

thông tin GIÁO DỤC QUỐC TẾ và SO SÁNH



ĐẠI HỌC
HOA SEN

93 Cao Thắng, Quận 3 - TPHCM

ĐT: (848)-392 93 257

Fax: (848) 3830 1878

Email: ptly@hoasen.edu.vn

Website: www.hoasen.edu.vn

Số 3 năm 2010

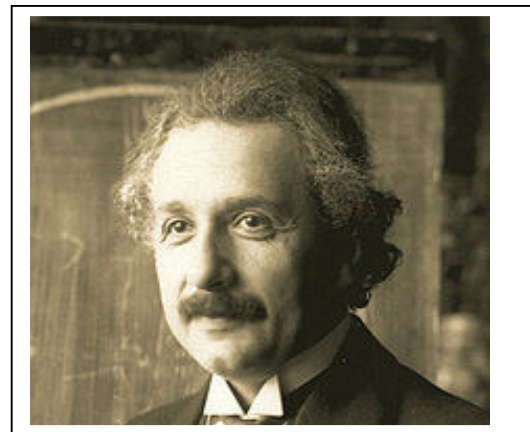
Trong thế giới đang biến đổi quá nhanh ngày nay, nhiều vấn đề đang đòi hỏi một cách tiếp cận mới, nhiều giá trị cần phải được nhìn nhận lại, nhưng dường như vẫn có những thứ trường tồn qua nhiều thời đại. Có chăng một chân lý vượt thời gian về mục đích của giáo dục? Bản tin Thông tin Giáo dục Quốc tế và So sánh số 3-2010 xin giới thiệu hai bài viết về mục đích của giáo dục trong hai thời điểm khá xa nhau: bài nói chuyện của nhà vật lý vĩ đại người Đức Albert Einstein, năm 1949, và bài viết về giáo dục tổng quát của nhà triết học Mỹ lừng danh Andrew Chrucky năm 2003. Tuy cách nhau hơn nửa thế kỷ, cả hai bài viết này đều toát lên một niềm tin rằng mục đích tối thượng của giáo dục là tạo ra những con người tìm được ý nghĩa của cuộc sống và biết cách chung sống cùng nhau một cách hòa bình.

Phần cuối của Bản tin chúng tôi xin dành để giới thiệu Nhóm Nghiên cứu Xuyên Quốc gia về Giáo dục Quốc tế và So sánh, do Đại học Hoa Sen phối hợp với Đại học Quốc gia TPHCM thành lập.

ALBERT EINSTEIN BÀN VỀ MỤC ĐÍCH CỦA GIÁO DỤC

Ngày lễ kỷ niệm nói chung là ngày chúng ta dành cho sự hồi tưởng, nhất là để tưởng niệm những nhân vật đã đạt được nhiều thành tựu đặc biệt trong việc phát triển đời sống văn hóa. Buổi lễ thân mật này được dành cho những người tiền bối của chúng ta, ắt là không được quá sơ sài, đặc biệt là khi một kỷ niệm như vậy về quá khứ lại rất thích hợp để khơi gợi những điều tốt đẹp. Nhưng lễ kỷ niệm này đáng lẽ phải do một người mà cả thời thanh xuân của người ấy đã gắn bó với đất nước này và thân thuộc với cả quá khứ của nó đứng ra thực hiện, chứ không phải một người lang thang qua nhiều quốc gia và thu thập kinh nghiệm của mình trong đủ mọi thứ xứ sở khác nhau như tôi.

Bởi vậy, tôi cũng không có gì nhiều để phát biểu, ngoài việc nói về những chủ đề trong quá khứ đã từng và trong tương lai sẽ tiếp tục gắn với những vấn đề của giáo dục, không phụ thuộc



Albert Einstein (1879-1955)

vào không gian và thời gian. Trong khi cố gắng nói về điều này, tôi không thể đòi hỏi rằng mình phải có vị trí của một

người có thẩm quyền để phát biểu, đặc biệt là thẩm quyền về trí thông minh và điều thiện— điều này nghĩa là, con người của mọi thời đại đều phải giải quyết những vấn đề của giáo dục và chắc chắn là đã nhiều lần lặp đi lặp lại rất rõ ràng quan điểm của họ về những vấn đề này. Làm sao tôi, một kẻ ngoại đạo trong lĩnh vực giáo dục, có thể can đảm giải nghĩa những vấn đề mà mình chẳng có cơ sở gì ngoại trừ kinh nghiệm cá nhân và sự tin chắc của bản thân mình về những điều ấy? Nếu đó thực sự là một vấn đề khoa học, họa may người ta có thể bị xúi giục im lặng trước những mối quan tâm như thế. Nhưng những vấn đề về con người thì khác. Giáo dục cũng giống như một bức tượng cẩm thạch đứng trong sa mạc và liên tục bị đe dọa chôn vùi bởi cát chảy. Luôn luôn cần có những bàn tay chăm sóc để bức tượng cẩm thạch ấy tiếp tục tỏa sáng trong ánh mặt trời. Tôi thấy mình cũng cần góp bàn tay vào chăm sóc bức tượng ấy.

Xưa nay nhà trường bao giờ cũng là phương tiện quan trọng nhất để chuyển giao sự phong phú của truyền thống từ thế hệ này sang thế hệ khác.



Ngày nay, điều này thậm chí còn rõ ràng hơn so với các thời đại trước đây, bởi vì trong sự phát triển của đời sống kinh tế hiện đại, chức năng chuyển giao truyền

thống và giáo dục của gia đình đã suy yếu đi nhiều. Do vậy sự tiếp diễn lành mạnh của xã hội loài người vẫn phải tùy thuộc vào học đường với tầm quan trọng còn to lớn hơn cả trước đây.

Nhiều khi người ta nhìn nhận mục tiêu của nhà trường đơn giản chỉ là chuyển giao một khối lượng tối đa tri thức nào đó cho thế hệ trẻ. Điều này không đúng. Tri thức thì xơ cứng và bất động, trong lúc học đường phục vụ cho những con người sinh động. Nhà trường phải giúp từng cá nhân phát triển những phẩm chất và năng lực có giá trị đối với lợi ích chung của cộng đồng. Nhưng điều này không có nghĩa là cá tính sẽ bị triệt tiêu và cá nhân trở thành công cụ đơn thuần của cộng đồng như là con ong hay cái kiến. Bởi lẽ một cộng đồng gồm những thành viên bị tiêu chuẩn hóa cũng như thiếu vắng sự độc đáo và mục đích cá nhân sẽ là một cộng đồng nghèo nàn, không có khả năng phát triển. Trái lại, mục tiêu của giáo dục phải là huấn luyện cho cá nhân đạt đến hành động và suy nghĩ độc lập, đạt đến chỗ nhận thức rõ ràng ý nghĩa quan trọng nhất trong đời sống của mình là phục vụ cộng đồng. Theo nhận xét của tôi, hệ thống trường học của người Anh đã đạt đến gần lý tưởng này hơn cả.

Nhưng làm cách nào để đạt được lý tưởng ấy? Liệu có thể thực hiện được mục tiêu vừa nói bằng cách răn dạy những bài giảng đạo đức? Không thể được. Ngôn từ là – và chỉ là – những âm thanh rỗng tuếch; con đường dẫn đến diệt vong đã từng được đồng hành bởi những lời lẽ đầu môi chót lưỡi về lý tưởng. Nhưng nhân cách không hình thành từ những gì được nghe và nói, mà từ hành động và sự lao động không ngừng.

Do đó, biện pháp quan trọng nhất của giáo dục bao giờ cũng phải nhất quán với những giá trị có thể thôi thúc con người đạt được một thành tựu thực sự. Điều này đúng với việc tập làm văn của một em học sinh tiểu học, cũng như luận văn tốt nghiệp của một vị tiến sĩ, đúng với việc học thuộc lòng một bài thơ, viết một bài tiểu luận, dịch một đoạn văn, cũng như giải quyết một vấn đề toán học, hay tập luyện một môn thể dục thể thao.

Đằng sau mọi thành tựu luôn có một động cơ làm nền tảng, và đôi lại, động cơ được nuôi dưỡng và củng cố nhờ sự hoàn tất mỹ mãn các nhiệm vụ. Ở đây, có những khác biệt to lớn, và đồng thời, những khác biệt ấy đóng một vai trò quan trọng bậc nhất đối với giá trị giáo dục của nhà trường. Động cơ đưa đến thành tựu có thể là sự sợ hãi và cưỡng bách, là khát vọng quyền uy và danh tiếng, là lòng say mê tìm hiểu, là khao khát chân lý và tri thức, là tính hiếu kỳ mà mọi đứa trẻ lành mạnh đều có, nhưng thường sớm lụi tàn. Ảnh hưởng của giáo dục đối với học sinh thông qua việc thực hiện một nhiệm vụ có thể rất đa dạng; tùy thuộc vào việc những thứ như sự sợ hãi hình phạt, nỗi đam mê vị kỷ, những khao khát khoái lạc và thỏa mãn có tồn tại đằng sau công việc mà đứa trẻ thực hiện hay không. Không ai có thể khẳng định rằng việc quản lý của nhà trường và thái độ của người thầy không tạo ra một ảnh hưởng nào đó đến việc hun đúc nền tảng tâm lý của học sinh.

