Karl Jaspers, bị cấm giảng dạy (vì có vợ gốc Do Thái), đột nhiên đứng trước trọng trách lịch sử: khôi phục lại đại học cổ kính và lừng danh Heidelberg, qua đó góp phần hồi sinh đại học Tây Âu nói chung. Lần hiếm hoi ta được chứng kiến: những tư tưởng triết học của một triết gia “hiện sinh” nổi tiếng có dịp đi vào cuộc sống, được thử thách (và thành công!) trong thực tế! Trải bao nước chảy qua cầu, nền đại học ngày nay không thể quên công lao và đóng góp có ý nghĩa lịch sử ấy của Karl Jaspers!

“Ý NIỆM ĐẠI HỌC”

Jaspers đã sơ thảo những ý tưởng cốt lõi về đại học từ 1923, viết lại và bổ sung những ý tưởng mới trước tình hình nghiêm trọng và cấp bách, lấy nhan đề cũ: *Ý niệm Đại học* (Hà Vũ Trọng và Mai Sơn dịch, Ban tu thư Đại học Hoa Sen, 2013). Việc Jaspers dùng lại nhan đề cũ từ hơn hai mươi năm trước cho thấy ông đã ôm ấp và không thay đổi nội dung cơ bản. Đó là: đại học, muốn xứng danh là đại học, phải được một “Ý niệm” dẫn dắt như ngôi sao Bắc đầu. Không ai có ảo tưởng, một ngày nào đó, sẽ “đến được” ngôi sao ấy, nhưng không có nó, ta sẽ lầm lũi và lầm lạc trong đêm tối mịt mùng. “Ý niệm”, như chân trời vươn tới, như lý tưởng vãy gọi, vốn là một trong những thuật ngữ đặc ý nhất và quý báu nhất của nhà đại khai minh: triết gia Immanuel Kant!

“LÒNG HIẾU TRI NGUYÊN THỦY”

Con người ai cũng ham hiểu biết. Trong đời sống hàng ngày, ta cần và muốn biết nhiều thứ để có thể đạt được những mục đích nhất định. Chị đi học tiếng Anh, anh đi học vi tính... để dễ tìm việc. Nhưng, đạt được mục đích rồi thì thôi, chuyển sang nhu cầu hiểu biết mới. “Lòng hiểu tri nguyên thủy” thì khác! Nó thể hiện trong việc đi tìm chân lý trong đại học. Nơi đây, thầy và trò gắn bó với nhau vì cùng chia sẻ một đam mê bất tận, một khát vọng không bao giờ thỏa mãn là luôn vươn tới trong nhận thức, dù biết rằng không có chỗ dừng lại và không thể dừng lại. “Ý niệm đại học” chính là sự nuôi dưỡng lòng hiểu tri nguyên thủy khôn nguôi ấy. Không có nó soi đường, đại học sẽ sa đọa thành... trường phổ thông cấp 4 hay cơ sở khổng lồ chỉ biết cung cấp nhân lực cho nền kinh tế và bộ máy cai trị. Tinh thần đại học, như thế, ngay từ bản tính và từ đâu, không thể tương thích với mọi chính sách công cụ hóa dù về chính trị hay kinh tế.

BA NHÂN TỐ CỦA “Ý NIỆM ĐẠI HỌC”

Xét như là định chế, “Ý niệm” hay “lòng hiểu tri nguyên thủy” trong đại học thể hiện qua ba nhân tố:

- Sự thống nhất luôn mới mẻ của các ngành khoa học. Vì “đại học là nơi thực hiện năng lực hiểu tri nguyên thủy” trong phạm vi rộng lớn nhất, do đó, dù phân ngành và chuyên môn hóa đến đâu, các phân khoa phải có mối dây liên hệ nội tại, đảm bảo tính nhất quán và hữu cơ của một toàn bộ, truyền sức sống cho nhau như từ một cơ thể. Nếu không thế, đại học sẽ thoái hóa thành “cửa hàng

bách hóa” phục vụ theo ý thích của “khách hàng” như một loại “dịch vụ kiến thức” đơn thuần, “mua” rồi, “xài” rồi thì thôi! Vì thế, nghiên cứu khoa học là lý do tồn tại của đại học, song hành với công việc giảng dạy. Không có nghiên cứu “bất tận”, lòng hiếu tri chỉ là nhất thời.

– Định chế đại học, xét cho cùng, chỉ là điều kiện vật chất cho việc phát huy nhân cách của những con người sống và làm việc trong đó. Định chế “được đánh giá tùy vào việc nó có đào tạo nên những nhân cách tốt đẹp nhất hay không và liệu nó có khả năng đảm bảo những điều kiện tinh thần cho việc nghiên cứu, truyền thông và giảng dạy”.

– Về mối quan hệ giữa đại học và nhà nước, Jaspers nhận ra sự tương hỗ luôn căng bức: đại học vừa thuộc nhà nước, vừa tự trị, không mang tính nhà nước. Thành hay bại là ở chỗ xây dựng được cơ chế hợp tác bền vững, ổn định và tôn trọng lẫn nhau.

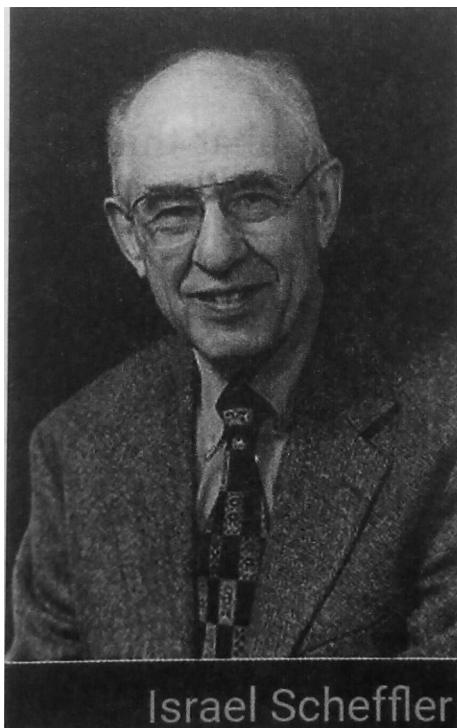
NHIỆM VỤ TỐI CAO CỦA ĐẠI HỌC: ĐÀO LUYỆN ĐỜI SỐNG TINH THẦN

Nghiên cứu và giảng dạy cần kết hợp với tiến trình đào luyện con người. Cái sau mới là thành tựu quý báu nhất và là nhiệm vụ tối cao của đại học. “Giáo dục đại học là tiến trình đào luyện sự tự do đầy thực chất, mà cụ thể là tham gia vào đời sống tinh thần đang diễn ra ở đó”. Sự đào luyện ấy chủ yếu diễn ra trong tinh thần Socrates. Hoạt động khoa học mang những con người có lòng hiếu tri nguyên thủy lại với nhau, tạo nên một cộng đồng, một nền “cộng hòa những học giả”, trong đó

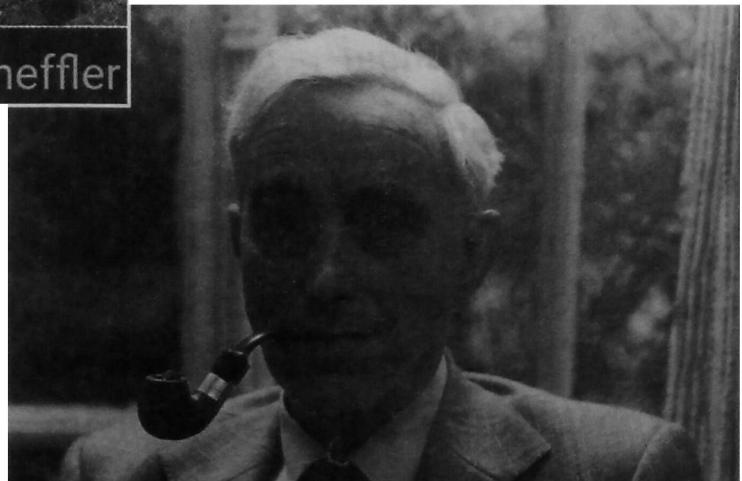
chỉ có luận cứ là được xem trọng chứ không phải quyền lực hay quyền uy.

Trong lời giới thiệu in ở đầu tác phẩm này (“Ý niệm đại học, như một giá trị cốt lõi”), chúng tôi đi đến kết luận: “Đến với công trình tâm huyết này của Jaspers, ta chỉ có thể trân trọng “lòng tin triết học” của ông rằng: đại học hiểu như sự thống nhất của các ngành khoa học không chỉ là một Ý niệm phát triển từ triết học, dựa trên một tiến trình lịch sử đã qua, mà còn là một Ý niệm sẽ điều hướng diễn trình trong tương lai. (...) Ý niệm, theo đúng nghĩa, không phải là một “sáng kiến” chủ quan, mà là kết quả của lao động trí tuệ, vì thế, không thể tìm thấy nó một cách dễ dàng trong thực tế. Nhưng, không một cơ quan, tổ chức hay xã hội nào có thể trường tồn mà không tìm ra và bảo vệ những giá trị cốt lõi. Hiểu theo nghĩa ấy, biết đâu Ý niệm có khi mạnh hơn thực tại, vì nó định hình thực tại”.

Triết thuyết giáo dục của triết học phân tích



Israel Scheffler



R. S. Peters



48. NGÔN NGỮ CỦA GIÁO DỤC

“**D**ạy” là gì? “Học” là gì? “Dạy” có nhất thiết bao gồm cả “học” không? Hay nói chung, “giáo dục” là gì? Làm sao phân biệt “giáo dục” với “đào tạo”, “huấn luyện”, nhất là với “nhồi sọ”, “đầu độc”? Những hàm ý nào ẩn đằng sau những từ ngữ tưởng như rất rõ ràng: “giáo dục gần với đời sống”, “giáo dục tích hợp”, “giáo dục lấy học sinh làm trung tâm”, “giáo dục tự do”, “giáo dục tiến bộ”, “giáo dục quốc tế”, “giáo dục đa văn hóa”, hay những khẩu hiệu khá hấp dẫn đây: “*education for change*”, “*No child left behind*”, “*teach students not subjects*”, v.v. Thêm nữa, ngày càng nhiều những thuật ngữ, khái niệm có nguồn gốc từ lĩnh vực kinh tế và quản trị xí nghiệp lan tràn vào lĩnh vực giáo dục: “tăng trưởng”, “khách hàng” (người học), “cung cấp dịch vụ” (người dạy), “thị trường giáo dục”, “chỉ số năng suất”, “kiểm tra chất lượng”, “bảo đảm chất lượng”, “lãnh đạo sư phạm”, v.v. Chúng ta vẫn hồn nhiên sử dụng và du nhập những từ ngữ ấy, mà ít khi tự hỏi chúng thật sự có ý nghĩa và hàm nghĩa gì. Và hẳn

là ngày thơ nếu tưởng rằng việc chấp nhận và sử dụng chúng sẽ không có ảnh hưởng gì đến tư duy và hành động giáo dục cũng như không bị lừa mị trước những lối “tu từ” tưởng như hàm chứa một cách hiểu mới mẻ, độc đáo nào đó về trách vụ sư phạm và định chế giáo dục. Việc “phân tích từ ngữ”, do đó, luôn cần thiết như là yêu cầu thường trực của tư duy phê phán và tinh táo. Đáng sau những tuyên ngôn to tát, những lời kêu gọi thống thiết là những gì? Có thực sự mới mẻ, độc đáo những gì tưởng như độc đáo, mới mẻ? Đã thực sự suy nghĩ chín chắn những gì tưởng như khả thi? Có tuyệt đối cần thiết những gì thật ra chỉ là tương đối? v.v.

Góp phần tích cực vào việc “giải ảo” – không chỉ đối với các từ ngữ quen thuộc hoặc tân kỳ trong lĩnh vực giáo dục, mà trong nhiều lĩnh vực khác, nhất là trong lĩnh vực nền tảng là tư duy triết học nói chung – là thành quả không thể phủ nhận của trào lưu “phân tích ngôn ngữ”, một trào lưu bắt đầu sôi nổi từ đầu thế kỷ 20 và đã trở thành một truyền thống lớn, đặc biệt trong khu vực Anh–Mỹ, gọi là truyền thống “triết học phân tích”, song hành và tương tranh với truyền thống thường bị gọi là “hàn lâm”, “tư biện”, “siêu hình học” của châu Âu lục địa. Khuôn khổ bài báo chỉ cho phép ta nhắc qua thành tựu và hạn chế của truyền thống lớn này, giới hạn trong phạm vi triết học giáo dục.

TỪ PHÂN TÍCH ĐẾN PHÂN TÍCH NGÔN NGỮ

Các triết thuyết giáo dục được bàn cho tới nay đều ít nhiều mang tính hệ thống, tức, sau khi mô tả hiện

tượng giáo dục, người ta đi tìm bản chất của nó, dựa trên một số niềm tin hay xác quyết nào đó để từ đó để ra các yêu cầu có tính quy phạm rằng giáo dục phải nên như thế này hoặc không nên làm như thế kia. Các triết thuyết, do đó, thường là các “isms” (“chủ thuyết”, “chủ nghĩa”) như duy tâm (Platon), duy thực (Aristoteles), duy nhiên (Rousseau) hay duy nghiệm (John Locke), dụng hành (John Dewey), v.v... Triết thuyết giáo dục phân tích, ngược lại, mang tính định hướng về phương pháp như là một cách tiếp cận hơn là hệ thống. Nó gần gũi với tinh thần hoài nghi của truyền thống Socrates hay truyền thống phê phán của Kant. Chẳng hạn, khác với nhà khoa học tự nhiên, Kant không nghiên cứu về thực tại, mà về những điều kiện và tiền đề của mọi nhận thức về thực tại. Trong khi nhà vật lý vũ trụ quan tâm đến độ lớn và khoảng cách của ngôi sao vừa mới phát hiện, thì Kant hỏi xem nhà vật lý phải dùng những khái niệm cơ bản nào (vd: lượng, không gian...) để có được nhận thức khách quan, thường nghiệm về ngôi sao ấy. Với quan niệm như thế về nhận thức luận, Kant là người đầu tiên phân biệt giữa nhận thức về thế giới với những điều kiện của nhận thức. Trên cơ sở đó, Kant cũng đồng thời đặt một rào cản cho những tham vọng siêu hình học kiểu Platon vì cho rằng chúng vượt khỏi những điều kiện khả thi của nhận thức con người. Triết học phân tích thế kỷ 20 (với Wittgenstein và các đại diện của Nhóm Vienna) cũng xuất phát từ cảm hứng cơ bản ấy của Kant. Ta biết rằng từ thời cổ đại cho đến Kant, việc phân tích (hay tháo rời các thành tố hình thành nên khái niệm hay phán đoán) là hoạt động cơ bản của triết học (và toán

học) với rất nhiều phiên bản khác nhau. Vì thế, không ngạc nhiên khi việc phân tích giữ vai trò trung tâm trong triết học phân tích thế kỷ 20. Điểm mới mẻ là ý tưởng ngày càng chín muồi nơi các triết gia hàng đầu thuộc đại học Cambridge (Anh) với những tên tuổi như G.E. Moore (1873–1958), B. Russell (1872–1970) và nhất là L. Wittgenstein (1889–1951) cho rằng phương pháp cơ bản trong nghiên cứu triết học phải là phương pháp phân tích ngôn ngữ. Nghĩa là, việc đầu tiên mà triết học phải làm là nghiên cứu cấu trúc lôgíc của ngôn ngữ và ý nghĩa của từ ngữ. Đề nghị này gắn với niềm hy vọng mang tính “cách mạng” rằng phần lớn những vấn đề triết học hóc búa xưa nay (vd: Thượng Đế, linh hồn...) sẽ được giải quyết, hay, tốt hơn nữa, sẽ được bóc trần là những vấn đề “giả”, bởi ta đã bị ngôn ngữ đánh lừa và rơi vào “bẫy” của nó.

HAI HÌNH THỨC PHÂN TÍCH

Nhằm chống lại tư duy truyền thống, triết học phân tích tiến hành với hai hình thức bổ sung cho nhau: phân tích diễn giải và phân tích tháo rời. Phân tích diễn giải muốn giải quyết vấn đề bằng cách phiên dịch vấn đề sang những hạn từ hay những quan hệ đã biết. Ví dụ tiêu biểu nhất trong lịch sử là phiên dịch những vấn đề hình học (có thể trực quan) sang ngôn ngữ của đại số và số học không thể trực quan (vd. diễn đạt quan hệ giữa góc vuông với hai cạnh của tam giác thành $a^2=b^2+c^2$). Tiến trình này cũng đồng thời gắn liền với việc tháo rời tam giác ra thành ba cạnh. Cũng thế, từ xa xưa, nếu định nghĩa con người là “con vật có lý trí”, ta có đẳng thức:

“con người” = “con vật” + “lý trí”. Socrates (theo Platon) đã dùng phương pháp tháo rời ấy để cho thấy các hạn từ đều không rõ ràng, và vì thế, định nghĩa trên đây cũng không rõ ràng. Cả hai cách phân tích nói trên được tinh vi hóa bằng nhiều phương tiện hiện đại (lôgíc-toán hoặc phân tích ngôn ngữ thường ngày) và được triết học phân tích xem như phương tiện hiệu nghiệm để “giải quyết” vấn đề, và nếu được, sẽ đi đến chõ “thủ tiêu” bản thân vấn đề!

