

Phát triển giáo dục và đào tạo
nhân tài

Cuốn sách **“Phát triển giáo dục và đào tạo nhân tài”** của PGS, TS Nghiêm Đình Vĩ và ThS Nguyễn Đắc Hưng, do NXB Chính trị quốc gia xuất bản, là cuốn sách có giá trị viết về phát triển giáo dục và đào tạo nhân tài.

Các tác giả đã phản ánh sắc nét về quá trình phát triển giáo dục Việt Nam; phân tích sâu sắc về một số giải pháp, kiến nghị có giá trị nhằm phát hiện, đào tạo, bồi dưỡng tài năng và nguồn nhân lực cho đất nước trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Xin cung cấp với bạn đọc của website ISSTH những tài liệu tham khảo bổ ích của cuốn sách trên.

Chương I. Giới thiệu đôi nét về lịch sử giáo dục Việt Nam

I. Giáo dục Việt Nam thời kỳ từ năm 938 đến giữa thế kỷ XIX

Sau khi đất nước lần đầu tiên trong lịch sử được độc lập (năm 938), dưới các triều đại phong kiến Ngô, Đinh, tiền Lê (939 – 1009), việc học lúc này chưa phát triển và được tổ chức trong các trường tư và trường chùa. Mãi đến đời nhà Lý (thế kỷ XI), chính quyền mới thực sự quan tâm đến việc giáo dục. Năm 1070, vua Lý Thánh Tông cho lập Văn Miếu để làm nơi dạy học cho con em hoàng tộc và quan lại. Sáu năm sau, năm 1076, vua Lý Nhân Tông cho xây Quốc Tử Giám, tuyển chọn các quan viên văn chức biết chữ cho vào học để đào tạo nhân tài cho đất nước. Văn Miếu - Quốc Tử Giám, được coi là trường đại học đầu tiên ở Việt Nam. Đến năm 1253, nhà Trần gọi trường này là Quốc Tử Viện, thu nạp các hoàng tử, con em các nhà quyền thế và cả những con em thường dân ưu tú, nhằm đào tạo quan lại phong kiến. Đến năm 1397, Vua Trần Thuận Tông ban chiếu mở trường công ở châu, huyện, việc học giai đoạn này đã có sự phát triển thêm một bước mới. Đến thời nhà Hồ (1400 - 1407), Hồ Quý Ly cũng rất quan tâm đến việc giáo dục để nâng cao dân trí và tuyển chọn người tài. Thời nhà Lê (thế kỷ XV), nhất là dưới thời Vua Lê Thánh Tông (1460 – 1497), quy mô của các trường đã mở rộng hơn cho con em dân thường được vào học. Nhìn chung, ở thời kỳ này có ba loại trường: Quốc Tử Giám ở kinh đô trực tiếp do nhà vua cai quản; một số ít trường công ở phủ, ở huyện; phổ biến hơn là loại hình trường tư ở làng, xã. Trong suốt gần 10 thế kỷ, dưới các triều đại phong kiến mới chỉ tập trung đào tạo quan lại phong kiến các cấp, và chịu ảnh hưởng rất lớn của tư tưởng Nho giáo. Tư tưởng giáo dục lúc đó được các nhà Nho đề cập như là một thành tố trong tư tưởng Nho giáo. Nho giáo coi giáo hoá con người bằng đức là phương tiện, biện pháp hiệu quả nhất để đào tạo con người, hoàn thiện con người, để từ đó làm ổn định, hoàn thiện xã hội. Nho giáo đánh giá cao vai trò của giáo dục đối với sự phát triển nhân cách con người. Quan niệm của các nhà Nho cho rằng: bằng giáo dục, giáo hoá có thể thay đổi được bản tính vốn có của con người. Chính vì vậy, trong sách Luận ngữ, Khổng Tử đã coi công việc giáo hoá cùng với việc giúp dân làm giàu là công việc chính sự quan trọng nhất của nhà cầm quyền. Ông quan niệm: “Khi dân đã đông thì nhà cầm quyền phải giúp dân làm giàu. Và khi họ đã giàu thì phải giáo hoá họ”. Mạnh Tử coi giáo hoá là công việc quan trọng nhất của kẻ sách giữ nước. Ông nói: “Người trên không có lễ giáo, người dưới không có học thức, kẻ dân tàn tật dấy lên, nước mất đến nơi”. Chính vì coi trọng giáo dục mà chính quyền phong kiến đã đặc biệt khuyến khích giáo dục, thi cử, mở trường dạy học, lựa chọn nhân tài qua con đường thi cử. Các nhà Nho đều cho rằng, một xã hội tốt đẹp là một xã hội ổn định, thái bình, có trật tự, có kỷ cương và mọi người đều thuần tuý, hết sức thánh thiện. Song, để có con người thuần tuý, hết sức thánh thiện phải có giáo dục, giáo hoá con người hướng về cái thiện, làm theo điều thiện. Nho giáo rất thành công trong việc khắc họa mẫu người trung tâm của xã hội là kẻ sĩ, người quân tử. Nhân cách của các bậc quân tử thể hiện sự hết lòng chuyên tâm “học đạo và hành đạo”.

Về đối tượng giáo dục, giáo hoá trong tư tưởng Nho giáo, nhiều nhà nghiên cứu đã bắt đầu từ tư tưởng của Khổng Tử trong sách Luận ngữ “hữu giáo vô loại” (giáo dục không biệt kẻ sang hèn, kẻ cao người thấp), thể hiện tính nhân văn rất cao và đã có sự khởi nguồn về quan niệm bình đẳng về giáo dục trong tư tưởng Nho giáo (nhưng thực chất chỉ con nhà khá giả mới có điều kiện được đi học).

Nội dung và phương pháp giáo dục trong Nho giáo được định vị một cách chặt chẽ. Nội dung giáo dục có tính phổ cập cho tất cả mọi người là “dạy đạo làm người, đạo cương thường”. Những nội dung cụ thể của nó phản ánh quan hệ, nghĩa vụ, trách nhiệm của con người đối với bản thân, gia đình và xã hội. Tư tưởng của Nho giáo toát lên tinh thần khoan dung, sống có trách nhiệm với nhau. Hiếu học là một đặc điểm tốt đẹp của Nho giáo, nó được duy trì cho đến ngày nay ở một số nước châu Á như: Trung Quốc, Nhật Bản, Xingapo, Hàn Quốc, Việt Nam... Ngoài hiếu học, Nho giáo còn đề cao tư tưởng tôn sư trọng đạo, sự hiếu nghĩa. Nho giáo đề cao vị trí của gia đình, gia tộc và của cộng đồng và được tuân thủ theo một trật tự, kỷ cương nghiêm ngặt. Trong số những người được học ở các trường, một bộ phận ưu tú được chọn để dạy những tri thức về văn chương, chính trị, về các bài học kinh nghiệm của lịch sử nhằm đạo tạo họ trở thành những người tài đức, thực hiện “... tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ”. Nho giáo đề cao giáo dục đạo đức, nhân cách là một quan niệm sáng suốt và vì vậy, những giá trị hợp lý trong nội dung giáo dục của Nho giáo được duy trì cho đến ngày nay.

Tuy nhiên, những sai lầm trong tư tưởng giáo dục của Nho giáo đã làm cản trở bước tiến của lịch sử cần phải được loại bỏ, đó là: việc Nho giáo không chú ý đến giáo dục các khoa học tự nhiên, những kiến thức về sản xuất kinh doanh, coi thường lợi ích cá nhân đã thủ tiêu động lực trực tiếp để phát triển; những tư tưởng bảo thủ, lạc hậu như: trọng nam, khinh nữ, coi thường người lao động chân tay, tư tưởng ngũ luân, ngũ thường... Nếu ở nội dung giáo dục có nhiều điểm đáng phê phán thì trong phương pháp giáo dục của Nho giáo lại có nhiều điểm hợp lý, nhất là trong việc giáo dục đạo đức như: phương pháp nêu gương, đặc biệt nhấn mạnh sự mô phạm của người thầy giáo; phương pháp cá biệt hoá đối tượng giáo dục; phương pháp khơi dậy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học...

Tóm lại, trong thời kỳ từ giữa thế kỷ XIX trở về trước, nền giáo dục của Việt Nam chịu ảnh hưởng sâu sắc của nền giáo dục phong kiến phương Bắc, mà nổi bật ở thời kỳ này là tư tưởng giáo dục của Nho giáo. Tuy nhiên, tư tưởng Nho giáo vào nước ta đã được Việt hoá rất lớn và nó đã trở thành một nét đẹp trong nền văn hoá Việt Nam. Mặc dù trong Nho giáo có rất nhiều hạn chế, nhưng nếu chúng ta biết khai thác những hạt nhân hợp lý và tích cực của Nho giáo thì nó cũng vẫn là những công cụ hữu ích để quản lý xã hội và giáo dục con người ở nước ta hiện nay.

II. Giáo dục thời kỳ thực dân Pháp đô hộ (từ giữa thế kỷ XIX đến Cách mạng Tháng Tám năm 1945)

Từ giữa thế kỷ XIX đến hai thập niên đầu của thế kỷ XX, thực dân Pháp vẫn giữ nguyên nền giáo dục phong kiến Nho học của triều Nguyễn. Bên cạnh hệ thống giáo dục phong kiến, thực dân Pháp mở một số trường nhằm đào tạo đội ngũ công chức phục vụ cho việc cai trị của Pháp ở Việt Nam và Đông Dương như: mở một số trường Pháp - Việt tại Sài Gòn (năm 1862), chủ yếu đào tạo phiên dịch; mở Trường Sư phạm thuộc địa tại Sài Gòn (năm 1871). Năm 1886, Pháp mở Trường Sư phạm tiểu học. Năm 1900, Pháp lập Viện Viễn Đông bác cổ tại Sài Gòn, năm 1901 dời ra Hà Nội. Năm 1905, Pháp lập Nha học chính Đông Dương; năm 1906, lập Hội đồng cải thiện giáo dục bản xứ; năm 1917, ban

hành bộ luật đầu tiên về giáo dục cho Đông Dương. Theo luật này, từ năm 1918 không còn trường học chữ Hán và bãi bỏ các khoa thi hương, thi hội, thi đình. Từ đó, hệ thống giáo dục của Việt Nam theo mô hình hệ thống giáo dục của Pháp. Cũng trong thời gian này, thực dân Pháp bắt đầu phát triển một số trường chuyên nghiệp. Phần lớn các trường này trong ba thập kỷ đầu đều là trường dạy nghề (trường đào tạo công nhân) hoặc trường trung cấp chuyên nghiệp (đào tạo cán bộ kỹ thuật trung cấp). Năm 1908, một số trong các trường này được gộp lại, gọi là Đại học Tổng hợp. Nhưng trên thực tế, mãi tới năm 1919 mới có lớp dự bị đại học đầu tiên về lý – hoá - tự nhiên (sau này gọi là lý – hoá – sinh); năm 1923 bắt đầu chiêu sinh lớp đào tạo bác sĩ; năm 1941 mới có đại học luật khoa, trường đào tạo kỹ sư nông nghiệp (1942), trường đào tạo cử nhân khoa học (1941)... Các trường này sau đó hợp thành Đại học Đông Dương. Năm học 1939 – 1940, Đại học Đông Dương chỉ có 582 sinh viên. Nội dung giảng dạy lúc bấy giờ rất coi nhẹ lịch sử dân tộc Việt Nam; tiếng Việt không được coi trọng và được dạy như một ngoại ngữ; trong sách giáo khoa không nói đến nước Việt Nam mà chỉ nói đến năm xứ Đông Dương thuộc Pháp. Việc làm này của thực dân Pháp hòng xoá bỏ ý thức dân tộc trong học sinh, sinh viên Việt Nam.

Trong kiến nghị gửi Nghị viện Pháp và đoàn đại biểu dự Hội nghị Vécxay, Pháp (năm 1924), Nguyễn Ái Quốc đã nêu tám yêu sách, trong đó Điều 6 yêu cầu phải được “tự do học tập, thành lập các trường kỹ thuật và chuyên nghiệp ở tất cả các tỉnh cho người bản xứ”.

Tiếp đó, năm 1930, Nguyễn Ái Quốc nêu ra khẩu hiệu “Thực hành giáo dục toàn dân”, tức là phải tiến hành phổ cập giáo dục, cực lực lên án chủ trương giáo dục của Pháp đối với người Việt Nam. Ngay từ ngày thành lập, Đảng ta luôn coi chống chính sách ngu dân là một nội dung của cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc, một mục tiêu động viên nhân dân đứng lên giành độc lập cho Tổ quốc. Khẩu hiệu lúc đó là: Huỷ bỏ nền giáo dục nô lệ và thuộc địa, xây dựng nền giáo dục quốc dân. Hết thầy con cái người lao động được học bằng tiếng mẹ đẻ, được học nghề cho đến 16 tuổi.

Từ năm 1926 đến năm 1935, Việt Nam thanh niên cách mạng đồng chí hội đã mở nhiều lớp học chữ quốc ngữ cho nhân dân lao động và thanh niên. Trong cao trào cách mạng 1930 – 1931, vấn đề chống nạn thất học được đẩy mạnh. Năm 1938, Hội truyền bá quốc ngữ được thành lập, đã thu hút hàng vạn người đi học, kết hợp việc học chữ và phát triển phong trào cách mạng đấu tranh chống thực dân Pháp để giành độc lập.

Năm 1945, Việt Nam có hơn 95% dân số mù chữ, trong đó hầu hết là phụ nữ và người các dân tộc thiểu số. Năm 1945, Việt Nam có khoảng 22 triệu người nhưng chỉ có khoảng 3% dân số được đi học; số này được đào tạo chủ yếu phục vụ bộ máy cai trị của Pháp. Việc mở trường của thực dân Pháp nhằm thực hiện chính sách giáo dục nô dịch và đồng hoá, thực chất là chính sách ngu dân, bởi vì thực dân Pháp không có chủ trương giáo dục ở bậc học cao mà chủ yếu chỉ đào tạo đến hết bậc tiểu học (nhưng ngay cả bậc tiểu học cũng rất ít).

III. Giáo dục Việt Nam từ sau Cách mạng Tháng Tám năm 1945

1. Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục

Lúc sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhắc nhở toàn Đảng, toàn dân: “Bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và rất cần thiết”. Người chỉ rõ cho

chúng ta thấy mối quan hệ biện chứng giữa giáo dục với cách mạng; giữa giáo dục với sự nghiệp giải phóng dân tộc và kiến thiết đất nước. Người khẳng định: “Muốn giữ vững nền độc lập, muốn làm cho dân mạnh nước giàu, mọi người Việt Nam phải hiểu biết quyền lợi của mình, bổn phận của mình, phải có kiến thức mới để có thể tham gia vào công cuộc xây dựng nước nhà, và trước hết phải biết đọc, biết viết chữ quốc ngữ”.