Đối với tôi, điều tệ hại nhất của nhà trường chủ yếu là việc dùng sự khiếp sợ, sự cưỡng bách, và quyền hành giả tạo làm phương pháp giáo dục. Cách thức đối xử như thế sẽ hủy hoại những cảm xúc lành mạnh, lòng trung thực và

tính tự tin nơi học sinh. Nó sản sinh ra loại người chỉ biết phục tùng. Không có gì ngạc nhiên khi loại trường học đó đã tạo ra nền cai trị của nước Đức và nước Nga. Tôi cho rằng trường học ở Hoa Kỳ đã tránh được điều này; cũng như ở Thụy Sĩ và nhiều quốc gia khác. Biện pháp để có thể giữ trường học không rơi vào tình trạng độc đoán và tệ hại trên xem ra cũng tương đối giản đơn. Hãy làm giảm đến mức thấp nhất các biện pháp cưỡng bách trong uy quyền của người thầy, để cho nguồn gốc duy nhất của lòng tôn sư nơi học trò là phẩm chất trí thức và nhân cách của người thầy giáo.



Hai là, động cơ, khát vọng, hay nói một cách nhẹ nhàng hơn, mong muốn được thừa nhận và quan tâm, vốn sẵn có trong bản chất con người. Không có tác nhân kích thích tinh thần này, sự hợp tác của con người sẽ hoàn toàn không thể thực hiện được; **nỗi ước vọng được nhìn nhận chắc chắn là một trong các mãnh lực ràng buộc quan trọng nhất của xã hội.** Trong mỗi cảm xúc phức hợp này, hai lực lượng xây dựng và phá hủy luôn nằm kề cận bên nhau. Ước mong được tán thành và nhìn nhận là một động cơ lành mạnh, nhưng khao khát được người khác thừa nhận rằng ta là một cá nhân giỏi hơn, mạnh hơn và khôn ngoan hơn những cá nhân khác rất dễ dẫn đến một tâm lý vị kỷ thái quá, có

thể làm tổn thương cá nhân và cộng đồng. Do đó, nhà trường và người thầy phải cảnh giác trước việc áp dụng những biện pháp dễ dãi để tạo ra tham vọng cá nhân nhằm khuyến khích tính chuyên cần của học sinh.

Lý thuyết Darwin về đấu tranh sinh tồn và chọn lọc tự nhiên đã được nhiều người mang ra biện giải như là một khái niệm có thẩm quyền trong việc khuyến khích tinh thần cạnh tranh. Một số người cũng bằng phương thức này đã cố gắng chứng minh một cách nguy hiểm về mặt khoa học sự thiết yếu của hành động cạnh tranh kinh tế có tính chất loại bỏ lẫn nhau giữa các cá nhân. Nhưng điều này hoàn toàn sai lầm, bởi vì con người có được sức mạnh trong cuộc đấu tranh sinh tồn của mình là nhờ vào một sự thật hiển nhiên rằng chúng ta là một sinh vật có đời sống hợp quần. Chỉ có rất ít cuộc giết nhau của những con kiến trong tổ là cần thiết cho sự tồn vong; và đối với từng cá nhân trong cộng đồng nhân loại thì cũng như vậy.

Vì vậy, chúng ta nên cảnh giác việc in vào tâm trí những người trẻ tuổi rằng thành công là mục đích của cuộc đời; bởi vì người thành công thường là kẻ nhận được nhiều từ đồng loại của mình, và những gì anh ta nhận lại thường không tương ứng với những gì anh ta xứng đáng nhận nhờ phục vụ cộng đồng. **Giá trị của một người là ở những gì người ấy cho đi, chứ không phải những gì người ấy có khả năng nhận được.**

Động cơ quan trọng nhất trong học tập và trong đời sống chính là **niềm vui có được qua công việc, sự hạnh phúc khi gặt hái thành quả và khi nhận thức giá trị của thành quả đối với cộng đồng.** Tôi cho rằng **nhiệm vụ quan trọng nhất là của học đường là khơi dậy và củng cố sức mạnh tâm lý này trong thanh niên.** Chỉ một nền tảng tâm lý như thế mới dẫn đến khát vọng cao thượng trong việc giành lấy những thành tựu cao cả nhất của con người, đó là tri thức và kỹ năng thẩm mỹ.

Đánh thức sức mạnh tâm lý hữu ích này chắc chắn không dễ hơn là cưỡng bách hay khơi dậy tham vọng cá nhân, nhưng lại có giá trị hơn nhiều. Vấn đề là phát triển khuynh hướng giống như trẻ con đối với các hoạt động vui chơi và khát vọng thơ ngây trong việc nhận thức,

đồng thời hướng dẫn học sinh tiếp cận các lãnh vực kiến thức quan trọng của xã hội. **Giáo dục chủ yếu được thiết lập dựa trên khát vọng thành công và ước muốn được thừa nhận.**

Nếu nhà trường đạt được hiệu quả theo quan điểm như thế, thì nó sẽ được người học tôn trọng và các bồn phận mà nhà trường giao phó cho họ sẽ được tiếp nhận như một món quà. Tôi đã biết những đứa trẻ thích được đi học hơn là nghỉ hè.

Loại nhà trường như vậy đòi hỏi người thầy phải là một nghệ sĩ trong địa hạt chuyên môn của mình. Điều gì có thể góp phần xây dựng tinh thần này trong nhà trường? Có một biện pháp chung và đơn giản cho vấn đề này, cũng như cho

việc duy trì và phát triển các đức tính tốt đẹp nơi cá nhân. Tuy nhiên, có một số điều kiện cần thiết nhất định mà ta có thể đáp ứng được.

Trước tiên, người thầy phải được trưởng thành trong những ngôi trường như thế. Kế đến, họ phải được tự do lựa chọn kiến thức và phương pháp giảng dạy. Có một thực tế không thể phủ nhận là lòng yêu nghề sẽ bị giết chết bởi những sức mạnh áp chế từ bên ngoài.

Nếu quý vị đã chăm chú theo dõi xuyên suốt những ý tưởng của tôi đến đây, thì chắc cũng sẽ thắc mắc ở một điểm. Tôi đã phát biểu trọn vẹn, theo ý kiến riêng của mình về việc thanh niên nên được giáo dục trong một bối cảnh tinh thần như thế nào. Nhưng tôi không nói gì cả về sự lựa chọn môn học và phương pháp giảng dạy. Giáo dục nhân văn nên chiếm ưu thế, hay giáo dục khoa học và kỹ thuật?

Đối với câu hỏi này, tôi xin trả lời như sau: theo ý kiến của tôi, tất cả những gì thuộc về vấn đề này đều nằm ở tầm quan trọng thứ cấp. Nếu một chàng trai đã tập thể dục và đi bộ để rèn luyện sức chịu đựng của cơ bắp và thể chất của mình, thì tức là chàng ta sẽ có đủ sức khỏe cho mọi công việc lao động chân tay. Điều này cũng giống như việc rèn luyện tinh thần và kỹ năng. Vì vậy, không có gì sai khi định nghĩa giáo dục như sau: “Giáo dục là những gì còn lại khi người ta đã quên hết mọi điều được học ở nhà trường”. Vì lẽ đó, tôi không lo về chuyện phải đứng bên nào trong cuộc xung đột giữa những kẻ ủng hộ trường phái giáo dục nhân văn cổ điển và những người đề cao nền giáo dục ưu tiên cho khoa học tự nhiên.

Mặt khác, tôi muốn phản đối ý tưởng cho rằng nhà trường phải trực tiếp giảng dạy những kiến thức và đem lại những thành quả cụ thể mà người học sau đó phải lập tức sử dụng được ngay trong cuộc sống. Cuộc sống có những yêu cầu đa dạng đến nỗi việc đào tạo như thế khó lòng có thể đem lại thành công cho học đường. Ngoài ra, đối với tôi, hơn thế nữa, thật đáng chê trách khi xem cá nhân như là một công cụ vô tri. Mục tiêu của nhà trường luôn luôn phải là mang lại cho thanh niên một nhân cách hài hòa, chứ không phải chỉ giúp họ trở thành một chuyên viên. Điều này, theo tôi, trong một ý nghĩa nào đó, cũng hoàn toàn đúng đối với các trường kỹ thuật, những trường mà người học sẽ dành trọn cuộc đời mình cho một nghề nghiệp chuyên môn cụ thể. Việc phát triển khả năng tổng quát về suy nghĩ và xét đoán độc lập, luôn luôn phải được đặt lên hàng đầu, chứ không phải việc thu nhận những kiến thức cụ thể. Nếu một người nắm vững các yếu tố cơ bản của các môn học và biết cách tự suy nghĩ và làm việc độc lập, chắc chắn anh ta sẽ tìm được lối đi cho chính mình, và ngoài ra, sẽ có khả năng thích nghi với sự tiến bộ và những đổi thay của hoàn cảnh tốt hơn những kẻ được đào tạo chủ yếu để gom góp những kiến thức vụn vặt.

Cuối cùng, tôi muốn nhấn mạnh một lần nữa rằng những gì được phát biểu nơi đây, dưới một hình thức không có ý nghĩa nào khác hơn là một ý kiến cá nhân, đã được hình thành chỉ từ những kinh nghiệm cá nhân mà tôi thu thập được trong vai trò của một sinh viên và thầy giáo.