Liệu các phương pháp tỏ ra mạnh mẽ và tân kỳ (vào lúc bấy giờ) có thể mang ra áp dụng cho các vấn đề trong lĩnh vực lý thuyết giáo dục được không? Đâu là chõ mạnh và chõ hạn chế của phương pháp phân tích ngôn ngữ? Yếu tố nào đã dẫn đến việc vượt bỏ tư duy phân tích để chuyển sang tư duy hậu-phân tích trong truyền thống này nói chung, và trong lĩnh vực giáo dục nói riêng?

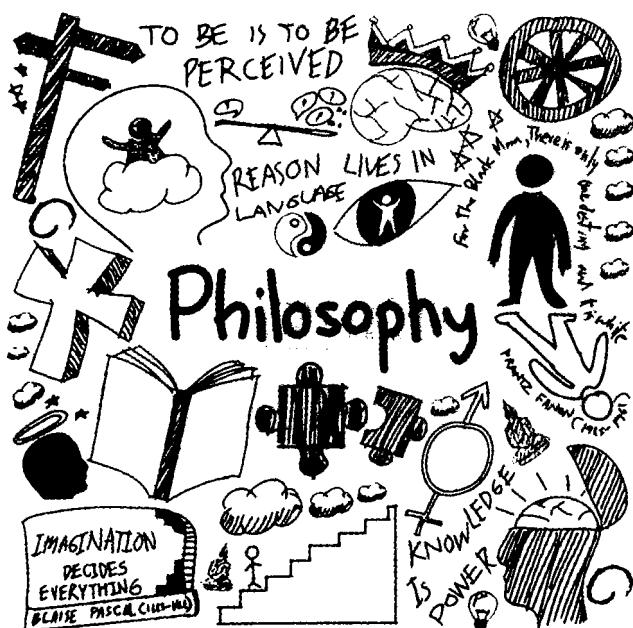


49. TRIẾT HỌC PHÂN TÍCH VỀ GIÁO DỤC: THỊNH VÀ SUY

Phân tích khái niệm, xem xét cẩn trọng các luận cứ, xóa bỏ sự hàm hồ, vạch rõ các ranh giới phân biệt, như ta đã thấy, vốn là những hoạt động cơ bản và cốt hữu từ xưa đến nay của triết học. Từ buổi bình minh của triết học, thao tác “phân tích” luôn song hành với các thao tác khác trong lĩnh vực này. Chẳng hạn, trong danh tác *Cộng hòa* của Platon, khi thì ông tiến hành phân tích khái niệm rất tinh vi, lúc thì ông khẳng định những luận điểm theo kiểu qui phạm, lúc khác lại bay bổng với những tư biện siêu hình học cao xa. Chỉ từ khi các kỹ thuật phân tích chiếm ưu thế và có thời gian giữ vai trò thống lĩnh trong tư duy triết học Tây phương với danh xưng đầy kiêu hãnh là “triết học phân tích” từ những thập kỷ đầu tiên của thế kỷ 20, thì chúng cũng thống trị luôn cả triết học về giáo dục. Tạm gác bối cảnh và các chi tiết quá chuyên sâu về triết học vượt khỏi khuôn khổ bài báo, ta

thử xem vài ví dụ trong nỗ lực phân tích ngôn ngữ.

TƯƠNG TỰ, NHƯNG ĐẾN ĐÂU?



bất đồng giữa các triết gia thực sự là bất đồng về nội dung vấn đề hay chỉ liên quan đến việc sử dụng từ ngữ một cách thiếu chính xác và thiếu phê phán, từ đó nảy sinh sự bất đồng thuần túy cảm tính. Đối tượng đầu tiên được phân tích cặn kẽ là về quan niệm: “cần giáo dục trẻ em thuận theo tự nhiên” (trong *Chân lý và sai lầm trong Lý thuyết giáo dục*, 1941/62 của C. D. Hardie). Đây thực chất là nỗ lực phê phán các quan niệm nổi tiếng của John Dewey. Quan niệm dạy dỗ trẻ em thuận theo tự nhiên có thể được minh họa bằng hình ảnh người làm vườn trồng trọt và chăm bón cây cối thế nào để chúng lớn mạnh một cách tự nhiên và tránh không làm điều gì “trái tự nhiên”. Hardie lập tức đặt câu hỏi: giáo dục và trồng trọt giống nhau đến mức độ nào? Không thể phủ

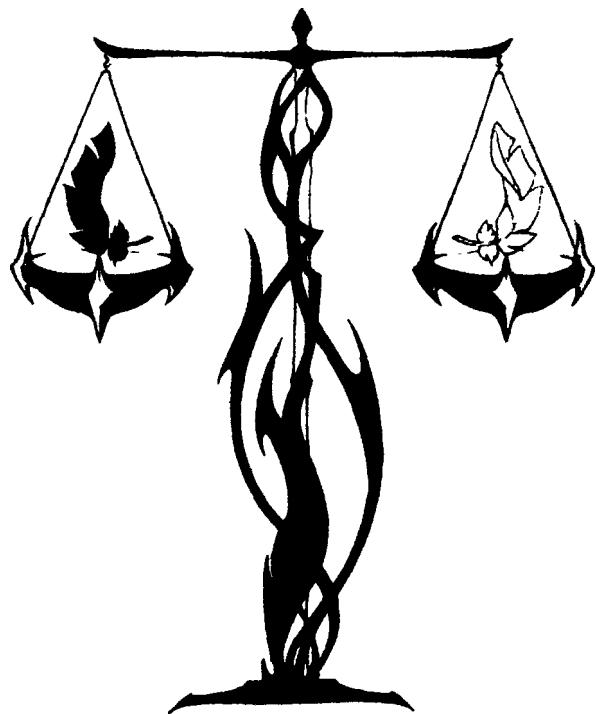
Công trình tiên phong trong thời kỳ đầu thuộc trường phái phân tích Cambridge (với Moore, Broad và Wittgenstein sơ kỳ) tiến hành phân tích các phát biểu điển hình trong lý thuyết giáo dục để xem sự

nhận có sự tương tự nào đó giữa các định luật tự nhiên chi phối sự phát triển thể chất của đứa trẻ và các định luật chi phối sự phát triển của cây cối, trong chừng mực đó, có thể biện minh phần nào cho việc áp dụng quan niệm này vào cho sự giáo dục thể chất. Nhưng, giáo dục tinh thần và tình cảm thì như thế nào? Một số những quy luật chi phối sự thay đổi tinh thần và tâm lý diễn ra nơi đứa bé là các quy luật của việc học. Những quy luật này khó mà có sự tương tự nào với các quy luật chi phối sự tương tác giữa hạt giống và môi trường xung quanh, trừ khi muốn dùng một cách nói ẩn dụ rất xa xôi. Một sự phân tích-phê phán như thế về ngôn ngữ quả có tác dụng thức tỉnh và gợi mở những cuộc tranh luận bổ ích.

Một hai thập kỷ sau khi kết thúc Thế chiến 2, trào lưu phân tích ngôn ngữ ngày càng mạnh và sôi nổi với hàng loạt công trình trong

khu vực Anh - Mỹ
(tiêu biểu ở Anh là R. S. Peters và ở Mỹ là Israel Scheffler).

Ngay từ “lý thuyết” cũng được mang ra phân tích để cho thấy rằng việc dùng từ “lý thuyết” trong lĩnh vực giáo dục chỉ là một cách tu từ, bởi các lý thuyết



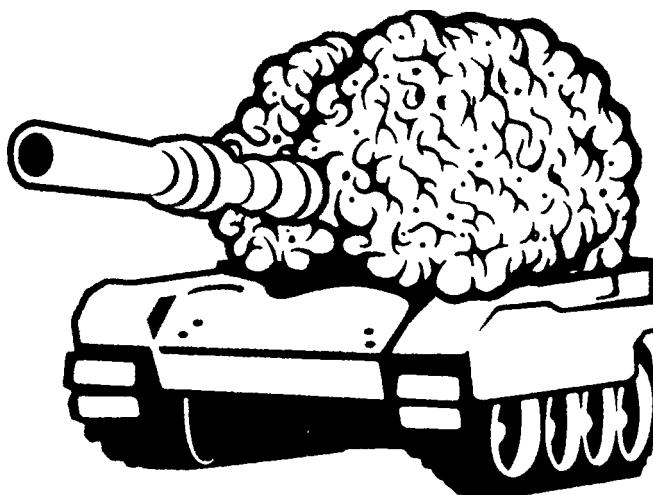
giáo dục không có gì chung với từ “lý thuyết” trong các khoa học tự nhiên cả! Triết học phân tích ngôn ngữ tiếp tục tung hoành trên hàng loạt chủ đề vốn là mảnh đất màu mỡ cho cách tiếp cận này: giáo dục như một diễn trình khai tâm, giáo dục khai phóng, bản tính của nhận thức, các loại hình giảng dạy, giáo dục trái với nhồi sọ và tuyên truyền, v.v..

Bản thân khái niệm “giáo dục” cũng được mang ra phân tích. Giáo dục thông thường được hiểu như là: (i) ngày càng tốt hơn; (ii) việc tốt hơn này là nhờ sở đắc kiến thức và kỹ năng, cùng với sự phát triển đầu óc; và (iii) người được giáo dục cam kết và gắn bó với lĩnh vực chuyên môn được đào tạo. Vậy, thử hỏi quan niệm như thế có tương tự với khái niệm “cải tạo” hay không? Một tội phạm hình sự được cải tạo cũng “ngày càng tốt hơn”, cũng cam kết, gắn bó với lối sống mới. Nếu thiếu các điều kiện ấy, ta thường bảo người phạm tội chưa được “cải tạo”. Nhưng, sự tương tự giữa giáo dục và cải tạo (và cả với sự nhồi sọ, tuyên truyền) không còn nữa ở điều kiện thứ hai: mở mang kiến thức và đầu óc. Từ sự phân tích có tính loại trừ ấy, Peters mới từng bước đi đến khái niệm chặt chẽ hơn và sâu sắc hơn về giáo dục: “giáo dục là sự khai tâm, khai phóng (*initiation*)”.

CÁI GIÁ CỦA SỰ CỰC ĐOAN

Bertrand Russell (1872–1969) đề ra phiên bản quá ngặt nghèo về triết học phân tích. Ông mang lại định

nghĩa mới cho từ này. Ông cho rằng vật chất và tinh thần là hai sự vật khác nhau, nhưng cả thực thể vật chất lẫn sản phẩm tinh thần (ngôn ngữ và toán học) đều có thể được phân tích, tức được tháo rời thành những thành tố và những quan hệ cơ bản. Nhiệm vụ của nhà triết học phân tích là phân tích ngôn ngữ và toán học, cho thấy những thành tố ấy quy chiếu đến cái gì đó trong thế giới vật chất hoặc trong ngôn ngữ và toán học. Những gì không thể phân tích được (chẳng hạn những giá trị) thì không phải là công việc của triết học! Đặc điểm khác nua của triết học phân tích là để xướng tinh thần trung lập, khách quan. Ludwig Wittgenstein sơ kỳ – bạn đồng hành và cũng là đối thủ sớm nhất của Russell – tuyên bố rằng triết học “để yên mọi việc y như cũ”. Nghĩa là, triết học không biến đổi thế giới, mà chỉ làm cho thế giới “rõ ràng hơn”!

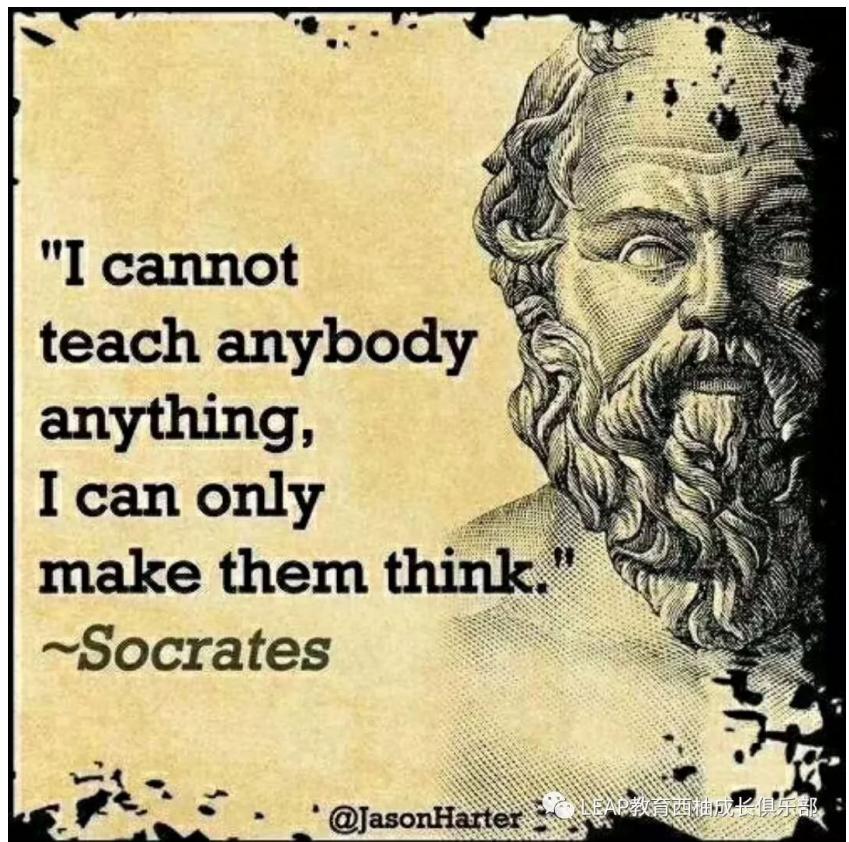


Ngày nay, nhiều triết gia vẫn tự nhận mình là thuộc truyền thống phân tích hay bày tỏ thiện cảm với công việc phân tích khái niệm. Tuy nhiên, phần lớn không còn tin vào cách tiếp cận “trung lập” (họ có lý khi nghi ngờ rằng bản thân các nhà triết học phân tích vẫn thiên vị, không chịu mang những lý thuyết được mình ưa chuộng

ra phân tích, phê phán!). Quan trọng hơn, hiếm có ai còn đi theo cách hiểu cực đoan của Russell về phân tích, để sa vào những “phân tích” vụn vặt, nhất là bỏ qua những vấn đề liên quan đến cuộc sống thực hành và những giá trị khó vốn có thể phân tích và đo lường. Chẳng hạn, khi phân tích khái niệm “giảng dạy”, phải chăng ta chỉ quan tâm đến “các thao tác thuần túy trí tuệ” như là những thành tố “có thể phân tích được”, còn bỏ qua các yếu tố giá trị, đạo đức, xúc cảm?

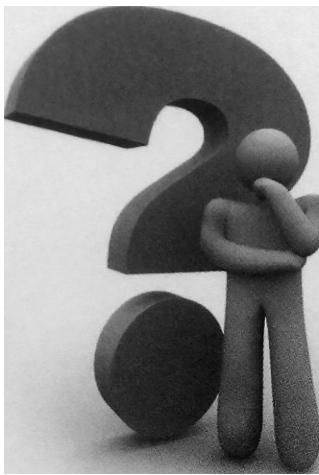
Cách tiếp cận hậu–phân tích – thoát khỏi khuôn khổ chật hẹp của việc làm triết học với một phương pháp duy nhất và với học thuyết tự cho là trung lập, khách quan của triết học phân tích “truyền thống” – là bước phát triển tất yếu.

Triết thuyết giáo dục “hoài nghi”



**"I cannot
teach anybody
anything,
I can only
make them think."**

~Socrates



50. TỪ VÔ TRI ĐẾN... KHÔNG BIẾT GI !

Vô tri không chỉ là không biết mà còn không biết rằng mình không biết. Ngược lại, “không biết gì” lại là kết quả của quá trình thức tỉnh, thừa nhận sự hữu hạn về tri thức của chính mình và của con người nói chung. “Tôi chỉ biết một điều, đó là không biết gì cả!”, câu nói nổi tiếng của “triết gia đường phố” Socrates từ 2500 năm trước vẫn có sức nặng trong triết thuyết giáo dục hiện đại: chúng ta thường bắt đầu như là nhà giáo điều, và – nếu mọi việc trôi chảy – thường sẽ kết thúc như là nhà hoài nghi, theo nhận xét của Hannah Arendt, nữ triết gia sắc bén của thế kỷ 20.

“HỆ HÌNH SOCRATES”

Bước đột phá của “hệ hình Socrates” trong triết học nói chung và triết thuyết giáo dục nói riêng là: đặt việc tra vấn và tìm tòi lên hàng đầu, đi ngược lại với việc tôn vinh ý niệm về sự truyền dạy những lâu đài lý thuyết và

hệ thống khép kín. Đây là việc thực hành giáo dục mà về nguyên tắc, bất kỳ ai cũng có thể tiến hành và thụ hưởng khi biết sử dụng “lý trí”, miễn là có năng lực suy nghĩ bình thường kèm với thiện chí muốn hiểu biết. Nghiên cứu triết học và thực hành giáo dục theo hệ hình này xuất phát từ những kinh nghiệm và hành động cụ thể của từng cá nhân, nhưng việc hiểu và tái hiện chúng đòi hỏi sự kiểm tra có phê phán như là điều kiện tiên quyết. Trong cách triết lý (kiểu Socrates), những quy ước, truyền thống, quyền uy đều trước hết cần phải được thẩm tra xem có đáng tin và có thể đứng vững được hay không. Triết thuyết giáo dục “hoài nghi”, do đó, gắn liền với việc hiểu như thế nào về hình tượng tiêu biểu của nhân vật Socrates.