Muốn cho dân mạnh, nước giàu thì dân trí phải cao, phải đa dạng hoá các loại hình đào tạo, mở trường vừa học vừa làm để tạo điều kiện cho người lao động, cán bộ chiến sĩ được đi học. Khi dân trí đã cao thì sẽ xuất hiện nhiều nhân tài tham gia xây dựng đất nước. Bác đã chỉ cho chúng ta con đường đưa đất nước thoát khỏi cảnh yếu hèn, đó là con đường phát triển giáo dục. Bác nói: “Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu”. bác kêu gọi mọi người thi đua học tập để đưa dân tộc ta trở thành một dân tộc “thông thái”. Trong công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, giáo dục lại càng có vị trí quan trọng vì nó vừa là nền tảng, vừa là động lực để thúc đẩy sự phát triển kinh tế, xã hội. Người đã khẳng định giáo dục là một mặt trận đặc biệt quan trọng trong công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội ở nước ta mà mỗi cô giáo, thầy giáo là một chiến sĩ cách mạng trên mặt trận quan trọng đó. Mục đích của nền giáo dục cách mạng là phục vụ Tổ quốc, phục vụ nhân dân, “phục vụ đường lối chính trị của Đảng và Chính phủ, gắn liền với sản xuất và đời sống của nhân dân”. Giáo dục phải tạo ra được những người lao động mới, đó là những người có lòng yêu nước nồng nàn, “trung với nước, hiếu với dân”, tuyệt đối trung thành với chủ nghĩa Mác – Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh; có đạo đức cách mạng trong sáng, có chí khí hăng hái vươn lên, không sợ hy sinh gian khổ; có tinh thần gan dạ, dũng cảm, khiêm tốn, thật thà, cần cù, tiết kiệm, trong sạch, giản dị; có tri thức và có sức khỏe để trở thành những người chủ tương lai của đất nước, “những người thừa kế xây dựng chủ nghĩa xã hội vừa “hồng”, vừa “chuyên”. Bác thường xuyên nhắc nhở những người làm công tác giáo dục phải luôn chú ý giáo dục toàn diện cho học sinh, phải kết hợp chặt chẽ “học đi đôi với hành”. Bác luôn đánh giá rất cao vai trò của các cô giáo, thầy giáo đối với xã hội, Bác nói: “Người thầy giáo tốt - thầy giáo xứng đáng là thầy giáo - là người vẻ vang nhất. Dù là tên tuổi không đăng trên báo, không được thưởng huân chương, song những người thầy giáo tốt là những người anh hùng vô danh”. Muốn được như vậy, các cô giáo, thầy giáo trước hết phải trau dồi đạo đức cách mạng, không ngừng rèn luyện chuyên môn, phải là tấm gương trong sáng để học sinh noi theo, phải gương mẫu từ lời nói đến việc làm, phải thương yêu, chăm sóc học sinh như con em ruột thịt của mình, phải thật sự yêu nghề, yêu trường, phải không ngừng học hỏi để tiến bộ mãi. Bác luôn tin tưởng và mong muốn các thế hệ học sinh luôn cố gắng học tập và rèn luyện tốt để mai sau trở thành những người có ích cho Tổ quốc. Trong thư gửi học sinh nhân ngày khai trường đầu tiên sau khi đất nước được độc lập, tháng 9 – 1945, Bác viết: “Non sông Việt Nam có trở nên tươi đẹp hay không, dân tộc Việt Nam có bước tới đài vinh quang để sánh vai với các cường quốc năm châu được hay không, chính là nhờ một phần lớn ở công học tập của các em”. Câu nói của Bác đã đi sâu vào lòng người, tạo thành động lực thúc đẩy mạnh mẽ cho hàng triệu thầy giáo và học sinh thi đua dạy tốt - học tốt. Câu nói đó đã trở thành chân lý của thời đại, hoàn toàn phù hợp với quy luật phát triển của các nước đi từ lạc hậu lên tiên tiến và hiện đại, từ nông nghiệp đi lên công nghiệp hoá, hiện đại hoá.

Bác thường xuyên quan tâm đến đại đoàn kết các dân tộc, đặc biệt quan tâm đến vấn đề giáo dục cho học sinh đồng bào các dân tộc thiểu số, Bác nói: chúng ta phải tẩy rửa những thành kiến giữa các dân tộc, phải đoàn kết, thương yêu, giúp đỡ nhau như anh em một nhà. Nhiệm vụ của các cháu là thi đua học tập để sau này góp phần mở mang quê hương của mình và xây dựng nước Việt Nam yêu quý của chúng ta. Bác rất chú ý đến việc nâng cao dân trí, Bác coi dốt là một loại “giặc” và nhiệm vụ “diệt giặc dốt” được xếp thứ hai sau

“diệt giặc đói”. Người căn dặn: “Giáo dục là sự nghiệp của quần chúng”, do đó, các cấp uỷ Đảng, chính quyền, các ngành các giới, các đoàn thể quần chúng và toàn xã hội phải thật sự quan tâm đến công tác giáo dục, giúp đỡ nhà trường về mọi mặt, cần phát huy cao độ dân chủ trong nhà trường để tạo nên sự đoàn kết, nhất trí giữa thầy với thầy, thầy với trò, trò với trò, tạo ra mối quan hệ mật thiết giữa nhà trường – gia đình – xã hội cùng cộng đồng trách nhiệm để phát triển giáo dục. Trong công tác quản lý giáo dục, Bác đã chỉ thị: Phải đi sâu vào việc điều tra nghiên cứu, tổng kết kinh nghiệm. Chủ trương phải cụ thể, thiết thực, đúng đắn; kết hợp chặt chẽ chủ trương, chính sách của Trung ương với tình hình thực tế và kinh nghiệm quý báu và phong phú của quần chúng, của cán bộ và của địa phương. Phải coi giáo dục thiếu nhi là một khoa học. Tư tưởng của Bác Hồ ngay sau ngày nước nhà giành được độc lập đã đặt nền móng cho việc xây dựng và phát triển hệ thống giáo dục quốc dân:

Trước hết, hệ thống giáo dục của nước ta phải là “một nền giáo dục hoàn toàn Việt Nam”. Nền giáo dục của nước ta hình thành và phát triển trong quá trình cách mạng. Đến nay, nền giáo dục quốc dân của nước ta có đầy đủ các bậc học, từ giáo dục mầm non đến giáo dục sau đại học. Ngay từ năm học đầu tiên sau khi nước nhà giành được độc lập, ở tất cả các trường, các bậc học đều dùng chữ quốc ngữ (tiếng Việt) để giảng dạy và học tập. Trong các môn học, các nhà trường đã coi trọng dạy và học quốc văn, quốc sử cùng với các môn khoa học tự nhiên và khoa học kỹ thuật hiện đại. Đó chính là “một nền giáo dục hoàn toàn Việt Nam”, “một nền giáo dục của một nước Việt Nam độc lập”.

Tiếp đến, mục đích tối thượng của giáo dục là “đào tạo các em nên những người công dân hữu ích cho nước Việt Nam”. Muốn vậy, trước hết làm sao giáo dục các em học sinh, sinh viên trở thành những người có lòng yêu nước nồng nàn, thành những người dân xứng đáng với nước độc lập tự do, tức là giáo dục các em thành những con người có nhân cách, có tư tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội.

Ngay từ khi mới thành lập, Chính phủ, đứng đầu là Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nêu ra một trong những mục tiêu hàng đầu là diệt giặc đói. Sau 55 năm phấn đấu gian khổ, tháng 12 – 2000, nước ta đã long trọng tuyên bố với thế giới “Việt Nam đã hoàn thành mục tiêu chống mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học” để bước vào giai đoạn mới là phổ cập trung học cơ sở trong cả nước.

Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn luôn mong đợi và đặt niềm tin lớn lao vào thanh thiếu niên học sinh, sinh viên trong công cuộc xây dựng và phát triển đất nước. Người viết: “Trong công cuộc kiến thiết đó, nước nhà trông mong chờ đợi ở các em rất nhiều”. Trong công cuộc đổi mới, Đảng và Nhà nước ta coi giáo dục – đào tạo, khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu. Vận mệnh của non sông, tương lai của dân tộc phụ thuộc vào sự phát triển của giáo dục, và giáo dục góp phần rất quan trọng làm cho non sông tươi đẹp, dân tộc vinh quang.

Tư tưởng xuyên suốt của Chủ tịch Hồ Chí Minh về công tác giáo dục luôn toả sáng tính cách mạng, tính nhân dân và tính dân tộc sâu sắc. Cả cuộc đời hoạt động cách mạng của Người chỉ có một ham muốn, ham muốn đến tột bậc là “làm sao cho nước ta được hoàn toàn độc lập, dân ta được hoàn toàn tự do, đồng bào ai cũng có cơm ăn, áo mặc, ai cũng được học hành”. Những lời Bác dạy năm xưa về công tác giáo dục đến nay vẫn còn nguyên giá trị. Và hôm nay, những người làm công tác giáo dục như vẫn thấy Bác hiển hiện đưa đường, chỉ lối, động viên làm tốt hơn nữa trong sự nghiệp “trồng người”.

2. Tính chất của nền giáo dục Việt Nam hiện nay mang đậm tính nhân dân, tính dân tộc, tính khoa học và tính hiện đại

Luật Giáo dục đã ghi: “Nền giáo dục Việt Nam là nền giáo dục xã hội chủ nghĩa có tính nhân dân, dân tộc, khoa học, hiện đại, lấy chủ nghĩa Mác – Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng”. Sau Cách mạng Tháng Tám, nền giáo dục nước nhà được xác định và nền giáo dục dân chủ mới; sau năm 1960 ở miền Bắc và sau năm 1975 trên phạm vi cả nước, được xác định là nền giáo dục xã hội chủ nghĩa. Bác Hồ đã nói: “Muốn xây dựng chủ nghĩa xã hội, trước hết cần có những con người xã hội chủ nghĩa”. Trong Luật Giáo dục cũng ghi: “Mục tiêu giáo dục là đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc”, tức là con người trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội.

Tính chất nổi bật của nền giáo dục mới của chúng ta là tính nhân dân. Suốt từ năm 1945 cho đến nay, Đảng và Nhà nước đã có nhiều chủ trương, chính sách và biện pháp phát triển nền giáo dục của dân, do dân, vì dân. Hệ thống mạng lưới nhà trường đã phủ khắp toàn quốc, đến tận từng thôn bản xa xôi, để thực hiện mục tiêu xoá nạn mù chữ, phổ cập giáo dục tiểu học, rồi đến phổ cập tiểu học đúng độ tuổi, tiến tới phổ cập giáo dục trung học cơ sở, phổ cập giáo dục trung học phổ thông... Phát triển giáo dục chú ý tập trung ưu tiên hơn đối với các vùng khó khăn: miền núi, vùng sâu, vùng xa, biên giới, hải đảo, vùng dân tộc ít người, vùng đồng bằng sông Cửu Long, vùng Tây Nguyên. Nền giáo dục mới của ta đã chú ý coi trọng giáo dục cho mọi người, nhất là cho các em học sinh, ý thức quý trọng người lao động, gắn lý luận với thực tiễn, với đời sống của nhân dân, phục vụ nhân dân, xây dựng đất nước, coi đó là mục tiêu của giáo dục. Thực hiện đầy mạnh chủ trương xã hội hoá giáo dục: sự nghiệp phát triển giáo dục không phải chỉ là công việc của Đảng và Nhà nước mà là của toàn xã hội, các đoàn thể xã và nhân dân phải cùng lo. Nhiều nơi tổ chức đại hội giáo dục ở địa phương mình (xã, phường, quận, huyện, tỉnh, thành phố) để động viên mọi lực lượng xã hội cùng chăm lo giáo dục thế hệ trẻ, xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, chăm sóc đội ngũ giáo viên... và cùng đầu tư cho giáo dục. Sự nghiệp giáo dục là sự nghiệp của toàn dân, toàn Đảng và Nhà nước.

Trong nền giáo dục cách mạng Việt Nam, tính dân tộc đã được thể hiện sâu sắc trong các văn bản quan trọng của Đảng và Nhà nước. Các dân tộc cư trú trên lãnh thổ Việt Nam tạo nên cộng đồng các dân tộc Việt Nam lấy ý thức dân tộc làm cốt lõi gắn quyện với bản lĩnh của cộng đồng này, tạo nên bản sắc dân tộc, văn hoá, văn minh Việt Nam. Tính dân tộc của nền giáo dục nước nhà thể hiện ở nội dung giáo dục. Chúng ta hết sức coi trọng giáo dục truyền thống dân tộc, coi đây là một nội dung xuyên suốt tất cả các môn học. Trong các môn học rất chú ý tới giảng dạy và học tập quốc ngữ, quốc sử, quốc văn và địa lý nước nhà. Ở nước ta, từ ngày thành lập nước Việt Nam dân chủ cộng hoà, tiếng Việt là ngôn ngữ chính thức dạy trong nhà trường. Ngay từ cấp tiểu học, cần quan tâm thích đáng đến địa phương học trong chương trình và kế hoạch dạy học; giáo dục trong nhà trường và ngoài xã hội, sau nâng dần lên học lịch sử của dân tộc, đất nước; giáo dục tinh thần dân tộc và lòng yêu nước là nhiệm vụ trọng đại của tất cả các nhà giáo, của gia đình và toàn xã hội đối với thế hệ trẻ, gắn liền với giáo dục “ý thức công dân”. Giáo dục tinh thần bình đẳng giữa các dân tộc cùng sống trên đất nước Việt Nam, tương trợ lẫn nhau, giúp các dân tộc ít người cùng tiến bộ, thực hiện đại đoàn kết dân tộc, cùng nhau bảo vệ và xây dựng đất nước. Văn hoá các dân tộc đều có bước phát triển mới hơn hẳn trước cách mạng. Tiếng nói và chữ viết riêng của các dân tộc được giữ gìn và phát triển. Điều 5 Luật Giáo dục quy định: “Nhà nước tạo điều kiện để người dân tộc thiểu số được học tiếng nói, chữ

viết của dân tộc mình”. Điều 17 Luật Giáo dục đã cấm thầy, trò, nhà trường, không ai được “chia rẽ khối đoàn kết dân tộc”. Những điều luật nói trên thể hiện sự quan tâm của Đảng và Nhà nước về vấn đề giữ gìn và phát huy bản sắc dân tộc, giữ gìn khối đại đoàn kết dân tộc.

Trong những năm qua, tính khoa học và tính hiện đại đã được ngành giáo dục hết sức quan tâm trên một số mặt sau:

Thứ nhất, nội dung, chương trình, sách giáo khoa cho tất cả các cấp học, bậc học đều mang tính khoa học. Các hiện tượng khoa học, các định nghĩa khoa học, các khái niệm khoa học, các định lý, các quy luật về sự vận động của thế giới tự nhiên, xã hội và con người được đưa vào giảng dạy trong các trường học đều dựa vào kết quả nghiên cứu khoa học chính xác, nhằm hình thành ở học sinh thế giới quan và nhân sinh quan duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, khoa học và nhân văn.

Thứ hai, trong chương trình giảng dạy, sách giáo khoa tuyệt đối không được truyền bá mê tín, dị đoan, cũng như những vấn đề chưa có kết luận khoa học, chính xác.

Thứ ba, tính khoa học của nền giáo dục đòi hỏi giáo dục nhà trường cùng giáo dục gia đình và giáo dục xã hội phải tạo cho thế hệ trẻ tư duy khoa học, đầu óc duy lý (có căn cứ khoa học, có lý lẽ), và suy rộng ra, hình thành cho các em cả một phong cách khoa học, phương pháp khoa học để vận dụng và xử lý mọi tình huống của cuộc sống, khắc phục lối sống kinh nghiệm.

Nội dung và phương pháp giáo dục, tổ chức và quản lý giáo dục, v.v... luôn luôn cập nhật với những thông tin hiện đại. Giáo dục là cầu nối quá khứ với hiện tại và tương lai. Giáo dục phục vụ cho sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội và xây dựng đất nước. Nội dung giáo dục phải phản ánh các thành tựu mới nhất của các ngành khoa học. Đất nước ta đi lên từ một hoàn cảnh kinh tế rất nghèo nàn, chưa phát triển, bên cạnh việc giữ gìn bản sắc văn hoá dân tộc, nền giáo dục của ta phải vươn lên, phát triển để có thể theo kịp các nước tiên tiến, đáp ứng yêu cầu phát triển của đất nước trong thế kỷ XXI.