Phạm Thị Ly dịch

Nguồn: Albert Einstein, Out of My Later Years, Philosophical Library Inc., New York, 1950

MỤC TIÊU CỦA GIÁO DỤC TỔNG QUÁT

nền

Andrew Chrucky

Tiến sĩ Triết học, Trường Đại học Fordham University, Hoa Kỳ

Ban Biên tập và người dịch xin trân trọng cảm ơn tác giả đã chấp thuận cho Trường Đại học Hoa Sen dịch và giới thiệu bài viết này

Từ năm 1961, Trường Đại học Chicago đã có truyền thống hàng năm có một buổi báo cáo với sinh viên sắp nhập học về mục tiêu của giáo dục. Ba trong số những bài nói chuyện này có thể tìm đọc trên internet, là bài nói chuyện của nhà khoa học chính trị John Mearsheimer, (1997); triết gia Robert Pippin (2000); và Andrew Abbott, nhà xã hội học (2002). Theo nhận định của tôi không ai trong số họ hiểu giáo dục tổng quát¹ thực chất là cái gì. Tất cả bọn họ đều nhấn mạnh tính chất hữu dụng của nền học vấn với thương hiệu Đại học Chicago trên thương trường, và họ đều coi giáo dục tổng quát như một thứ nằm ngoài phạm vi của luân lý. Điều này đã từng được Mearsheimer phát biểu một cách hiển ngôn! Để bên nhau hai ý tưởng về sự thành công và sự phi luân, thật khó cưỡng lại được ý nghĩ cho rằng các vị giáo sư này đang bảo vệ cho một

giáo dục nguy hiểm (theo cách hiểu của Plato).

Điều giả định phổ biến của họ là chúng ta đang sống trong một môi trường cạnh tranh và mục tiêu của giáo dục là giúp chúng ta trở thành kẻ chiến thắng. Tất cả bọn họ đều đi quá xa khi bảo đảm với sinh viên mới bằng những số liệu thống kê cho thấy một khi đã được nhận vào học tại Đại học Chicago, hầu hết sẽ có một tương lai khá giả bất kể là họ học cái gì. Abbott còn bổ sung thêm rằng sự an toàn tài chính của sinh viên sẽ được nâng cao bằng cách lựa chọn lĩnh vực chuyên môn phù hợp để theo học. Nhưng ông ta cũng đồng thời bảo đảm với họ rằng trong lĩnh vực chuyên ngành nào cũng có rất nhiều môn học cho họ lựa chọn. Cho nên, theo kết quả phân tích sau cùng thì thực ra họ học gì cũng không mấy quan trọng. Kết luận này có thể hiểu được khi những người tuyển dụng lao động đang tìm kiếm những người lao động thông minh nhất. Những trường đại học như Đại học Chicago hoạt động như một cái bộ lọc để chọn ra những gì tinh túy nhất của mọi vụ mùa trí tuệ.

Sinh viên – như tất cả các giáo sư này nhấn mạnh – thông qua việc tham gia quá trình đào tạo tại Đại học Chicago, đã đặt mình vào một vị trí thuận lợi trên thị trường lao động. Tại sao vậy? Vì ba lý do. Trước hết, như đã nói trên, bất kể họ học cái gì, những số liệu thống kê đã cho thấy một sự thật thuần túy là họ đã được thị trường chấp

¹ *Liberal art education* được định nghĩa là một chương trình đào tạo phổ biến những tri thức tổng quát, xây dựng kỹ năng tư duy dựa trên lý trí và năng lực trí tuệ cho sinh viên, khác với những chương trình đào tạo nghề nghiệp hay kỹ thuật là những chương trình nhấn mạnh kiến thức chuyên ngành. Các bộ môn cấu thành nền tảng của *liberal art* là văn học, ngôn ngữ, triết, lịch sử, toán và khoa học. Nó nhằm tạo ra con người tự do, không phải tạo ra cái máy hay kẻ nô lệ. Thuật ngữ *liberal art education* cũng được dùng tương đương thuật ngữ *general education*, vì vậy trong bài này, người dịch có lúc dùng từ *giáo dục khai phóng* để dịch thuật ngữ *liberal art education*, có lúc dùng từ *giáo dục tổng quát* để dịch, tùy theo văn cảnh, nhưng đều có chung ý nghĩa. Có thể đọc thêm bản dịch bài “Về Giáo dục Tổng quát” của hai tác giả David E. Bloom và Henry Rosovsky (Đại học Harvard) tại:

http://lypham.net/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=2

(Chú thích của người dịch).

nhận, và tốt nghiệp tại Đại học Chicago trong tuyệt đại đa số trường hợp, đồng nghĩa với thành công về tài chính. Hai là họ sẽ đạt được một khối lượng kiến thức đáng nể về thực tiễn, lý thuyết, và kỹ thuật. Ba là bởi vì họ đã được đào luyện trong một thực tiễn tranh luận ở một mức độ rất cao, họ sẽ có khả năng thắng được các cuộc tranh luận và thuyết phục được người khác.

Lợi ích của kỹ năng tranh luận được Mearsheimer nhấn mạnh khi ông cho thấy những kỹ năng này quan trọng như thế nào đối với những nghề nghiệp như luật sư, bác sĩ, kinh doanh, và nhiều nghề khác nữa. Bằng cách loại trừ khía cạnh đạo đức ra khỏi giáo dục tổng quát và nhấn mạnh kỹ năng tranh luận, Mearsheimer coi giáo dục tổng quát như một phương tiện để tranh luận chỉ nhằm giành phần thắng. Và kỹ năng tranh luận không có quan điểm đạo đức như vậy chỉ là một thứ nguy hiểm và thủ đoạn xảo quyệt. Công việc của luật sư là làm sao để thắng kiện, cho dù là nguy hiểm hay xảo ngôn. Tuy vậy, Mearsheimer, như tôi biết qua việc đọc những bài phê bình của ông về chính sách đối với nước ngoài của Hoa Kỳ, là người được dắt dẫn bằng đạo đức, đối với những gì mà ông ủng hộ với tư cách một học giả. Nhưng khi tiếp cận việc kinh doanh giáo dục, ông có vẻ như muốn lờ đi vấn đề quan điểm đạo đức.

Lý thuyết phổ biến của họ – được Mearsheimer lập thức một cách hiển ngôn – là giáo dục tổng quát là và chỉ nên là một nền giáo dục nằm ngoài ý thức về luân lý. Ông vừa thực hiện điều này như một thực tế và vừa trình bày nó như một lý thuyết quy phạm về giáo dục tổng quát tại Đại học Chicago.

Abbott đồng ý với Mearsheimer về lý thuyết rằng giáo dục tổng quát nhằm vào mục đích phát triển kỹ năng nhận thức, nhưng ông lấy làm tiếc rằng giáo dục cảm xúc và đạo đức đã bị loại ra ngoài. Tuy vậy cả ba đều định nghĩa giáo dục tổng quát hoàn toàn chỉ là phát triển kỹ năng nhận thức. Nếu tôi hiểu đúng Abbott, ông muốn có một nền giáo dục, theo nghĩa rộng, bao gồm giáo dục cảm xúc, đạo đức và nhận thức, nhưng có vẻ tán thành rằng giáo dục tổng quát, theo nghĩa hẹp, là giáo dục kỹ năng nhận thức. Pippin, trái lại, tìm kiếm một nền giáo dục giải phóng cá nhân, nhưng không nói gì về giải phóng xã hội, và do đó, dù không cố ý, thành ra quá ủng hộ quan điểm loại trừ luân lý khỏi giáo dục.

Tôi tự hỏi: Làm thế nào giáo dục có thể không có ý thức về luân lý? Đúng là không có vấn đề luân lý khi nghiên cứu các sự kiện, lý thuyết, và kỹ thuật. Không có vấn đề luân lý đối với những lĩnh vực mà những kiến thức này có thể được sử dụng cho những mục đích hợp đạo đức, vô đạo đức, và phi đạo đức. Chẳng hạn, nghiên cứu chất nổ là một việc nằm ngoài phạm vi luân lý, biết cách đánh sập một tòa nhà cũng nằm ngoài phạm vi luân lý, nhưng đánh sập một tòa nhà đang có người ở, có thể là một hành vi hết sức vô luân.

“Mục đích của giáo dục tổng quát là tạo ra những con người có khả năng và khuynh hướng cố gắng đạt đến thỏa thuận về mọi vấn đề trong thực tiễn, trong lý thuyết và hành động, thông qua những thảo luận trên cơ sở của lý trí”.

Giáo dục, theo quan điểm phi luân, là một nền giáo dục một mặt vì kiến thức về các sự kiện và lý thuyết, mặt khác, là một nền giáo dục vì những kỹ thuật biện chứng và tu từ nhằm thuyết phục người

khác. Những kiến thức này sẽ được dùng vào mục đích gì, theo quan điểm này, là

một vấn đề thứ yếu không đáng quan tâm. Nó có thể được dùng cho kinh doanh, cho nhà nước, hay cho các băng nhóm tội phạm.

Trái lại, tôi cho rằng giáo dục tổng quát— được hiểu một cách đúng đắn— bao gồm giáo dục nhận thức, đạo đức và cảm xúc. Và chỉ khi giáo dục tổng quát bị hiểu nhầm người ta mới có thể loại trừ thành tố đạo đức và cảm xúc. Vậy thì, nếu như giáo dục tổng quát được định nghĩa với những kỹ năng nhận thức ngoài phạm vi luân lý— như ba vị giáo sư trên đây cho rằng nên như vậy— nên giáo dục đó sẽ tạo ra thứ người gì? Tôi có thể trả lời lập tức: tạo ra những kẻ nguy hiểm. Người nguy hiểm là kẻ được trang bị kỹ năng gây ảnh hưởng với cử tọa và chiến thắng mọi cuộc tranh luận. Hẳn là kẻ, nói cách khác, được trang bị kỹ năng sống còn trong một bối cảnh xã hội nhất định. Plato, trái lại, muốn đào tạo những triết gia có thể được miêu tả như những người được đào tạo thuật biện chứng (kỹ năng nhận thức) và dùng nó để nâng cao đạo đức theo một cách có sự kiểm soát của cảm xúc. Giáo dục tổng quát không nói về việc tạo ra chất nổ, mà về những vấn đề chẳng hạn như khi nào—nếu có— nên dùng chất nổ và với mục đích gì.