SOCRATES: KẺ “HỘ SINH” TINH THẦN?

Hình ảnh hay ẩn dụ được yêu thích nhất và cũng nổi tiếng nhất về Socrates là kẻ hộ sinh tinh thần, được so sánh với nghề bà đõ của mẹ ông trong thực tế. Câu hỏi đặt ra: nghệ thuật “hộ sinh” – trong lĩnh vực sư phạm, giáo dục – thực ra là gì? Nó làm “bà đõ” cho sự ra đời của cái chân, cái thiện hoặc chủ yếu là dẹp bỏ cái sai, cái xấu, cái tưởng là đúng, là tốt? Những nhà bình luận thường không dễ nhất trí với nhau về điều này!

Hannah Arendt, trong *Về đời sống tinh thần* (1971), cho rằng nhà “hộ sinh” Socrates, như mọi bà đõ thời bấy giờ vốn ngoài tuổi sinh nở và bản thân không sinh nở, “biết cách giải phóng đầu óc cho người khác, và do bản thân không sinh nở, lại có kiến thức chuyên môn của

nàng hộ sinh để có thể quyết định xem người mẹ có mang thai thật hay không”.

Có nhiều sự thật trong cách hiểu ấy của Arendt đối với nhân vật lịch sử Socrates. Socrates, trong phần lớn trường hợp, chỉ làm công việc của “người dọn dẹp”, để lại nơi những ai có dịp đối thoại với ông những “khoảng trăng” trước đây vốn đầy ắp những thiên kiến và nhận thức chủ quan, sai lầm. Đường như hình ảnh đích thực về Socrates không phải là người hộ sinh “tích cực”, chuyên đánh thức và làm sản sinh nhận thức đúng đắn từng tiêm ẩn hay ngủ quên trong người đối thoại. Nếu dựa vào các Đối thoại sơ kỳ của Plato, hướng theo nhân vật Socrates lịch sử và các dữ kiện có thật khác, ta có thể kiểm chứng nhận định ấy, khác rất nhiều so với các đối thoại hậu kỳ chỉ mượn danh nghĩa Socrates để bày tỏ tư tưởng của bản thân Plato như ghi nhận của Sextus Empiricus, nhà hoài nghi sống ở thế kỷ thứ 2: Plato là nhà hoài nghi khi mang khuôn mặt của Socrates lịch sử, và là nhà giáo điều khi chỉ vay mượn tên tuổi của Socrates.

Như thế, về triết lý giáo dục, không thể vội vã lý giải nghệ thuật hộ sinh của Socrates một cách đơn giản như là chỉ biết kiến tạo, khẳng định tri thức, giúp mang lại cái đúng, cái tốt, mà xem nhẹ hình tượng chủ yếu của ông, nổi danh trong lịch sử, như là con “ruồi trâu”, con “cá đuối điện”. Vâng, con ruồi trâu không để cho ai ngủ yên; còn con cá đuối điện thì phóng điện để tự vệ và làm cho đối thủ té liệt! Chức năng “dọn dẹp” những tà kiến, định kiến, theo Hannah Arendt, có ý nghĩa “chính trị” to lớn (“chính trị” theo nghĩa rộng như không gian hành động

của con người). Nghệ thuật hộ sinh “phát hiện những hệ quả trầm trọng của những ý kiến chưa được thẩm tra nghiêm chỉnh, qua đó dẹp bỏ, phá hủy những giá trị, học thuyết, lý thuyết, thậm chí những điều xác tín, quả thật có ý nghĩa “chính trị” sâu sắc (...). Bởi vì sự phá hủy ấy có tác dụng giải phóng cho một năng lực khác, đó là cho năng lực phán đoán, mà ta có thể gọi là quan năng có tính “chính trị” nhất trong mọi quan năng tinh thần của con người” (Sđd). Sự nghị luận – hiểu như đói thoại kiểu Socrates và các tình huống lập luận – quấy rối, phá vỡ sự vô tư tưởng và sự xác tín, để cho “cơn gió của tư duy” có thể lồng thổi. Arendt mượn lời của Socrates thật khéo léo:

“Nếu cơn gió tư duy được tôi thổi đến làm bạn tỉnh giấc thì bạn sẽ nhận ra rằng mình chẳng còn gì trong tay ngoài sự bơ vơ, bất lực, và điều tốt nhất vẫn luôn là làm cho điều ấy trở thành công cuộc chung của tất cả chúng ta”.

Ở đây, giống như Kant, Arendt cho rằng chỉ có “sự phủ định, “tiêu cực”, những nan đề bất khả giải (apories) mới tạo nên sự khai minh đích thực”. Khai minh không gì khác hơn là “giải thoát ta ra khỏi những tiên kiến, những quyền uy, nói khác đi, là một tiến trình tẩy rửa, tinh lọc, là bước đi ra khỏi địa ngục của những tà kiến, tư kiến”.

“Địa ngục của tà kiến, tư kiến” đe dọa và làm tan vỡ sự an tâm, an ủi, mất đi sự bảo bọc, an toàn và cả sự tối tăm, ấm cúng vốn có. Cách hiểu quen thuộc trước nay về Socrates là người mang lại những xác tín luân lý. Nhưng đừng quên việc làm hàng đầu của con ruồi trâu là “chích”

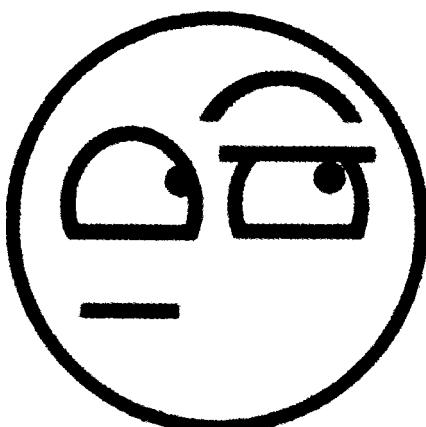
thẳng vào tư duy để buộc nó phải suy nghĩ, thẩm định; của con cá đuối điện làm tê liệt lập luận ngoan cố của đối thủ. “Không phải bản thân tôi đã biết được những câu trả lời, rồi mới làm cho kẻ khác bối rối. Trái lại, tôi cũng bị lây nhiễm sự bơ vơ, bất lực giống như bạn vậy”. Con cá đuối điện “Socrates” không chỉ biết phỏng điện ra bên ngoài!

THÔNG ĐIỆP CỦA SOCRATES

Là triết gia, Socrates... không có gì để “dạy” cả. Không phải là nhà ngụy biện, ông không tự vỗ ngực có thể dạy khôn người khác. Trước tòa, ông bác bỏ việc buộc tội ông đã “làm hư hỏng” thanh niên, nhưng ông cũng không tự biện hộ rằng mình đã giáo dục cho thanh niên “tốt” lên! Ông chỉ bảo: “cuộc đời không biết suy xét là cuộc đời không đáng sống”, thế thôi!

Trong công việc nhỏ nhặt, thường ngày, ta có thể “biết” nhiều việc. Nhưng, với những vấn đề hệ trọng hơn như nên sống và chết như thế nào, cũng như phải hiểu thế nào về sự công bằng, tình yêu và lòng dũng cảm, v.v., ông mở ra “một vũ trụ của sự không biết gì”. Đó là vấn đề của “thái độ”, của “tâm thế”. Có hoặc không có, có nhất thời hay có lâu dài thái độ và tâm thế ấy, chính là thông điệp của Socrates.

Ta thử xét xem còn những hệ quả gì từ triết thuyết giáo dục “hoài nghi kiểu Socrates” trong tư duy giáo dục đương đại.



51. “CHỈ CÒN CON ĐƯỜNG PHÊ PHÁN LÀ RỘNG MỎ”⁽¹⁾

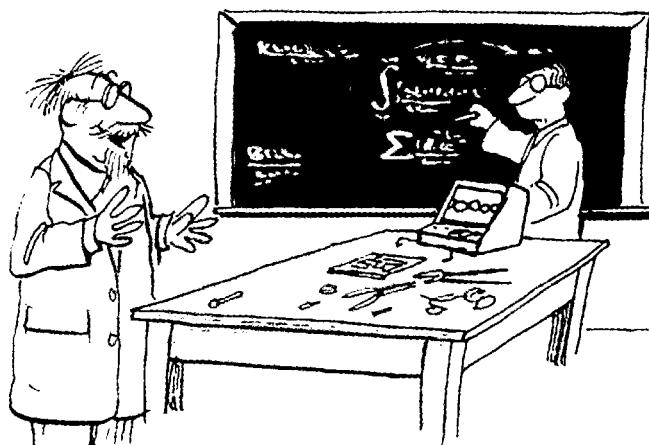
Triết thuyết giáo dục đương đại đề cao tinh thần hoài nghi (khoa học) thừa hưởng nhiều di sản tinh thần quý báu từ quá khứ.

Công việc chủ yếu của nhà hoài nghi là khảo nghiệm, tra hỏi. Từ “hoài nghi” ở phương Tây xuất phát từ gốc Hy Lạp là *sceptikos*: người tra hỏi đến cùng. Triết học hoài nghi là tra hỏi xem nhận thức và mọi khẳng định có đáng tin cậy không. Còn thuyết hoài nghi thì triệt để hơn mọi sự hoài nghi thông thường; nó thường phủ nhận khả năng nhận thức nói chung. Nhưng, một sự hoài nghi triệt để như thế lại cũng mang tính giáo điều, vấp phải sự tự mâu thuẫn (hóa ra sự hoài nghi triệt để lại là không thể hoài nghi!), vì thế thái độ giáo điều ấy cũng cần được nhận diện, phê phán.

¹ Kant: *Phê phán lý tính thuần túy*, B 884.

Với vô số phiên bản của sự hoài nghi trong lịch sử, từ Sextus Empiricus cho đến Montaigne, Bayle, Hume và Santayana, vấn đề ngày nay không phải là xét xem lập trường hoài nghi nói chung có đứng vững hay không về

mặt triết học, mà chú ý nhiều hơn đến chất lượng của những luận cứ và những phản bác của nó chống lại các yêu sách của các nền triết học và học thuyết giáo



điều. Dù sao cũng phải thừa nhận: thái độ hoài nghi và thuyết hoài nghi bao giờ cũng là nguồn suối cho sự đổi mới tư duy và khoa học.

Vậy sự hoài nghi và sự phê phán khác nhau ở chỗ nào? Kant là người đầu tiên nêu ra sự phân biệt có ảnh hưởng sâu rộng đến ngày nay. Kant phân biệt giáo điều, hoài nghi và phê phán (*Phê phán lý tính thuần túy*, A 388 và tiếp). Người giáo điều nêu ra một khẳng định hay lập trường chắc như đinh đóng cột. Chống lại khẳng quyết giáo điều ấy, ta có thể đề ra một khẳng quyết ngược lại, nhưng cũng không kém giáo điều. Nói một cách hình ảnh, trong cuộc ác chiến ấy, ta chọn đứng về một phe và hăng hái múa gươm xông vào trợ chiến! Thái độ hoài nghi thì đem hai lập trường tương phản ấy đối chiếu với nhau, kết luận rằng cả hai tuy tương phản nhưng đều là

giáo điều cả, nên tốt hơn hết là không tin theo cái nào và “hoàn toàn bác bỏ mọi ý kiến về sự việc”. Trong khi đó, thái độ phê phán thì khác! Nó không cho rằng mình “giỏi hơn” để có thể dạy bảo người khác, nghĩa là, thay vì cho rằng phe này, phe kia hoặc cả hai phe là “sai”, sự phê phán tập trung vào việc xem xét sự chứng minh của mỗi bên “có cơ sở” hay không (Từ đâu và nhờ cái gì bạn đi đến khẳng định ấy? Bạn đã kiểm tra năng lực nhận thức của bạn chưa? v.v.) và kết luận rằng cả hai bên đều “không có cơ sở”, không thích đáng về mặt khoa học. Trong cách hiểu này, ta thấy thái độ phê phán “khiêm tốn” hơn thái độ hoài nghi, nhưng, về mặt nhận thức và lập luận, lại “khó” hơn nhiều, đòi hỏi nhiều tri thức, nhất là về cung cách tư duy được Kant gọi bằng một thuật ngữ khá đặc biệt: “tư duy siêu nghiệm” (transzendent). “Siêu nghiệm” là biết giữ khoản cách, nhưng thay vì để vươn lên cái siêu nhiên (gọi là “siêu việt”/transzendent), thì đi lùi lại để đặt câu hỏi cơ bản hơn về điều kiện khả thi của những mệnh đề, phát biểu, kinh nghiệm, quan niệm, ý tưởng, v.v., tức về những điều kiện có trước kinh nghiệm.

Tiếp thu và vận dụng di sản hoài nghi và phê phán vào tư duy giáo dục đương đại gắn liền với tên tuổi của nhiều nhà triết học giáo dục. Wolfgang Fischer không phải ngẫu nhiên định danh cho triết thuyết giáo dục của mình một cách khá rườm rà là: “hoài nghi–phê phán siêu nghiệm”! Cũng trong chiều hướng ấy, Lothar Wigger xem mục tiêu của phân tích giáo dục trong tinh

thần hoài nghi–phê phán là sự “giải ảo”, xoay quanh bốn khả thể:

1. Nhận ra thuyết giáo điêu khó tránh khỏi, ẩn giấu trong những đề án giáo dục;
2. Nhận ra rằng những đề án hay lý luận giáo dục đang cạnh tranh nhau cũng chỉ có giá trị tương đối;
3. Nhận ra sự cần thiết lẩn khả năng của một nền tân giáo dục; và sau cùng,
4. Nhận ra việc cần phải bàn thảo và cân nhắc thật cởi mở và cầu thị về các lựa chọn khác nhau.

DÂN CHỦ VÀ ĐẠO ĐỨC TRONG HOÀI NGHI VÀ PHÊ PHÁN

Đâu là giá trị giáo dục của sự hoài nghi–phê phán? Trong nhiều câu trả lời, tác động của nó đến nếp sống dân chủ trong cộng đồng là đặc biệt quan trọng. Theo cách nói của W. Fischer, sự hoài nghi–tự phê phán giúp ngăn ngừa chủ trương “bảo căn” (*fundamentalist*) cực đoan và nền giáo dục dựa vào quyền uy. Như nhận xét tinh tế của Hannah Arendt, giáo dục bảo căn và quyền uy, phản phê phán dẫn đến việc lười tư duy và vô tư tưởng. Điều này thường xảy ra trong thực tế và nguy hại hơn là việc tư duy sai lầm!

Bên cạnh đó là kích thước đạo đức. Hoài nghi–phê phán có thể dẫn đến việc cảm thấy bơ vơ, bất lực như đã nói trong bài trước. Nhưng, như khi cha mẹ thấy “bất lực” trong việc dạy dỗ con cái, ít ra cảm giác ấy cũng có

mặt tích cực: không thể đỗ hết lỗi cho người khác và dám thừa nhận trách nhiệm của mình.

“TU THÂN” HIỆN ĐẠI HÓA!

Michel Foucault là người có công “đào bới” trong di sản đạo đức học Socrates và Hy Lạp cổ đại ý niệm về “vun bồi bản thân”, đặc biệt được định hình ở các thế kỷ đầu tiên sau Công nguyên. Foucault, trong *Tính dục và Chân lý* (tập 3, 1989) không làm công việc của nhà sử học cho bằng của nhà triết học giáo dục. “Vun bồi bản thân”, trong truyền thống hoài nghi–phê phán và khắc kỷ không chú trọng đến “nội tâm” kiểu chàng Narciss tự nhìn ngắm chính mình, mà mang đậm tính cộng đồng và truyền thông, gồm nhiều thể cách: – được rèn luyện nhiều “kỹ năng” hay bài tập cụ thể trong thể dục và trí dục (đọc và viết); – sự phản tỉnh triết học là “phương thuốc” điều trị tâm hồn. Trường học không đặt trọng tâm vào truyền đạt kiến thức và chuẩn bị nghề nghiệp mà phải là... “bệnh viện” (*iatreion*): người học nhận rõ tình trạng “bệnh lý” của mình; khi ra trường, càng thấy mình không hoàn thiện, không biết gì, cần được tu sửa và tiếp tục đào tạo. – nguyên tắc của giáo dục “điều trị” là “quay trở về với chính mình”, không theo nghĩa vị kỷ mà là tự kiểm và tự tại.