3. Nguyên lý giáo dục

Luật Giáo dục đã ghi: “Hoạt động giáo dục phải được thực hiện theo nguyên lý học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”. Ở nước ta, nguyên lý giáo dục đã được khẳng định tại Đại hội lần thứ III Đảng Cộng sản Việt Nam năm 1960. Từ đó đến nay, trong văn bản của Đảng và Nhà nước đã khẳng định lại nhiều lần. Nguyên lý giáo dục là nguyên tắc chung, những định hướng cơ bản, tổng quát của hoạt động giáo dục. Hệ thống giáo dục ở tất cả mọi cấp đều phải vận hành theo nguyên lý giáo dục. Các chương trình bộ môn, kế hoạch dạy học đều phải được xây dựng theo nguyên tắc chung đó. Người dạy, người học cùng tiến hành hoạt động giáo dục, hoạt động dạy - học theo phương pháp tổng quát này. Hoạt động giáo dục, hoạt động dạy - học là hoạt động của thầy, trò cùng nhau làm chủ. Vì vậy, quan hệ thầy trò tốt đẹp bảo đảm sự hợp tác chặt chẽ giữ vai trò quyết định đến kết quả giảng dạy, học tập, giáo dục. Quan hệ thầy trò giữ

vị trí trung tâm trong nhà trường. Nhà trường hoạt động theo nguyên lý giáo dục ghi trong Luật Giáo dục nhất định sẽ tiến dần tới mục tiêu phát triển giáo dục toàn diện.

a. Học đi đôi với hành

Mục đích của học là để hành, để phát triển, để sống. “Hành” có nhiều nghĩa: từ lời nói trong đối đáp, hành vi trong ứng xử đến lao động để kiếm sống và tổng quát hơn, cao xa hơn là định ra đường đời, lý tưởng cuộc sống. Nói “học đi đôi với hành” là nói ý tổng quát của nguyên lý giáo dục, phản ánh tư tưởng mong đợi của nhà giáo dục đối với người học. Chủ tịch Hồ Chí Minh nói nhiều đến học phải kết hợp với hành, chống lối học vẹt. Trong dịp đến thăm trường Đại học Sư phạm Hà Nội (21-10-1964) Bác nói với cán bộ giảng dạy và sinh viên: “Các cháu học sinh không nên học gạo, không nên học vẹt... Học phải suy nghĩ, học phải liên hệ với thực tế, phải có thí nghiệm và thực hành. Học và hành phải kết hợp với nhau”. Bác Phạm Văn Đồng cũng đã nhiều lần lên án “lối học hư văn, khoa cử” - lối học điểnh hình của nền giáo dục phong kiến, đã tồn tại nhiều thế kỷ. Hiện nay, chúng ta đang bước vào thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá, hơn bao giờ hết đòi hỏi mọi người trong xã hội nói chung, các nhà quản lý giáo dục, các thầy cô giáo và các em học sinh, sinh viên cùng cha mẹ các em nói riêng phải hiểu thấu đáo nguyên lý học đi đôi với hành. Tất nhiên, trong một số bài, một số lĩnh vực, muốn thực hiện “học đi đôi với hành” phải có một số điều kiện, như thiết bị dạy học, sân tập, phòng thí nghiệm, đi thực tập... Dần dần, nhà trường sẽ phải đáp ứng đủ những điều kiện này để thực hiện nguyên lý “học đi đôi với hành”. Nhưng ở mọi nơi, từ trong sách đến cuộc đời, đều có thể dạy và hấp thụ tinh thần học đi liền với hành, học để hành, áp dụng những điều học được từ nhà trường, từ các phương tiện thông tin đại chúng... vào cuộc sống hàng ngày của bản thân, gia đình.

b. Học tập kết hợp với lao động sản xuất.

Học tập kết hợp với lao động sản xuất là hạt nhân của toàn bộ nguyên lý giáo dục. Trong tác phẩm Tư bản, Mác khẳng định học tập kết hợp với lao động sản xuất là phương pháp tổng quát của sản xuất xã hội và là phương pháp duy nhất để hình thành con người toàn diện. Lao động tạo ra nhân cách con người. Nhà trường phải giáo dục, đào tạo ra những con người lao động chân chính và có nhân cách tốt. Mục tiêu tổng quát của giáo dục là phát triển con người toàn diện; đối với xã hội, phát triển con người toàn diện để phát triển kinh tế xã hội, đối với từng người - để có năng lực nghề nghiệp, để sống và đóng góp cho gia đình, cho cộng đồng. Giáo dục làm phát triển tổ hợp năng lực vật chất và năng lực trí tuệ tồn tại trong cơ thể người, trong nhân cách mỗi con người.

Vì vậy, từ các lớp mẫu giáo cho đến các bậc học sau này luôn luôn phải giáo dục thái độ tôn trọng người lao động, yêu lao động, cần cù lao động, kỷ luật lao động, và tất nhiên cả động cơ lao động vì mình, vì xã hội. Đồng thời từng lớp, từng cấp phải có tăng dần nội dung và giờ học lao động, từ các giờ thủ công đến lao động kỹ thuật, trên cơ sở hình thành đầu óc kỹ thuật tổng hợp đi vào một số hình thức lao động cụ thể, từ làm quen với các nguyên lý tổ chức quản lý sản xuất, tham quan các quá trình sản xuất... đến giáo dục hướng nghiệp và học một nghề cụ thể để mỗi con người khi trưởng thành có đủ khả năng lập thân, lập nghiệp. Muốn thế, phải có nghề để trên cơ sở đó mỗi con người có thể tự làm chủ và tự tin trong cuộc sống. Đạo đức và tay nghề là hai yêu cầu hết sức cơ bản mà giáo dục phải giúp mỗi người hình thành nên.

Lý luận được đúc kết từ thực tiễn và từ nghiên cứu khoa học thành tri thức, quy luật, v.v...

Thực tiễn là sự tồn tại khách quan của thế giới vật chất và hoạt động của con người. Thực tiễn là tiêu chuẩn của chân lý. Học lý luận, học các môn học phải lấy thực tiễn làm ví dụ, minh họa, chứng minh cho sự đúng đắn của lý luận. Các nhà kinh điển đã nói: lý luận không có thực tiễn là lý luận suông, thực tiễn không có lý luận là thực tiễn mù quáng. Lý luận và thực tiễn luôn gắn bó với nhau. Thực ra, "lý luận gắn với thực tiễn" rất gần gũi với nguyên lý giáo dục vừa trình bày ở trên, gần như có phần nội hàm trùng nhau, chứa đựng lẫn nhau.

4. Nhà trường, gia đình và xã hội kết hợp với nhau trong giáo dục

Con người sinh ra và lớn lên trong môi trường gia đình, nhà trường và xã hội. Mỗi môi trường này đều là nơi diễn ra quá trình giáo dục, giáo dưỡng con người. Tất nhiên, ở mỗi nơi đều có phương pháp đặc thù. Giáo dục nhà trường giữ một vai trò hết sức đặc biệt; nhà trường là thiết chế xã hội có chức năng chuyên trách về giáo dục, có người (thầy giáo) và công cụ (chương trình, sách giáo khoa, thiết bị dạy học, v.v.) theo hình thức tồn tại đặc thù là lớp học, có hình thức hoạt động là giờ lên lớp, bài học, kiểm tra, thi... Gia đình là nơi đem đến cho trẻ những bài học đầu tiên và thường xuyên, liên tục từ lúc sinh đến tuổi trưởng thành, lời ru của mẹ, tình thương và tấm gương, lời khuyên bảo... của cha mẹ, ông bà, anh chị... Nói chung, giáo dục gia đình giữ một vị trí đặc biệt đối với sự hình thành và phát triển nhân cách, nhất là giáo dục tính người, tình người từ tuổi ấu thơ. Còn xã hội, như đoàn thể xã hội mà các em tham gia, cộng đồng mà các em sinh sống, câu lạc bộ, nơi vui chơi... mà các em lui tới cũng có nội dung giáo dục với các hình thức riêng của nó và cũng có ảnh hưởng đáng kể đến giáo dục thế hệ trẻ. Đó chính là nơi thể hiện kết quả giáo dục của gia đình và nhà trường, nhất là đối với nội dung giáo dục tinh thần xã hội, ứng xử xã hội, trách nhiệm xã hội... cho thế hệ trẻ.

5. Hệ thống giáo dục hiện nay (theo Luật Giáo dục, 1998)

a. Các bậc học, ngành học

Điều 6 của Luật Giáo dục quy định hệ thống giáo dục quốc dân gồm:

1. Giáo dục mầm non có nhà trẻ và mẫu giáo;
2. Giáo dục phổ thông có hai bậc học là bậc tiểu học và bậc trung học; bậc trung học có hai cấp học là cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông;
3. Giáo dục nghề nghiệp có trung học chuyên nghiệp và dạy nghề;
4. Giáo dục đại học đào tạo hai trình độ là trình độ cao đẳng và trình độ đại học; giáo dục sau đại học đào tạo hai trình độ thạc sĩ và trình độ tiến sĩ.

Phương thức giáo dục gồm giáo dục chính quy và giáo dục không chính quy.

b. Tuổi đi học và thời gian học ở mỗi cấp

Hệ thống giáo dục quốc dân hiện nay thu hút khoảng 22 triệu người (dân số khoảng gần 80 triệu), bao gồm trẻ em từ 3 tháng tuổi đến khoảng 24 tuổi và cao hơn:

- Nhà trẻ nhận trẻ từ 3 tháng tuổi đến 36 tháng tuổi;
- Trường mẫu giáo nhận trẻ từ 36 tháng tuổi đến 72 tháng tuổi;
- Tiểu học nhận trẻ từ 6 tuổi, không nhất thiết phải từ 72 tháng tuổi mà tính theo năm sinh và năm vào lớp 1 là lớp đầu cấp của tiểu học, tiểu học có 5 lớp (từ lớp 1 - lớp 5);
- Trung học cơ sở nhận trẻ từ 11 tuổi, bao gồm 4 lớp (từ lớp 6 - lớp 9);
- Trung học phổ thông nhận trẻ từ 15 tuổi, bao gồm 3 lớp (lớp 10 - lớp 12). Ngoài ra, nếu trẻ có năng khiếu, muốn được vào tiểu học, trung học trước tuổi, thì phải qua một hội đồng chuyên môn (do trường phòng giáo dục quận, huyện thành lập) xem xét và kiến nghị với trường phòng giáo dục quận, huyện quyết định.

- Dạy nghề có lớp dạy nghề ngắn hạn, thời gian học từ 3 tháng đến 12 tháng và lớp dạy nghề dài hạn (từ 1 năm đến 2 năm), trung học nghề hay trung học chuyên nghiệp học từ 3 đến 4 năm. Muốn vào lớp dạy nghề dài hạn tối thiểu phải học hết phổ thông cơ sở. Muốn vào trung học nghề phải có bằng phổ thông cơ sở.

- Trung học chuyên nghiệp học 3 năm, cao đẳng học 3 năm, đại học học từ 4 năm đến 6 năm. Muốn vào các trường cao đẳng hay đại học phải bằng phổ thông trung học, trung học nghề hay trung học chuyên nghiệp.

- Thạc sĩ học 2 năm, muốn theo học thạc sĩ phải có bằng đại học.

- Tiến sĩ học 3 - 4 năm hoặc nhiều hơn.

c. Số trường, học sinh và giáo viên trong cả nước

Theo thống kê của Trung tâm Thông tin, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2000 - 2001), hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam hiện nay có tới khoảng gần 30.000 trường hợp thành một mạng lưới trường học trải rộng khắp đất nước, bao gồm:

- 13.738 trường tiểu học; ngoài công lập: 74.
- 1.304 trường phổ thông cơ sở (từ lớp 1 đến lớp 9); ngoài công lập: 6.
- 7.733 trường trung học cơ sở (từ lớp 6 đến lớp 9); ngoài công lập: 98. 649 trường trung học liên cấp (từ lớp 6 đến lớp 12); ngoài công lập: 168.
- 1.251 trường phổ thông trung học (từ lớp 10 đến lớp 12); ngoài công lập: 367.
- 10 trường phổ thông dân tộc nội trú trung ương.
- 43 trường phổ thông dân tộc nội trú tỉnh.
- 186 trường phổ thông dân tộc nội trú huyện.
- 150 trường cụm xã.
- 2.797 nhà trẻ và 35.273 nhóm trẻ.
- 9.641 trường mẫu giáo; ngoài công lập: 5.417.
- 253 trường trung học chuyên nghiệp.
- 157 trường nghề.
- 148 trung tâm dạy nghề.
- 147 trung tâm xúc tiến và giới thiệu việc làm.
- 104 trường cao đẳng, trong đó có 1 trường dân lập.
- 74 trường đại học (không kể các trường của Bộ Quốc phòng và Bộ Công an). Ngoài ra, còn có: 2 trường đại học quốc gia, 3 trường đại học vùng, 16 trường đại học dân lập, 3 trường đại học dự bị dân tộc.

- Số học sinh tiểu học: 9.751.413 học sinh (ngoài công lập: 27.490 học sinh).
- Số học sinh trung học cơ sở: 5.918.153 (ngoài công lập 186.336 học sinh).
- Số học sinh phổ thông trung học: 2.199.814 (ngoài công lập: 755.438).
- Số giáo viên tiểu học: 3.487.833 (ngoài công lập: 1.291) đạt chuẩn 84,38%.
- Số giáo viên trung học cơ sở: 224.840 (ngoài công lập: 4.600), đạt chuẩn 88,99%.
- Số giáo viên phổ thông trung học: 74.189 (ngoài công lập: 19.893), đạt chuẩn 94,18%.
- Số giảng viên đại học: 24.362 trong đó giáo sư và phó giáo sư: 1.441; tiến sĩ: 4.454; thạc sĩ: 6.596.
- Số giảng viên cao đẳng: 7.843.
- Số giáo viên dạy tại các trường trung học chuyên nghiệp: 10.040, trong đó tiến sĩ: 31; thạc sĩ: 544.
- Số sinh viên đại học: 731.505, trong đó dân lập: 5.920.
- Số học sinh trung học chuyên nghiệp: 200.225.
- Số học sinh học nghề dài hạn: 185.000.
- Tổng số cán bộ công nhân viên: 766.105.

Năm học 1995 - 1996 so với năm học 2000 - 2001, số trẻ em ở các cơ sở giáo dục mầm non tăng 1,3 lần; số học sinh phổ thông tăng 1,15 lần; số học sinh trung học chuyên nghiệp

tăng 1,15 lần; số học sinh học nghề dài hạn tăng khoảng 2 lần; số sinh viên đại học cao đẳng tăng 2,22 lần.
(còn tiếp)

Chủ đề 8

NHÂN CÁCH, SỰ HÌNH THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN NHÂN CÁCH

Nhân cách là một trong những vấn đề quan trọng trong Tâm lý học được các nhà tâm lý cũng như các tác giả ở các lĩnh vực khoa học khác quan tâm nghiên cứu. Từ khi sinh ra cho đến khi từ già cõi đời, con người chúng ta trải qua những giai đoạn phát triển khác nhau. Ở mỗi giai đoạn, chúng ta đều để lại những dấu ấn mang tính đặc trưng, khác biệt so với mọi người và được xã hội nhìn nhận, đánh giá một cách tổng thể. Tổ hợp những đặc trưng đó còn được gọi là tổ hợp các thuộc tính tâm sinh lý (nhân cách).

Vậy, nhân cách là gì, nhân cách có những đặc điểm nào, nhân cách được cấu trúc như thế nào, những yếu tố nào ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách?

8.1. Khái niệm

Nhân cách là tổ hợp các thuộc tính tâm sinh lý của cá nhân thể hiện bản sắc và giá trị xã hội của cá nhân.

Nhân cách là tổ hợp, là hệ thống các thuộc tính tâm sinh lý chứ không phải là một vài thuộc tính. Hệ thống các đặc điểm tâm-sinh lý của một cá nhân được thể hiện qua hành vi của cá nhân khi hoạt động và giao tiếp với người khác. Những hành vi đó được xã hội nhận xét, đánh giá so với chuẩn mực giá trị của xã hội trong từng giai đoạn lịch sử.

Nhân cách của một người là “độc nhất vô nhị”. Không thể có trường hợp nhân cách của hai người hoàn toàn giống nhau ngay cả là hai anh/chị em sinh đôi. Tính chủ thể thể hiện ở chỗ con người có khả năng tiếp nhận và chọn lọc những gì phù hợp với mình. Cá nhân sống trong xã hội nào thì lĩnh hội nền văn hóa xã hội của xã hội

ấy. Con người sinh sống trong những hoàn cảnh, môi trường gia đình và môi trường xã hội khác nhau nên có những bản sắc độc đáo, riêng biệt.