Robinson Crusoe

Để lý thuyết của tôi được rõ ràng và hợp lý hơn, tôi sẽ dùng một hình ảnh như sau. Tưởng tượng tôi là Robinson Crusoe, bị chìm tàu và dạt vào một hoang đảo. Vấn đề của tôi là tồn tại được trong hoàn cảnh đó. Tôi cần đồ ăn thức uống, cần quần áo và nơi ẩn náu. Giả thử tôi vào được thư viện của con tàu và tìm được một cuốn từ điển bách khoa toàn thư. Cái tôi cần là những kiến thức khoa học và kỹ thuật về thứ gì có thể ăn được, vật liệu gì có thể làm được quần áo, và

bằng cách nào làm được những thứ ấy. Ta hãy gọi đó là kiến thức khoa học và kỹ thuật. Để dùng được cuốn từ điển này, tôi dĩ nhiên phải biết thứ ngôn ngữ của nó, và phải có kỹ năng đọc. Bây giờ tôi muốn nhấn mạnh rằng việc có được kỹ năng đọc và dùng từ điển sẽ giúp tôi tồn tại; nhưng nó không cấu thành giáo dục tổng quát. Thực ra, trong hoàn cảnh ấy, tôi chẳng cần dùng đến giáo dục tổng quát: tất cả mối bận tâm của tôi là cải thiện cách sinh tồn nhờ những kiến thức khoa học và kỹ thuật, những thứ mà từ điển bách khoa sẽ có trang bị ở một mức độ nào đấy.

Nhu cầu về giáo dục tổng quát sẽ nảy sinh chỉ khi một người khác xuất hiện trên hoang đảo, ta tạm gọi anh ta là Friday. Friday cũng vậy, sẽ quan tâm tới việc sinh tồn của mình. Nếu anh ta không nói cùng ngôn ngữ với tôi, anh ta sẽ phải học thứ tiếng của tôi, hoặc tôi sẽ phải học thứ tiếng của anh ta. Dù ngôn ngữ là một điều kiện cần để tiếp cận thư viện, giờ đây nó còn cần cho giao tiếp nữa. Tại sao tôi lại muốn giao tiếp với Friday? Một là, anh ta và tôi có thể không biết rõ người kia mong đợi gì ở mình. Liệu tôi có thể tin tưởng rằng Friday sẽ không lấy thức ăn, quần áo, chỗ ở, và ngay cả cái mạng sống của tôi nữa? Nếu không thể giao tiếp với Friday, không tin anh ta, cảm thấy không an toàn với sự có mặt của anh ta, nhất là khi anh ta có hành động bạo lực chống lại tôi, tôi sẽ cố giết anh ta hoặc cầm tù anh ta. Nhưng giả sử tôi có thể giao tiếp được với Friday và lạc quan về bản chất của anh ta, hai chúng tôi sẽ tương tác với nhau như thế nào? Tiếp tục giả sử Friday có thể nói chuyện được nhưng không biết đọc, tôi tiếp cận được từ điển bách khoa còn anh ta thì không. Tôi sẽ là một chuyên gia và anh ta sẽ phụ thuộc vào tôi. Nhưng cũng có thể Friday đã có đủ kiến thức tồn tại được trong tự nhiên, và

trong thực tế có thể sống còn được chẳng cần đến những kiến thức chuyên môn của tôi. Nói cách khác, chừng nào những kiến thức về các kỹ năng sinh tồn còn được quan tâm thì chúng tôi còn bình đẳng với nhau. Trong trường hợp đó, ít nhất là chúng tôi cần thỏa thuận là sẽ đối xử với nhau như thế nào. Một thỏa thuận tối thiểu như vậy— rất quan trọng để chúng tôi cùng tồn tại hòa bình— sẽ là một vấn đề đạo đức. Chúng tôi sẽ thỏa thuận:

1. Không giết nhau.
2. Không làm hại nhau.
3. Không ăn cắp của nhau.
4. Không nói dối nhau.
5. Trợ giúp lẫn nhau khi gặp nạn.
6. Lấy trong tự nhiên những gì cần cho chúng tôi tồn tại, ít nhiều tùy vào khả năng chúng tôi có thể cất giữ, và đủ cho cả hai chúng tôi.

Về việc sử dụng đất và nước, chúng tôi có thể đồng ý với nhiều khả năng lựa chọn. Tất cả đất và nước là của chung, hoặc có thể chia hòn đảo thành hai lãnh thổ, mỗi người một nửa, hoặc chia thành ba, mỗi người một phần, và một phần của chung. Chúng tôi cũng thể đi tới những thỏa thuận liên quan tới khả năng lao động: Friday giỏi câu cá, tôi giỏi dựng lều, chúng tôi có thể trao đổi cho nhau những gì mình làm được.

Giáo dục tổng quát, theo như tôi hiểu, cần thiết để có thể đi đến những thỏa thuận như thế. Và mỗi người trong chúng ta cần kiểm soát cảm xúc và cách xử sự của mình cho phù hợp với những thỏa thuận ấy. Trong thực tế, cuộc đối thoại của chúng ta nhằm đi đến các thỏa thuận sẽ bị ảnh hưởng không hay nếu diễn ra trong những điều kiện bị cảm xúc chi phối quá mạnh, do đó chúng ta cần thỏa thuận là sẽ thảo luận trong một tâm trạng ổn định. Thực tế là khi chúng ta

suy nghĩ chu đáo và tinh tế hơn về những điều kiện ảnh hưởng tới việc thảo luận, chúng ta sẽ nhận ra những gì mình đòi hỏi nơi người khác và ngược lại.

Giả sử Friday và tôi quyết định chia đôi hòn đảo, và cơ bản là để yên cho nhau, nhưng vì tiếp cận được từ điển bách khoa, tôi sẽ có thể làm ra được một số dụng cụ. Tôi khai thác được nước, không khí, tạo ra khí mê tan làm chất đốt, vân vân. Friday thấy thế và hỏi tôi bằng cách nào làm ra được những thứ ấy. Tôi nói là mình học được trong từ điển. Friday nhờ tôi dạy anh ta đọc và xin đọc ké quyển từ điển. Tôi nên làm gì nhỉ? Tôi có thể từ chối anh ta. Hơn nữa, giả sử Friday theo một tín ngưỡng ngăn anh ta ăn con gì đấy hay cây gì đấy. Liệu tôi có lợi trong việc dạy anh ta đọc hay không? cho anh ta tiếp cận từ điển bách khoa? Hay thảo luận với anh ta về tôn giáo của anh ta? Tôi cho rằng tôi có sự khôn ngoan và nghĩa vụ đạo đức đem lại cho Friday một nền giáo dục khai phóng. Đây là một nền giáo dục giúp cho người ta biết sử dụng ngôn ngữ để đọc và để thảo luận, kể cả biết kiềm chế cảm xúc— để Friday trở thành người ngang hàng với tôi trong nghệ thuật thảo luận. Nếu Friday trở thành người ngang hàng với tôi trong thảo luận, chúng tôi có thể tìm kiếm và nâng cao những khám phá của mình về “chân lý biện chứng”. Đây là những kinh nghiệm và niềm tin mà chúng tôi sẽ đồng ý với nhau là có liên quan đến các giả thiết của mình. Quả thực, có một quan niệm về sự lương thiện tuyệt đối của con người, quan niệm ấy định nghĩa sự lương thiện này bằng những lý lẽ hợp lý. Đây là quan niệm của triết gia Socrates. Khi hình dung cuộc đời sau khi chết, ông nghĩ về một nơi mà ông có thể trò chuyện với những người đặc biệt tài giỏi và lừng danh. Và khi người ta đưa ra cho ông một cuộc sống không có thảo luận, ông đáp lại

rằng một cuộc sống không được kiểm nghiệm thì không đáng sống. “Một cuộc sống không được kiểm nghiệm” theo ông, là một cuộc sống không có những cuộc thảo luận dựa trên lý trí. Nếu tôi không giúp Friday có được một nền giáo dục khai phóng, tôi sẽ lấy mất của chính mình những cuộc thảo luận dựa trên lý trí. Những cuộc thảo luận dựa trên lý trí vì lợi ích của việc cố gắng đạt đến thỏa thuận, do vậy, vừa là công cụ vừa là một giá trị nội tại.

