

TÌM HIỂU "NHÂN HỌC GIÁO DỤC" – MỘT KHUYNH HƯỚNG CỦA TRIẾT HỌC GIÁO DỤC PHƯƠNG TÂY HIỆN ĐẠI

NGUYỄN CHÍ HIẾU*

Ngày nay, vai trò hết sức quan trọng của giáo dục đã được khẳng định và có thể thấy rõ điều này trong chiến lược phát triển của mỗi quốc gia cũng như ở bình diện quốc tế. Giáo dục góp phần làm gia tăng tiềm năng sáng tạo của cá nhân, làm thay đổi hoàn toàn lập trường của cá nhân, cải thiện quan hệ giữa người với người và hình thành thái độ đối với những thành tựu của tập thể trong mọi lĩnh vực sinh hoạt.

Các hệ thống giáo dục truyền thống coi trọng phương diện trí tuệ và tri thức uyên bác trong những thành tựu của con người. Tuy nhiên, hiện nay cần phải chú ý nhiều hơn tới các phương diện kinh nghiệm và kỹ thuật trong việc giáo dục cá nhân và coi đó cũng có giá trị và tầm quan trọng như các tri thức "hàn lâm", thuần túy.

Không chỉ thế, người ta còn bàn luận nhiều đến vai trò của giáo dục đối với việc xây dựng một thế giới chung, một ngôi nhà chung trên trái đất. Khi đó nền hoà bình toàn cầu có thể trở thành thực tại phổ biến thông qua giáo dục toàn cầu. Quá trình xây dựng công thức và cấu trúc rõ ràng của giáo dục toàn cầu không thể và không nên mang tính tuyệt đối bất biến. Những giá trị nhân văn nội tại

của mỗi xã hội và mỗi nền văn hóa cần phải trở thành một bộ phận không tách rời của một loại hình giáo dục mới. Một bộ phận quan trọng của giáo dục phải là việc làm sáng tỏ những vấn đề toàn cầu cụ thể nhất, có ý nghĩa xuyên quốc gia và liên văn hóa, những hệ quả của chúng đối với nền văn minh.

Triết học giáo dục phương Tây hiện đại nói chung, đặc biệt là "nhân học giáo dục" nói riêng, có những đóng góp quan trọng cho việc giải quyết những vấn đề nêu trên. Việc tiếp thu những thành tựu của nó trong bối cảnh tiếp biến văn hóa toàn cầu nhằm mục đích tạo dựng một nền triết học (giáo dục) riêng, mang đậm sắc thái văn hóa Việt, có ý nghĩa lý luận và thực tiễn quan trọng.

1. Vài nét khái quát về triết học giáo dục phương Tây hiện đại

Cuối thế kỷ XX - đầu thế kỷ XXI, triết học giáo dục trở thành một trong những vấn đề căn bản nhất, thu hút được sự quan tâm của các nhà giáo dục học và tâm lý học, các nhà kinh tế học và chính trị học, các nhà xã hội học và triết học, v.v...

(*) Viện Triết học, Học viện Chính trị - Hành chính Quốc gia Hồ Chí Minh.

Nhà triết học người Đức, M. Scheler khẳng định “trong cuộc chiến đấu nan giải vì một thế giới mới, con người mới dũng cảm sáng tạo ra các hình thức mới, vấn đề giáo dục con người trở thành vấn đề trung tâm” (1, tr.25). Với tư cách vấn đề trung tâm trong việc sáng tạo ra các hình thức mới, giáo dục có nghĩa là quá trình mang tính chất nền tảng, định hướng vào việc hình thành bản thân chủ thể hoạt động – con người. Giáo dục là quá trình dự phóng, nhờ nó mà việc sáng tạo ra các hình thức mới được định hướng vào tương lai. Qua đó, giáo dục trở thành một trong những cơ chế phát triển quan trọng nhất không những của cá nhân mà còn của toàn thể xã hội, nó định hướng vào việc hình thành và triển khai những tiềm năng thể chất, trí tuệ và tinh thần của xã hội dưới những hình thức nhất định.