Hệ thống các đặc điểm tâm-sinh lý của cá nhân phù hợp với ở mức độ nào so với chuẩn mực xã hội sẽ quy định mức độ giá trị xã hội của cá nhân đó. Vì vậy, nhân cách là những gì tinh túy nhất mà cá nhân đó đã lĩnh hội, tích lũy được thông qua quá trình sống. Những thuộc tính tâm sinh lý của nhân cách thường biểu hiện qua 3 cấp độ: cá nhân, liên cá nhân và siêu cá nhân.

Với cấp độ cá nhân, nhân cách được xem xét trong một con người cụ thể, thể hiện bản sắc đặc trưng, cái riêng so với những người khác. Nhân cách ở cấp độ cá nhân chủ yếu phản ánh cái tôi của cá nhân đó.

Nhân cách cũng tồn tại ở cấp độ liên cá nhân khi chúng ta đóng vai trò là chủ thể tác động đến các khách thể thông qua hoạt động giao tiếp. Trong quá trình giao tiếp, nhân cách của cá nhân ảnh hưởng đến những người khác, đồng thời cá nhân cũng điểu chỉnh nhân cách của bản thân khi lĩnh hội được những cái mới từ người khác. Nhân cách của một người sẽ được xem xét, đánh giá trong mối liên hệ với các cá nhân khác.

Nhân cách tồn tại ở cấp độ siêu cá nhân khi những tư tưởng, quan điểm của cá nhân ấy ảnh hưởng rất lớn đến rất nhiều thế hệ mặc dầu cá nhân đó không còn tồn tại.

8.2. Những đặc điểm cơ bản của nhân cách

8.2.1. Tính thống nhất

Nhân cách là tổ hợp các thuộc tính tâm sinh lý, các thuộc tính này được sắp xếp có hệ thống, có mối quan hệ chặt chẽ và thống nhất với nhau khi thể hiện qua hành vi.

8.2.2. Tính Ổn định

Nhân cách là tổ hợp các thuộc tính tâm sinh lý. Thuộc tính tâm sinh lý mang tính Ổn định, bền vững, khó hình thành và khó mất đi. Trong thực tế, để hình thành một thuộc tính không phải là hình thành được ngay mà phải cần có một khoảng thời gian

nhất định và ngược lại muốn loại bỏ thuộc tính đã xác lập cũng phải thế. Vì thế, nhân cách mang tính Ổn định.

8.2.3. Tính tích cực

Nhân cách của cá nhân thể hiện tính tích cực khi: chủ động xác định mục đích, thực hiện các hoạt động và giao tiếp; khả năng tự điều chỉnh và chịu sự điều chỉnh của xã hội; vươn tới những giá trị cao đẹp hơn trong quá trình sống và làm việc trong xã hội.

8.2.4. Tính giao tiếp

Nhân cách được hình thành và phát triển trong hoạt động và giao tiếp với các nhân cách khác. Giao tiếp giúp con người tham gia vào các quan hệ xã hội, lĩnh hội nền văn hóa, kinh nghiệm, tri thức, chuẩn mực đạo đức của xã hội đồng thời tác động đến các nhân cách khác.

8.3. Cấu trúc của nhân cách

8.3.1. Một số quan điểm về cấu trúc nhân cách

8.3.1.1. Cấu trúc nhân cách ở phương Đông và Việt Nam

Nhân cách của con người theo quan điểm của các nước phương Đông chịu sự tác động của 3 tôn giáo lớn: Nho giáo, Lão giáo và Phật giáo. Nhìn chung các nước phương Đông và Việt Nam cho rằng nhân cách bao gồm 2 thành phần: Đức và Tài. Đức và Tài có mối quan hệ chặt chẽ và thống nhất với nhau tạo nên nhân cách của một người.

8.3.1.2. Cấu trúc nhân cách theo các nhà tâm lý học phương Tây

a) Quan điểm của Hippocrate:

Con người có 4 thể dịch cơ bản (máu, đờm dãi, mật đen và mật vàng) tương ứng với 4 loại tính khí (khí chất). Nhân cách của một người tùy thuộc vào tính khí (khí chất) nào chiếm ưu thế, có nghĩa là tùy thuộc vào lượng thể dịch nào trong cơ thể chiếm tỷ lệ nhiều nhất.

Thể dịch	Máu	Đờm dãi	Mặt vàng	Mặt đen
Khí chất	Hăng hái	Điềm đạm	Nóng nảy	Ưu tư
Biểu hiện	Vui vẻ, chủ động	Vô cảm và ẻo oải	Cáu kỉnh và hưng phấn	Buồn rầu và ủ rũ

b) Thuyết nhân cách của H.J.Eysenck

Theo H.J.Eysenck, nhân cách có 3 bình diện: hướng ngoại, nhiều tâm (Ổn định hay không Ổn định và loạn tâm (tư duy thực tiễn hay không thực tiễn). Sự khác biệt nhân cách dựa trên 3 bình diện này là do sự khác biệt về gen sinh học của mỗi người.

c) Quan điểm của Sigmund Freud

S.Freud cho rằng, tầng băng tâm trí của con người gồm 3 cấp bậc: ý thức, tiền ý thức và vô thức. Trong 3 cấp độ ấy, 3 thành phần cơ bản của nhân cách là: cái Ấy (Id), cái Tôi (Ego) và cái Siêu Tôi (Super Ego) tồn tại, đấu tranh và chế ước lẫn nhau. Nhân cách của một người tùy thuộc vào yếu tố nào thắng thế trong cuộc đấu tranh giữa 3 yếu tố trên.

d) Quan điểm của C.G.Jung và E. Kretschmer

Nhân cách con người có mối liên hệ mật thiết với các đặc điểm sinh học, thể tạng và đặc điểm của hệ thần kinh. E. Kretschmer cho rằng, các thành phần cấu tạo nên cơ thể có mối quan hệ và quy định các thành phần tâm lý của nhân cách.

e) Thuyết hành vi

Môi trường xã hội (tổng số các kích thích được tạo ra) và việc huấn luyện hành vi theo phương pháp “thử-sai” là những yếu tố quyết định đến nhân cách của một người.

f) Thuyết siêu đẳng và bù trừ của Alfred Adler

Alferd Adler cho rằng, mong muốn “siêu đẳng” của con người hướng đến sự “siêu đẳng” là yếu tố quyết định đến nhân cách của con người. Tuy nhiên, mong

muốn này khó thực hiện được do sự khiếm khuyết về mặt cơ thể và do điều kiện sống không thuận lợi nên con người có cảm giác thiếu hoàn thiện. Bù trừ là cách giúp con người vượt qua cảm giác đó.

8.3.1.3. Cấu trúc nhân cách theo các nhà tâm lý học của Nga.

a) Quan điểm của B.G.Ananhiev

Nhân cách bao gồm 4 thành phần: quá trình tâm lý, trạng thái tâm lý, thuộc tính tâm lý và sự hình thành động cơ (bao gồm nhu cầu và tâm thế).

b) Quan điểm của K.K Platonov

Nhân cách bao gồm 4 tiêu cấu trúc cơ bản:

- Xu hướng nhân cách: nhu cầu, hứng thú, lý tưởng, thế giới quan
- Vốn tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm
- Các quá trình tâm lý cá nhân: cảm giác, tri giác, trí nhớ, tư duy
- Nguồn gốc sinh học: khí chất, giới tính, lứa tuổi...

c) Quan điểm của A.G.Covaliov

Nhân cách bao gồm 4 thuộc tính: Xu hướng, năng lực, tính cách và khí chất. Xu hướng thể hiện chiều hướng phát triển của nhân cách; tính cách biểu hiện đạo đức, cốt cách làm người; năng lực thể hiện khả năng của con người và khí chất thể hiện hành vi của con người.

Quan điểm của A.G.Covaliov về cấu trúc nhân cách được nhiều nhà tâm lý học Việt Nam thừa nhận.

❖ Xu hướng

Hoạt động của con người được thúc đẩy bởi các động cơ. Xu hướng của nhân cách là hệ thống động cơ quy định tính tích cực và sự lựa chọn thái độ của con người trong quá trình hoạt động.

Xu hướng của nhân cách thường được biểu hiện qua: nhu cầu, hứng thú, lý tưởng, thế giới quan, niềm tin...

Nhu cầu là những đòi hỏi bức thiết cần được thỏa mãn để tồn tại và phát triển. Nhu cầu có những đặc điểm cơ bản sau:

- *Nhu cầu rất phong phú và đa dạng*: Tại một thời điểm có rất nhiều nhu cầu tác động đến con người. Tuy nhiên, có những nhu cầu mang tính cấp bách, cần phải được thỏa mãn trước được gọi là nhu cầu nổi trội. Con người có khuynh hướng thỏa mãn những nhu cầu nổi trội trước.
- *Nhu cầu của con người bao giờ cũng có đối tượng*: Khi cá nhân xuất hiện trạng thái thiếu hụt thì nhu cầu được nảy sinh. Nhu cầu khiến cá nhân tìm kiếm, hướng đến những đối tượng có thể thỏa mãn được nhu cầu cho bản thân mình. Nhu cầu gặp đúng đối tượng thì nảy sinh động cơ. Động cơ là yếu tố thúc đẩy cá nhân tác động vào đối tượng để thỏa mãn nhu cầu.
- *Nội dung của nhu cầu*: phụ thuộc vào trạng thái thiếu hụt, điều kiện và phương pháp thỏa mãn nhu cầu.
- *Nhu cầu có tính chu kỳ và cường độ tăng dần*: Chu kỳ của nhu cầu bắt đầu từ trạng thái thiếu hụt làm nảy sinh nhu cầu, nhu cầu gặp đúng đối tượng nảy sinh động cơ thúc đẩy chủ thể tác động vào đối tượng để thỏa mãn nhu cầu. Sau khi thỏa mãn được nhu cầu thì chu kỳ của một loại nhu cầu kết thúc nhưng lại nảy sinh những nhu cầu khác với cường độ cao hơn chu kỳ trước đó.
- *Nhu cầu của con người chịu sự chi phối của ý thức và có bản chất xã hội*: Nhu cầu của con người khác nhu cầu con vật. Khi có nhu cầu, con vật tìm mọi cách để thỏa mãn nhu cầu mà không cần quan tâm đến đối tượng đó là ai (kể cả cha, mẹ, anh, chị, em...). Với con người thì khác, khi thỏa mãn nhu cầu con người cũng phải tuân theo những nguyên tắc của cá nhân và những chuẩn mực đạo đức của xã hội. Con người biết những đối tượng nào có thể tác động để thỏa mãn nhu cầu của bản thân, đối tượng nào không thể tác động và đối tượng nào không được phép tác động. Con người nhận thức được hệ quả của

việc thỏa mãn nhu cầu, biết sắp xếp, tiết chế nhu cầu cho phù hợp với bản thân, phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh và phù hợp với yêu cầu của xã hội.

- *Nhu cầu có mối liên hệ mật thiết với cảm xúc:* Nhu cầu được thỏa mãn hay không thỏa mãn cũng đều nảy sinh cảm xúc. Nhu cầu được thỏa mãn sẽ nảy sinh cảm xúc tích cực (dương tính), ngược lại nhu cầu không được thỏa mãn sẽ nảy sinh cảm xúc tiêu cực (âm tính).
- *Nhu cầu chi phối đời sống tâm lý của con người:* Nhu cầu là cơ sở, là tiền đề, là nguyên nhân nảy sinh phần lớn các hiện tượng tâm lý người.

Nhu cầu là một trong những nội dung được nhiều nhà tâm lý học quan tâm, nghiên cứu. Vì thế, việc phân loại nhu cầu cũng có nhiều quan điểm khác nhau. Theo cách phân chia thông thường thì nhu cầu có 2 loại: nhu cầu về vật chất và nhu cầu về tinh thần. Abraham Maslow-nhà tâm lý học nhân văn của Mỹ cho rằng, nhu cầu của con người bao gồm 5 thứ bậc khác nhau giống như một chiếc thang. Vì thế, muốn đi lên đỉnh chiếc thang thì phải bắt đầu từ chân thang, muốn thỏa mãn nhu cầu bậc cao thì trước hết phải thỏa mãn được những nhu cầu ở bậc thấp.



Clayton Alderfer-nhà tâm lý học của Mỹ cho rằng, nhu cầu có 3 loại cơ bản: nhu cầu tồn tại, nhu cầu quan hệ thân thiết và nhu cầu phát triển.



Quan điểm của Clayton Alderfer về nhu cầu thực chất là rút gọn hệ thống thứ bậc nhu cầu của Maslow đồng thời mở rộng và phát triển thêm. Nhu cầu tồn tại (tương ứng với nhu cầu sinh học và nhu cầu an toàn), nhu cầu quan hệ thân thiết (tương ứng với nhu cầu được yêu thương và nhu cầu được tôn trọng), nhu cầu phát triển thực chất là nhu cầu muốn thể hiện toàn bộ tiềm năng của bản thân. Clayton Alderfer cho rằng, con người có xu hướng vươn tới thỏa mãn những nhu cầu bậc cao hơn, nếu không thỏa mãn được nhu cầu ở bậc cao con người có khuynh hướng quay lại thỏa mãn những nhu cầu ở cấp thấp hơn.

Nhu cầu không chỉ đóng vai trò quan trọng đối với cá nhân mà còn đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển của xã hội. Ở cấp độ cá nhân, việc nhận biết nhu cầu của con người có thể tạo điều kiện thuận lợi để hiện thực hóa những nhu cầu chính đáng. Ở cấp độ xã hội, chúng ta cần nhận biết những nhu cầu đã, đang và sắp bảo hòa, những nhu cầu nào đang và sắp nảy sinh để tạo điều kiện cho việc sản xuất, trao đổi và lưu thông hàng hóa.

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng có ý nghĩa quan trọng với cá nhân và mang lại những rung cảm tích cực cho cá nhân trong quá trình hoạt động. Cũng như nhu cầu, hứng thú cũng là yếu tố thúc đẩy, tạo động lực cho cá nhân hành động. Cá nhân có hứng thú đồng nghĩa với cá nhân đó có thể tập trung chú ý, vui vẻ, say mê và sáng tạo trong hoạt động.

Lý tưởng là những mục tiêu cao đẹp, hình ảnh mẫu mực, mô hình hoàn mỹ có sức lôi cuốn con người vươn tới. Lý tưởng cũng là một trong những yếu tố hình thành hệ thống động lực của xu hướng. Lý tưởng là biểu hiện tập trung nhất của xu

hướng, có chức năng xác định mục tiêu, chiều hướng phát triển của cá nhân. Khi xác định được lý tưởng, con người chủ động hơn, ý chí kiên cường hơn, dám xả thân, hi sinh vì lý tưởng mình đã chọn. Con người sống không có lý tưởng đồng nghĩa với việc chưa xác định được mục tiêu của cuộc đời nên dễ gục ngã khi đối diện với khó khăn, dễ thay đổi khi ngoại cảnh tác động và dễ mất phương hướng khi phải lựa chọn.

Thế giới quan là hệ thống quan điểm của cá nhân về tự nhiên, xã hội và chính bản thân mình trong thế giới. Thế giới quan xác định phương hướng hành động của con người và tạo động lực cho con người.

Niềm tin là một phẩm chất của thế giới quan, là kết tinh của hệ thống quan điểm, tri thức, rung cảm, ý chí của cá nhân. Niềm tin sẽ hình thành chân lý của cá nhân. Cá nhân hành động theo niềm tin, vì niềm tin cá nhân có thể làm mọi việc, khắc phục mọi trở ngại.

❖ Năng lực

Năng lực là hệ thống các đặc điểm tâm sinh lý của cá nhân phù hợp với yêu cầu của một hoạt động cụ thể, đảm bảo cho hoạt động đó mang lại hiệu quả.

Năng lực bao gồm năng lực chung và năng lực riêng. Năng lực chung có ở tất cả mọi người như: năng lực quan sát, cảm giác, tri giác, tư duy... Năng lực riêng là năng lực chỉ có ở một số người. Năng lực chuyên môn cũng là một loại năng lực riêng.