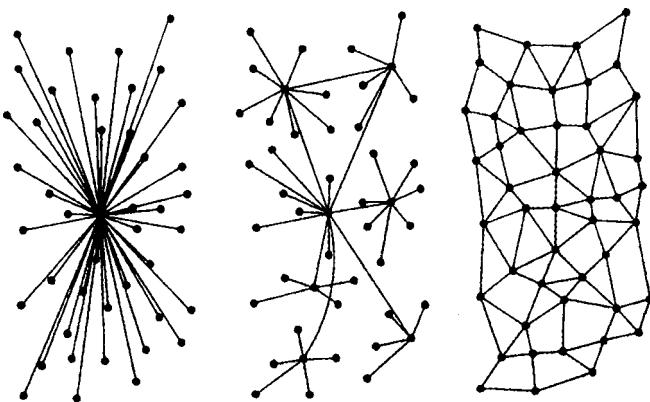
Toàn bộ “động lực” của tư tưởng “tu thân” này là nhằm đến sự chuyển hóa chứ không phải sự hoàn hảo hay hoàn tất. Theo kết luận của Foucault – và theo ông,

hoàn toàn có thể áp dụng cho ngày nay –, “điều quan trọng nhất trong cuộc sống và lao động là trở thành cái gì vốn chưa có ngay từ lúc đầu”. Tức là, biến cuộc đời mình thành “sự nghiệp”, với giá trị thẩm mỹ và phong cách riêng biệt, đặc sắc.

Thời đại chúng ta khác xa thời cổ đại, nhưng, theo Foucault, có một điểm chung: không muốn chỉ đặt cơ sở cho luân lý, đạo đức bằng những nguyên tắc siêu nhiên và không muốn đời sống riêng tư lẩn nhân cách của ta hoàn toàn bị chi phối bởi hệ thống pháp lý và chính trị ngoại tại. Nhưng, liệu “con ruồi trâu” giáo dục và “con cá đuối điện” triết lý ngày nay có còn đủ sức mạnh như trước đây?

Triết thuyết giáo dục hậu hiện đại





52. GIÁO DỤC... HẬU HIỆN ĐẠI?

Trong khoảng vài mươi năm trở lại đây, tư duy giáo dục bị chao đảo bởi cuộc tranh luận chung quanh khái niệm “hậu–hiện đại”! Mượn cách nói nổi tiếng của Marx, “hậu–hiện đại” quả là bóng ma ám ảnh cả châu Âu, rồi cả thế giới! Hậu–hiện đại đồng nghĩa với cái gì... lộn xộn, vô–chính phủ, vì thế, đáng sợ và đáng ghét? Thời gian dài, các nhà giáo dục tưởng rằng chỉ cần chọn lựa giữa đạo đức và dũng dung, giữa sự khách quan và sự tùy tiện, giữa cái phổ quát và cái tương đối, giữa khoa học và... nhảm nhí. Nhưng không, không chỉ trong lĩnh vực giáo dục – vẫn là đứa con ngoan ngoãn nhất của thời Khai minh – người ta mới bắt đầu nhận ra rằng: phải học cách từ bỏ lối nhìn giản đơn “đen–trắng” ấy đi! “Bóng ma hậu–hiện đại” ngày càng hiện hình rõ rệt và vô cùng... đa diện. Xin thử bàn một phương diện của nó thôi: về lý tưởng giáo dục hiện đại và hậu–hiện đại chung quanh việc xây dựng “con người chủ thể tự trị”. Chúng ta sẽ làm quen với hai tác giả “hậu hiện đại” tiêu

biểu: Jean-François Lyotard (1924–1998) và Michel Foucault (1926–1984).

TƯ BỐN CẤP ĐỘ GIÁO DỤC CỦA KANT

Để đạt tới sự “trưởng thành” của cá nhân – mục tiêu của giáo dục hiện đại –, theo Kant, cần bốn bước tuân tự và không thể nhảy cóc, bỏ qua bước nào. Kỷ luật hóa, văn hóa hóa, văn minh hóa là ba bước đầu tiên của giáo dục, đều do bên ngoài mang lại và áp đặt. Chúng là cần thiết để đạt đến cấp độ thứ tư, cao nhất: đạo đức hóa. Đạo đức hóa là biết suy nghĩ và hành động theo những mục đích tốt đẹp phổ quát. Ba bước đầu là “được giáo dục”, bước sau cùng hầu như là “tự giáo dục”. Con người thô lậu ban đầu rút cục nhận ra và biết tôn trọng quy luật đạo đức tuyệt đối để có thể trở thành một chủ thể tự trị. Chỉ trong cấp độ thứ tư này, khi con người tự ban bố quy luật cho chính mình, mới vươn đến được sự tự do. Đó là hạt nhân của lời kêu gọi nổi tiếng của Kant khi trả lời câu hỏi “Khai minh là gì?": hãy trưởng thành, tự biết sử dụng đầu óc của chính mình! Chủ thể tự trị, do đó, là chủ thể tuân thủ quy luật như tuân thủ chính mình. Câu hỏi đặt ra: làm thế nào? Chính ở đây, gấp phải cái mà Kant gọi là “nghịch lý sư phạm”: “Một trong những vấn đề lớn nhất của giáo dục là làm sao có thể hợp nhất việc phục tùng sự cưỡng bách với khả năng sử dụng sự tự do của chính mình?”. Tự do, tức tự quyết, luôn đi liền với sự áp đặt từ bên ngoài. Việc giáo dục thành chủ thể bao giờ cũng ở trong sự căng bức giữa tự do và áp đặt ấy.

Trình bày của Kant cho thấy tư tưởng về giáo dục

phát triển thế nào trong (thời) Hiện đại theo hướng nhân văn chủ nghĩa: xây dựng chủ thể tự do ngay trong sự phụ thuộc và giằng co với thế giới bên ngoài.

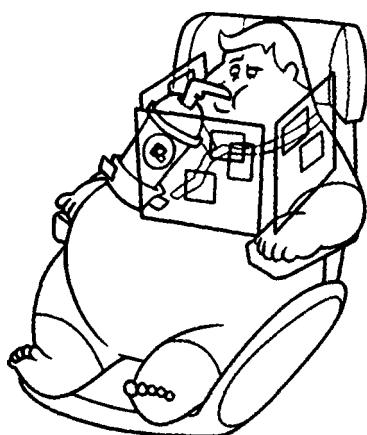
Trong lý tưởng nhân văn chủ nghĩa, từ Kant đến Humboldt, người ta phân biệt giữa học chuyên môn và giáo dục phổ quát. Học chuyên môn chỉ mang lại con người công cụ; giáo dục phổ quát mới hình thành nhân cách. Mục tiêu của giáo dục, do đó, là đào luyện và phát huy cả thể xác, tinh thần và tâm hồn. Giáo dục biến chủ thể thành một thành viên tự giác của xã hội, nghĩa là, đi từ sự không trưởng thành đến sự tự trị. Phương tiện để đạt tới tự do là làm việc với những nội dung phổ quát, dựa trên chân lý, không bị “hạ giá” thành hàng hóa hay lợi ích cục bộ. Vì thế, tri thức, lao động tinh thần và khoa học có vị thế đặc biệt. Khám phá khoa học không phải là phương tiện đơn thuần để thống trị và bóc lột giới tự nhiên, mà để con người tự do hơn trong hành động. Bài học cay đắng đầu tiên: ý tưởng khai phóng này, đến nay, đã không hoàn toàn biến thành sự thật. Khoa học, kỹ thuật, công nghệ, ngược lại, đạt tới cao điểm trong sự hủy diệt của chiến tranh và tàn phá môi sinh!

Tư duy “hậu–hiện đại” bắt đầu nghi ngờ và phê phán quan niệm về sự tự trị của chủ thể. Với lập luận cơ bản: chủ thể không chỉ ở trong sự căng bức cống hữu giữa tự do và áp đặt từ bên ngoài (theo ngôn ngữ triết học Kant, giữa “tự trị” và “dị trị”), mà, trong “hoàn cảnh hậu–hiện đại” ngày nay, còn bị vướng vào vô vàn những quan hệ quyền lực, không chỉ khuất phục mà còn có thể chà đạp chủ thể ấy! Một cái nhìn tinh táo đến lạnh lùng đang lật

ngược những ảo tưởng của quá khứ. Trong chừng mực đó, “hậu–hiện đại” không phải là “phản–khai minh” mà là “tân–khai minh”, tức tiếp tục con đường phê phán, giải ảo, hay nói như Lyotard, hậu–hiện đại là một cách quan hệ khác với (những giá trị của) hiện đại, hơn là phủ nhận hay thủ tiêu những giá trị ấy.

CÁI NHÌN KHÁC VỀ CHỦ THỂ

“Hậu–hiện đại” không phải là một “thời đại” khác, cũng không biểu thị một thực tại văn hóa được xác định rõ ràng, chính xác. Hậu–hiện đại, đúng hơn, là thái độ tinh thần và là sự thực hành về tính đa dạng, tính dị loại, tính phân thù triệt để của những dự phóng cuộc đời. Hậu–hiện đại nghi ngờ quan niệm của Hiện đại trong tham vọng của nó về một thứ lý tính nhất thể hóa, phổ quát hóa đầy uy lực. Nó nghi ngờ giả định của Hiện đại rằng những hệ thống chính trị, xã hội là “trong suốt”, có thể nhận thức được một cách tường minh, và, do đó, có thể làm chủ được chúng hoàn toàn. Từ đó, nhìn chung, hình dung của Hiện đại về một chủ thể tự quyết, tự chủ, tự trị trở nên đáng ngờ. Lyotard, Michel Foucault, và, nếu kể thêm, nhà nữ hiện tượng học Käte Mayer–Drawe sẽ đào sâu vào những quan hệ quyền lực đang chi phối chủ thể và thậm chí cho rằng chính chúng mới sản sinh ra “tính chủ thể”! “Hậu–hiện đại”, do đó, có tầm quan trọng đặc biệt đối với tư duy giáo dục ngày nay, khi nó nhìn “thế giới cuộc sống” hiện tại bằng nhiều giác độ khác nhau, bởi bản thân “thế giới” ấy không hề giản dị, đơn tuyến, nhất phiến như trước đây nữa.



53. KHOA HỌC... HẬU HIỆN ĐẠI

Tác phẩm *Hoàn cảnh hậu hiện đại* của François Lyotard⁽¹⁾ năm 1979 được xem là văn bản nền tảng và chính thức thiết lập tư tưởng hậu-hiện đại. Nhưng, nội dung của nó rõ ràng cho thấy đây là công trình nghiên cứu liên quan trực tiếp đến giáo dục, nhất là giáo dục đại học. Ông cho biết đây là Báo cáo thẩm định theo “đơn đặt hàng” của Hội đồng đại học ở bang Québec (Canada) về việc hoạch định chính sách lâu dài cho đại học và khoa học ở các nước phát triển trong điều kiện chịu tác động mạnh mẽ của công nghệ thông tin và kinh tế tri thức hiện nay. “Báo cáo thẩm định” mang tính chất của một cương lĩnh, khi đối diện với vấn đề sau đây. Hạt nhân của giáo dục là hoạt động khoa học và tri thức nói chung. Khoa học và tri thức cần phải được “hợp thức hóa” mới có chõ đứng chính danh. Nay, khoa học bị đặt

¹ “Lyotard với tâm thức và hoàn cảnh hậu hiện đại”, BVNS giới thiệu bản dịch của Ngân Xuyên, NXB Tri Thức, 2007.

vào “hoàn cảnh hậu–hiện đại” đầy thách thức, đang tiến thoái lưỡng nan trong việc xác định lại chỗ đứng của mình.

KHOA HỌC ĐỨNG Ở ĐÂU?

Trong hoàn cảnh “tiền hiện đại”, tri thức và sự truyền đạt tri thức chủ yếu có tính tự sự, nghĩa là kể một câu chuyện bằng miệng và cứ thế lan truyền dần. Ngược lại, từ cuộc cách mạng công nghiệp sơ kỳ, tri thức hiện đại đòi hỏi phải khách quan hóa tri thức bằng các ngành khoa học. Thay chỗ cho Thượng Đế như là thẩm quyền biện minh và chỗ quy chiếu tối hậu cho mọi chuyện kể thì bây giờ là chủ thể. Để đi đến những phát ngôn khoa học vượt ra khỏi những trường hợp cá biệt của chuyện kể, việc nghiên cứu khoa học phải “cấu tạo” đối tượng của mình như thế nào để cho phép có được những phát ngôn phổ quát. Muốn thế, phải làm cho những hiện tượng có thể so sánh với nhau được. Hành vi mang lại trật tự, lấy chủ thể làm trung tâm như thế phải đi từ hai phía. Về phía chủ thể, thì phải vượt qua tính đa tạp của con người để chỉ tập trung vào một đặc tính đảm bảo mang lại chân lý cho mọi người, đó là tư duy. Về phía đối tượng, phải lược quy chúng thành những thuộc tính giống nhau, có thể so sánh với nhau được. Vậy, việc loại trừ tính dị đồng hay sự khác biệt là điều kiện cơ bản trong tiến trình “cấu tạo” khoa học thời hiện đại và hình thành lý tính khoa học phổ quát hóa.

Với khái niệm “hậu–hiện đại, Lyotard muốn phá vỡ dòng phát triển ấy, không phải để chống lại nó, mà để

suy nghĩ lại trước những thay đổi vũ bão trong thời đại ngày nay. Theo ông, ngược lại với “thiện chí” ban đầu, chính hai hình thức của việc lấy chủ thể làm trung tâm (phổ quát hóa chủ thể lẩn đỗi tượng) dẫn đến việc loại trừ tính đa dạng và khác biệt, là mầm mống của sự phát triển lệch lạc, gây ra “hoàn cảnh hậu-hiện đại” nan giải ngày nay. Hậu-hiện đại trong tư duy khoa học phản đối thứ lý tính độc quyền dựa trên việc loại trừ sự khác biệt và xem thứ lý tính ấy chỉ là một hình thái nhất định mang tính lịch sử mà thôi.

HỢP THỨC HÓA KIỂU “HIỆN ĐẠI”

Tư duy khoa học hiện đại vượt qua tư duy tự sự tiền hiện đại, nhưng, thật nghịch lý, nó vẫn phải dựa vào những “đại tự sự” làm chức năng hợp thức hóa cho tri thức khoa học. Trước hết, “đại tự sự” về sự phát triển của tinh thần mang lại cho lịch sử tinh thần một mục tiêu khách quan. Trong khuôn khổ đó, các ngành khoa học được biện minh về lý do tồn tại của chúng: có một chỗ đứng nhất định nào đó trong toàn bộ. Nhưng, khi nhận ra rằng vận động của lịch sử tinh thần cũng chỉ là một “câu chuyện” trong nhiều câu chuyện khác, thì trật tự cấp bậc của nhận thức cũng tiêu biến theo. Trật tự thứ bậc nhường chỗ cho một mạng lưới “phẳng” mà biên giới của nó không ngừng dịch chuyển. Những “phân khoa” cũ phân hóa thành những “viện”, những “quỹ” đủ loại: các đại học mất đi chức năng hợp thức hóa của chúng trước sự bùng nổ của “tính liên ngành” trong khoa học. Thứ hai, là “đại tự sự” về việc khoa học có thể tát cạn mọi ý nghĩa của sự vật. Việc tìm hiểu, diễn giải phải đi đến

chỗ hoàn tất, với một cách hiểu duy nhất đúng. Niềm tin này cũng sụp đổ, khi nhận ra rằng việc tìm hiểu và diễn giải không bao giờ có thể kết thúc được, trừ khi dùng đến sức mạnh bạo lực. Thứ ba, là “đại tự sự” về khả năng giải phóng con người nói chung, về mọi mặt. Kinh nghiệm thực tế cũng không còn ủng hộ niềm tin ấy nữa! Tóm lại, sự khủng hoảng niềm tin vào “ba đại tự sự” biện minh cho tri thức và khoa học hiện đại báo hiệu sự cần thiết của một cách tiếp cận khác!

TRI THỨC - KHOA HỌC - QUYỀN LỰC

Sau sự “cáo chung” của các đại tự sự, phải chăng tri thức và khoa học chỉ còn chức năng duy nhất là phục vụ đắc lực cho việc tăng cường quyền lực mà thôi? Đáng tiếc rằng có nhiều dấu hiệu đáng buồn như thế! Nếu các “đại tự sự” kiểu hiện đại còn gắn bó với việc đi tìm chân lý và với một dự phỏng “nhân đạo” nào đó, thì nay thực tế thật phũ phàng: “người ta không còn bỏ tiền ra mua các nhà bác học, những kỹ thuật viên và máy móc thiết bị tốn kém để đi tìm chân lý đâu, mà để mở rộng quyền lực”! Thật thế, trong nền kinh tế thương mại hóa triệt để, “chân lý khoa học” phụ thuộc hơn bao giờ hết vào đồng tiền. Không tài trợ, hết nghiên cứu! Trò chơi khoa học trở thành trò chơi của kẻ nắm hầu bao! Kẻ giàu nhất có cơ may lớn nhất để... có lý! Chân lý mà gây bất lợi sẽ bị ém nhẹm, gạt bỏ không thương tiếc. Giàu có, hiệu quả và chân lý đang được đánh đồng thành một!