Trong lịch sử tư tưởng, Hegel đã xác định bản chất của giáo dục khi chỉ ra rằng việc một con người riêng biệt vươn lên đến bản tính phổ biến của mình chính là giáo dục bản thân. Gadamer cũng tán thành với Hegel và cho rằng, “với tư cách sự vươn lên cái phổ biến, giáo dục là... nhiệm vụ của con người” (2, tr.72). Việc vươn lên đến bản tính phổ biến có nghĩa rằng giáo dục động chạm đến tất cả mọi phương diện của tồn tại người nói chung. Khi đó giáo dục được làm cho hài hòa với tồn tại người cùng với toàn bộ tính đa diện và toàn vẹn của nó, bao trùm lên tất cả mọi lĩnh vực hoạt động sống của con người.

Nghiên cứu giáo dục trên phương diện triết học đòi hỏi phải trả lời cho vấn đề: giáo dục tự thân nó là gì? Việc tìm kiếm câu trả lời cho vấn đề này đòi hỏi giáo dục, với tư cách một quá trình đang diễn ra trên thực tế, cần phải có tư tưởng, mục đích. Tiến hành phân tích giáo dục, cần xuất phát từ thực tế là có

hai phương diện: *thứ nhất*, giáo dục tự thân nó (như một quá trình hiện thực) và *thứ hai*, tư tưởng về giáo dục (nội dung, mục đích của quá trình hiện thực).

Triết học ghi nhận rằng, mục đích (tư tưởng) của giáo dục - đó là vấn đề về cái cần phải tồn tại. Tư tưởng về giáo dục là sự khái quát tối đa tất cả mọi quá trình giáo dục và những biểu hiện của chúng trong các lĩnh vực và các khu vực khác nhau nhất. Nó đòi hỏi phải tiếp cận nghiên cứu giáo dục chính như một chỉnh thể hợp nhất trong mình những biểu hiện đa dạng của hiện tượng giáo dục. Do vậy, tư tưởng về giáo dục trở thành xuất phát điểm cho việc nghiên cứu tất cả mọi biểu hiện và trạng thái riêng biệt hiện thực của quá trình giáo dục.

Vấn đề về giáo dục như một hiện tượng thực tại - đó là vấn đề: giáo dục trong hiện thực là gì, nó thể hiện như thế nào trong tồn tại người hiện đại? Trong nghiên cứu triết học, vấn đề này đòi hỏi phải so sánh cái cần phải tồn tại với cái đang tồn tại: mức độ phù hợp giữa quá trình giáo dục hiện thực với tư tưởng (mục đích) của giáo dục là như thế nào và cái gì đang thúc đẩy hay cản trở quá trình đó?

Nghiên cứu giáo dục trên phương diện triết học xuất phát từ chỗ cho rằng khâu trung tâm, hạt nhân của quá trình giáo dục là con người. Triết học đặt ra vấn đề về địa vị của con người trong thế giới. Theo nghĩa rộng nhất, giáo dục là việc con người tự sắp đặt mình trong thế giới, là quá trình cải biến lẫn nhau của con người và thế giới, nhờ đó mà thế giới có được chiều cạnh người (thế giới cho con người, thế giới cùng với con người), còn con người trở thành một bộ phận không tách rời của tồn tại thế giới (con người trong thế giới, con người cho thế giới). Giáo dục chính là quá trình không ngừng quan hệ, hội ngộ giữa con người

với thế giới, kết quả của nó là các hình thức tồn tại cùng nhau của chúng.

Việc nghiên cứu cách thức con người tự sắp đặt mình trong thế giới cho phép tách biệt bốn chiều cạnh cơ bản của giáo dục, chúng cấu thành cái gọi là mô hình tham biến về giáo dục.