Năng lực ở mỗi người không giống nhau. Năng lực luôn gắn với một hoạt động nhất định và kết quả của hoạt động ấy là cơ sở để đánh giá năng lực của cá nhân trong hoạt động. Năng lực của cá nhân bao gồm các thành tố: tri thức, kỹ năng và kinh nghiệm. Tri thức là hệ thống kiến thức đã được cá nhân thấu hiểu và biến thành cái của riêng mình. Kỹ năng là hệ thống các thao tác được phối hợp nhuần nhuyễn để thực hiện công việc hiệu quả mà ít tiêu hao năng lượng. Kinh nghiệm là những tinh hoa, những giá trị, những bài học từ thực tiễn được cá nhân lĩnh hội và tích lũy thông qua hoạt động và giao tiếp.

Năng lực đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển của cá nhân nhưng năng lực không phải là cái bẩm sinh, có sẵn. Năng lực được hình thành thông qua quá trình học tập, lao động và giao tiếp của cá nhân. Trong quá trình hoạt động, cá nhân cần phải biến kiến thức thành tri thức, thường xuyên luyện tập để hình thành kỹ năng, kỹ xảo đồng thời kế thừa và tiếp thu kinh nghiệm từ các thế hệ đi trước để phát triển năng lực của bản thân.

❖ Tính cách

Tính cách là hệ thống thái độ của cá nhân đối với hiện thực xung quanh và đối với bản thân mình được thể hiện trong hành vi, cử chỉ. Tính cách bao gồm nhiều nét tính cách. Trong đời sống, những nét tính cách tốt thường được gọi là “nết”, “lòng”, “tinh thần”, những nét tính cách xấu được gọi là “thói”, “tật”

Cấu trúc của tính cách bao gồm: hệ thống thái độ và hệ thống hành vi, cử chỉ. Hệ thống thái độ bao gồm: thái độ đối với cộng đồng và xã hội, thái độ đối với lao động, thái độ đối với mọi người và thái độ đối với bản thân. Hệ thống hành vi cử chỉ rất phong phú và đa dạng, chịu sự chi phối của hệ thống thái độ. Thái độ là mặt chủ đạo, là nội dung của tính cách còn hành vi là hình thức biểu hiện của tính cách. Thái độ và hành vi là hai mặt không thể tách rời trong tính cách của con người.

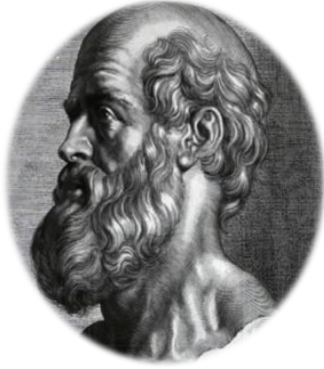
❖ Khí chất

Khí chất (tính khí) là thuộc tính tâm lý của cá nhân quy định cường độ, tốc độ, nhịp độ của các hoạt động và thể hiện qua sắc thái hành vi của cá nhân.

Khí chất chỉ là biểu hiện độc đáo bề ngoài của các hoạt động tâm lý của cá nhân chứ không quyết định đến nội dung của các hoạt động tâm lý.

Từ thời cổ đại, Hypocrate đã nghiên cứu và tìm hiểu về khí chất. Hypocrate cho rằng, khí chất của một người phụ thuộc vào tỉ lệ của chất dịch nào chiếm ưu thế trong 4 loại chất dịch có trong cơ thể

CHẤT NƯỚC	KHÍ CHẤT
Máu (Ở tim, nóng)	Linh hoạt



Hippocrate (460-365TCN)

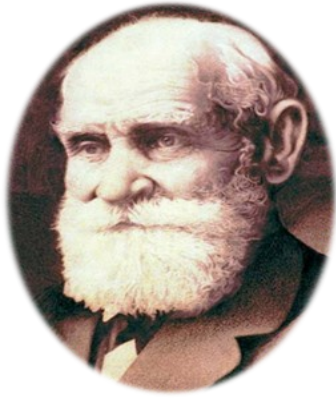
Nước nhờn (ở não, lạnh lẽo)		Bình thản
Mật vàng (ở gan, khô ráo)		Nóng nảy
Mật đen (ở dạ dày, ẩm ướt)		Ưu tư

Cuối thế kỷ 19, hàng loạt các công trình nghiên cứu của nhà sinh lý học thần kinh người Nga I.P. Pavlov đã chứng minh được rằng khí chất của con người có cơ sở sinh lý là các kiểu hoạt động thần kinh cấp cao.

Khí chất chịu sự tác động của 3 yếu tố: cường độ, tính cân bằng và tính linh hoạt giữa hai quá trình thần kinh cơ bản là hưng phấn và ức chế. Cường độ của hai quá trình thần kinh biểu hiện qua khả năng chịu đựng và phản ứng đáp trả kích thích. Tính cân bằng thể hiện khả năng điều tiết, điều hòa giữa hai quá trình thần kinh. Tính linh hoạt của hệ thần kinh thể hiện tốc độ chuyển hóa nhanh hay chậm giữa hai quá trình hưng phấn và ức chế.

Trên cơ sở phân tích cường độ, tính cân bằng và tính linh hoạt của hệ thần kinh mà I.P.Pavlov đã phân chia 4 kiểu hoạt động thần kinh cấp cao tương ứng với 4 loại khí chất cơ bản.

Kiểu thần kinh	Khí chất
Mạnh mẽ, cân bằng, rất linh hoạt	Linh hoạt
Mạnh mẽ, cân bằng, ít linh hoạt	Điềm đạm
Mạnh mẽ nhưng không cân bằng (hưng phấn mạnh hơn ức chế), linh hoạt	Nóng nảy



I.P.Paplov ()

Kiểu yếu (không cân bằng, không linh hoạt)

Ưu tư

Bốn loại khí chất cơ bản có những đặc trưng cơ bản sau:

STT	ĐẶC ĐIỂM	KIỂU KHÍ CHẤT			
		LINH HOẠT	ĐIỂM ĐẠM	NÓNG NÁY	ƯU TƯ
1	Nhận thức	Nhanh, chắc chắn	Hơi chậm, chắc chắn	Nhanh, không chắc chắn	Chậm
2	Tính cân bằng trong hành vi	Khá cân bằng	Cân bằng	Cân bằng thấp	Thấp
3	Cảm xúc, tình cảm	Không sâu sắc	Chậm, ổn định	Mãnh liệt, nhất thời	Nhạy cảm, tinh tế, sâu sắc
4	Tâm trạng	Lạc quan, yêu đời	Ổn định	Không ổn định, thiên về lạc quan	Không ổn định, bi quan
5	Lời nói	Lớn, sinh động	Trầm, thấp, đều đều	Nói lớn, nhanh, sắc bén	Chậm, đứt quãng
6	Sức chịu đựng	Trung bình	Tốt, bền bỉ	Kém	Rất kém, rất yếu
7	Khả năng thích nghi	Tốt	Hơi chậm	Tốt	Khó thích nghi
8	Khả năng giao tiếp	Tốt	Trung bình	Tốt	Khó giao tiếp
9	Tính hung hăng trong hành vi	Trung bình	Biết kiềm chế	Khó kiềm chế	Phẫn nộ ngầm
10	Phản ứng khi bị phê bình	Bình tĩnh, biết che giấu	Chấp nhận, thờ ơ	Phản ứng rất mạnh	Đau khổ, vật vã
11	Tính năng động	Mạnh mẽ	Bền bỉ	Mạnh, say mê	Không đều, tùy thuộc vào môi trường
12	Phản ứng với cái mới	Bình thường	Dè dặt	Nhiệt tình, bốc đồng, mạnh mẽ	Không chủ động
13	Quan niệm về sự mạo hiểm	Có tính toán, cân nhắc	Cân nhắc kỹ lưỡng	Ứng hộ, không tính toán	Không ứng hộ, lo sợ
14	Mong ước đạt được mục đích	Mong ước mạnh mẽ	Chậm hơn, tìm con đường chắc chắn	Quyết tâm, bất chấp rủi ro	Lúc mạnh, lúc yếu, cố tránh né rủi ro.
15	Tự đánh giá bản thân	Cao	Đúng mức	Quá cao	Quá thấp, tự ti.

Khí chất có cơ sở sinh lý là hoạt động của hệ thần kinh, hệ thần kinh là do di truyền từ thế hệ trước, điều đó không có nghĩa là khí chất là cái bẩm sinh và bất

biến. Con người có thể luyện tập để hình thành những đặc trưng của loại khí chất mà mình mong muốn nhờ phần xạ có điều kiện. Vì thế, ngoài 4 khí chất cơ bản còn có những khí chất trung gian nhờ quá trình giao thoa và đan xen khi luyện tập của chủ thể. Đó cũng là lý do tại sao chúng ta thấy mình không thật sự giống với loại khí chất nào trong 4 loại khí chất cơ bản trên.

8.4. Những yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách

Nhân cách không phải là cái bẩm sinh, có sẵn. Nhân cách được hình thành và phát triển thông qua quá trình sống, hoạt động và giao tiếp của chủ thể. Quá trình phát triển nhân cách của một người không những biến đổi về lượng mà còn biến đổi cả về chất. Di truyền, giao tiếp, môi trường, giáo dục và hoạt động của cá nhân là những yếu tố ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân.

8.4.1. Di truyền

Di truyền không quyết định trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân. Di truyền đóng vai trò là tiền đề vật chất, là cơ sở sinh học cho sự hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân. Thừa hưởng những đặc tính di truyền tốt từ thế hệ trước là điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của một nhân cách. Vì thế, chúng ta cần biết tận dụng tốt yếu tố di truyền để đạt đến sự phát triển đỉnh cao.

8.4.2. Giao tiếp

Thông qua quá trình giao tiếp, con người lĩnh hội nhiều nguồn tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng... từ người khác đồng thời điều chỉnh, thay đổi bản thân cho phù hợp với những yêu cầu của mối quan hệ giao tiếp cũng như những chuẩn mực của xã hội. Chính vì thế, giao tiếp giúp cá nhân tăng trưởng về lượng để biến đổi về chất trong quá trình phát triển nhân cách.

8.4.3. Môi trường

Con người sống không thể tách rời môi trường. Môi trường ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân có nhiều loại: môi trường tự nhiên, môi trường gia đình, môi trường xã hội (đặc biệt là nhóm và tập thể).

Môi trường tự nhiên bị ô nhiễm, nhiều bệnh tật phát sinh sẽ ảnh hưởng đến sức khỏe của con người. Gia đình là môi trường đầu tiên của trẻ được xã hội hóa, được sống trong tình yêu thương của cha mẹ và người thân, là trường học đầu tiên của trẻ. Theo quan điểm của Phân tâm học cổ điển, những năm đầu đời để lại dấu ấn rất quan trọng cho sự phát triển về mặt nhân cách về sau của trẻ. C.Mac cho rằng, “con người là tổng hòa các quan hệ xã hội”, con người không thể sống tách biệt với môi trường xã hội đặc biệt là nhóm và tập thể. Nhóm và tập thể giúp cá nhân chủ động thích ứng, điều chỉnh và thay đổi bản thân cho phù hợp với chuẩn mực của nhóm, tập thể theo cơ chế áp lực nhóm.

8.4.4. Giáo dục

“Ngủ thì ai cũng như lương thiện

Tỉnh dậy phân ra kẻ dữ hiền

Hiền dữ phải đâu là tính sẵn

Phần nhiều do giáo dục mà nên”

(Hồ Chí Minh)

Qua đoạn thơ trên chúng ta có thể nhận thấy được tầm quan trọng của yếu tố giáo dục. Giáo dục đóng vai trò chủ đạo trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân. Thông qua hoạt động giáo dục, cá nhân được tác động có mục đích, có phương pháp và có kế hoạch để thay đổi theo những chuẩn mực, giá trị xã hội quy định. Ba lực lượng giáo dục ảnh hưởng rất lớn đến sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ là gia đình, nhà trường và xã hội. Ba lực lượng trên phải phối hợp chặt chẽ trong việc giáo dục nhân cách lành mạnh cho trẻ. Tuy nhiên, trong thời đại công nghiệp hóa và hiện đại hóa như hiện nay thì giáo dục gia đình lại ngày càng có xu hướng bị xem nhẹ. Hầu hết các bậc cha mẹ thường khoán trắng cho nhà trường trong việc giáo dục trẻ trong khi giáo dục gia đình là lực lượng quan trọng. Ngoài ra, tự giáo dục cũng là yếu tố quan trọng tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển về nhân cách của cá nhân.

Giáo dục là điều kiện quan trọng để tạo ra sự biến đổi về chất của cá nhân. Giáo dục trang bị cho con người những điều căn bản nhất, giúp con người phát huy hết tiềm năng của bản thân mà di truyền, giao tiếp... không thể có được. Tuy nhiên, giáo dục không phải là chiếc chìa khóa vạn năng có thể mở mọi cánh cửa đã bị khóa chặt.

8.4.5. Hoạt động của cá nhân

Loài người phát triển, tiến hóa và hoàn thiện như ngày nay là kết quả của hoạt động, chính hoạt động là phương thức tồn tại của loài người. Vì thế, hoạt động là tính tích cực của nhân cách, là yếu tố quyết định trực tiếp đến sự hình thành và phát triển nhân cách của cá nhân, đặc biệt là hoạt động chủ đạo. Vì thế, để hoàn thiện về nhân cách, cá nhân phải tích cực, chủ động tham gia các hoạt động của nhóm và cộng đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1995), Tâm lý đại cương (Dùng cho các trường Đại học và Cao đẳng Sư phạm), Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1998), Tâm lý học đại cương (Dùng cho các trường Đại học và Cao đẳng Sư phạm), Hà Nội.
3. TS. Đinh Phương Duy (2007), Tâm lý học, NXB Giáo dục
4. Phan Trọng Ngọ (Chủ biên), Nguyễn Đức Hưởng (2003), Các thuyết phát triển tâm lý người, NXB Đại học Sư phạm.
5. PGS.TS. Trần Tuấn Lộ (2003), Tâm lý học đại cương I, Tài liệu giảng dạy cho khoa Tâm lý học trường Đại học Văn Hiến.

ĐẠO, HỌC VÀ CHÍNH TRỊ TRONG HỌC THUYẾT NHÂN VĂN NHO GIÁO CỔ ĐIỂN

TU WEIMING (ĐẠI HỌC HARVARD)

Sự khó khăn trong việc đạt đến một hiểu biết mang tính chất phân tích về chủ nghĩa nhân văn Nho giáo, một trong những truyền thống phức tạp nhất và có ảnh hưởng lớn nhất vẫn tiếp tục tồn tại tại Đông Á, chủ yếu là do các lãnh vực quan tâm căn bản của Khổng Tử, người đã có những tri kiến độc đáo về thân phận con người, có mức độ thống nhất rất cao. Để nắm vững sự chuyển động nội tại của truyền thống này trong thời kỳ cổ điển (từ thế kỷ

thứ VI đến thế kỷ thứ III trước Công nguyên), tôi đề nghị chúng ta hãy khảo sát ba khái niệm căn bản nhất có quan hệ móc nối với nhau. Gạt ra ngoài các vấn đề khởi nguyên và ranh giới, sự xuất hiện của hiện tượng Nho giáo như một đáp ứng đầy ý thức đối với sự suy tàn và sụp đổ của văn minh nhà Chu nhằm minh giải những vấn nạn (problematiken) cụ thể mà sau đó chính là những vấn nạn này lại trở thành những nét đặc trưng tiêu biểu cho chủ nghĩa nhân văn Nho giáo. Ba tư tưởng hạt nhân trong tác phẩm Luận Ngữ chỉ ra ba vấn nạn này là: khái niệm Đạo (the Way), Học (learning), và Chính trị (politics).