HỢP THỨC HÓA KIỂU HẬU - HIỆN ĐẠI

Nhưng, hình thức hợp thức hóa bằng quyền lực, lợi ích và hiệu quả thực tế ấy cũng rơi vào khủng hoảng! Vì, trong thực tế, tri thức có quy luật riêng của nó, nhất là trong “hoàn cảnh hậu-hiện đại”, nó càng đi theo con đường khác. “Tính hiệu quả” phục vụ cho quyền lực không phải là mục đích tự thân của khoa học; đó chỉ là hệ quả chứ không thể là nguyên nhân! Đặc điểm của tri thức ngày nay là không ổn định, là bất liên tục, nghịch lý, tai biến, không lường trước được. “Đâu vào” không nhất thiết điều chỉnh được “đầu ra”! Vì thế, theo Lyotard, mô hình hợp thức hóa phù hợp cho nó ngày nay không phải là mô hình của sự tuân phục và “thực hiện tối ưu” mà phải là mô hình tôn trọng triệt để sự dị biệt và sự sáng tạo. Bởi lẽ đơn giản: Chỉ có sự sáng tạo mới mang lại tri thức mới. Nhưng, dị biệt và sáng tạo lại đòi hỏi điều kiện tiên quyết là dân chủ và công bằng hơn là sự đồng thuận và đặc quyền!



54. QUYỀN LỰC... HẬU HIỆN ĐẠI

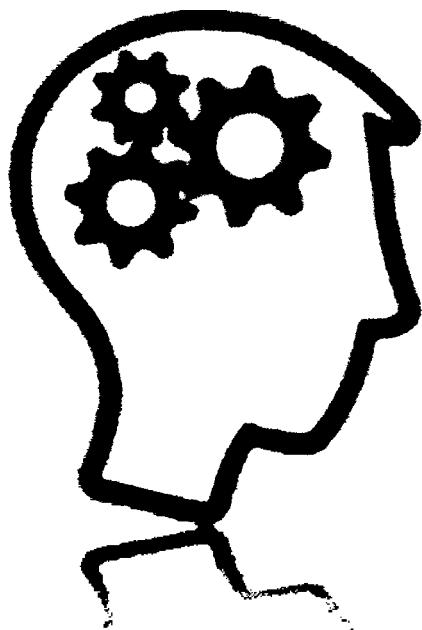
Quan niệm về con người như là chủ thể – trong giáo dục, khoa học, đời sống xã hội – thật ra chỉ mới hình thành từ thời cận đại mà thôi. Không có nghĩa rằng trước đó con người không biết suy nghĩ về chính mình, chỉ có điều, chủ đề “con người” bị phân tán thành nhiều lĩnh vực nghiên cứu khác nhau. Ở phương Tây, đó là trong các môn học: triết học, thần học, y học, mỗi môn nghiên cứu một phương diện của con người: lý trí, linh hồn, thể xác. Mãi đến giữa thế kỷ 17 và 18, với Descartes và Kant, con người mới được hiểu như một chủ thể thống nhất và tự trị. Con người từ nay thoát khỏi trật tự thiêng liêng, trở thành kẻ tự mình thiết lập nên trật tự. Những đặc tính phổ quát của con người là độc lập với thời gian và văn hóa, và, vì thế, có thể được phát huy nhờ vào giáo dục. Vun bồi “hạt nhân” lý tính phổ quát ấy thành chủ thể tự trị là sứ mệnh của giáo dục, và chỉ qua giáo dục, như cách nói của Kant, con

người mới trở thành người. Lý tưởng giáo dục tân nhân bản khẳng định sự tự quyết, tự chủ của con người một cách vô giới hạn và vô điều kiện.

Thế rồi, trong tư duy hậu-hiện đại, hình dung đẹp đẽ theo kiểu “hiện đại” ấy về chủ thể tự trị bị nghi ngờ và phê phán gắt gao, thậm chí ta còn nghe nói đến... “cái chết của chủ thể”!

“CÁI CHẾT CỦA CHỦ THỂ”?

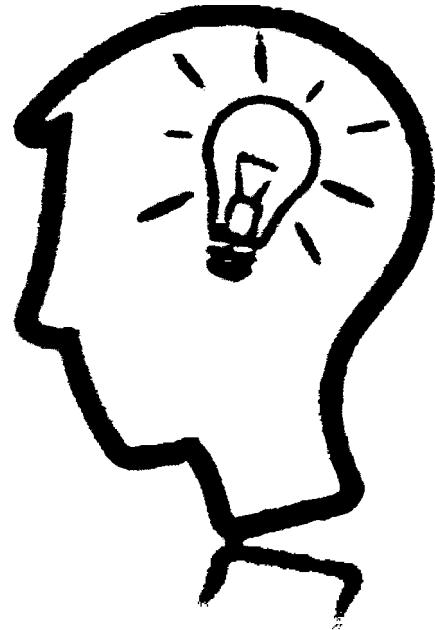
Thật ra, không có cái “chết” nào của chủ thể theo nghĩa đen cả, mà chỉ có cái “chết” của quan niệm về chủ thể “tự trị” phi thời gian.



Michel Foucault, qua những nghiên cứu lịch sử khá thuyết phục của mình, cho thấy tính chủ thể không phải là cái gì độc lập, tự chủ, có sẵn đó một cách đơn giản, mà được cấu tạo nên dần dần từ những mối quan hệ xã hội và văn hóa vô cùng phức tạp. Con người luôn bị vướng vào những quan hệ “quyền lực” chằng chịt, chính chúng hun đúc nên con người hiện

tại của chúng ta. Quyền lực là cái gì đa dạng, đa tầng, không dễ nhận diện, và con người không thể làm chủ được, trái lại, bị nó điều khiển, dẫn dắt ngày càng tinh

vi. Quyền lực khác với thống trị, bởi thống trị bao giờ cũng gắn liền với sự áp bức, đè nén những chủ thể tự do. Trong khi đó, khá nghịch lý, quan hệ quyền lực muốn tồn tại, phải cần đến những chủ thể tự do! Điều này đúng đối với mọi định chế, kể cả trường học. Cơ chế “cấu tạo” nên chủ thể, theo Foucault, cũng là cơ chế của việc thiết lập kỷ luật. Kỷ luật được hiểu như “kỹ thuật” để cá nhân hóa, thu xếp con người vào một trật tự hành động nào đó. Chẳng hạn, trong nhà trường, hệ thống chấm điểm là cách khéo léo để khép cá nhân vào kỷ luật, khi thường xuyên bị buộc phải so sánh với người khác, và, qua sự khác biệt về điểm số, làm lộ rõ tính đặc thù của mỗi cá nhân. Bằng sự quan sát và thi cử, người ta phát triển những biện pháp kỷ luật ngày càng hiệu quả hơn. Sự hiểu biết (hay tri thức), một mặt, là điều kiện của kỷ luật, mặt khác, kỷ luật mang lại hiểu biết mới về con người. Càng có nhiều tri thức hay thông tin về con người, thì sự kiểm soát, kỷ luật hóa và điều tiết toàn bộ xã hội càng dễ dàng hơn. Trong xã hội ngày nay, trừ những trường hợp cá biệt, các hình thức đàn



áp và cưỡng bức công khai giảm dần, và quan niệm về kỷ luật cũng được điều chỉnh: bỏ dần mặt tiêu cực của đe dọa, trừng phạt, nhường chỗ cho sự tinh vi hóa, đạt hiệu quả và phục vụ những lợi ích kinh tế, chính trị cao hơn nhiều. “Cai quản” theo kiểu “tự điều tiết” là khuyến khích việc tìm ra “những công nghệ tự thân”, “bằng phương tiện riêng, cho phép cá nhân thực hiện những thao tác nhất định với chính thân xác, tâm hồn và lối sống của mình, nghĩa là tự biến đổi, tự điều chỉnh bản thân để đạt tới một trạng thái hoàn hảo, hạnh phúc nào đó”. Nói khác đi, chủ thể được trang bị năng lực và được khuyến khích hành động theo một cách nhất định, nhưng lại không thấy mình bị thống trị. Những mục tiêu chính trị, kinh tế được thực hiện hầu như “tự động”, “tự giác” mà không cần đến sự cưỡng chế công khai. Việc cá nhân hóa không chỉ nhắm đến những chủ thể riêng lẻ, mà còn đến những chủ thể tập thể, đến các định chế và tổ chức như cơ quan công quyền, trường học, xí nghiệp... Chúng tự chịu trách nhiệm, mềm dẻo, năng động và xuất hiện ra như những chủ thể tự trị.

NHIỆM VỤ CỦA GIÁO DỤC

Dưới giác độ ấy, khái niệm về sự “tự trị”, “tự quyết” trở nên nghịch lý. Cá nhân sử dụng sự tự do được “ban” cho mình và cảm nhận như là sự tự quyết. Nhưng thật ra, nó là một “sách lược của quyền lực”, nhắm đến một thái độ hành xử được quyền lực mong muốn. Chủ thể bị điều khiển, trong khi hành động một cách tự quyết!

Trong bối cảnh ấy, nhiệm vụ của giáo dục là gì? Là không còn ảo tưởng về sự tự trị tưởng tượng của một “chủ thể nhận thức” trong suốt, thuần túy như trước đây nữa, là không thể tự bit mắt trước tính hàm hồ, đa nghĩa (vừa là “chủ”, vừa là “nô”) của chủ thể, và, từ đó, mở ra khả năng tự hỏi: phải chăng mối quan hệ nhập nhằng giữa “tự trị” và “dị trị” như thế là định mệnh đã an bài hay có thể thay đổi được?

XÃ HỘI TRI THỨC

Từ sự phê phán của các lý thuyết hậu-hiện đại đối với tư tưởng chủ đạo của “hiện đại” về chủ thể tự trị, tất yếu dẫn đến nhiệm vụ muôn thuở của giáo dục là tra hỏi về những quan hệ xã hội và đặt chính những quan hệ này thành vấn đề.



“Xã hội tri thức” – tên gọi dần thay thế cho các tên gọi trước đây là “xã hội thông tin” hay “xã hội dịch vụ” – chính là nơi xem việc tra hỏi này là yêu cầu trung tâm. Không thể tham gia vào đời sống xã hội ngày nay, nếu không có tri thức và thông tin. Chỉ có chúng mới giúp ta hiểu được những mối quan hệ phức tạp. Và cũng chỉ có sự xử lý thông tin và tri thức mới soi sáng và xem xét chúng một

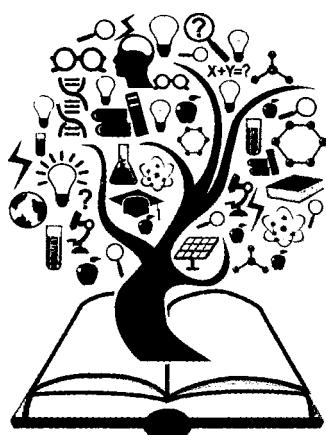
cách tinh táo. Con người trong xã hội tri thức nhất thiết sẽ trở thành chủ thể phê phán. Trong chiều hướng đó, bản thân khái niệm “xã hội tri thức” có ý nghĩa giáo dục rất sâu sắc. Nếu sự tự trị và tự do không còn là mục tiêu hay sản phẩm của tiến trình giáo dục, dưới ánh mắt phê phán hậu-hiện đại, thì chủ thể, trong xã hội tri thức, trở thành tác nhân chủ yếu, và sự tự trị đích thực của họ lại là điều kiện tiên quyết.

Chúng ta sẽ tiếp tục tìm hiểu tiến trình ra đời của “xã hội tri thức”, các đặc điểm và quan hệ của nó với giáo dục.

Xã hội tri thức
và triết thuyết giáo dục lân tự do

MICHEL FOUCAULT *em*
BELÉM





55. THÔNG TIN VÀ TRI THỨC

Như ta đã thấy, việc con người suy nghĩ về chính mình đã thay đổi theo dòng thời gian. Các lý thuyết hậu-hiện đại phê phán quan niệm của thời hiện đại về một chủ thể trong suốt, tự trị như là sản phẩm đơn thuần của giáo dục. Không, theo họ, chủ thể là sản phẩm của những quan hệ hết sức phức tạp, và nhiệm vụ của giáo dục là giúp cho con người ngày nay có năng lực nhận diện và tra hỏi chính những điều kiện văn hóa-xã hội phức tạp ấy. Đào tạo và xây dựng “chủ thể phê phán” trước sau vẫn là sứ mệnh của giáo dục, nhất là trong bối cảnh mới mẻ ngày nay: xã hội tri thức.

TRI THỨC TRONG “XÃ HỘI TRI THỨC”

Tại sao khái niệm “xã hội tri thức” đã vượt qua khái niệm “xã hội thông tin”, “xã hội dịch vụ” thịnh hành một thời để trở thành danh xưng tiêu biểu cho thế giới chúng ta hiện nay? Tất nhiên, là một danh xưng, “xã hội tri thức” cũng chỉ là một cách diễn giải về xã hội, nhấn mạnh

một số nét cốt lõi và bỏ qua một số nét khác. Nhưng, rõ ràng “tri thức” đã có vị trí quan trọng đặc biệt, giữ vai trò trung tâm của xã hội, bởi nó đã thay đổi ý nghĩa và mang nội hàm mới, rất rộng. Xã hội tri thức không chỉ bao hàm xã hội thông tin, xã hội dịch vụ mà cả xã hội truyền thông, xã hội nguy cơ và xã hội trải nghiệm. Bản thân khái niệm “tri thức”, theo đó, cũng bao hàm cả ba phương diện: tài nguyên tri thức, quản trị tri thức và xử lý tri thức, nhờ vào các “công nghệ tri thức” bảo đảm cho chất lượng và sự đúng đắn của nó. Tri thức, dù muôn hay không, ngày càng mang tính cách hàng hóa, trở thành tài sản kinh tế. Luật sở hữu trí tuệ, luật bản quyền sáng chế là một trong vô số ví dụ.

Trước khi đi sâu tìm hiểu cuộc nghị luận chung quanh “xã hội tri thức”, xin hãy lược qua nội dung của khái niệm “tri thức” và ý nghĩa của nó trong xã hội ngày nay.

SỰ CHUYỂN ĐỊCH Ý NGHĨA

Suốt hàng nghìn năm, thế giới Tây phương (kể từ thời cổ đại với Platon và Aristoteles) chỉ nhận diện hai loại tri thức. Tri thức “đích thực” (*episteme*) là tri thức khoa học, có căn cứ và chân thật. Ngược lại là “thường kiến”, “tư kiến” (*doxa*) trong đời sống thường ngày. Về hình thức phán đoán, cái trước tương đương với sự thắc nhận khách quan, cái sau với lòng tin chủ quan. Xét chung với con đường dẫn đến tri thức (*methodos*: phương pháp), tri thức là lý trí hợp lý, có trình tự, biết cách “làm việc” với nội dung tri thức. Nói ngắn, theo quan niệm cổ điển,

tri thức là sự xác tín có cơ sở, khác với phỏng đoán và lòng tin, thông qua quan sát, tìm hiểu có hệ thống (thí nghiệm) hoặc diễn dịch, và sau đó mới tới việc truyền dạy và linh hội nội dung tri thức.

Quan niệm “thiên kinh địa nghĩa” như thế về tri thức dường như chẳng còn ăn nhập gì mấy với quan niệm ngày nay!

Ranh giới giữa tri thức khoa học và các loại hình tri thức khác ngày càng lỏng lẻo. Trong xã hội tri thức, tri thức không chỉ là tri thức khoa học mà bao hàm cả các kích thước khác: kinh nghiệm, trải nghiệm, thực hành xã hội và con người nghiệp dư. “Chuyên gia” có mặt trong mọi lĩnh vực: truyền thông, chính trị, quản lý, doanh nghiệp và tổ chức dân sự. Trong bối cảnh đó, nghiên cứu khoa học cũng không chỉ theo đuổi mục tiêu duy nhất là tìm kiếm tri thức mới, trái lại, ngày càng chịu sự chi phối của các mục đích ngoài khoa học. Vô số hoạt động khoa học được tiến hành (hoặc phải dừng lại!) từ nhiều nguồn tài trợ khác nhau, xuất phát từ những lợi ích kinh tế, truyền thông đa dạng. Khái niệm “tri thức” không còn thuần khiết, độc lập, tự chủ, chỉ được kiểm nghiệm bằng các tiêu chuẩn thuần lý để xứng danh là “chân lý” một cách rành mạch như trước đây được nữa. Và cho dù tri thức khoa học ngày càng quan trọng, thì bản thân nhà khoa học và hệ thống khoa học cũng không còn độc quyền trong việc tổ chức và phân phối tri thức khoa học. Quan niệm “mới” về quản trị tri thức ra đời. Nó tập hợp, sắp xếp, sàng lọc và đánh giá không chỉ tri thức “khách quan”, mà phải “chiếu cống” đến những lợi ích tiềm ẩn. “Kỹ

sư tri thức”, “nhà quản trị tri thức” là những nghề nghiệp mới, tận dụng tri thức khoa học cho lợi ích của nhóm, tập đoàn, hiệp hội, v.v.