1. Giáo dục là sự đi vào thế giới của con người, tức là quá trình “đắm mình” của con người đang hình thành vào không gian văn hóa xã hội, vào thế giới văn hóa đã được loài người sáng tạo ra từ trước. Nhiệm vụ của xã hội là tạo ra những điều kiện tối ưu để con người tham gia (về thể chất và tinh thần) vào thế giới, trong đó cần tìm ra mối tương quan tối ưu giữa các thể chế giáo dục công và tư đa dạng, có thể đáp ứng tốt nhất nhu cầu học tập của nhân dân.

2. Giáo dục là việc con người đạt tới những mục đích của tồn tại. Nhiệm vụ đặt ra cho xã hội và nhà nước là: cần phải giải quyết vấn đề dạy cho con người đang hình thành cái gì và như thế nào? Giáo dục cần phải hướng con người vào việc làm sáng tỏ những mục đích tối cao của tồn tại. Việc con người đạt tới các mục đích của tồn tại chỉ được minh biện trong trường hợp con người lấp đầy những mục đích ấy vào tồn tại của bản thân mình. Do vậy, giáo dục là việc con người tìm kiếm mục đích tồn tại của bản thân nhờ đối chiếu nó với mục đích tối cao. Nếu không có sự định hướng vào mục đích tối cao, thì các định hướng và các giá trị sống cũng biến mất. Nếu một giả mục đích thay thế cho mục đích tối cao, thì nội dung của giáo dục tất yếu sẽ bị thực dụng hóa, hoàn toàn định hướng vào các hình thức bên ngoài của tồn tại.

3. Giáo dục là việc con người có được diện mạo riêng của mình. Con người đi vào thế giới và đạt tới các mục đích của tồn tại, bắt chắp toàn bộ tầm quan

trọng của các quá trình đó, không có nghĩa là việc thực hiện đầy đủ giáo dục với tư cách một quá trình hiện thực. Bởi giáo dục chỉ tạo ra những điều kiện để con người hình thành bản tính người riêng của mình, chỉ đưa con người vào thế giới văn hóa đang tồn tại. Trong khi đó, việc con người đi vào thế giới là quá trình hình thành tính độc đáo và nhân cách của bản thân con người. Con người có được diện mạo riêng của mình, theo nghĩa hẹp, đòi hỏi phải triển khai hệ thống giáo dục con người trong quá trình đào tạo. Theo nghĩa rộng, nó đòi hỏi một xã hội, một nền văn hóa cụ thể phải định hướng quá trình giáo dục vào một lý tưởng nào đó về con người.

4. Giáo dục là sự thức tỉnh và hình thành tinh thần. Để trở thành một thực thể có học vấn, tức để đi vào thế giới, đạt tới mục đích của tồn tại, có được diện mạo riêng của mình, con người cần phải có những khả năng và lực lượng riêng của mình. Việc con người vươn lên từ bản tính đơn nhất đến bản tính phổ biến, tức giáo dục, gắn liền với bước chuyển từ tri thức bộ phận sang tri thức phổ biến, thoát ra khỏi tính chất phác và khắc phục nhãn quan chủ quan của mình, sử dụng hợp lý những lực lượng thể chất, tâm thần và tinh thần của mình để thực hiện sứ mệnh tối cao của mình. Tinh thần là quá trình và kết quả của việc con người hiện thực hóa bản tính riêng của mình. Do vậy thiếu bộ phận tinh thần thì giáo dục không thể trở thành quá trình hình thành con người có đầy đủ giá trị.

2. Nhân học giáo dục

Nhân học giáo dục là một khuynh hướng trong triết học giáo dục và giáo dục học lý thuyết xuất hiện những năm 1960-1970. Cần lưu ý rằng, quá trình hình thành nhân học giáo dục diễn ra chính vào những năm mà hàng loạt