Bây giờ tôi đã sẵn sàng trình bày một cách rõ ràng chính xác những ý tưởng của tôi về giáo dục tổng quát. Trong một bối cảnh xã hội nhất định, *mục đích của giáo dục tổng quát là tạo ra những con người có khả năng và khuynh hướng cố gắng đạt đến thỏa thuận về mọi vấn đề trong thực tiễn, trong lý thuyết và hành động, thông qua những thảo luận trên cơ sở của lý trí.*

Không lẫn tránh vấn đề quan điểm đạo đức

Ba giáo sư nêu trên khẳng định rằng có thể có một cách tiếp cận phi luân lý đối với giáo dục. Tôi không cho rằng điều này là có thể. Nếu Mearsheimer, hay bất cứ giáo sư nào khác, cho thấy họ không có quan ngại gì đối với cấu trúc của chương trình đào tạo, thì họ đang hành xử một cách thiếu trách nhiệm. Mặt khác, nếu họ có ý kiến về chương trình nhưng giữ im lặng do những tính toán chính trị, họ là những kẻ hèn nhát. Và nếu họ thực sự không có ý kiến, thì họ là những kẻ không có năng lực. Trong bất cứ trường hợp nào, họ cũng đã hành động một cách thiếu đạo đức bằng cách đóng vai người thầy. Dù có thể lừa dối chính mình và lừa dối người khác về vai trò của nhận thức đạo đức trong mọi hành động bằng cách lờ đi, thì khi suy nghĩ kỹ, nhận thức đạo đức cũng sẽ tự

nó khẳng định sự tồn tại của nó. Tất cả những gì người ta cần là trả lời hai câu hỏi: Một là, tại sao Mearsheimer, Pippin và Abbott là thầy giáo? Hẳn nhiên là họ được trả tiền để làm thầy giáo – họ đang làm việc để kiếm sống. Và, hai là, tại sao sinh viên tìm đến với giáo dục? Cơ bản là vì giáo dục hứa hẹn với họ một cách kiếm sống. Vậy cả giảng viên và sinh viên đều đang gắn bó với nhau vì mục đích kiếm sống.

Sự biến mất các biên giới và những người nô lệ ăn lương

Nhưng tại sao phải lo lắng về việc kiếm sống? Tại sao không trở thành người tự túc bằng cách sống tách biệt như những thổ dân ở Bắc Mỹ? Và tại sao người da đỏ không được phép lang thang trên thảo nguyên và săn bắn bò rừng? Bởi vì chính phủ Mỹ sẽ không cho phép điều đó. Mọi vùng đất biên giới đều đã trở thành tài sản riêng, hoặc của cá nhân hoặc của nhà nước. Nói tóm lại, biên giới đã biến mất khoảng năm 1890. Nếu Friday hạ cánh xuống một hòn đảo vừa được khám phá mà Robinson Crusoe đã tuyên bố là của mình, thì Robinson sẽ cho phép Friday ở lại chỉ với tư cách hoặc là nô lệ, hoặc là người hầu của anh ta mà thôi.

Nếu như ngày nay biên giới đã không còn tồn tại, thì những lựa chọn nào còn lại cho sinh kế, hay sự sinh tồn? Câu trả lời là: trở thành ông chủ, hoặc trở thành người làm thuê. Và đối với hầu hết mọi người, con đường tìm sinh kế sẽ bắt đầu và kết thúc với việc trở thành người làm thuê. Bởi vậy, liên hệ tới thực tiễn chính trị của chúng ta, giáo dục được xem như cơ bản là vì lợi ích của công việc. Nhưng, vấn đề thứ hai cũng tự nó hiện diện: không có đủ công việc ở mọi nơi, nhất là những công việc có lương cao; vì thế, có nhu cầu cạnh tranh

và chiến thắng trong cuộc cạnh tranh để có được công ăn việc làm. Thế cho nên, có nhu cầu về những phẩm chất của giáo dục nhằm nâng cao triển vọng tìm việc làm cho người ta. Và vì tốt nghiệp từ một trường danh tiếng sẽ có lợi trong cuộc cạnh tranh tìm việc làm, nên cũng đã có cuộc cạnh tranh trở thành những trường đại học tốt nhất như Đại học Chicago chẳng hạn.

Các trường đại học, trong quyền hạn của chính họ, là những nơi cực kỳ cạnh tranh. Trước hết, có vấn đề về sự tồn tại của các khoa; cũng như với từng giảng viên của khoa để bảo đảm sự lớn mạnh của nó. Mọi người đều bị cuốn vào cuộc cạnh tranh này không chỉ để sống còn, mà là để sống còn theo cách tốt nhất mà mình có thể làm được.

Sự giải phóng của nền giáo dục khai phóng

Pippin, một trong ba diễn giả đã được đề cập ở phần trên, là người duy nhất đã nhấn mạnh bản chất giải phóng của giáo dục khai phóng. Nhưng ông đã tập trung vào một hình thức thứ yếu của giải phóng. Ông giống như một người Do Thái ở Palestine sau cuộc chiến tranh của người Do Thái với đế quốc La Mã (66-70 A.D.). Vì người Do Thái thấy rằng không thể thay đổi được chủ nghĩa đế quốc của đế quốc La Mã – thực ra thì bất kỳ một bất đồng nào cũng đều bị cấm tuyệt – nên thay vì vậy, họ đã tập trung vào việc bảo vệ cá nhân khỏi tội ác và đạt đến sự cứu rỗi đời đời. Tuy vậy, Pippin không ngăn chặn trực tiếp hay hiển ngôn việc nói về nhu cầu giải phóng con người khỏi cuộc sống nô lệ ăn lương, ông đã gián tiếp nói về một số hình thức của phi tự do. Ông nói về nhu cầu giải phóng con người khỏi những niềm tin được kế thừa. Tôi đồng ý với

ông, nhưng điều đó vẫn chưa đủ để gọi là giải phóng.

Sự giải phóng thực sự có ý nghĩa là sự giải phóng khỏi sức ép cạnh tranh giành lấy các học vị khoa học của các giảng viên hay cạnh tranh giành lấy công việc tương lai của các sinh viên, những thứ đơn giản chỉ là một hình thức của cuộc cạnh tranh sinh tồn trong môi trường tư bản chủ nghĩa. Nhưng Pippin cũng tỏ ra không biết gì về tình trạng nô lệ này hoặc ông cố ý im lặng về điều đó. Ông quan tâm đến khả năng tự do lựa chọn quan điểm cho bản thân giữa những quan điểm đối lập. Nói cách khác, Pippin và những người khác, đang theo đuổi sự tự chủ trong nhận thức. Chẳng hạn, kết quả của tự chủ về nhận thức là, một sinh viên có thể từ bỏ tôn giáo của cha mẹ anh và đi theo tinh thần của khoa học. Theo cách nghĩ của Pippin, một sinh viên như thế đã đạt được sự giải phóng ở một mức độ nào đó. Một người đã được giải phóng như thế đã học được một số vận động biện chứng trong triết học về tôn giáo và nay đã có thể tự mình nhận thức về thế giới.

Đó có phải là cái mà nền giáo dục khai phóng mang lại cho con người? Một khả năng đứng vững trên cái nền tảng của mình trong mọi cuộc tranh luận? Theo Pippin như thế đủ để gọi là giải phóng. Theo tôi, đó mới chỉ là khởi đầu. Mặc dù giáo dục khai phóng có thể được coi như một thứ đào tạo đấu sĩ cho đấu trường trí tuệ, cuộc đấu tranh thực sự, theo Pippin và Mearsheimer, là trong thế giới cạnh tranh nhằm kiếm sống. Và như thế, đối với họ, thế giới ấy là cái mà nền giáo dục khai phóng chuẩn bị cho sinh viên bước vào.

Một cảm nhận mạnh mẽ hơn về “giải phóng” trong giáo dục khai phóng

Theo tôi, giáo dục khai phóng có mục đích tránh cho chúng ta sự cạnh tranh giữa người với người để tồn tại. Tôi sẽ nói rõ hơn quan điểm này. Tôi không nói rằng giáo dục khai phóng giải thoát chúng ta khỏi việc lao động để kiếm sống. Để làm được điều này chúng ta phải đấu tranh với tự nhiên – với trái đất và những gì đang tồn tại trên mặt đất, trong lòng đất, và trên không gian ngoài trái đất. Và cái mà chúng ta cần trong cuộc đấu tranh này là tất cả những tri thức mà khoa học và kỹ thuật mang lại cho chúng ta. Đây là tình huống của Robinson Crusoe trước khi Friday đặt chân đến hoang đảo. Nhưng ngoài thế giới tự nhiên, còn có những con người mà chúng ta phải đấu tranh với họ, và họ bị khuất phục với chiến lược độc quyền đất đai. Và đó là nguồn gốc của hầu hết mọi cuộc chiến tranh.

Và nếu bản thân chúng ta không thực sự nhắm tới mục tiêu độc quyền, trong khi người khác thì có; chúng ta sẽ trở thành nạn nhân của họ. Luật chơi là như thế này: ai cũng cần đất đai để kiếm ăn và để nướng nấu. Bây giờ nếu chúng ta có thể xoay xở để người khác đem lại cho chúng ta những gì họ đã thu hoạch được, và sức lao động của họ, thì chúng ta sẽ không phải lo lắng gì về sự sinh tồn của mình; thực ra lúc đó chúng ta sẽ lo sao cho mình có được cuộc sống sang trọng, tráng lệ, huy hoàng. Vậy, làm cách nào chúng ta có thể sai khiến người khác làm việc cho mình? Chúng ta có thể bắt nạt họ bằng cách

« bản chất cốt lõi của đạo đức là tôn trọng những thỏa thuận, và giáo dục khai phóng là một nền giáo dục nhằm đạt tới sự đồng thuận dựa trên lý trí ».

biến họ thành nô lệ. Hay chúng ta có thể chiếm nguyên hồn đảo (như Crusoe tuyên bố chủ quyền của mình với toàn bộ hòn đảo), và bất cứ ai muốn sống trên mảnh đất của chúng ta sẽ phải sống theo luật lệ của chúng ta – tức công nạp và lao động phục vụ. Và dĩ nhiên là càng có nhiều đất đai, càng có nhiều lao động và vật triều cống. Phần lớn lịch sử loài người là lịch sử chiến tranh của những người chủ đất tham lam muốn có thêm nhiều đất đai hơn nữa.