Tri thức trong xã hội tri thức không còn là một thể thống nhất, mà phân tán ra nhiều nơi và cho nhiều giới. Thậm chí có thể nói, trái với quan niệm của nhận thức luận cổ điển, tri thức không phản ánh thực tại, mà sáng tạo ra thực tại, mở ra những không gian hành động, định ra chuẩn mực cho thực tiễn và lối sống, tức cũng tạo ra “tính chủ thể”, nói như Michel Foucault. Nguồn lực tri thức ngày nay mang cả nét tiêu cực: mở rộng trường hoạt động, đồng thời giới hạn và loại trừ. Tuy vậy, ngày nay cũng khó mà chạy trốn trách nhiệm viện cớ thiếu hiểu biết, bởi tri thức không còn là óc tò mò hay tính hiếu tri của cá nhân, mà là sự chờ đợi và đòi hỏi của xã hội đã được định chế hóa, nghĩa là, về lý thuyết, không có chỗ cho kẻ dốt nát và liều lĩnh.

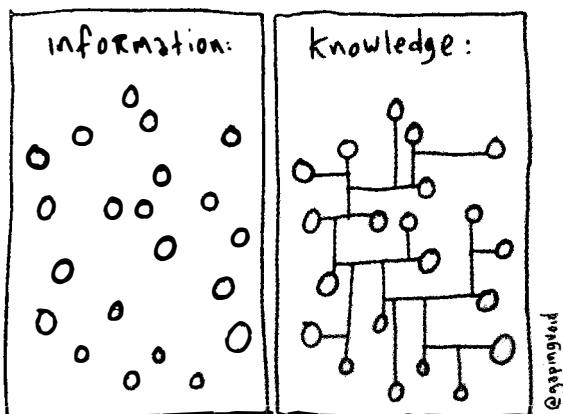
DỮ LIỆU, THÔNG TIN VÀ TRI THỨC

Dữ liệu được xử lý mới thành thông tin. Thông tin được xử lý mới thành tri thức. Thông tin, theo định nghĩa, là khả năng xuất hiện của ký hiệu trong một chuỗi ký hiệu thuộc về một mã nào đó, qua đó xác định được giá trị thông tin, tức tính mới mẻ của nó. Thông tin, cùng tính mới mẻ, là có thể đo lường được. Ngược lại, tri thức là cái gì mang tính chủ quan và theo văn cảnh, đánh giá tầm quan trọng của thông tin, do đó, không thể đo lường được. Thông tin chỉ trở thành tri thức qua thao tác chọn lọc, đánh giá và quyết định của chủ thể. Tri thức gắn liền

với bản thân chủ thể, khác với thông tin được chủ thể thu thập và xử lý. Tri thức là cái gì nhiều hơn thông tin, vì nó là hình thức thâm nhập vào thế giới nhờ vào sự nhận thức và thấu hiểu. Khác với thông tin, tri thức không có tính mục đích ngay từ đầu: vào thời điểm tiếp thu thông tin, ta không biết thông tin ấy hữu ích ra sao và sẽ dẫn ta đến đâu. Nói khác đi, tri thức cần đến óc phê phán và trình độ phản tư cao.

Ngày nay, công nghệ thông tin và truyền thông hiện đại cho phép ta thu thập thông tin khá dễ dàng hầu như về mọi hiện tượng, đề tài và lĩnh vực. Nhưng, nếu thiếu sự xử lý cẩn kẽ và năng lực phản tư, thông tin vẫn chỉ là thông tin mà thôi, chứ chưa phải là tri thức. Trong tình hình đó, xã hội tri thức, bên cạnh khả năng thao túng và kiềm chế chủ thể, lại buộc phải lấy chính chủ thể phê phán (cách nói khác của “chủ thể tự trị” trước đây) làm tiền đề!

Ta sẽ còn tìm hiểu những vấn đề hệ trọng đặt ra cho giáo dục từ mối quan hệ giữa thông tin và tri thức, trong lòng cuộc nghị luận rộng lớn hơn giữa giáo dục và xã hội tri thức.



56. GIÁO DỤC TRONG XÃ HỘI TRI THỨC

Xã hội tri thức gắn liền với sự phát triển và thay đổi của xã hội. Ta phân biệt giữa quan niệm về xã hội tri thức và nghị luận về xã hội tri thức. Quan niệm về nó là một mạng lưới những khái niệm, phạm trù và những giả định cơ bản để mô tả những thay đổi về cấu trúc trong các lĩnh vực xã hội, chính trị, kinh tế, kỹ thuật truyền thông, hiểu như là một nỗ lực nghiên cứu khoa học. Còn nghị luận về xã hội tri thức là tiếp thu và thảo luận có chọn lọc về xã hội tri thức dưới nhiều giác độ khác nhau để hình thành các chính sách tương ứng, chẳng hạn, về kinh tế, xã hội, y tế, giáo dục, v.v. Trong tinh thần ấy, giáo dục là bộ phận của cuộc nghị luận về xã hội tri thức, đồng thời, những chủ đề trung tâm của giáo dục như dạy và học – hay nói chung, xây dựng năng lực của chủ thể – góp phần kiến tạo nên cuộc nghị luận ấy. Trong bài này, ta sẽ lược qua quá trình hình thành nghị luận về xã hội tri thức, trước khi mô tả những quan niệm mới mẻ về giáo

dục đi liền với những thay đổi về cấu trúc xã hội, như “sở đặc năng lực”, “học suốt đời” và “tự tổ chức việc học”.

“Xã hội tri thức”: hai chặng đường

Khái niệm xã hội tri thức hình thành như thế nào và được hiểu ra sao? Thiết nghĩ cần một cái nhìn “phả hệ học” ngắn gọn về nó, ở cả hai mặt: lịch sử và hệ thống. Tất nhiên, xã hội tri thức không phải là một quan niệm nhất quán, mà là một sự thống nhất trong đa dạng những nghị luận, ở đây, chủ yếu xoay quanh phương diện “tri thức”.

Năm 1966, khái niệm tiếng Anh “*knowledgeable society*” của nhà xã hội học Robert E. Lane ghi đậm dấu ấn lên cuộc nghị luận về “xã hội hậu hiện đại” (hiểu như sự đoạn tuyệt với những ý niệm lớn của Hiện đại “cổ điển”, nhấn mạnh đến tính đa nguyên, tính đa viễn tượng và giải trung tâm). Khái niệm của Lane nói lên sự đảo lộn mang tính thời đại về khoa học và kỹ thuật, đi từ nền kinh tế dựa vào sản xuất sang nền kinh tế dịch vụ dựa vào tri thức. Tri thức chiếm ưu thế so với các khu vực truyền thống như nông nghiệp và công nghiệp. Tri thức, như là lực lượng sản xuất, dẫn đến những thay đổi cơ bản về cấu trúc xã hội, các quan hệ quyền lực và các hình thức chủ thể hóa.

Về mặt lịch sử, người ta thường chia khái niệm “xã hội tri thức” thành hai giai đoạn. Giai đoạn thứ nhất vào những năm 1960 thế kỷ trước. Nhà xã hội học Alain Touraine (*Xã hội hậu công nghiệp*, 1969) vừa nhấn mạnh tầm quan trọng của tri thức như là lực lượng sản xuất

trung tâm của xã hội hậu công nghiệp, vừa cảnh báo nguy cơ của một “xã hội bị chương trình hóa” do lý tính công nghệ thống trị. Khi tri thức trở thành thế lực chủ đạo, nó sẽ gắn liền với quyền lực và thống trị. Tri thức sẽ phải phục tùng sự đánh giá về mặt hiệu quả xã hội. Những hình thức tri thức mới không khỏi tạo ra những hình thức bất công mới: cho tham gia hoặc bị loại trừ. Bên cạnh sự phân tích có tính phê phán của Touraine là phác thảo đậm tính duy lý–công nghệ của Daniel Bell. Theo đó, xã hội không còn dựa vào tài nguyên hay năng lượng như trước đây nữa, mà dựa vào việc khai thác tài nguyên trí tuệ. Ngược lại với xã hội công nghiệp sản xuất hàng hóa, từ nay, tri thức lý thuyết mới là cơ sở để tổ chức xã hội. Chuyên gia, học giả, nhà tư vấn sẽ là khuôn mặt hàng đầu của xã hội mới. Trong xã hội công nghiệp trước đây, chất lượng cuộc sống được đo lường bằng số lượng hàng hóa được sản xuất ra. Do vai trò tăng lên của “người lao động trí óc”, theo Nico Stehr, chất lượng cuộc sống từ nay được đánh giá dựa theo chất lượng dịch vụ và tiện nghi trong các lĩnh vực y tế, giáo dục, nghệ thuật, nghỉ ngơi giải trí...

Cuộc nghị luận bước vào giai đoạn thứ hai hiện nay từ những năm 1990 với ảnh hưởng ngày càng mạnh của sự cải cách theo xu hướng “tân–tự do”: nhà nước mạnh, nhưng chỉ để phục vụ cho nền kinh tế thị trường tự do “tuyệt đối”, tăng cường tư nhân hóa với sự tiết giảm không tránh khỏi của “nhà nước phúc lợi”. “Xã hội tri thức”, trong bối cảnh ấy, mang bốn đặc điểm: 1) Sự bùng nổ vượt bậc của các công nghệ thông tin và truyền thông;

2) Bên cạnh các nhân tố cổ điển là vốn và lao động, tri thức trở thành nguyên nhân quan trọng nhất của sự tăng trưởng kinh tế; 3) Xã hội tri thức ngày càng được đồng hóa với nền kinh tế dịch vụ dựa vào tri thức; và 4) Xã hội phải dựa vào “những tổ chức có năng lực (tự) học hỏi” với hoạt động trí óc và truyền thông gia tốc và những con người có khả năng chuyên môn cao. Nói ngắn, xã hội tri thức đặt vận mệnh của mình vào tay những thay đổi về cấu trúc kinh tế, các chính sách táo bạo và kịp thời về chính sách tổ chức và chính sách nhân sự.

GIÁO DỤC TRONG XÃ HỘI TRI THỨC

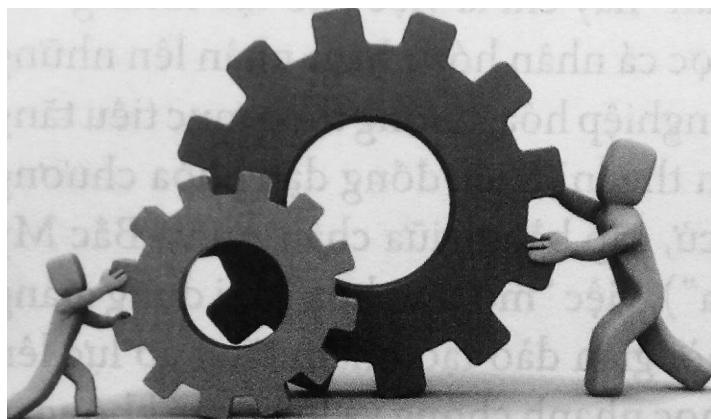
Dù muốn hay không, để đáp ứng với thời cuộc, phải khẩn cấp thay đổi hệ thống và chính sách giáo dục. Hệ thống giáo dục rõ ràng không kịp chuẩn bị trước những thách thức mới, ngay cả ở các nước tiên tiến, thể hiện qua rất nhiều đề án cải cách giáo dục ở châu Âu và Bắc Mỹ. Mục tiêu chung của những nỗ lực cải cách ấy là xây dựng tính tự chủ của cá nhân, nâng cao chất lượng của nguồn nhân lực, khuyến khích sự tham gia của mọi thành phần xã hội và tạo sự bình đẳng về cơ hội.

“CÔNG NGHIỆP HÓA TRI THỨC?”

Không thể phủ nhận những tiến bộ vượt bậc của xã hội tri thức, nhưng vẫn có tiếng nói phê phán và phản tỉnh: xã hội tri thức có thực sự thay thế cho xã hội công nghiệp không hay tri thức ngày càng bị công nghiệp hóa? Có thể chỉ hiểu tri thức là chuyển trao những kết quả nghiên cứu cho những công nghệ mới? Giáo dục có còn

là “mục đích tự thân” hay chỉ là việc đào tạo những “bộ máy thông tin” được cá nhân hóa nhằm nhân lên những tri thức được công nghiệp hóa, hướng theo mục tiêu tăng trưởng kinh tế đơn thuần? Việc đồng dạng hóa chương trình học tập, thi cử, cấp bằng giữa châu Âu và Bắc Mỹ (“cải cách Bologna”), việc “mô đun hóa” nội dung giảng dạy và rút ngắn thời gian đào tạo nhằm tăng áp lực lên việc kết thúc việc học nhanh chóng và hiệu quả không gì khác hơn là những biểu hiện của nguyên lý “công nghiệp hóa”!

Khác với “thủ công” nhằm đến việc sản xuất có tính cá nhân những sản phẩm không đồng nhất trong những điều kiện không đồng nhất, công nghiệp hóa là đồng dạng hóa và đồng nhất hóa về mọi phương diện. “Ý niệm giáo dục” theo truyền thống nhân văn cổ điển (“con người cá nhân tự hiện thực hóa chính mình trong sự tự do và tự quyết”) sẽ ra sao trong điều kiện mới? Ta sẽ tiếp tục xét ba nhân tố mới của chủ thể giáo dục trong xã hội tri thức: sở đắc năng lực, học tập suốt đời và tự (tổ chức việc) học.



57. XÃ HỘI TRI THỨC: “KỸ NĂNG” THAY CHO “GIÁO DỤC”?

Yniệm giáo dục theo chủ nghĩa nhân văn cổ điển hướng đến việc “hiện thực hóa” bản thân con người theo nghĩa toàn diện. Lý tưởng ấy có còn giữ nguyên giá trị trong “xã hội tri thức” ngày nay? Ba đặc điểm của xã hội tri thức trong phạm vi giáo dục: sở đắc năng lực hay kỹ năng (*competence*), học tập suốt đời và tổ chức tự học dường như đã thế chỗ cho quan niệm giáo dục cổ điển hiểu như là “đào luyện văn hóa” (“*Bildung*”/“*formation*”)? Từ giác độ phê phán–phản tinh vốn là đặc trưng của tư duy triết học giáo dục, ta thử bàn qua về ba đặc điểm này.

“KỸ NĂNG”?

“Kỹ năng” là từ thời thượng để mô tả năng lực làm chủ và xử lý tri thức trong xã hội tri thức. Để kịp thời ứng phó trước những rủi ro và độ phức tạp ngày càng

gia tăng của xã hội tri thức, chưa bao giờ tư thế và tâm thế của mỗi cá nhân được đòi hỏi nhiều đến như thế. Mỗi người phải trở thành một “trung tâm kỹ năng” của chính mình. Việc thủ đắc những kỹ năng được giao phó cho bản thân mỗi người và, trong thực tế, bao trùm lên toàn bộ con người. Điểm chung của mọi kỹ năng là phát triển tiềm lực chủ quan để có thể hành động độc lập trong nhiều lĩnh vực xã hội khác nhau. Năng lực hành động chủ quan này không chỉ gắn liền với việc thủ đắc tri thức mà còn tiếp thu những thước đo trong việc định hướng và không ngừng phát triển nhân cách. Nói cách khác, định hướng của chủ thể là hạt nhân bên trong của khái niệm “kỹ năng” theo nghĩa rộng.

Không ngạc nhiên khi khái niệm kỹ năng trong xã hội tri thức có tham vọng thay thế cho khái niệm “giáo dục” cổ điển. Nhiều tiếng nói đầy lạc quan và hưng phấn của không ít nhà khoa học giáo dục nhìn thấy khái niệm kỹ năng có vẻ “khoa học” hơn khái niệm giáo dục. Theo đó, khái niệm giáo dục cổ điển quá mơ hồ và hồn đỘn, thậm chí rỗng tuếch và quá bị lạm dụng. Khái niệm kỹ năng được chào đón như là bước phát triển tất yếu và đáng mong đợi, bởi nó vừa “cụ thể”, vừa đủ rộng để bao quát hết mọi kiến thức, tài khéo và sở trường. Nó dường như bao hàm tất cả, từ những năng lực cảm giác-vận động, hiểu biết về kỹ thuật, cho đến việc tự quản trị, xử lý cảm xúc, năng lực làm việc nhóm và phẩm chất cá nhân. Nhận định của nhà giáo dục học Ludwig Pongratz (trong *Những ngõ cụt của “giáo dục”/“Bildung”. Suy nghĩ khác đi về sự phạm học*, 2010) về sự hào hứng ấy: “Kỹ năng

hầu như có thể là tất cả, bao lâu nó bảo đảm tương thích với những nhu cầu của xã hội và thị trường”. Nhận định này thực chất lặp lại hầu như nguyên văn chương trình hành động về giáo dục của tổ chức OECD bao gồm 34 quốc gia phát triển nhất hướng đến tăng trưởng kinh tế, giảm thất nghiệp, tăng cường năng lực cạnh tranh, thúc đẩy thương mại thế giới, ổn định tài chính và nâng cao mức sống.

Gắn liền với những lợi ích kinh tế, dù chính đáng, khái niệm kỹ năng liệu có thể thay thế cho khái niệm giáo dục bị xem là “lỗi thời”?