người theo chủ nghĩa hiện đại tuyên bố về “cái chết của con người” (M. Foucault); chủ nghĩa cấu trúc và chủ nghĩa hậu cấu trúc trong tư tưởng triết học xã hội và giáo dục học đã quan tâm đến các cấu trúc thể chế vô danh tính, không đòi hỏi phải tập trung vào con người như tâm điểm của tồn tại xã hội, không đưa những đặc điểm nhân học vào khách thể nghiên cứu của mình. Nhân học triết học bị thay thế bằng bản thể luận cơ bản, hay bằng chủ nghĩa cấu trúc công khai chống lại cách tiếp cận nhân học (L. Althusser, cùng với việc phê phán chủ nghĩa nhân bản). Những năm 1980, cách tiếp cận nhân học trong triết học dần bị đẩy ra ngoài biên của tòa nhà tri thức triết học, mặc dù nó vẫn phổ biến trong giáo dục học, văn hóa học, tâm lý học. Nhưng đến nay, vị trí của nó đã được phục hồi.

Trái ngược với việc đặt trọng tâm vào những cơ cấu thể chế vô danh tính, cách tiếp cận nhân học gắn liền với chủ nghĩa duy danh trong tư tưởng triết học xã hội. Đối với chủ nghĩa cấu trúc, con người chỉ là kẻ thực hiện các cấu trúc xã hội vô danh tính. Còn đối với nhân học triết học, con người là kẻ hoạt động tích cực, chịu trách nhiệm về số phận của mình, về các cấu trúc xã hội chỉ xuất hiện nhờ hoạt động của bản thân nó.

Các đại diện của trường phái Frankfurt cũng phê phán chủ nghĩa nhân bản ở giai đoạn này. Trong bài luận chiến chống lại M. Heidegger, Th. Adorno đã tuyên bố rằng hệ tư tưởng của con người là hệ tư tưởng phi nhân văn hóa (3). Các môn đệ của “lý thuyết phê phán” cũng tỏ ra không khoan dung đối với nhân học triết học. Thí dụ, B. Willms viết: “Nhân học chứng tỏ sự khốn cùng của chủ thể tư sản” (4, tr.78). W. Fischer nhấn mạnh, mối nguy hiểm của chủ nghĩa chủ quan gắn liền với nhân học

triết học và cách mạng nhân học trong tư tưởng xã hội (5). M. Foucault tuyên bố về cái chết của con người và của tác giả trong “Lời nói và vật”.

Như vậy, có một điều kỳ quặc là nhân học giáo dục hình thành chính vào giai đoạn mà những người theo chủ nghĩa hậu hiện đại tuyên bố là thời đại “cái chết của con người”. Song, cũng không nên quan niệm rằng nhân học giáo dục xuất hiện như việc áp dụng đơn giản nhân học triết học vào hiện thực và thực tiễn giáo dục, mặc dù trong số các đại diện của nhân học giáo dục có nhiều nhà triết học được coi là những người sáng lập ra nhân học triết học thế kỷ XX (như: O. Bolnov, M. Buber, Y. Derbolav, v.v...). Tuy nhiên, quan hệ giữa nhân học giáo dục và nhân học triết học phức tạp hơn nhiều so với cảm giác đầu tiên. Có quan điểm lại gắn liền chúng với nhau, và rất nhiều khái niệm của nhân học triết học được áp dụng vào nhân học giáo dục, chẳng hạn như “quan hệ giáo dục”, “hội ngộ”, v.v...

Nhìn chung, có thể quan niệm nhân học giáo dục là phương thức luận chứng cho giáo dục về mặt nhân học. Quan niệm chung này về các nhiệm vụ và mục đích của nhân học giáo dục được các đại diện của nhân học giáo dục và triết học giáo dục cụ thể hóa trong những trào lưu khác nhau. Một số tác giả nhấn mạnh rằng, nhân học giáo dục là lý thuyết mang tính duy nghiệm và phân tích những khái niệm giáo dục học về mặt triết học. Nhóm khác lại nhận thấy, nhiệm vụ cơ bản của nó là triển khai lý luận và sự biểu sinh của cá nhân. Nhóm thứ ba coi nhân học giáo dục là lĩnh vực riêng của các khoa học về giáo dục. Nhóm thứ tư cho rằng, nhân học giáo dục là khoa học về lĩnh vực giao tiếp liên ngành mà con người tham gia vào và trở thành đối tượng của các khoa học

khác nhau được nó hợp nhất lại. Những quan niệm khác nhau đó về đối tượng và mục đích của nhân học giáo dục trước hết bắt nguồn từ các truyền thống gắn liền với các đại diện của nhân học giáo dục.