Hãy thử xem xét việc phân chia đất đai ở nước Mỹ. Mặc cho cái gọi là Cách mạng Mỹ, luật sở hữu tài sản kế thừa của nước Anh vẫn không thay đổi, kết quả là sự diệt chủng của người da đỏ, tình trạng nô lệ của người châu Phi, và hệ thống nô lệ làm công ăn lương hiện tại. Tôi nói “nô lệ làm công ăn lương” bởi vì người ta bị buộc phải bước vào cuộc cạnh tranh kinh tế này. Ai đã bắt buộc chúng ta phải làm như thế? Chà! Đó là chính phủ Mỹ! Chính phủ đã bắt người da đỏ ở Bắc Mỹ ổn định trong vùng đất dành riêng cho bộ lạc người da đỏ ở Mỹ, và điều đó khiến mọi người trong thực tế trở thành kẻ lao động ăn lương. Và tại sao lại như thế? Bởi vì chính phủ đại diện cho quyền lợi của những kẻ độc quyền, họ chính là những kẻ đã tạo ra và duy trì cái chính phủ này.

Quản chúng là những mảnh vụn bị hy sinh trong trò chơi độc quyền này. Nhưng chẳng lẽ chúng ta không có nền dân chủ? Vâng, chúng ta có, nhưng đó không phải là nền dân chủ được giáo dục theo tinh thần giải phóng. Giáo dục khai phóng cần để làm cho người ta đồng ý với những chính sách hợp lý. Ngay bây giờ, quản chúng là một đàn tạp âm lặp đi lặp lại

những điều kích động và quen thuộc đối với cảm xúc. Quần chúng bị rối bời vì sự kích động có chủ ý của các phương tiện truyền thông giải trí và các thứ tin tức đủ loại, vì những chuyện giạt gân, mặc dù trong một bối cảnh lớn hơn, đó là những chủ đề vớ vẩn. Và ngay cả nếu như quần chúng tập trung chú ý vào những vấn đề quan trọng, họ cũng không biết cách thảo luận những vấn đề sao cho đi đến một thỏa thuận hợp lý. Điều quan trọng là nước Mỹ có một dân số khoảng 300 triệu người, trong đó khoảng 8 triệu người thất nghiệp, và 2 triệu người trong nhà tù. Quy mô dân số lớn bao nhiêu thì là đáng mong muốn, hay có thể xoay xở được? Tại sao lại có cảnh thất nghiệp? Có mối tương quan nào chẳng giữa thất nghiệp và tình trạng bị bỏ tù?

Với cơ cấu kinh tế hiện tại, sẽ thuận lợi cho người tuyển dụng khi có một nguồn vốn người làm thuê tiềm năng được giáo dục tốt. Kiểu giáo dục mà họ cần là giáo dục xóa mù chữ để người làm công có thể tuân lệnh và làm được những việc kỹ thuật. Cái không được cần đến là giáo dục về nhận thức chính trị; bởi thế có một chuyện hoang đường thịnh hành là chính trị nên đứng ngoài giáo dục. Nhưng cái điều ngược lại hoàn toàn lại chính là điều mà nền giáo dục tổng quát nhắm vào. Nó cần phải là một nền giáo dục chính trị. Bởi vì mục đích của giáo dục phải là giải phóng chúng ta khỏi tình trạng nô lệ ăn lương và toàn bộ nền văn hóa cạnh tranh.

Cái điều đang bị thiếu vắng trong nền giáo dục tổng quát hiện tại là sự mài sắc những kỹ năng và khao khát cố gắng đạt đến sự thỏa thuận. Thay vì vậy, mục đích là, như đã phân tích về Pippin, hướng sự chú ý vào việc đạt đến tự chủ cá nhân. Càng có nhiều cá nhân tự chủ, càng nhiều sự bất đồng, nhưng không có nhiều thiện chí đạt đến sự thỏa thuận. Cả

ba giáo sư nêu trên có vẻ như hài lòng là sự bất đồng đang nở rộ ở Đại học Chicago. Không ai trong số họ tỏ ra quan ngại chút gì về sự đồng thuận. Tại sao vậy? Bởi vì họ đang nghĩ đến những vấn đề học thuật nằm ngoài đạo đức. Bất đồng không thành vấn đề đối với mọi vấn đề học thuật: đó là những chuyện không có hậu quả thực tế, ít ra là theo cách trực tiếp và có thể thấy trước. Nhưng bên cạnh những vấn đề học thuật còn có những vấn đề sống còn, những quyết định quan trọng và bắt buộc phải thực hiện trong cuộc sống. Chẳng hạn, để tập trung vào khía cạnh chính trị ở Đại học Chicago, hội đồng giảng viên nhà trường đã bỏ phiếu năm 1998 để giảm các môn chung cốt lõi và mở rộng số lượng sinh viên ở bậc đại học. Liệu họ có đi đến những quyết định như thế thông qua những cuộc thảo luận dựa trên lý trí? Chà, điều này thì còn phụ thuộc vào chỗ những cuộc thảo luận dựa trên lý trí có mục tiêu đạo đức, hay mục tiêu mang lại những lợi ích thiết thực hơn. Trong trường hợp này cân nhắc đạo đức sẽ là liệu thay đổi như thế có lợi hay có hại cho sinh viên. Nhưng, với tất cả những gì tôi biết, điều này có lẽ chưa bao giờ được đặt ra để tranh luận. Nguyên tắc cơ bản ở đây hầu như chắc chắn là sự sống còn của từng giáo sư trong trường và của Đại học Chicago, người trả lương cho họ. Giảng viên lập luận rằng nếu hy sinh sự nghiêm khắc thì sẽ có thêm nhiều người xin vào học, và như thế sẽ có thêm nhiều khách hàng trả tiền cho nhà trường. Đằng sau những lập luận ấy đối với các giáo sư, rốt cuộc, là sự sinh tồn của họ.

Thế còn giáo dục khai phóng thì sao? Theo trình bày của nhiều giảng viên khác nhau, thì họ đều có vẻ hài lòng với việc sản xuất ra các nhà nguy hiểm, và việc giảm bớt các yêu cầu cốt lõi của chương trình sẽ chẳng có mấy ảnh

hưởng với điều đó. Vì giảng viên hình như không thực sự hiểu thế nào là giáo dục tổng quát, hay nếu có, họ nghĩ rằng chẳng có lợi ích thiết thực gì cho họ về mặt chính trị khi tuyên bố về sự hiểu biết ấy, một sự thay đổi nơi này nơi khác trong chương trình đào tạo có vẻ chẳng tạo ra một sự khác biệt sinh tử nào. Nhưng từ quan điểm đạo đức, cái mà họ không muốn nhìn nhận hoặc e sợ khi nhìn nhận— đó là nền giáo dục khai phóng cần trao quyền cho các cá nhân để họ cố gắng đạt đến sự thỏa thuận với người khác, về những điều có lợi cho tất cả mọi người về mặt chính trị hay kinh tế.

Về cái gọi là Chương trình đào tạo cho Giáo dục tổng quát

Một trường đại học là một tập hợp các khoa, và mỗi khoa đều muốn sinh tồn và phát triển mạnh. Điều này được thực hiện bằng cách có được nhiều sinh viên đăng ký học các môn do khoa mình đưa ra như những môn học hoặc bắt buộc hoặc tự chọn. Nếu chúng ta họp tất cả các trưởng khoa lại và thảo luận về chương trình cốt lõi, mỗi trưởng khoa đều sẽ cố thuyết phục rằng môn tổng quan về chuyên ngành của khoa ấy phải là môn bắt buộc. Kết quả của tâm lý sinh tồn ấy là sự thỏa hiệp trong phân bố các môn bắt buộc: quá nhiều tín chỉ của khoa tiếng Anh, quá nhiều tín chỉ của khoa học tự nhiên, của khoa học xã hội, của khoa học nhân văn, vân vân. Và những cái đó được đưa ra như “giáo dục tổng quát”. Liệu họ có từng thảo luận về bản chất của giáo dục khai phóng chẳng? Tôi lấy làm ngờ về điều đó. Chừng nào mà chính sách giáo dục còn là việc của hội đồng giảng viên, thì kết quả chắc chắn sẽ là một hình thức tiếp cận theo lối phân bố các môn như vậy.

Quan điểm của tôi là nội dung của giáo dục tổng quát về cơ bản phải là những vấn đề đạo đức, nhất là những vấn đề thuộc chính trị. Chẳng hạn, trong lịch sử, tôi nghĩ rằng những tác phẩm của Charles Beard, đặc biệt là Diễn giải Kinh tế về Hiến pháp Mỹ, là rất cần. Về các nhà lịch sử và bình luận gia đương đại, tôi nghĩ Howard Zinn và Noam Chomsky đang trình bày những vấn đề rất quan trọng. Những tác phẩm ấy quan trọng bởi vì các tác giả đã nhìn lịch sử và mọi sự kiện từ quan điểm của đạo đức.

Nội dung của giáo dục tổng quát phải là những vấn đề đạo đức được đặt ra thông qua lịch sử, nhân học, xã hội học, kinh tế và chính trị. Và những vấn đề này cần được thảo luận cùng với việc phản ánh bản chất của đạo đức và bản chất của cuộc thảo luận, chẳng hạn như thông qua nghiên cứu về thuật hùng biện và logic học. Vì thảo luận được thực hiện thông qua ngôn ngữ, cần có những nỗ lực để phát triển khả năng ngôn ngữ.

Thảo luận nghĩa là gì?