Tiến trình giáo dục cổ điển đặt vấn đề làm thế nào để chủ thể có thể xây dựng mối quan hệ hô tương một cách tự do với thế giới. Vấn đề đặt ra ngày nay là làm thế nào để khái niệm kỹ năng – hiểu như là tư thế và tâm thế còn khá trừu tượng của chủ thể – có thể được thử thách và chứng thực trong những hoàn cảnh hoạt động cụ thể. Khác với tính chất và nhiệm vụ “môi giới” của khái niệm giáo dục cổ điển, các mô hình khác nhau về xây dựng kỹ năng đua nhau ra đời, xoay quanh “tính chức năng” của nó.

MÔ HÌNH KỸ NĂNG

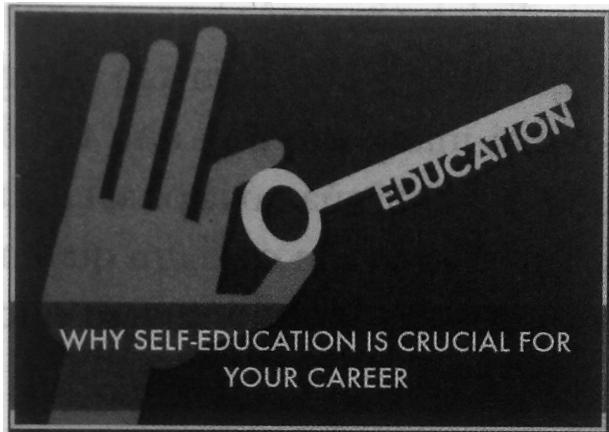
Mô hình kỹ năng có nhiệm vụ mô tả cấu trúc, thứ bậc và sự phát triển của những kỹ năng cụ thể. Đặc điểm chủ yếu của kỹ năng là được mô tả chính xác, và qua đó, có thể được chuyển thành những nhiệm vụ cụ thể bắt buộc phải thực hiện. Có nghĩa rằng mô hình kỹ năng cần tạo ra và điều khiển các quan hệ chức năng, hướng đến

những cách hành xử và những thành tích có thể kiểm tra được dễ dàng. Nhiều mô hình kỹ năng khác nhau góp phần làm cho chủ thể tiếp thu và thể hiện chính xác những cách hành xử đã được dự liệu. Để làm được điều này, không có cách nào khác ngoài việc trắc nghiệm và kiểm tra kỹ năng một cách thường xuyên. Kiểm tra và đo lường sẽ càng làm cho khái niệm kỹ năng được ưa thích, vì nó đảm trách việc xác nhận “kho” kỹ năng cho mỗi cá nhân đã tham gia “thị trường giáo dục”. Những người ủng hộ cho khái niệm kỹ năng tìm thấy trong việc kiểm tra và đo lường chiếc chìa khóa vạn năng cho việc tối ưu hóa tiến trình đào tạo và cho việc phát triển ngành giáo dục nói chung. Họ chờ đợi ngành nghiên cứu giáo dục và sư phạm chuẩn bị thật tốt các phương pháp kiểm tra ngày càng tinh vi và hiệu quả. Họ xem đó là cơ sở để chọn lọc, chấm điểm, xếp hạng và đi đến những quyết định về tương lai thăng tiến của mỗi cá nhân. Hơn thế, các biện pháp kiểm tra và đo lường ấy còn được lấy làm tiêu chuẩn để đánh giá các biện pháp sư phạm, các định chế đào tạo cũng như để thường xuyên theo dõi chất lượng của hệ thống giáo dục và hiệu quả xã hội của nó.

Khái niệm kỹ năng đang chiếm ưu thế tuyệt đối trong tư duy giáo dục của xã hội tri thức với những ưu điểm không thể phủ nhận của nó, ít nhất về mặt lợi ích kinh tế. Nhưng mặt khác, cái giá phải trả cho việc tăng cường và tinh vi hóa các biện pháp “kỷ luật hóa” để thống trị và điều khiển cá nhân cũng không hề nhỏ. Các lý thuyết và mô hình về kỹ năng không tránh khỏi sẽ xung đột ngày càng gay gắt với lý tưởng và khát vọng khai phóng cốt hữu

của giáo dục. Khái niệm kỹ năng không đủ sức nắm bắt trọn vẹn mối quan hệ tinh tế giữa giáo dục (theo nghĩa đào luyện văn hóa) và tính chủ thể. Pongratz đi đến nhận định có tính phê phán như sau: “Những gì đã được lý thuyết giáo dục cổ điển hiểu về tính chủ thể – sự phong phú nội tâm của chủ thể, bề sâu của mối tương quan với chính mình, bề rộng của chân trời cá nhân, năng lực trải nghiệm và tự phản tỉnh của tri thức – tất cả bị co lại dưới viễn tượng chức năng luận, trở thành một thứ “đầu ra” bị tiêu chuẩn hóa và đơn điệu”.

Mọi sự phát triển đều chứa đựng ít hay nhiều những nghịch lý cần phải nhận diện và suy ngẫm. Nếu giáo dục đúng nghĩa là mối quan hệ phản tỉnh với chính mình, với người khác và với thế giới chung quanh, thì ăn nó không chỉ đơn thuần là sở đắc những kỹ năng lỏng lẻo và phân tán. Ta cũng sẽ gặp những nghịch lý trong hai đặc điểm, hay đúng hơn, hai hệ quả còn lại của giáo dục trong xã hội tri thức: học tập suốt đời và tự học, cùng với việc kiểm tra và đánh giá tri thức.



58. XÃ HỘI TRI THỨC: HỌC SUỐT ĐỜI VÀ TỰ HỌC

Giáo dục là tiến trình phát triển trọn đời của con người để phát huy hết năng lực của mình. Người làm chính sách, người tuyển dụng và nhà giáo không ngừng nhấn mạnh và khuyến khích việc học tập suốt đời để đảm bảo tương lai cho mỗi người. “Đạo lý” ấy thì ai cũng dễ dàng đồng ý và tán thưởng. Nhưng không ít vấn đề nảy sinh khi suy nghĩ sâu hơn về “kịch bản” này. Bởi xã hội tri thức, như đang được thực hành tại các nước phát triển, có cách hiểu mới về việc học suốt đời và tự học, như là hai cột trụ bên cạnh việc sở đắc kỹ năng như đã bàn trước đây.

HỌC SUỐT ĐỜI NHƯ LÀ CÔNG CỤ ĐỂ SỞ ĐẮC KỸ NĂNG

Học suốt đời được định nghĩa chính thức như sau: là việc học do mỗi cá nhân tự chịu trách nhiệm, tức người học tự lựa chọn trong mạng lưới đa dạng của những cơ hội và nội dung học tập. Điều này cũng đúng ngay từ

tuổi ấu thơ khi phụ huynh định hướng việc học của con cái mình. Tự định hướng việc học bao hàm tận dụng cơ hội học tập do bên ngoài mang lại cũng như tự tổ chức lấy việc học của mình. Tiên đề của nó là phải có sự bình đẳng về cơ hội học tập và sự tư vấn có thẩm quyền (“Chiến lược học tập suốt đời của Hội đồng giáo dục liên bang Đức”).

“Tự định hướng” và “tự chịu trách nhiệm” là tính chất cơ bản của việc học trong xã hội tri thức, mặc dù chưa ai biết rõ phải học những gì. Nghĩa là, bên cạnh việc sở đắc nhiều kỹ năng, ta cần có “kỹ năng học” trước đã! Các mục tiêu giáo dục không còn được đặt ra rành mạch như trước đây, vì chỗ tinh tế của khái niệm học suốt đời ngày nay là ở chỗ không xác định cứng nhắc mục tiêu học tập. Bản thân việc học chính là mục tiêu. Sự cần thiết phải học suốt đời xuất phát từ thực tế: thị trường, công nghệ và truyền thông phát triển quá nhanh và con người không có cách nào khác là phải chạy theo để thích ứng. Họ luôn phải “fit for the job” nếu không muốn bị gạt sang bên lề! Vì thế, khó có thể nói ngay từ đầu rằng học như thế đã đủ chưa và có “đúng” không. Tốn nhiều thời gian và tiền bạc vẫn có thể là “sai” hay “quá ít”. Rủi ro của việc học suốt đời hoàn toàn đặt trên vai người học, bởi họ tự định hướng và tự chịu trách nhiệm. Từ “thành tài” ngày càng trở nên mơ hồ, bất định! Tình trạng luôn dang dở, chưa hoàn tất, chưa thể hài lòng tác động tích cực lên các yêu cầu của xã hội tri thức, bởi nó luôn đặt con người trong tình thế bấp bênh, cả về kỹ năng lẫn trong cuộc sống, để buộc phải... học suốt đời. Sự tự nguyện ấy là

điều kiện sinh tử của khái niệm “học suốt đời” cũng như của khái niệm xã hội tri thức.

“TỰ” HỌC

Tự học không chỉ có nghĩa hiền lành, vô hại như trước nay là tự đào tạo bên ngoài trường lớp chính quy. “Tự” bây giờ là... mệnh lệnh của cuộc sống: tự lựa chọn, tự quyết, tự tổ chức, tự chịu trách nhiệm, hay nói gọn, tự lo lấy thân! “Tự” là khái niệm mơ hồ, nhưng không thiếu phần hấp dẫn. Helmut Bremer, trong bài “Tự học” (2005), viết không phải không có ý mỉa mai: “Còn muốn gì hơn: trong ý nghĩa khai phóng, tự học là giải phóng cá nhân khỏi những sự lệ thuộc và cưỡng bức; nó mang dư âm của sự trưởng thành, tự trị và tự phát huy”. Đường như chưa bao giờ khát vọng tự do có cơ trở thành sự thật.

Bởi về lý thuyết, tri thức – phương tiện sản xuất quan trọng nhất của xã hội tri thức – sẵn sàng dành cho tất cả mọi người. Người lạc quan nhìn thấy ở đây sự tiêu biến của mọi rào cản và phân biệt đối xử. Ai cũng biết, trên thực tế, mọi việc không “thơ mộng” như thế! Không phải ai cũng có “lợi thế cạnh tranh” trong việc tự học với những khóa học đắt tiền, những cơ hội du học về ngoại ngữ hay chuyên môn, kể cả đối với người dân các nước phát triển. Vì thế, không ít nhà giáo dục học băn khoăn về sự “không tưởng” của việc mọi người đều có thể tự do tham gia vào các nguồn lực quyết định của xã hội tri thức hiện đại.

Tự học hiển nhiên trở thành đòi hỏi bức thiết để thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của kinh tế và

kỹ thuật – công nghệ, và hầu như đồng nghĩa với học tập suốt đời. Tuy nhiên, trong dòng chảy khó cưỡng lại ấy, tư tưởng giáo dục cổ điển về sự khai phóng cá nhân thường được tái diễn giải như là sự năng động và sẵn sàng chạy theo năng suất. Việc tự học – thoát ly khỏi hoàn cảnh xã hội – trở thành gánh nặng trách nhiệm cô đơn của mỗi cá nhân về thành bại của chính mình.

Đồng thời, đằng sau sự tự do, tự quyết được tái diễn giải như là “tự lo lấy thân” ẩn giấu những áp lực ghê gớm của việc kiểm soát và kỷ luật hóa ngày càng tinh vi, thông qua sự so sánh, đánh giá và trắc nghiệm, nhằm tạo nên sự nhất thể hóa và đồng phục hóa trong hệ thống giáo dục. Sự bình đẳng không hẳn đồng nghĩa với giải phóng mà là buộc phải phục tùng những tiêu chuẩn chung và cả sự loại trừ. Khi mọi người đều như nhau, nhưng không ai muốn mình ngang hàng với người khác thì phải tạo ra sự khác biệt bằng sự phân loại và sắp hạng. Những người tham gia hệ thống giáo dục sớm muộn sẽ phải làm quen với việc tự nguyện phục tùng những biện pháp và thể thức kỷ luật hóa để duy trì hệ thống.

Vậy, xã hội tri thức tiếp thu, đồng thời cải biến những ý niệm dẫn đạo của truyền thống nhân văn cổ điển (tiêu biểu là sự tự do và tự trị của chủ thể) như thế nào? Ta sẽ trở lại với khái niệm “quản trị” (“gouvernementalité”) của Michel Foucault để tìm hiểu xem việc thực hành “quản trị” được thiết lập như thế nào trong lĩnh vực giáo dục, đặc biệt dưới ảnh hưởng thống trị của “chủ nghĩa tân tự do” trong xã hội tri thức ngày nay.

Sự kết hợp giữa sở đắc kỹ năng, tự học suốt đời với

những chiến lược kỷ luật hóa của sự “quản trị” sẽ hình thành nên sự “tự kiểm soát tự nguyện” của những cá nhân. Ta có thể nhận diện sự tự kiểm soát tự nguyện này trong mọi cấp độ của hệ thống giáo dục hiện đại. Ở cấp độ định chế, đó là việc tái cơ cấu các thiết chế giáo dục thành những “trung tâm dịch vụ”, mà chức năng chủ yếu của nó là thương mại hóa tri thức. Giáo dục, qua đó, ngày càng hướng đến thị trường và hiệu quả kinh tế như là điều tự nhiên và bình thường. Nhưng, những hệ quả nào sẽ xảy ra cho chủ thể khi giáo dục được vận hành theo hình mẫu của doanh nghiệp và theo cách xúc tiến một đề án kinh tế?



59. XÃ HỘI TRI THỨC: GIÁO DỤC LÀ HÀNG HÓA?

Các “chiến lược quản trị” hiện đại (thuật ngữ của Michel Foucault) ăn sâu bám rẽ vào trong hệ thống giáo dục của xã hội tri thức ở các nước phát triển – đang và sẽ ảnh hưởng không tránh khỏi đối với nước ta. Xin thử tiếp tục tìm hiểu những quan niệm nhất định về chủ thể vốn ẩn chứa trong cuộc nghị luận về giáo dục dưới sự tác động ngày càng mạnh mẽ của tư tưởng “tân tự do”.

“TỰ DO” VÀ “TÂN TỰ DO”

Trước hết là sự khác biệt giữa tư tưởng hay học thuyết tự do cổ điển và tân tự do, ảnh hưởng đến sự chuyển đổi của các chiến lược giáo dục. Với hình thức nhà nước, chủ nghĩa tự do cổ điển tạo điều kiện cho những cá nhân được “tự do”, theo nghĩa “tạo ra” sự tự do. Tất nhiên, sự tự do theo nghĩa này không phải và không thể là vô giới hạn, do đó cần được điều tiết bằng

bài toán an toàn. Và đây chính là chỗ khác biệt với chủ trương tân tự do: khác với “lý tính” tự do cổ điển, nhà nước tân tự do không kiểm soát và điều tiết sự tự do của thị trường, trái lại, bản thân thị trường sẽ trở thành nguyên tắc tổ chức và điều tiết nhà nước. Nói cách khác, nguyên tắc duy lý điều khiển hành động của nhà nước không còn là quyền tự do tự nhiên cần phải tôn trọng, mà ở trong sự tự do được sắp đặt một cách nhân tạo. Nói cụ thể, nhà nước cổ điển giới hạn sự tự do nhằm bảo vệ nhà nước phúc lợi, ngược lại, nhà nước tân-tự do trong xã hội tri thức sử dụng sự giới hạn này để phục vụ cho sự tự do của thị trường và thu hẹp dần nhà nước phúc lợi. Tự do thị trường, trong cách hiểu mới, sẽ bảo đảm tốt nhất cho sự sống còn của xã hội tri thức. Tiến trình chuyển đổi ấy cần đến những “chiến lược quản trị” kiểu mới, nhằm tạo ra những “công nghệ tự quản”, gắn liền với các mục tiêu của nhà nước. “Trong khuôn khổ sự quản trị tân-tự do, sự tự quyết, trách nhiệm và sự tự do lựa chọn không nói lên những ranh giới của hoạt động nhà nước nữa, mà bản thân chúng trở thành công cụ để thay đổi mối quan hệ của chủ thể với chính mình và với người khác” (L.Pongratz, *Giáo dục người lớn. Phân tích, phê phán và gợi ý*, 2010).

“NHỮNG CÔNG NGHỆ GIÁO DỤC”

Tiến trình chuyển hóa ấy ảnh hưởng trực tiếp đến hệ thống giáo dục và quan niệm sư phạm. Những người tham gia “thị trường giáo dục” được tái định nghĩa thành những nhà tự-quản lý tri thức, sẽ hứa hẹn đạt được thành công nếu thỏa ứng những phẩm chất quản trị hiện

đại. Những phẩm chất ấy là: “học cách học” (chiếm lĩnh phương tiện sản xuất của nền sản xuất tri thức), “quản lý động cơ” (tự buộc mình thường xuyên kiểm tra và tối ưu hóa chất lượng); “tự quản lý” (vừa như là khách hàng, vừa như là kẻ chào hàng) và “tự tối ưu hóa” (sẵn sàng để được kiểm định và “ngã giá”). Như đã thấy trước đây, là “trung tâm dịch vụ”, “trung tâm kỹ năng”, con người phải không ngừng sở đắc kỹ năng mới, tự học và học suốt đời mới có thể tìm được chỗ đứng trong khu rừng rậm của nền thị trường toàn cầu hóa. Sự kết nối giữa những “công nghệ tự quản” và những “chiến lược quản trị kỷ luật hóa” sẽ hình thành sự “tự kiểm soát tự nguyện” của từng cá nhân trong xã hội tri thức. Không lạ gì khi giáo dục sẽ được tổ chức theo hình mẫu của việc thực thi đề án kinh tế-thương mại, còn tri thức thì hành xử và được đối xử như là hàng hóa. Là một món hàng, người tốt nghiệp có một “thương hiệu”, và luôn phải đối diện với “tòa án chất lượng”, được nhìn nhận như là điều tự nhiên và không thể tránh được. Ta thấy ở đây sự phối hợp tinh vi chưa từng có giữa sự tự trị và ngoại trị, giữa quyền tự quyết và sự tuân phục không có khe hở và lối thoát!