Vào những năm 1960 - đầu những năm 1970, lý luận giáo dục học đã trải qua cuộc khủng hoảng sâu sắc về các căn cứ của mình. Vốn cấu thành bởi hệ chuẩn tri thức giáo dục học ở giai đoạn hậu chiến, mà chính là quan điểm lịch sử tinh thần của W. Dilthey, và được giữ lại với tư cách hệ chuẩn cho đến tận giữa những năm 1960, quan điểm triết học này đã bị phê phán và thay thế bằng các quan niệm khác về thực chất của quan hệ giáo dục và các nhiệm vụ giáo dục học. Khẩu hiệu của những quan niệm này là, phải thực hiện một "cuộc cách mạng duy thực", phải tính đến những thành tựu của triết học Anh - Mỹ, phải nhập khẩu triết học này vào Cụm lục địa. Bản thân sự "nhập khẩu" này diễn ra theo các khuynh hướng khác nhau và đã dẫn đến việc hình thành hàng loạt quan điểm triết học giáo dục mới. Vậy các quan điểm đó là gì?

Thứ nhất, trái ngược với triết học giáo dục lịch sử tinh thần, là quan điểm nhấn mạnh sự khác biệt mang tính nguyên tắc giữa các khoa học nhân văn và các khoa học tự nhiên. Vào cuối những năm 1960, có quan niệm cho rằng khoa học là thống nhất, không nên tạo ra hố ngăn cách về phương pháp luận giữa các khoa học tự nhiên và các khoa học nhân văn. Một số người bắt đầu quay trở lại với lý luận "khoa học nhất thể", với các quan niệm thực chứng chủ nghĩa về một khoa học kinh nghiệm thống nhất (xem: 6, tr.156).

Thực ra, sau đó, bản thân W. Brezinka - nhà giáo dục học nổi tiếng người Đức - đã thừa nhận rằng, trong

các khoa học xã hội không có các phương pháp diễn dịch kinh nghiệm như các khoa học tự nhiên, rằng các định luật của khoa học xã hội và của khoa học nhân văn chủ yếu mang tính chất những khái quát kinh nghiệm tính. Hơn nữa, ông hoài nghi khoa học xã hội có khả năng đạt tới quy luật và xây dựng lý thuyết giống như trong khoa học tự nhiên. Đối tượng của khoa học xã hội, theo Brezinka, hoàn toàn khác với đối tượng của khoa học tự nhiên, vai trò của sự lý giải trong các khoa học xã hội lớn hơn nhiều so với trong các khoa học tự nhiên. Ông cũng không chấp nhận luận điểm của triết học giáo dục tinh thần cho rằng có sự khác biệt mang tính nguyên tắc giữa các phương pháp thấu hiểu và giải thích với tư cách các phương pháp của khoa học xã hội-nhân văn và của khoa học tự nhiên. Giữa hai phương pháp này chỉ có sự khác biệt về lượng chứ không mang tính nguyên tắc (7, tr.137-139).

Brezinka được coi là một trong những nhà lý luận giáo dục hàng đầu hiện nay. Trong lý thuyết giáo dục của mình ("Metatheorie"), ông phân biệt ba loại lý thuyết về giáo dục là: khoa học giáo dục, triết học giáo dục và sự phạm thực hành (xem thêm: 8). Theo ông, triết học giáo dục là một bộ môn triết học đề cập trước tiên đến các vấn đề đánh giá (Wertungsfragen) và quyết định các vấn đề trong sự đánh giá. Nó là một bộ môn không hoàn toàn thuần túy khoa học: các lý thuyết của nó, giống như triết học, được soạn thảo ra theo các nguyên tắc và phương pháp khoa học. Nhưng chúng còn bao chứa cả những phán đoán giá trị ngoài khoa học, bởi những phán đoán này là không thể thiếu được đối với những quyết định nào đó (chẳng hạn như về những mục tiêu của giáo dục).