Khái niệm Đạo nêu lên vấn đề ý nghĩa tối hậu của tồn tại nhân văn. Vấn đề này được đặt ra trên một bình diện đòi hỏi trình độ tư duy biểu tượng (symbolic thinking) tương đối cao để nắm vững các vấn đề được nêu lên thuộc lãnh vực giáo nghĩa căn bản hay vũ trụ luận, cho dù điểm quy chiếu vẫn thuộc phạm trù nhân học, hay nói một cách thích hợp hơn là mang bản chất vũ trụ - nhân sinh quan (anthropocosmic). Nhiều nhà giải thích hiện đại, đặc biệt là những người chịu ảnh hưởng thái độ thực chứng và chủ nghĩa thực dụng của cuộc vận động Ngũ Tứ (1919), đã hiểu lầm dự phóng căn bản của Nho giáo, nguyên nhân chủ yếu của sự hiểu lầm là do không hề biết đến chiều kích này trong mỗi bận tâm của Nho giáo. Khổng Tử có thể nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc tập trung sự chú ý vào cuộc sống hơn là sự chết, tập trung vào con người hơn là thần thánh, nhưng nếu căn cứ trên đó để lập luận rằng Khổng Tử chỉ đặc biệt quan tâm đến con người sống ở đây và bây giờ theo phong cách của học thuyết nhân văn thế tục thì đó là một sai lầm lớn. Khổng Tử chẳng bao giờ bận tâm đến thế giới thế tục, và ông cũng không đồng hoá cái thế tục (the secular) và cái thiêng liêng (the sacred) một cách giản đơn. Trong sự nhận thức của ông về Đạo, Đạo được thể hiện trong truyền thống lớn lao các anh hùng văn hoá trong thời đại ông, mà Chu công là nhân vật điển hình, tấm gương sống động này không đơn thuần chỉ là một tạo vật mà còn là người góp phần sáng tạo (co – creator) ra thế giới của chúng ta, người bảo vệ các tiến trình trong tự nhiên, và thật sự là người tham gia vào việc chuyển hoá Thiên và Địa một cách sáng tạo. Vấn đề ý nghĩa tối hậu của tồn tại nhân văn, dưới ánh sáng của niềm tin lâu đời rằng chính “con người làm cho Đạo trở thành vĩ đại” như thế là một vấn đề vũ trụ - nhân sinh.

Sự “đột phá mang tính chất siêu nghiệm” (transcendental breakthrough) này, nếu chúng ta được phép dùng thuật ngữ chất chứa nhiều ý nghĩa này để so sánh, có một ý nghĩa rất đặc biệt trong học thuyết nhân văn Nho giáo. Nó không phải là sự xuất hiện mối mâu thuẫn sâu sắc giữa cái thiêng liêng và cái

trần tục, cũng không phải là sự tách ly khỏi khu vườn ma thuật của tôn giáo cổ xưa, sự kiện đánh dấu nét đặc trưng khu biệt của một thời đại mới. Nói cho đúng hơn, khi Khổng Tử nhấn mạnh rằng ông sùng bái các nhà thánh triết cổ đại và ông là người sáng tạo, sự việc này biểu trưng cho nỗ lực đầy ý thức của ông nhằm cung ứng một cơ sở siêu nghiệm (transcendental anchorage) cho văn minh nhân loại. Đối với Khổng Tử, những gì đã được sáng tạo ra, đặc biệt là “lễ và nhạc” trong cộng đồng nhân văn, không phải là sản phẩm riêng biệt của con người, mà thực ra do chính Thiên Mệnh chuẩn y và bảo trợ. Niềm xác tín mạnh mẽ của Khổng Tử rằng Trời sẽ không cho phép “nền văn hoá này” (tư văn) suy tàn cần phải được hiểu là cảm giác về việc mình đang gánh vác một ước vọng bảo thủ muốn quay về quá khứ, mà chính là một cảm giác bắt nguồn từ ý thức về bản thân: “Trời hiếu ta!”. Khái niệm về “nền văn hoá này” như vậy tràn đầy ý nghĩa vũ trụ luận.

Mối quan tâm của Khổng Tử nhằm trùng phục ý nghĩa sâu xa của văn minh triều đại nhà Chu, sự kết tinh của một nỗ lực tập thể nhằm sáng tạo ra một xã hội con người dựa trên lễ và nhạc, mối quan tâm này đã thúc đẩy ông tìm kiếm Đạo trong bản thân con người đang tồn tại ở đây và bây giờ. Cách thức đặt vấn đề của ông, bị di sản văn hoá mà ông sùng bái và thời điểm lịch sử mà ông nhìn nhận quy định, không cho phép ông tìm kiếm câu trả lời trong các loại tôn giáo xây dựng trên mặc khải hay trong triết học suy lý tư biện. Thay vào đó là một sự tiếp xúc trực tiếp với tính nổi bật của nền văn hoá này trong lịch sử rực rỡ nhất của nó, chính thông qua sự tiếp xúc này mà Khổng Tử tìm thấy Đạo trong các tiềm năng nội tại của con người được định nghĩa từ góc độ vũ trụ - nhân sinh luận.

Sự tập trung vào tính chất quan trọng hàng đầu và tính đa diện phong phú của khái niệm “nhân” trong Luận Ngữ là một biến cố vĩ đại trong vũ trụ biểu tượng của tư duy Trung Quốc thời cổ và rõ ràng cho thấy rằng sự đột phá này mang tính chất siêu nghiệm theo ý nghĩa là khái niệm “nhân”, lần đầu tiên trong lịch sử Trung Quốc, nhằm chỉ định một giá trị tối hậu vượt qua cả sự sống và cái chết:

Khổng Tử nói: “Một bậc thức giả cương quyết và một con người có lòng nhân sẽ không bao giờ tìm cách sống mà để thiệt hại cho kẻ khác. Anh ta thà là hy sinh cuộc sống của mình để thực hiện tính nhân” (Luận Ngữ 15: 8: chí sĩ chân nhân vô cầu sanh dĩ hại nhân hữu sát thân dĩ thành nhân)¹.

Thực hiện nhân tính như giá trị tối hậu trong tồn tại nhân loại cuối cùng trở thành tiêu chuẩn tâm linh để xác định chân tướng một Nho gia. Thậm chí ngay vào thời sinh tiền Khổng Tử, điều này đã được hầu hết các môn đệ

của ông chấp nhận. Tăng Tử, một môn sinh Khổng Tử, người có thể được xem như một hiệp sĩ bảo vệ cho lòng nhân, đã tuyên bố như sau:

Bậc sĩ phu phải mạnh mẽ và lớn lao.

Trách nhiệm anh ta nặng nề và con đường đi rất dài. Anh ta xem nhân loại là trách nhiệm của mình: như vậy không phải là rất nặng nề sao? Anh cũng chỉ ngừng bước khi chấm dứt cuộc đời: như vậy con đường không phải là rất dài sao?

(Luận ngữ 8: 7: Sĩ bất khả dĩ bất hoàng nghị. Nhậm trọng nhi đạo viển. Nhân dĩ vi kỷ nhậm, bất diệc trọng hồ? Tử nhi hậu dĩ, bất diệc viển hồ?)

Niềm tin của Khổng Tử vào tính có thể hoàn thiện (perfectibility) trong bản tính nhân loại thông qua sự tự nỗ lực, như một câu trả lời cho những khuynh hướng phi nhân trong thời đại lịch sử đang vây bủa xung quanh ông, niềm tin đó hướng dẫn toàn bộ năng lực của ông vào việc chuyển hoá thế giới nhân loại từ bên trong. Thái độ tập trung này đặt căn bản trên niềm xác tín rằng giá trị tối hậu của tồn tại nhân sinh nằm kề sát bên cạnh con người và ước muốn đạt đến nhân tính sẽ đưa dẫn đến sức mạnh cần thiết cho việc thực hiện hoá.

Quan điểm của Mạnh Tử (371 – 289 tr. CN) về các khuynh hướng đạo đức của con người là một sự khai triển rộng ra một luận đề của Khổng giáo rằng con người vốn bẩm sinh có tính thiện, chính quan điểm này đã cung cấp một biện giải siêu nghiệm cho việc tu thân vốn là phương pháp cốt yếu trong việc học trở thành người. Ngay cả Tuân Tử (289 – 238 tr. CN), người phê phán học thuyết tính thiện của Mạnh Tử, cũng thừa nhận rằng chức năng nhận thức của trí tuệ có khả năng nhận ra và chế ngự các dục vọng². Điều này có nghĩa là sự tu thân là điều cần thiết và tốt đẹp và sự biểu hiện nhân tính cao nhất trong hình thức thánh nhân có thể đạt đến được. Như vậy ngay cả Tuân Tử cũng chia xẻ hoàn toàn niềm tin của Khổng Tử rằng con người có khả năng tự hoàn thiện thông qua nỗ lực cá nhân. Nói theo ngôn ngữ thần học, quan điểm của Khổng giáo về việc học để thành người gợi ra một khả năng thật sự cho con người có thể trở thành “thần linh” thông qua sự cố gắng của bản thân. Điều này ắt hẳn là giả định căn bản của Mạnh Tử khi ông trình bày sáu giai đoạn hoàn thiện trong nhân tính:

Người đáng yêu quý gọi là Thiện.

Có được cái thiện nơi bản thân gọi là Tín.

Có được cái thiện một cách sung mãn trong bản thân gọi là Mỹ.

Có được cái thiện một cách sung mãn đến nỗi nó chiếu sáng rực ra bên ngoài gọi là Đại.

Vĩ đại và được sự vĩ đại này chuyển hoá gọi là Thánh.

Thánh vượt qua cả sự hiểu biết gọi là Thần.

(Mạnh Tử 7: 25: Khả dục chi vị thiện. Hữu chư kỷ chi vị tín. Sung thực chi vị mỹ. Sung thực chi hữu quang huy chi vị đại. Đại nhi hoá chi vị thánh. Thánh nhi bất khả tri chi vị thần)

Dĩ nhiên, lý do Mạnh Tử đưa ra để giải thích tại sao chúng ta không những có thể trở nên thiện, tín, mỹ, và vĩ đại mà còn có thể trở thành thánh nhân, thần linh thông qua sự tu thân cá nhân nằm trong một tiền giả định căn bản về vũ trụ - nhân sinh thuộc về lý thuyết đạo đức hình nhi thượng (moral metaphysics) của Mạnh Tử:

“Nếu một người hoàn toàn thực hiện cái tâm của mình, anh ta sẽ hiểu được bản tính. Nếu biết được bản tính của mình tức là hiểu được ý Trời. Giữ lại cái tâm, nuôi dưỡng cái tính, chính là thờ Trời vậy. Chết yếu hay sống thọ không có gì khác nhau, cần bền chí để tu thân, đó là đứng vững trên số mệnh của mình”.

(Mạnh Tử: 8A: 1: Tận kỳ tâm giả, tri kỳ tính dã. Tri kỳ tính, tắc tri thiên hĩ. Tồn kỳ tâm, dưỡng kỳ tính, sở dĩ sự thiên dã. Yếu thọ bất nhị, tu thân dĩ sĩ chi, sở dĩ lập mệnh dã)

“Sự đột phá siêu nghiệm” của Khổng Tử một cách nghịch lý được tượng trưng bởi tính liên tục, tính hỗ tương quan hệ, và thậm chí tính thống nhất hữu cơ giữa Nhân và Thiên, sự đột phá này không thể hiểu được trong phạm trù thần học mặc khải hay vũ trụ luận thuần lý thuyết. Nói cho đúng hơn nó tiêu biểu cho một loại tư duy biểu tượng khác của Thời Trục (Axial Age).

Nếu chúng ta xem sự suy tưởng của Khổng giáo về Đạo như tương đương với thần học căn bản, thì khái niệm Học, lãnh vực quan tâm thứ hai của Khổng Tử, đề cập đến những vấn đề có thể so sánh được những vấn đề thuộc phạm vi thần học hệ thống (systemic theology). Rất có thể rằng những kinh điển Khổng giáo, như ngày nay gọi là Ngũ Kinh, vẫn chưa được định hình hoàn toàn mãi cho đến thế kỷ thứ 2 tr. CN trong thời Tiền Hán (206 – 8tr.CN). Thật sự có nhiều văn bản được tái tạo sau vụ đốt sách trong triều đại nhà Tần (221 – 206tr. CN) chắc chắn phải có nhiều thay đổi trong tay các học giả đời Hán. Tuy nhiên, nếu chúng ta không xem kinh điển Khổng giáo như những văn bản viết thuần túy, mà xem chúng như thể hiện những cái nhìn, thị kiến nhân bản được quan niệm một cách rộng rãi, chúng có thể cho

chúng ta thấy được phạm vi học thuật theo tinh thần Khổng giáo trong thời cổ đại. Học thuật trong thời kỳ này được mô tả gồm có năm thị kiến quan hệ chặt chẽ với nhau: thi ca, chính trị, xã hội, lịch sử, và siêu hình. Gộp chung lại với nhau, chúng thể hiện sự khai mở một dự phóng toàn diện nhằm cứu vớt ý nghĩa sâu xa của văn minh nhân loại đang trong bối cảnh khủng hoảng.

Thị kiến thi ca (poetic vision) nhấn mạnh tính cộng hưởng nội tại trong cộng đồng nhân loại và liên quan đến ngôn ngữ của trái tim. Nó diễn đạt tính phổ biến trong xúc cảm nhân văn và tính quan hệ qua lại trong những mối bận tâm của con người mà không cần phải dùng đến phương pháp biện luận. Một xã hội được thi ca làm cho hài hoà mang theo trong bản thân nó một tiết điệu được đồng bộ hoá. Sự tương tác giữa con người với nhau trong một xã hội như vậy giống như một sự tuôn trào tự nhiên các phản ứng đầy thiện cảm đối với các giai điệu âm nhạc và điệu múa. Loại hình “công xã nguyên thủy” này, có lẽ đã được lý tưởng hoá trong sử tịch Khổng giáo, trong đó thị kiến thi ca chiếm vai trò chủ đạo, chắc hẳn đã trở thành một ký ức mờ nhạt vào thời kỳ cổ đại, nhưng lời kêu gọi gợi đến trái tim vẫn còn rất mạnh mẽ, thậm chí là tồn tại ngay trong triết học về chính quyền hết sức phức tạp cầu kỳ của Mạnh Tử:

Ai cũng có trái tim biết thương xót sự đau khổ của kẻ khác.

Các đấng tiên vương sở hữu một trái tim thương xót như thế và điều này thể hiện ra trong một chính quyền nhân đạo. Với một trái tim biết thương xót, thi hành một chính quyền nhân đạo thì việc cai trị cả một đế quốc dễ như trở bàn tay.

(Mạnh Tử: 2A: 6: Nhân giai hữu bất nhẫn nhân chi tâm. Tiên vương hữu bất nhẫn nhân chi tâm, tư hữu bất nhẫn nhân chi chính hĩ. Dĩ bất nhẫn nhân chi tâm, hành bất nhẫn nhân chi chính, trị thiên hạ khả vận chi chưởng thượng).

Ý niệm về một chính quyền nhân đạo là nền tảng chi phối thị kiến chính trị của Khổng Giáo. Niềm tin tưởng mạnh mẽ vào tính chất bất khả phân ly của đạo đức và chính trị và vào mối quan hệ ràng buộc giữa sự tu thân của người cai trị và sự phục tùng của dân chúng khiến cho chúng ta khó có thể quan niệm chính trị như một cơ chế điều khiển hoàn toàn độc lập đối với đạo đức cá nhân. Thật ra, từ nguyên của thuật ngữ chính có nghĩa là “làm cho ngay thẳng lại” với một hàm ý đạo đức rõ rệt. Tuy nhiên, quan niệm cho rằng năng lực đạo đức của giới tinh hoa lãnh đạo có thể dễ dàng cai trị nhân dân được xây dựng trên một ý kiến đã được xem xét thận trọng của chính quyền là giáo hoá đạo đức cho nhân dân, chứ không phải dựa trên tiền đề cho rằng

nhân dân là ngu dốt và như thế dễ uốn nắn theo ý mình (Luận Ngữ: 12: 29). Quan niệm đức vốn nổi bật trong tư duy chính trị Khổng giáo có ý nghĩa cho rằng bởi vì “Trời thấy như dân thấy, trời nghe như dân nghe” (Mạnh Tử: 5A: 5: Thiên thị tự ngã dân thị. Thiên thính tự ngã dân thính) nên điều đảm bảo thực sự cho sự tồn tại tốt đẹp của vương quyền nằm trong việc cai trị có được nhân dân chấp nhận hay không chứ không phải nằm trong một thứ thiên mệnh có trước. Quyền của nhân dân nổi lên chống lại một vương triều chuyên chế, quyền của giai cấp quý tộc được phế truất một hoàng gia hôn ám bất công, quyền một thị tộc thuộc vương triều thay thế một quân vương không thích hợp, và quyền của quan lại được đàn hặc với các vua chúa bỏ bê triều chính, tất cả đều được chuẩn nhận bởi niềm tin sâu xa rằng sự lãnh đạo chính trị về mặt cốt yếu phải thể hiện ra năng lực đạo đức và sức mạnh chuyển hoá của một triều đại tùy thuộc chủ yếu vào phẩm chất đạo đức của người cai trị.