Theo tôi biết, ví dụ duy nhất về những cuộc thảo luận chính cống là cuộc đối thoại của triết học Plato. Đây là những cuộc đối thoại (chỉ có hai người thảo luận), và quan hệ tối thiểu giữa họ là như sau. Một người nêu ra một nhận định, rồi người kia đáp ứng bằng cách đồng ý, hoặc đòi hỏi làm rõ những điều mơ hồ hay tối nghĩa, hoặc tạm thời ngưng phán đoán. Mỗi nhận định đều có sự đáp ứng như vậy. Chừng nào đạt đến sự đồng thuận, thì không còn cuộc thảo luận nữa. Một cuộc thảo luận được sinh ra chỉ khi có những điểm bất đồng. Và mục đích của những cuộc thảo luận theo tinh thần Socrate không phải là để chiến thắng, mà là để đạt đến sự đồng thuận.

Cái xảy ra cho một cuộc thảo luận trong những seminar hay trao đổi ý kiến nơi công cộng thì giống như một loạt bài giảng mini với những luận điểm hoặc chẳng có luận điểm nào. Một người nói về điều mình nghĩ, rồi đến một người khác, rồi một người khác nữa. Không có lấy một nỗ lực nào thậm chí chỉ để biết người khác đồng ý hay không đồng ý với những ý kiến ấy. Một cuộc thảo luận thực sự đòi hỏi sự phản hồi với từng nhận định, từng ý kiến. Chẳng hạn, nếu một người trình bày một luận cứ và một kết luận không được chấp nhận, đó phải là do sự không hiệu lực hay không lành mạnh của luận cứ. Nhưng để có thể hiểu được ngay cả điều này, thì người ta cũng phải có ít nhiều kiến thức, kỹ năng, và tin vào logic. Và giáo dục khai phóng cần đem lại sự tinh tế ấy của logic.

Những ý kiến kết luận về Mearsheimer, Pippin, và Abbott

Mearsheimer: Mặc dù tôi đánh giá cao phân tích của Mearsheimer về các sự kiện quốc tế vì nó được trình bày ít ra là từ một cách nhìn có ý nghĩa đạo đức, định nghĩa hiển ngôn của ông về giáo dục khai phóng với sự đào tạo những kỹ năng tri nhận ngoài phạm vi luân lý đã đập vào mắt tôi như một sự sai lầm hoàn toàn. Theo quan điểm của tôi, bản chất cốt lõi của đạo đức là tôn trọng những thỏa thuận, và giáo dục khai phóng là một nền giáo dục nhằm đạt tới sự đồng thuận dựa trên lý trí.

Pippin: Pippin nhấn mạnh vai trò của giải phóng trong giáo dục khai phóng. Nhưng sự giải phóng mà ông tìm kiếm là sự giải phóng khỏi sự cưỡng bách nội tại và ngoại tại. Ông muốn tạo ra những con người suy nghĩ một cách tự chủ. Như thế cũng tốt, nhưng có hai điểm bị khiếm

khuyết trong quan điểm của ông. Một là bản chất xã hội của giáo dục khai phóng. Nó không mang ý nghĩa thúc đẩy sự khai sáng riêng tư, mà là sự đồng thuận liên quan đến mọi người. Hai là điều kiện nô dịch hóa của trật tự xã hội. Nhưng có lẽ ông đã không biết gì về việc trật tự xã hội đã biến con người thành nô dịch như thế nào, vì bản thân ông là người nhận được khoản tài trợ có lẽ lớn nhất xưa nay dành cho một học giả.

Abbott: Abbott tuyên bố rằng giáo dục khai phóng không có mục đích vì rằng được giáo dục theo tinh thần giải phóng có nghĩa là học cách trải nghiệm thế giới từ một quan điểm phong phú hơn. Nếu chúng ta phân biệt cái thiện nội tại và cái thiện công cụ, thì cũng như Socrates, Abbott đã tìm thấy cái thiện trong những cuộc thảo luận dựa trên lý trí. Những hoạt động thực sự có bản chất thiện tự nó đã là một phần thưởng, và Abbott có vẻ say sưa với điều này; vì vậy, ông không thấy giáo dục khai phóng có mục đích nào xa hơn. Giờ đây Plato đã hoàn toàn ý thức được bản chất quyền rũ của triết học (và của tri thức) khi ông trình bày câu chuyện ngụ ngôn về cái hang động. Cái hang động biểu hiện thế giới đời sống hàng ngày, và nếu cái hang động cầm giữ những tù nhân bị xiềng xích và bị bắt buộc phải nhìn vào bóng tối, thì đối với Plato – tuy không phải đối với Abbott – vai trò của các triết gia, hay là của một người được giáo dục trên tinh thần khai phóng, là quay trở lại cái hang động ấy và cố gắng mang lại tự do cho những người tù ấy.

Phạm Thị Ly dịch

Nguồn:

<http://www.ditext.com/chrucky/aim.html>

GIỚI THIỆU NHÓM NGHIÊN CỨU XUYÊN QUỐC GIA VỀ GIÁO DỤC QUỐC TẾ VÀ SO SÁNH

Nhận thức được tầm quan trọng của việc nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế về giáo dục trong việc giải quyết những vấn đề của giáo dục Việt Nam và hội nhập thế giới, trường **Đại học Hoa Sen** phối hợp với **Đại học Quốc gia TP HCM** thành lập một nhóm nghiên cứu xuyên quốc gia về Giáo dục Quốc tế và So sánh để thực hiện các dự án nghiên cứu giáo dục theo quan điểm so sánh đa chiều, nhằm phục vụ cho việc đổi mới giáo dục ở Việt Nam.

Bộ môn Giáo dục Quốc tế và So sánh đòi hỏi phân tích mọi vấn đề từ nhiều góc nhìn khác nhau. Sự tham gia của các thành viên ở các quốc gia khác nhau và trong các hệ thống chính trị văn hóa khác nhau sẽ mang lại nhiều gợi ý phong phú cho việc giải quyết những vấn đề của giáo dục. Vì vậy, nhóm nghiên cứu này sẽ bao gồm bảy thành viên sáng lập thuộc các quốc gia sau đây:

- 1- **PGS.TS. Lê Quang Minh**, Phó Giám đốc Đại học Quốc gia TP HCM. Email: lqminh@vnuhcm.edu.vn

PGS.TS. Lê Quang Minh, nguyên Hiệu Trưởng Trường Đại học Cần Thơ, hiện nay là Phó Giám đốc Đại học Quốc gia TP HCM, một trong hai đại học vùng đang có vai trò đi đầu trong hệ thống giáo dục Việt Nam. Ông là một trong những người Việt Nam đầu tiên sau năm 1975 du học ở phương Tây. Ông tốt nghiệp bằng Tiến sĩ chuyên ngành Thủy lợi tại Hà Lan. Ông quan tâm đến hợp tác quốc tế trong việc phát triển khoa học giáo dục và quản lý giáo dục. Bản thân ông là một người lãnh đạo chuyên nghiệp có kinh nghiệm rất phong phú trong lĩnh vực giáo dục.



- 2- **TS. Phạm Thị Ly**, Phó Hiệu Trưởng phụ trách Nghiên cứu Khoa học và Hợp tác Quốc tế của Đại học Hoa Sen. Email: ptly@hoasen.edu.vn



TS. Phạm Thị Ly nhận bằng tiến sĩ Ngôn ngữ học So sánh năm 2003, trước đây là Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu và Giao lưu Văn hóa Giáo dục Quốc tế thuộc Viện Nghiên cứu Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP HCM. Bà quan tâm đến nhiều lãnh vực văn hóa, xã hội, và giáo dục, đặc biệt là các vấn đề về đổi mới cơ chế quản lý và hội nhập quốc tế. Bà đã viết một số bài nghiên cứu so sánh giáo dục Việt nam và các nước, đồng thời dịch nhiều bài nghiên cứu về giáo dục quốc tế. Bà đã dự Hội nghị Quốc tế về Giáo dục So sánh lần thứ 11 tại Hàn Quốc năm 2001, được mời làm diễn giả Chương trình Phát triển Kỹ năng Lãnh đạo cho Sinh viên năm 2005 tại Eastern Connecticut State University, Hoa Kỳ và là Học giả Fulbright tại Trường Đại học Pratt, Hoa Kỳ năm 2008. Bà là hội viên Hội Nghiên cứu Giáo dục Quốc tế và So sánh Hoa Kỳ (Comparative and International Education Society- CIES) và còn là thành viên sáng lập của Câu lạc bộ Phụ nữ Việt Nam Hoạt động Quốc tế. Có thể xem thêm thông tin chi tiết về lý lịch khoa học, các bài viết và dịch của bà tại website riêng: <http://www.lypham.net>

- 3- **TS. Kai ming Cheng**, Giáo sư Trường Đại học Hong Kong, Cố vấn cao cấp của Hiệu trưởng. Email: kmcheng@hku.hk

Xuất thân là một nhà toán học, Kai-ming Cheng bảo vệ bằng tiến sĩ tại Viện Giáo dục, University of London. Ông đã từng là Trưởng Khoa Giáo dục của Đại học Hong Kong. Ông là giáo sư thỉnh giảng tại Khoa Sau Đại học