Như vậy, khuynh hướng này trong triết học giáo dục đã quan tâm đến kinh nghiệm của triết học Anh – Mỹ nhờ cố gắng chỉ ra tính chất kinh nghiệm của khoa học giáo dục, nhấn mạnh rằng nó cũng có thể đưa ra các định luật và phục tùng các chuẩn tắc và nguyên tắc phương pháp luận chung của khoa học. Mặc dù Brezinka đã cải biến đáng kể cách tiếp cận của mình và thậm chí đã khước từ các yêu cầu thái quá trước đó, song chương trình này của triết học giáo dục vẫn định hướng lý luận giáo dục vào các lý tưởng và chuẩn mực của khoa học kinh nghiệm, và đến nay nó vẫn tồn tại và được áp dụng. Tuy nhiên, nó đã dần đánh mất tính hấp dẫn của mình.

Thứ hai, một nhóm các nhà triết học giáo dục Tây Âu đã cố gắng đưa ra lý luận phê phán với tư cách hệ chuẩn của khoa học giáo dục. Nhóm này đã khước từ triết học giáo dục tinh thần nhân văn và triết học giáo dục duy nghiệm. Sau đó, nhóm này đã tan rã. Một số trong họ quay lại với chủ nghĩa duy lý phê phán của K. Popper như quan điểm triết học cho phép xem xét và làm sáng tỏ những căn cứ của tri thức giáo dục học, số khác sử dụng tư tưởng giải phóng như tư tưởng trung tâm đối với giáo dục học (xem thêm: 9).

Thứ ba, các nhà triết học giáo dục đã quay lại với nhân học giáo dục như cơ sở có khả năng đảm bảo cho khoa học giáo dục các phương tiện khái niệm và phương pháp luận để nghiên cứu con người trong quá trình giáo dục. Cần phải nhấn mạnh rằng, nhân học giáo dục đã tồn tại từ trước những năm 1960 và đã có những thử nghiệm áp dụng các khái niệm của nó vào giáo dục học. Song các thử nghiệm ấy đã không được quan tâm và nhân học triết học không được coi là hệ chuẩn cho tri thức giáo dục học. Từ giữa những năm 1970, nhân

quan của các nhà lý luận giáo dục học đã quay lại với nhân học triết học, và nó bắt đầu được lĩnh hội như khuôn mẫu để đặt ra và giải quyết những vấn đề của khoa học giáo dục.

Tóm lại, có thể nói, quá trình phát triển của triết học giáo dục phương Tây đã đưa nó quay trở lại với những vấn đề nhân học, tức lĩnh vực triết học có nhiệm vụ khám phá ra những đặc điểm quan trọng nhất của tồn tại người, với tư cách cơ sở để xây dựng chiến lược giáo dục, xác định mục đích, cũng như hệ phương pháp tiến hành hoạt động giáo dục. Đây là một lĩnh vực mới, đòi hỏi phải có những nghiên cứu chuyên sâu nhằm tiếp thu những thành tựu của triết học giáo dục phương Tây hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. Scheler. Wissensformen und Erziehung. Auswahl, Muenchen, 1997.
2. H. G. Gadamer. Wahrheit und Methode. Tuebingen: 1987.
3. Th. Adorno. Jargon der Eigentlichkeit. 7 Aufl. Frankfurt: 1974.
4. B. Willms. Revolution und Protest oder Glanz und Elend des buergerlichen Subjekts. Stuttgart: 1969.
5. W. Fischer. Einige Gedanken zum Dialogische im Begriff der Bildung. Grundfragen der Paedagogik: 1995.
6. W. Brezinka. Zeitschrift fuer Paedagogik. 1967. Bd. 13.
7. W. Brezinka. Metatheorie der Erziehung. Muenchen: 1978.
8. http://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Brezinka.
9. Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen. Perspektiven. Probleme. Paderborn: 1982.