Xã hội được quan niệm như vậy không bao giờ là một hệ thống bao gồm những đối lập gay gắt mà là một cộng đồng xây dựng trên niềm tin cậy lẫn nhau (fiduciary community). Những người cùng chia sẻ những niềm tin như nhau, được thúc đẩy bởi một cảm thức mình là một thành viên tích cực tham gia vào cộng đồng, được ràng buộc bởi một ý niệm về bốn phận, tất cả trở thành một bộ phận thống nhất trong tình liên đới hữu cơ, trong đó và thông qua đó, các thành viên tự thực hiện và giao tiếp trong xã hội, nhưng chúng không phải là những quy tắc hay quy định cứng nhắc được áp đặt lên đầu chúng ta do một uy quyền bên ngoài. Nói cho đúng hơn, nghi lễ là những phương tiện giúp chúng ta đi, đứng, nằm, ngồi, ăn uống, nói năng, chào hỏi, theo một cách thức phù hợp với chúng ta và với người khác. Lục nghệ trong Khổng Giáo - lễ, nhạc, xạ, ngự, thư, số - tất cả nói chung đều là “nghi lễ” được thiết kế để đào luyện thân thể và tinh thần chúng ta sao cho chúng ta có thể hành động hay ứng xử một cách thích hợp trong mọi tình huống nhân văn. Trong ý nghĩa này, học làm người có thể được hiểu là một tiến trình nghi thức hoá (ritualization) trong đó gồm có việc tự đặt bản thân vào những thao tác hàng ngày, tôn kính những bậc trưởng thượng, tiền bối, cố gắng tiến lên theo những mô hình lý tưởng đã được thiết định sẵn, và khám phá ra phương pháp ứng xử thích hợp nhất đối với những cá thể biểu hiện những thao tác ứng xử khác nhau tùy theo từng hoàn cảnh cụ thể gặp phải, được mô tả rất linh động trong chương 10 của Luận Ngữ, là một trường hợp điển hình (Luận Ngữ: 10: 3, 4, 13, 16, 17).

Tính đặc thù trong phương pháp miêu tả trang phục của Khổng Tử, nét mặt, cử chỉ, điệu bộ rất sống động và đặc biệt chuyển tải được tính chất

người trong bản thân vị vạn thế sư biểu. Chẳng có gì là thần thánh trong cách Khổng Tử ăn nói, đi đứng, dạy học trò. Đúng như chính ngài tự nói về mình, ngài là người học hỏi và giảng dạy không biết mệt mỏi (hối nhân bất quyện). Nhân cách của ngài cũng chẳng có gì huyền bí siêu việt. Tuy nhiên, đối với môn sinh và những người đi theo lời giảng dạy của ngài trong những thế kỷ về sau, sự giản dị trong phong cách sống của Khổng Tử thật là đáng tôn kính. Đối với họ, sức mạnh vĩ đại của ngài với tư cách là một bậc thầy gương mẫu nằm trong tính cách dung dị đời thường của ngài. Sự chọn lựa đầy ý thức của ngài là không cần viện dẫn đến sức mạnh thần kỳ siêu việt, các thế lực siêu nhiên, siêu thế gian ngài không cần đến những thứ sức mạnh đó để gây ấn tượng cho mọi người, chính thái độ đó được tôn kính như dấu hiệu của sức mạnh nội tâm thực sự.

Sự nhấn mạnh trong thị kiến xã hội của Khổng Giáo vai trò của lễ trong quan hệ tương tác nhân loại đã đề cập trực tiếp đến cách thức chúng ta quan hệ qua lại với nhau một cách tự nhiên và tất yếu trong một môi trường chung. Ngôn ngữ, với vai trò một đặc tính xã hội, rất quen thuộc với các thành viên cùng tham gia trong một cộng đồng Khổng Tử khiến chúng ta phần khích không phải vì ngài sử dụng một thứ ngôn ngữ khác với chúng ta mà chính vì ngài hoàn toàn nắm vững ngôn ngữ mà chúng ta cứ cho rằng mình đã biết rõ, sự nắm vững hoàn hảo đến nỗi ngài thường gây ngạc nhiên cho chúng ta bằng những ngôn từ tinh tế xảo diệu một cách đầy thú vị. Chúng ta tôn kính ngài vì giúp chúng ta có thể mở rộng và đào sâu chính ý thức ngôn ngữ của chúng ta và những điều chúng ta phát biểu, nói năng trong giao tiếp thường ngày.

Thị kiến lịch sử của Khổng giáo cũng thế, nó đem lại những chiểu kích mới cho thế giới chúng ta đang sống ở đây và bây giờ. Nó kể cho chúng ta nghe, thông thường bằng những chi tiết rất gợi hình, bằng cách nào một quá khứ xa thẳm vẫn còn quan hệ thiết thân đến những kinh nghiệm sống thực đang xảy ra trong hiện tại. Ý niệm về một ký ức tập thể không phải là một sự áp đặt một nhận thức về thực tại hoàn toàn dị biệt lên đầu chúng ta, nhưng gợi ra một cách thế nhận thức toàn dị biệt lên đầu chúng ta, nhưng gợi ra một thế nhận thức toàn diện hơn về cái thực tại mà chúng ta cho là hoàn toàn thuộc về bản thân chúng ta mà thôi. Lịch sử, được quan niệm như vậy, là một lời phán xét khôn ngoan về lý do tại sao sự vật lại không trở thành như chúng nó đáng lẽ phải trở thành và không đơn thuần chỉ là sự ghi chép biên niên những gì đã xảy ra. Tuy nhiên, cái gọi là “lịch sử đã được đạo đức hoá” này không đơn thuần là một sự áp dụng võ đoán các tiêu chuẩn khen chê (bao biếm) đã được quan niệm sẵn. Nói cho đúng hơn, chức năng của lịch sử là

chức năng của một lời tư vấn khôn ngoan trong quan điểm nhìn về tương lai và hiện tại, được trình bày như một phán quyết của cộng đồng được soạn thảo bởi một quan sát viên đầy hiểu biết chứ không hề được trình bày như một ý kiến riêng tư, cá nhân.

Người sử gia được quan niệm như vậy chính là lương tâm của ký ức tập thể, ký ức mà tất cả chúng ta đều chia sẻ. Trách nhiệm của ông ta không những là cho thấy những gì đã được thực hiện, mà còn phải gọi ra, mỗi khi thích hợp, những khả tính chân thực khác có thể tồn tại và tại sao sự thất bại trong việc thực hiện hoá các khả tính đó đã dẫn đến những hậu quả bi thảm. Viết sử như thế là một hành vi chính trị mà người sử gia đã dẫn thân vào nhân danh toàn thể cộng đồng nhân loại. Cảm thức sợ hãi mà Khổng Tử cảm thấy khi bắt tay vào công việc biên soạn Kinh Xuân Thu, như được ghi lại trong Mạnh Tử, cho chúng ta thấy rằng ngay chính hành vi viết sử đã cứu mang một phong vị tiên tri và thể cách trang nghiêm trong việc ấn định những chuẩn mực cho các thế hệ mai sau (Mạnh Tử: 3B: 9). Trong một truyền thống mà sự tham gia vào đời sống cộng đồng được đánh giá cao, hành vi viết sử với tư cách phán quan như thế không phải được tiến hành một cách khinh suất, tùy tiện và luôn luôn được xem là mang tính chất bi tráng. Như Mạnh Tử đã vạch ra, chỉ khi nào thời đại của thi ca biến mất thì thời đại của lịch sử mới xuất hiện (Mạnh Tử: 4B: 21)

Một sự nghiên cứu mang tính hệ thống về nhận thức của Khổng giáo về thân phận con người không thể hoàn chỉnh nếu chúng ta không nhắc đến thị kiến siêu hình. Mọi người thông thường vẫn cho rằng Khổng Tử không phải vô thần cũng không phải hữu thần, nhưng nếu xác định thái độ của Khổng Tử với Thượng Đế là gnostic³ cũng sai lầm. Khổng Tử chưa bao giờ tuyên bố rằng sở đắc bất kỳ tri thức thực nghiệm nào về các vấn đề tâm linh, nhưng đồng thời, ngài hàm ý rằng có được một hiểu biết mặc nhiên, một loại giao tiếp với Trời. Đó là một loại tương quan hai chiều: ngài kể rằng ngài thấu hiểu mệnh trời khi ngài kể rằng thấu hiểu mệnh trời khi ngài đến tuổi năm mươi (Luận Ngữ: 2: 4) và trong hoàn cảnh khốn khó cực điểm, đã than vãn rằng chỉ có Trời hiểu ngài (Luận Ngữ: 14: 37). Mặc dù ý niệm Thiên không được minh biện rõ ràng trong Luận Ngữ, quan niệm về mối tương quan qua lại giữa con người và Trời là nền tảng của phần lớn truyền thống mà Khổng Tử kế thừa. Thị kiến siêu hình của Khổng giáo đạt đến giai đoạn thuần thực chín mùi trong Mạnh Tử, Trung Dung, và Hệ từ truyện của Kinh Dịch. Quan niệm thành lập một tam tài Thiên, Địa, Nhân và tham gia vào quá trình sinh hoá vũ trụ thông qua tri thức cá nhân và sự tu thân sau này đã trở thành một đặc điểm khu biệt của siêu hình học (hình nhi thượng học) đạo

đức của Khổng giáo. Học trở thành người, trong mối quan hệ đặc thù này, không những đưa dẫn đến khả năng thực sự vượt qua lãnh vực thuần túy kỹ mà còn đòi hỏi những nỗ lực liên tục nhằm siêu vượt tính quy kỹ cá nhân (anthropocentrism). Chính trong ý nghĩa này nhân tính đích thực cần phải được tìm kiếm trong một thị kiến mang tính chất vũ trụ - nhân sinh về tính nhất thể giữa Trời và Người.

Trong sự mô tả mang tính khái quát của chúng tôi về dự phóng của Khổng Giáo, chúng tôi đã ghi nhận năm thị kiến nền tảng hình thành nên nhận thức của Khổng giáo về thân phận của con người. Một cá thể người, trong viễn cảnh này, là một sinh thể thi ca, một sinh thể chính trị, một sinh thể xã hội, một sinh thể lịch sử, và một sinh thể siêu hình. Quan điểm cực kỳ cô đọng và phức tạp này về con người như một hữu thể bao gồm nhiều chiều kích khác nhau khiến chúng ta khó mà hiểu hệ tư tư tưởng Khổng giáo như một cơ chế thực tiễn (praxis). Tính đối ứng của Khổng giáo với thần học thực hành thường bị hiểu lầm như “sự thích nghi, xu thời theo thời gian”. Những suy tư gần đây về giải thích của Max Weber đối với tôn giáo Trung Quốc chắc chắn đã cung cấp sự điều chỉnh, sửa đổi một luận điểm lỗi thời cho rằng một Nho giả điển hình không gì khác hơn là một kẻ xu thời, khéo tự điều chỉnh bản thân cho thích ứng với thời cuộc.

Một kẻ khéo tự điều chỉnh, hợp lý hoá thành vi của mình chỉ trong mức độ cần thiết cho sự điều chỉnh, không tạo nên một nhất thể tính hệ thống nhưng chỉ tạo ra một chùm nét đặc trưng và hữu dụng⁴.

Tuy nhiên, nếu chỉ đơn giản ghi nhận rằng trong truyền thống Khổng Giáo có tồn tại, trong sự tương đương về mặt chức năng, một nhân cách được định hướng từ bên trong, thì điều đó vẫn chưa đầy đủ. Để trả lời được những cách thế tra vấn theo kiểu Weber, chúng ta phải đi theo một con đường vòng cả về phương diện lịch sử lẫn phương diện triết lý để phân tích dự phóng Khổng giáo là gì. Từ đầu bài luận này cho đến đây trong một nỗ lực mang tính sơ bộ, chúng tôi đã phác họa bản chất nền tảng của con đường Khổng Giáo và những lãnh vực quan tâm đã cấu tạo nên nhận thức Khổng giáo về thân phận con người. Điều này cung cấp cho chúng ta bối cảnh cần thiết để thấu hiểu tư tưởng Khổng Giáo khi được ứng dụng trong thực tiễn.

Quyết định mang tính hiện sinh của Khổng Tử là cứu vớt ý nghĩa sâu xa của văn minh con người như một cách thế tư duy trở lại một lần nữa dự phóng nhân văn khiến cho những Nho giả không thể hoàn toàn tách ly được với cuộc đời. Họ phải hành xử thông qua cuộc đời vì niềm tin của họ vào tính chất có thể hoàn thiện trong bản chất con người yêu cầu họ phải làm như

vậy. Giá mà họ có được sự chọn lựa tương đối phải trả về cho César, trả về cho Thượng Đế những gì thuộc về Thượng Đế, trong bối cảnh đó đấng quân vương sẽ đảm trách chuyện chính trị và Nho gia được phép đắm mình hoàn toàn trong những vấn đề tâm linh, thì họ cũng sẽ từ chối không làm điều đó. Sự phân chia tách ly ra một bên là linh thể một bên là cội phàm tục đối với họ mang tính chất vô đoán và phiến diện. Tuy nhiên, cho dù họ thuộc về trần gian này, họ không thể tự đồng hoá với hiện trạng đang xảy ra trước mắt. Chắc chắn là họ không phải lúc nào cũng phải viển dẫn đến một siêu việt thể như nguồn gốc động lực phát sinh ra hành động mang tính biểu tượng. Họ cũng phát triển một lãnh vực giá trị hoàn toàn biệt lập với nền văn hoá chính trị mà họ đang là một thành phần tham dự. Tuy nhiên, họ sẵn có trong bản thân một nguồn dự trữ dồi dào những tiềm năng biểu tượng để sẵn sàng đem ra sử dụng, trong đó siêu việt thể sẽ đóng một vai trò đầy ý nghĩa.

Các Nho gia, về hai phương diện quan trọng, khác với những người thuộc về các tôn giáo khác, những người đã rút lấy các tiềm lực mang tính chất biểu tượng hoặc là từ một tôn giáo mặc khải hoặc từ một loại triết học thuần suy lý. Vì họ tự xem mình như những hiệp sĩ bảo vệ cho văn minh con người, họ không thể, về mặt nguyên tắc, cắt đứt các mối quan hệ với chính trị, xã hội, và lịch sử. Kết quả là họ tự đặt cho mình trách nhiệm phải viển dẫn kêu gọi đến lương tri thông thường, lý trí thiện hảo, và cảm xúc chân thực của mọi người, đặc biệt là những người nắm quyền lực, với mục đích nhằm tái lập trật tự của thế giới. Như thế, sự khác biệt đầu tiên, chính là niềm tin của Khổng giáo vào khả năng chuyển hoá tối hậu và tính chất lương hảo nội tại của cộng đồng nhân văn. Sự khác biệt thứ hai là do đã thất bại, trong thực tế, không thể thay đổi dòng diễn tiến của lịch sử và đem lại thái bình phổ biến khắp nơi trên thế giới, những Nho gia tạo ra bên trong “hệ thống” một lãnh vực giá trị giao thoa với các cấu trúc chính trị và xã hội, những cấu trúc, về mặt căn bản, xa lạ với sự nhận thức của Khổng Giáo về trật tự luân lý. Như vậy, mặc dù họ tồn tại trong thế gian, họ dứt khoát không phải hoàn toàn thuộc về thế gian này. Tuy nhiên, không giống như các đạo sĩ chọn trở thành ẩn sĩ, các Nho gia khi bị tách ly với trung tâm quyền lực đã tạo nên được ảnh hưởng lớn lao thông qua việc uốn nắn một cách tinh tế một vũ trụ mang tính chất biểu tượng trong đó quyền lực chính trị được xác định, hợp thức hoá, và thực hiện. Nói một cách cụ thể, họ trở thành những thầy giáo, người cố vấn, quan ngự sử, tể tướng hay quan lại.