“CHỦ THỂ HÓA” TRONG XÃ HỘI TRI THỨC “TÂN TỰ ĐO”

Foucault gọi việc hình thành định chế mới ấy cho chủ thể hiện đại là những “công nghệ của cái Tôi”, thông qua những nghi thức và thói quen thực hành ngày càng thuần thục. Vừa là “khách hàng”, vừa là kẻ “chào hàng”, cá nhân xuất hiện dưới hai danh nghĩa: “nhà kinh doanh sức lao động” và “nhà kinh doanh một thành viên”. Một tác giả khác định nghĩa không kém... ấn tượng: đó là

“kinh tế hóa chủ thể” và “chủ thể hóa kinh tế”. Nói dễ hiểu, cá nhân, trong xã hội tri thức, với tư cách “nhà kinh doanh sức lao động”, không chỉ làm vai trò của kẻ thực thi hợp đồng, mà còn tự chịu trách nhiệm về quy trình lao động, đề nghị những cải tiến, trao đổi trong nhóm, phát huy năng lực đến cực độ, truyền thông đa dạng, xóa nhòa trật tự thứ bậc. Người lao động truyền thống (làm công ăn lương, có chỗ làm lâu dài, ổn định) được thay thế bằng người làm việc luôn phải năng động và sẵn sàng... cơ động.

Trong thực tế, ai cũng biết số “nhân công tri thức” thực sự thỏa ứng được những yêu cầu rất cao về chuyên môn và điều kiện sinh hoạt (di chuyển và thay đổi thường xuyên chỗ ở, với mối đe dọa thất nghiệp thường trực...) bao giờ cũng chiếm tỉ lệ nhỏ trong xã hội, nhất là ở các nước đang phát triển. Và ngay cả hệ thống nghề nghiệp kiểu cũ với đủ loại bằng cấp tốt nghiệp cũng không còn là chỗ dựa vững chắc nữa.

Rồi với tư cách là “nhà kinh doanh một thành viên”, lấy chính mình làm vốn liếng, người sản xuất lắn nguồn thu nhập (Foucault), cá nhân trở thành pháp nhân như một “giả tưởng có thật”, luôn lo sợ trong cuộc cạnh tranh khốc liệt trước khả năng bị loại trừ và loại bỏ trong cơ chế thị trường.

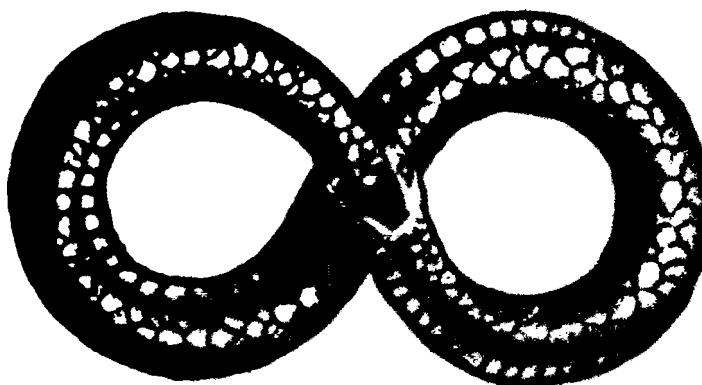
Nếu lao động chuyên sâu đến mức vụn vặt trong trường hợp trước khó đồng nghĩa với việc phát huy một cách tự do tính chủ thể cá nhân, thì, trong trường hợp sau, sự tự chủ, tự trị có khi chỉ là một vỏ ngoài ảo tưởng. Ảo tưởng còn ở chỗ: làm lợi cho đại công ty, đại tập đoàn

và các cổ đông, trong khi vẫn tưởng rằng vì lợi ích và sở thích của chính mình!

NHIỀU CHỦ ĐỀ CÒN NGẦM ẨN

Năng lực tự tổ chức là yếu tố cơ bản cho sự tồn tại của xã hội tri thức. Nếu trước đây việc thành bại đặt trên vai doanh nghiệp, thì ngày nay trách nhiệm ấy chuyển dần sang cho việc đào tạo của cá nhân. Nhưng, sự tự định hướng ngày nay chỉ nhắm đến một phân mảnh của điều trước đây được hiểu là sự tự quyết: đó chỉ còn là cách hành xử hiệu quả đúng theo chức năng trong hệ thống. Trong bối cảnh ấy, liệu khái niệm giáo dục có đánh mất yêu cầu và lý tưởng khai minh của mình? Nếu mục tiêu của giáo dục trước đây là nỗ lực đưa con người thoát ra khỏi sự “không trưởng thành” (Kant), thì sự chuyển hóa tinh vi của những “công nghệ quản trị” hiện đại có nguy cơ đưa con người về lại tình trạng ấy?

Sau khi đã lược qua vấn đề “tính chủ thể” trong viễn tượng hiện đại, hậu hiện đại và xã hội tri thức, bài cuối – tạm khép lại chuyên mục “Câu chuyện giáo dục” lâu nay – sẽ đi vào câu hỏi: liệu con người trong xã hội tri thức (đang ló dạng ở nước ta) có thể trở thành chủ thể tự do được không? Câu hỏi cốt lõi và là cứu cánh (mục đích tối hậu) của triết học giáo dục!



60. TRIẾT HỌC GIÁO DỤC LÀ VÀ TIỀM LỰC PHÊ PHÁN

Qua 59 bài ở trên, chúng ta đã có dịp làm quen – theo nghĩa “sơ giao” và tự giới hạn – với một số triết thuyết giáo dục tiêu biểu nhất của phương Tây: thuyết duy tâm của Platon, thuyết duy thực của Aristoteles, thuyết duy nhiên của Rousseau, tư tưởng khai minh của Kant, thuyết duy tâm Đức, thuyết dụng hành của Dewey, thuyết hiện sinh, triết học phân tích của truyền thống Anh-Mỹ, tư tưởng hậu-hiện đại và tư tưởng tân tự do. Mấy nhận xét có thể rút ra:

Triết thuyết nào cũng có mặt hay, đẹp, thâm thúy, có ảnh hưởng lớn trong từng thời kỳ, nhưng tại sao không triết thuyết nào chiếm được “thượng phong” vĩnh viễn như là triết thuyết “duy nhất đúng”? Có lẽ chỉ có thể trả lời từ bản tính của tư duy triết học là tư duy tự do, phê phán, luôn đổi mới theo dòng phát triển của lịch sử, văn

hóa, xã hội, không thể “nhất thành bất biến”, một lần cho tất cả! Mọi tham vọng muốn tóm thâu hết tinh hoa nhân loại hòng xây dựng một “triết lý giáo dục” cho riêng mình, đất nước mình, thời đại mình – như thường được tranh cãi hăng say – đều có nguy cơ trở thành ảo vọng và phản tác dụng, bởi nó đi ngược lại chính bản tính tự do, phê phán và phổ quát của triết học. Triết học giáo dục, như có đề cập từ đầu, trong thực tế, là những triết học giáo dục, và cách ứng xử hợp lý ở đây có chăng là: tôn trọng, cởi mở, sẵn sàng lắng nghe, đón nhận và đối thoại với những triết thuyết, những truyền thống khác.

Triết học giáo dục để làm gì? Trong thực tế, nó không hề “giải quyết” bất kỳ vấn đề cụ thể nào cả, ngoại trừ việc góp phần làm rõ một số khái niệm. Nó chỉ cố gắng rời một ánh sáng nhất định nào đó vào những vấn đề nền tảng của giáo dục. Rời ánh sáng là mở ra một viễn tượng, một định hướng. Nhưng, ẩn dụ mang tính không gian này – viễn tượng, định hướng – cũng không có nghĩa rằng ta biết cuộc du hành sẽ dẫn đến đâu và nên theo con đường nào. Có người giải thích rằng đó là vì giáo dục là công việc liên-chủ thể chứ không phải quan hệ chủ thể - đối tượng, và vì tiến trình giáo dục khó có thể được điều khiển, kiểm soát theo ý muốn. Như con chim cú chỉ cất cánh lúc hoàng hôn – theo cách nói nổi tiếng của Hegel –, triết học quả thực có khi đến quá “muộn”, chỉ để nhận diện và phê phán những sai lầm, khuyết điểm đã xảy ra, thu dọn những đống rác của quá khứ, nhưng chưa chắc biết cất chúng vào đâu! Nelson Goodman (trong

The Structure of Appearance, 1951) có nhận xét khá vui rằng nỗ lực khai minh của triết học thường dẫn đến hai kết quả không mấy vui: nếu thất bại, càng làm rối thêm vấn đề, nếu thành công, thì trở nên tầm thường. Những giải pháp sớm tỏ ra nhảm chán, và, tệ hơn nữa, trói buộc tư duy! Tuy nhiên, công bằng mà nói, nỗ lực ấy không hoàn toàn vô ích! Ít ra ở chỗ giúp ta nhận ra hai điều: thứ nhất, tư duy mục đích–phương tiện trong giáo dục và sư phạm (muốn đạt được x, thì hãy làm y) chỉ là tư duy “công nghệ” rất giới hạn và có điều kiện; nó vẫn cần được bổ sung bằng sự phản tư triết học, thông qua việc đề nghị một ngôn ngữ hay một hệ khái niệm để có thể suy tưởng về các hiện tượng và vấn đề giáo dục một cách đa dạng, đa sắc, đa thanh. Thứ hai, trong khi buộc phải chọn lựa và tạm thời chấp nhận một viễn tượng, một ánh sáng, một “triết lý giáo dục” nào đó để định hướng cho hoạt động giáo dục, luôn ghi nhớ rằng ta không tài nào rọi ánh sáng vào bóng tối từ đủ mọi hướng, mọi viễn tượng. Chỉ có sự kiêu ngạo giáo điều mới bám chặt vào một viễn tượng, và tưởng rằng ánh nến le lói của mình xuyên thủng được màn đêm.

TRỞ LẠI VỚI XÃ HỘI TRI THỨC

Ta đã thấy rằng tính chủ thể – cốt lõi của giáo dục hiện đại – không tự nhiên mà có. Chỉ từ Descartes, và nhất là Kant, chủ thể, khi tuân theo những tính quy luật hợp lý, chỉ còn biết dựa vào chính mình và phụ thuộc vào sự nhận thức của mình. Sự tự trị của chủ thể dựa trên

cơ sở ấy, và chủ thể, dưới ánh sáng khai minh, trở thành chủ thể tự trị trong nhận thức và hành động.

Trào lưu hậu-hiện đại nghi ngờ và phê phán hình ảnh ấy về tính chủ thể. Chủ thể không phải là một nhất thể thuần khiết, mà là cái gì được “cấu tạo” nên, được hình thành trong những thực hành hiện thực và có thể phân tích được về mặt lịch sử. Chính những thực hành và kỹ thuật tạo ra những hình thức nhất định của chủ thể. Người ta không nói về một “bản chất chung, phổ quát” nữa. Với khái niệm “tính quản trị” và những thực hành quản trị (M. Foucault), con người đang được (hay bị) đào tạo, uốn nắn theo cung cách ứng xử phục vụ đắc lực cho nền kinh tế tân-tự do đang hình thành bên trong các nhà nước dân chủ.

Trong bối cảnh tân-tự do hiện nay, các nghi ngờ,

phê phán kiểu hậu-hiện đại đối với sự tự trị của chủ thể mờ nhạt dần, trong khi đó, tư tưởng tân-tự do còn tỏ ra muôn tiếp nối diễn ngôn giáo dục cổ điển, chẳng hạn về sự tự trị và tự quyết của chủ thể. Nhưng, có sự khác biệt rất lớn, vì sự tự trị và tự quyết nay đã được diễn giải lại. Trong xã hội tri thức hiện đại hậu kỳ,



sự tự trị không còn được xem là mục tiêu của tiến trình giáo dục nữa, trái lại, được xem là tiền đề, là điều kiện tiên quyết ở ngay từ “đầu vào”. Sự tự quyết trở thành “tự kiểm soát” tự nguyện. Sự tự trị trở thành “tự thống trị” tự nguyện. Như thế, lý tưởng giáo dục nhân văn cổ điển được “qua mặt” một cách tinh vi bởi những điều kiện sản xuất và tái sản xuất mới mẻ của xã hội tri thức. Như ta đã thấy, thành bại ngày nay đặt trọn lên vai những “cá nhân tự do”, hiểu như “nhà quản trị” và “nhà kinh doanh” chính sức lao động (phần lớn là lao động trí tuệ) của mình, với mọi nguy cơ mất ổn định, mất an toàn và luôn phải mạo hiểm. Nhưng, những thế lực nào tác động và ngự trị lên chủ thể, và tại sao trong những điều kiện “chủ động và tự do lựa chọn” như thế, cá nhân mỗi người vẫn khó trở thành chủ thể tự trị thực sự? Tại sao “tính quản trị” trong xã hội tri thức tạo ra nghịch lý: chủ thể bị ngoại trị (do bên ngoài quyết định), trong khi vẫn hành động như thể tự trị? Và sự tự quyết phải chăng thực chất là ứng xử đúng theo chức năng đã được dàn dựng? Diễn ngôn giáo dục trong xã hội tri thức thường tránh né những câu hỏi thuộc loại ấy!

Chính ở đây, triết học và triết học giáo dục nói riêng, không thể nhân nhượng và phải tỏ rõ sứ mệnh cốt hữu của mình: nhận thức có phê phán về những cấu trúc xã hội hiện tồn, tra hỏi về những điều kiện dẫn đến tình trạng “ảo tưởng về tự trị”. Sự tự do, theo ý nghĩa ấy, là sự phản tỉnh cần thiết về hoàn cảnh thực tại, giải ảo, phê phán và thúc đẩy sự tỉnh thức, biến đổi.

TIÊU NGỮ NÀO CHO “TRIẾT LÝ GIÁO DỤC”?

Nếu buộc phải trả lời câu hỏi hóc búa (và chưa chắc cần thiết!) ấy, tôi ắt sẽ lựa chọn cho mình ba tiêu ngữ trước khi xin phép khép lại loạt bài này: TỰ DO - NHÂN ÁI - HỘI NHẬP. “Tự do” là tiềm lực phê phán và khai phóng của chủ thể giáo dục. “Nhân ái” là “mệnh lệnh” của thời đại tàn bạo. Và “Hội nhập” là “tất yếu lịch sử” giữa lòng một xã hội tri thức toàn cầu hóa, trong đó mỗi người phải giành quyền cất lên tiếng nói của mình.

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

53 Nguyễn Du, Quận Hoàn Kiếm, Hà Nội

ĐT: (844)39454661 - Fax: (844)39454660

E-mail: lienhe@nxbtrithuc.com.vn

BÙI VĂN NAM SƠN TRÒ CHUYỆN TRIẾT HỌC TẬP 7

Chịu trách nhiệm xuất bản:

CHU HẢO

Biên tập:
TRƯƠNG ĐỨC HÙNG

Bìa:
HOÀNG HOA

Trình bày:
THÙY DƯƠNG

Sửa bản in:
HÀ NHÂN

Liên kết & giữ bản quyền:



In 1.500 cuốn, khổ 13,5 x 20,5 cm, tại Công Ty Cổ Phần In Khuyến Học Phía Nam

Trụ sở: 128/7/7 Trần Quốc Thảo, Phường 7, Quận 3, Tp.HCM

Nhà máy in: Lô B5-8 đường D4 (KCN Tân Phú Trung), Huyện Củ Chi, Tp.HCM

Số xác nhận ĐKXB: 365-2017/CXBIPH/4-04/TrT. Mã ISBN: 978-604-943-504-1

QĐXB: 20/QĐLK-NXBTrT ngày 14/04/2017. In xong và nộp lưu chiểu Quý II/2017

“Tư duy mục đích - phương tiện trong giáo dục và sự phạm (muốn đạt được x thì hãy làm y) chỉ là tư duy “công nghệ” rất giới hạn và có điều kiện; nó vẫn cần được bổ sung bằng sự phản tư triết học để có thể suy tưởng về các hiện tượng và vấn đề giáo dục một cách đa dạng, đa sắc, đa thanh... Chỉ có sự kiêu ngạo giáo điều mới bám chặt vào một viễn tượng, và tưởng rằng ánh nến le lói của mình xuyên thủng được màn đêm...”

BÙI VĂN NAM SƠN



CÔNG TY SÁCH THỜI ĐẠI
THOIDAIBOOKS.LTD
394 Nguyễn Thị Minh Khai, Q3, TPHCM •ĐT: (08)38344030
Fax: (08)38344029 • E-mail: thoaidainst@gmail.com
Website: thoidaibooks.com

ISBN 978-604-943-504-1

8 935081 112941

Giá: 98.000Đ