Trường Đại học Harvard từ năm 1996, đồng thời là giáo sư thỉnh giảng của Đại học Bắc Kinh và của Viện Quản lý Giáo dục Quốc gia Trung Quốc. Ông cũng là chuyên gia tư vấn cho những tổ chức quốc tế lớn như Ngân hàng Thế giới, Ngân hàng Á Châu, UNESCO, UNICEF, và IIEP cũng như nhiều tổ chức chính phủ khác. Ông quan tâm nghiên cứu về những điểm chung giữa giáo dục và môi trường rộng hơn của nó trong những hệ thống chính trị, kinh tế và xã hội khác nhau, bao gồm giáo dục vùng nông thôn ở Trung Quốc, cải cách giáo dục đại học, văn hóa và giáo dục, tác động của xã hội tri thức đối với giáo dục. Gần đây ông mở rộng nghiên cứu đến Ấn Độ và các nước châu Á khác, giảng dạy về các lĩnh vực văn hóa và phương pháp nghiên cứu định tính. Ông đã đến Việt Nam năm 2009 để trình bày trong Hội thảo Khoa học Quốc tế do Đại học Hoa Sen tổ chức. Có thể xem thêm chi tiết về lý lịch khoa học và ấn phẩm của ông tại: <http://educ2.hku.hk/~chengkm/>

4- **GS. TS. Gerald Fry**, Giáo sư Trường Đại học Minnesota, Hoa Kỳ. Email: gwf81@hotmail.com



Bảo vệ luận án Tiến sĩ trong ngành phát triển giáo dục quốc tế, [Gerald Fry](#) là một chuyên gia về giáo dục so sánh quốc tế và phát triển giáo dục xuyên văn hóa (intercultural education) tại Đại học Minnesota, Twin Cities. Ông là cựu giám đốc Trung tâm Nghiên cứu châu Á Thái Bình Dương và Nghiên cứu Quốc tế tại Đại học Oregon. Chuyên ngành của ông là giáo dục văn hóa quốc tế. Trong mười năm qua, ông đã hướng dẫn chương trình học tập ở nước ngoài cho nhiều tổ chức như Trung tâm Đông-Tây, Đại học Stanford, Đại học Oregon, và Đại học Minnesota. Gần đây ông đã thực hiện việc đánh giá chương trình học ở nước ngoài của CIEE tại Thái Lan. Một trong số nhiều ấn phẩm của ông là chuyên khảo: *Học tập Hợp tác quốc tế: Một cách tiếp cận mới đối với dịch vụ xuyên văn hóa*, đỉnh cao của một dự án 10 năm nghiên cứu về Đông Nam Á. Dự án này hàng năm đều tổ chức các nhóm đa văn hóa đến Đông Nam Á để nghiên cứu thực địa và học tập xuyên văn hóa. Hiện nay Giáo sư Fry là biên tập viên và cố vấn việc biên soạn Bách Khoa Toàn thư về Những Quan điểm Toàn cầu. Tác phẩm gần đây nhất là một tuyển tập gồm nhiều bài nghiên cứu chính của ông, *Tìm hiểu về Thái Lan và Các nước láng giềng: những quan điểm liên ngành*. Lý lịch khoa học và ấn phẩm đã công bố của ông có thể được đọc tại: <http://www.cehd.umn.edu/EdPA/People/Fry.html>

5- **TS. Rui Yang**, Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Trường Đại học Hong Kong, Phó Chủ tịch Hiệp hội Giáo dục So sánh Hong Kong, Trung Quốc. Email: yangrui@hkucc.hku.hk



Rui Yang đã làm việc ở một trường đại học Trung Quốc gần mười năm trước khi theo học ở Đại học HongKong năm 1996 và bảo vệ bằng tiến sĩ tại Trường Đại học Sydney năm 2001. Ông giảng dạy và nghiên cứu ở các trường đại học Shantou và Hong Kong ở Trung Quốc, Đại học Western Australia và Đại học Monash ở Australia. Hiện nay ông là Phó Giáo sư, Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục So sánh, Khoa Giáo dục Trường Đại học Hong Kong. Ông đã viết rất nhiều trong lĩnh vực giáo dục quốc tế và so sánh. Mỗi quan tâm hiện nay của ông là so sánh toàn cầu về chính sách giáo dục, tâm lý học trong chính sách giáo dục. Có thể xem thêm chi tiết về lý lịch khoa học của TS. Rui Yang tại:

<http://www.edu.hku.hk/yangrui/>

6- **TS. Kathryn Morhman**, Trường Đại học Arizona State University, Hoa Kỳ. Email: kmohrman@asu.edu

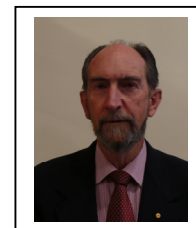
Kathryn học đại học ở Grinnell College, thạc sĩ ở University of Wisconsin-Madison, và bảo vệ bằng tiến sĩ ở George Washington University. Bà có bằng tiến sĩ danh dự của Grinnell College và Colorado College.

Chuyên môn của bà là lãnh đạo đại học, hợp tác quốc tế, hoạt động của các hiệp hội giáo dục Hoa Kỳ, các vấn đề về chính sách công. Bà cũng đã trực tiếp giảng dạy từ lớp sáu



đến nghiên cứu sinh tiến sĩ. Bà từng là Hiệu trưởng của Colorado College, Trưởng khoa Đào tạo Đại học ở Maryland-College Park, phó khoa tại Đại học Brown; Giám đốc Đối nội Quốc gia của Hiệp hội các Trường Đại học Hoa Kỳ. Bà còn là Giám đốc Điều hành của Trung tâm Hopkins-Nanjing (Trung Quốc), học giả Fulbright tại Nhật, Hàn Quốc, Hong Kong, thành viên của một nhóm 30 học giả (đại diện 20 quốc gia) nghiên cứu những vấn đề của giáo dục đại học thế kỷ 21. Bà quan tâm đến chính sách công và giáo dục đại học, vấn đề đại học nghiên cứu đẳng cấp quốc tế, hiệu quả hoạt động của các tổ chức, thiết kế chương trình đào tạo, và giao lưu quốc tế. Bà đã từng là diễn giả trong Hội thảo Quốc tế về Giáo dục Đại học do Đại học Hoa Sen tổ chức tháng 10-2009. Lý lịch khoa học và các ấn phẩm của bà có thể đọc tại: <http://spa.asu.edu/mohrman/default.htm>

7-GS. David George Beanland. Nguyên Hiệu Trưởng Trường Đại học Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT University). Email: d.beanland@rmit.edu.au



GS. Beanland là một kỹ sư điện tử tốt nghiệp cử nhân trường Đại học Melbourne University, bằng thạc sĩ và tiến sĩ tại University of Salford in England. Lĩnh vực chuyên môn của ông là chế tạo vi điện tử. Ông đã có một vai trò quan trọng trong việc ứng dụng những tiến bộ công nghệ thông tin vào giáo dục. Năm 1968 ông được bổ nhiệm là Trưởng bộ môn Kỹ nghệ Điện tử và Truyền thông sau đó là Trưởng khoa Kỹ thuật, rồi Hiệu trưởng Trường Đại học RMIT trong 11 năm. Kinh nghiệm của ông bao gồm nhiều lãnh vực, nhưng mỗi quan tâm đặc biệt của ông là đào tạo kỹ thuật, giáo dục quốc tế, chiến lược phát triển đại học, hoạt động đào tạo và nghiên cứu của trường đại học, hiệu quả và ảnh hưởng của giáo dục. Ông đã viết hơn 100 báo cáo khoa học. Ông là người lãnh đạo việc thành lập RMIT Việt Nam. Ông còn là Chủ tịch Sáng lập của Tổ chức Chất lượng Australia và là thành viên hội đồng quản trị của nhiều tổ chức về hoạt động quốc tế của các trường đại học, của các quỹ tài trợ nghiên cứu, các tổ chức nghiên cứu về cơ sở hạ tầng cho giáo dục, về đào tạo mở, phát triển chính sách và chiến lược, giao tiếp truyền thông.

Nhóm nghiên cứu xuyên quốc gia này được thành lập nhằm mục đích hỗ trợ lẫn nhau trong công tác nghiên cứu, chia sẻ kinh nghiệm và thông tin, tăng cường hợp tác vì lợi ích chung của giáo dục, cũng như vì lợi ích đất nước của các thành viên. Nội dung hợp tác có thể là hỗ trợ tư liệu, tham gia bình duyệt hay phản biện công trình nghiên cứu của các thành viên; cùng thực hiện những dự án nghiên cứu có liên quan đến Việt Nam với quan điểm so sánh đa chiều. Nguyên tắc hợp tác là tự nguyện, tôn trọng quan điểm các bên, tôn trọng lợi ích và luật pháp quốc gia của các thành viên.

Nhóm nghiên cứu này hoạt động dưới sự chỉ đạo của lãnh đạo hai đơn vị sáng lập, là Trường Đại học Hoa Sen và Đại học Quốc gia TP HCM, nhằm thực hiện các kế hoạch và dự án nghiên cứu về giáo dục của hai đơn vị.

Nhóm nghiên cứu hoan nghênh mọi sự hợp tác của các tổ chức và cá nhân trong và ngoài nước nhằm thực hiện những công trình nghiên cứu giáo dục giúp tăng cường hiểu biết lẫn nhau và hướng đến một tương lai cùng tồn tại hòa bình giữa các dân tộc.



Chịu trách nhiệm nội dung: **TS. Phạm Thị Ly**
Cố vấn chuyên môn: **PGS. TS. Nguyễn Hữu Chí**
Biên tập bản tiếng Anh: **TS. Allen Heyd**, Columbia University, USA
Địa chỉ liên hệ: Trường Đại học Hoa Sen
93 Cao Thắng, Quận 3, TP. HCM, Việt Nam