Các Nho gia chưa bao giờ thiết lập một cơ cấu tăng lữ hoàn chỉnh. Đối với họ, một thành tựu như vậy, cho dù ở mức độ tốt nhất, vẫn chỉ là một thành công rất hạn chế. Hoặc là do sự chọn lựa hoặc là do một sai lầm, sự

phân ly giữa thân quyền và thế quyền chưa bao giờ tiến hành trong nền văn hoá Khổng giáo. Phong thái chính trị này, được các Nho gia phát triển để tự xác định về mặt tinh thần và tri thức, hoá ra lại đem đến nhiều ưu điểm cũng như nhược điểm. Một mặt, chúng ta chứng kiến một lịch sử đầy ấn tượng ghi chép lại năng lực của các Nho gia trong việc đạo đức hoá chính trị và chuyển hoá một xã hội mang tính quân sự và Pháp gia thành một cộng đồng luân lý. Tuy nhiên, chúng ta không thể không thừa nhận rằng các giá trị đạo đức của Khổng giáo thông thường vẫn bị chính trị hoá để phục vụ cho một chế độ độc tài đàn áp. Mặc dù việc đạo đức hoá chính trị (moralization of politics) của Khổng giáo đã trở thành một nét đặc trưng cho văn hoá chính trị Trung Quốc, nhưng đồng thời việc chính trị hoá các biểu tượng thuộc về Khổng giáo (politicization of confucian symbols) dưới hình thức một hệ tư tưởng biện minh cho sự khống chế của một chế độ độc tài vẫn là một truyền thống nổi bật trong lịch sử chính trị Trung Quốc.

Sự tham dự hoàn toàn của các Nho gia vào đời sống chính trị của quốc gia, như được thể hiện trong tinh thần nhập thế của Khổng Tử vào thế giới chính trị trong thời kỳ Xuân Thu (722 – 481 tr. CN), khiến họ không thể trở thành tu sĩ hay triết gia thuần túy được. Tuy nhiên, họ không uốn mình để thích ứng với hiện trạng chính trị, cũng không cho phép bản thân chấp nhận quy luật của trò chơi được xác định trong những tương quan quyền lực được quan niệm một cách hẹp hòi, vì những nỗ lực thống nhất của họ nhằm thay đổi thế giới được điều động bởi một cái nhìn toàn diện về dự phóng nhân văn. Sự quan tâm của họ đối với Lễ, đối với các quy tắc ứng xử, đối với việc xây dựng giá trị con người trên một căn bản siêu việt thể đã dẫn họ đến việc thi hành những chức năng trong xã hội có thể so sánh với các chức năng của tu sĩ. Sự tìm kiếm tri thức và sự minh triết, sự tìm kiếm nhân phẩm con người, các chuẩn mực đạo lý, một cuộc sống thiện hảo, tất cả điều đó thúc đẩy họ thực hiện vai trò của các triết nhân.

Chức năng tu sĩ vai trò triết nhân bên trong hình ảnh mà quần chúng vẫn có về một Nho gia và trong việc tự xác định chân tướng của ông ta buộc chúng ta không những có thể xem một Nho gia như một “văn nhân” mà còn là “một phần tử trí thức”. Người trí thức Nho Giáo là một người hoạt động. Lý luận thực tiễn thúc đẩy ông ta đương đầu với thế giới của chính trị thô bạo (realpolitik) và chuyển hoá nó từ bên trong. Niềm tin vào tính chất có thể trở nên hoàn thiện của bản chất con người thông qua sự tự nỗ lực niềm tin vào tính chất lương hảo nội tại trong cộng đồng nhân văn và niềm tin vào khả năng nhất thể giữa Trời và Người khiến cho một Nho gia có thể duy trì một thái độ phê phán đối với những kẻ đang nắm giữ quyền lực. Ý niệm của

Mạnh Tử về một “đại trượng phu” là một trường hợp điển hình. Sau khi bác bỏ và gọi những viên quan đại thần có thế lực lớn nhất của thời đại mình là những tỳ thiếp nhu nhược, Mạnh Tử trình bày quan niệm về cuộc sống theo Khổng Giáo:

Phải sinh hoạt giữa chốn rộng rãi trong thiên hạ, phải lập thân trong một ngôi vị chính đáng, đi theo con đường rộng rãi thênh thang. Khi chí đã toại, công đã thành, thì phải biết chia sẻ với nhân dân, khi bất đắc chí, thì thực hành Đạo một mình. Phú quý không làm cho trở thành hoang dâm, nghèo hèn không làm thay đổi chí khí, uy vũ không làm cho khuất phục, đó chính là bậc đại trượng phu. (Mạnh Tử: 3: 2: Cư thiên hạ chi quảng cư, lập thiên hạ chi chính vị, hành thiên hạ chi đại đạo. Đắc chí, dĩ dân cho chi. Bất đắc chí, độc hành kỳ đạo. Phú quý bất năng dâm, bần tiện bất năng di, uy vũ bất năng khuất. Thử chi vi đại trượng phu).

Cần lưu ý rằng vì Mạnh Tử đã xác định rõ ràng đức nhân chính là nơi chốn rộng rãi và đức nghĩa là con đường chính đạo cần phải theo (Mạnh Tử: 4A: 10), nên những thuật ngữ “quảng cư” (nơi chốn cư ngụ rộng rãi), “chính vị” (ngôi vị chính đáng), “đại đạo” (con đường lớn) đề cập đến ở trên là để chỉ những tiềm năng biểu tượng mà nhà trí thức Khổng giáo có thể khai thác sử dụng khi thiết định một hình thái sinh hoạt đặc trưng cho bản thân.

Thật ra, một phần quan trọng trong tác phẩm Mạnh Tử có thể xem như một “lời thuyết minh biện hộ đặc biệt” cho giá trị của một người trí thức Khổng giáo, nhân vật này, mặc dù thiếu sự đóng góp về mặt lao động sản xuất, vẫn là một thành viên không thể thiếu trong một cộng đồng luân lý:

Người quân tử đi qua chỗ nào thì chỗ đó chuyển hoá, cư ngụ ở đâu thì chỗ đó phát sinh những điều kỳ diệu. Trên cao dưới thấp cùng thiên địa lưu chuyển. Làm sao có thể nói người quân tử chỉ đem lại những bổ ích nhỏ nhặt được? (Mạnh Tử: 7A: 13: Phù, quân tử sở quá giả hoá, sở tồn giả thân. Thượng hạ dĩ thiên địa đồng lưu. Khởi viết tiểu bổ chi tai?)

Ý thức phê phán về vai trò và chức năng tôn giáo – luân lý của người trí thức Khổng Giáo đặc biệt được nhấn mạnh rõ rệt trong biện luận của Mạnh Tử nhằm chống lại lời tuyên bố của phe trọng nông rằng tất cả mọi giá trị đều phát xuất từ việc canh tác đất đai. Trước hết Mạnh Tử phân tích sự cần thiết mang tính công năng cần phải có sự phân công lao động trong bất kỳ một xã hội phức tạp nào. Kế đó ông đi sâu đề cập đến tính tương thuộc giữa những người lao động chân tay và những người lao động trí óc. Ông kết luận với nhận định rằng việc điều hành quốc gia rất khó khăn phức tạp và đòi hỏi sự quan tâm tỉ mỉ đến mức chiếm hết toàn bộ thời gian và năng lực tâm trí

của những người lãnh đạo: “Nói rằng Nghiêu Thuấn không dùng đến trí tuệ của họ để cai trị đất nước là không đúng. Chỉ có điều đúng là họ không dùng trí tuệ để cày ruộng mà thôi” (Mạnh Tử: 3A: 4: Nghiêu Thuấn chi trị thiên hạ, khởi vô sở dụng kỳ tâm tai? Diệc bất dụng ư canh nhĩ). Hàm ý của câu này là các phần tử trí thức với tư cách là thành viên của cái có thể gọi là “khu vực dịch vụ”⁵ của xã hội cũng có những công việc cấp bách cần quan tâm, như tu thân, giáo hoá người khác cho trở thành thiện hảo, “tìm kiếm bằng hữu trong lịch sử” (Mạnh Tử: 5B: 8 phần đấu trở thành thánh hiền, xác lập những chuẩn mực văn hoá, thuyên giải Mệnh Trời, lưu truyền Đại Đạo, và chuyển hoá thế giới thành một cộng đồng luân lý.

CHÚ THÍCH

¹ Giáo sư Tu Weiming chỉ cung cấp bản dịch tiếng Anh. Chúng tôi có tham khảo lại nguyên tác Hán ngữ để cung cấp cho bạn đọc. Sự si biệt giữa cách diễn đạt tiếng Anh và tiếng Hán, giữa tiếng Anh và tiếng Việt, giữa tiếng Việt và tiếng Hán, là điều không thể tránh khỏi.

² Tham khảo phần Tuân Tử bàn về chức năng nhận thức của trí tuệ trong Tuân Tử, chương 21.

³ Thuật ngữ này trong tôn giáo học là một danh xưng tổng quát dùng để chỉ các quan niệm tôn giáo của một số giáo phái Thiên Chúa và Do Thái huyền bí. Có ba quan niệm căn bản thuộc về khái niệm này: (1) nhị nguyên luận (dualism): tất cả vật chất đều xấu xa, tội lỗi, do một ác thần sáng tạo ra, chỉ có Tinh Thần là tốt vì xuất phát từ Thượng Đế Linh Thánh Tối Cao, (2) tính chất tinh tuyển (elitism): chỉ có những người sở đắc một tri thức bí mật về Thượng Đế mới hy vọng được cứu rỗi, (3) sự khổ hạnh (asceticism): đó là phương thức để tinh thần được giải thoát ra khỏi thân thể xấu xa tội lỗi để trở về hoà nhập với Thượng Đế. Chúng tôi cho rằng giáo sư Tu Weiming dùng thuật ngữ gnostic theo cả ba ý nghĩa nói trên.

⁴ Max Weber, *The Religion of China*, bản dịch từ tiếng Đức của Hans. H. Gerth (New York: The Free Press, 1968), tr. 135.

⁵ Thuật ngữ hiện đại “khu vực dịch vụ” (the vervice sector) tương phản với “khu vực sản xuất” (production sector) rất giống như sự phân công lao động trong học thuyết Mạnh Tử giữa những người lao động tay chân và lao động trí óc.

Mạn bàn chữ “Nhân” trong luận ngữ của Khổng Tử

Nho giáo ra đời vào thế kỷ VI trước công nguyên do Khổng Tử (551 - 479 TCN) là người sáng lập. Tại quê hương của Nho giáo đã từng có lúc rộ lên "Trăm hoa đua nở, trăm nhà đua tiếng", nhưng thực tế đã chứng minh, cuối cùng thì Nho giáo vẫn là học thuyết có sức sống lâu bền nhất.

Lịch sử hình thành, phát triển của Nho giáo với nội dung, tính chất và vai trò lịch sử của nó luôn là đề tài hấp dẫn đối với giới nghiên cứu lý luận. Đường như mỗi một bước tiến mới của lịch sử thì từng vấn đề trong nội dung của Nho giáo lại được đề cập, xem xét lại và được đánh giá một cách đầy đủ hơn, đúng đắn hơn. Có thể nói, một học thuyết ra đời cách đây hơn 2.500 năm đã được sự kiểm chứng của thời gian thì giá trị của nó về mặt lý luận và thực tiễn là điều chúng ta không dễ bỏ qua. Trong khuôn khổ bài viết này chúng tôi chỉ muốn góp thêm tiếng nói về một khía cạnh mà, theo chúng tôi, mang tính tích cực và có ý nghĩa đối với chúng ta trong thời đại ngày nay. Đó là tư tưởng "Nhân" trong học thuyết của Khổng Tử.

Khái niệm "Nhân" trong học thuyết của Khổng Tử được đề cập ở rất nhiều tác phẩm, nhưng trong bài viết này, chúng tôi chỉ đề cập tới nội dung của khái niệm này trong Luận ngữ. Luận ngữ là tác phẩm ghi lại lời bàn luận giữa Khổng Tử và các học trò của ông. Theo nhà nghiên cứu Nguyễn Hiến Lê, tác phẩm này do nhiều người ghi và ra đời sớm nhất cũng là sau khi Khổng Tử đã mất chừng bảy mươi hoặc tám mươi năm. Chính vì vậy mà nhiều điều do Khổng Tử nói ra đã không được các học trò của ông ghi lại đầy đủ. Điều đó khiến chúng ta gặp không ít khó khăn khi nghiên cứu tư tưởng của Khổng Tử. Trong Luận ngữ có nhiều khái niệm được lặp lại nhiều lần. Chẳng hạn như khái niệm "Nhân"- 109 lần, khái niệm "Người quân tử"- 107 lần, khái niệm "Lễ" - 74 lần, khái niệm "Đạo", 60 lần. Do đó, trong giới nghiên cứu đã có nhiều ý kiến đánh giá khác nhau về nội dung của các khái niệm này.

"Nhân" trong Luận ngữ của Khổng Tử là một trong những khái niệm nhận được nhiều ý kiến đánh giá khác nhau nhất. Có người cho "Nhân" là nội dung cơ bản của Luận ngữ và là tư tưởng chủ đạo của Khổng Tử. Có người lại cho rằng "Lễ" mới là nội dung cơ bản của tác phẩm và có người còn coi cả "Nhân" và "Lễ" đều là nội dung cơ bản của tác phẩm. Theo chúng tôi, quan niệm coi "Nhân" là nội dung cơ bản của Luận ngữ, là tư tưởng chủ đạo của

Khổng Tử - đó là quan niệm chính xác, đúng đắn. Chúng tôi đồng ý với quan niệm này không phải là đồng ý với nghĩa là khái niệm "Nhân" được nhắc tới nhiều lần trong tác phẩm, mà chính là vì xuất phát từ hiện thực lịch sử của Trung Quốc lúc bấy giờ, Trung Quốc khi đó là thời kỳ mà "Chiến tranh là phương thức phổ biến để giải quyết mâu thuẫn và quyền lợi, địa vị đương thời". Trong thời đại của Khổng Tử, các tầng lớp thống trị, một mặt, dùng chiến tranh để tranh giành quyền lợi, mặt khác, sử dụng chiến tranh để lôi kéo kẻ sĩ, sai khiến họ bày mưu tính kế nhằm thu phục thiên hạ và giành quyền bá chủ cho mình. Đứng trước tình hình xã hội như vậy, các kẻ sĩ muốn dùng đạo của mình để cải tạo xã hội và Khổng Tử cũng không phải là trường hợp ngoại lệ. Suốt cuộc đời mình, Khổng Tử luôn quan tâm tới vấn đề này. Ông nói: "Ta 15 năm tuổi để chí vào việc học (đạo), 30 tuổi biết tự lập (tức khắc kỷ phục lễ, cứ theo điều lễ mà làm), 40 tuổi không nghi hoặc nữa (tức có trí đức nên hiểu rõ ba đức nhân, nghĩa, lễ), 50 tuổi biết mệnh trời (biết được việc nào sức người làm được, việc nào không làm được), 60 tuổi đã biết theo mệnh trời, 70 tuổi theo lòng muốn của mình mà không vượt ra ngoài khuôn khổ đạo lý". Với một con người suốt đời "học không chán, dạy người không mỏi", lúc nào cũng chỉ muốn đem cái đạo của mình ra giúp đời và giúp cho đời ổn định thì đó phải là người có lòng nhân rộng lớn biết bao.

Trong Luận ngữ, khái niệm "Nhân" được Khổng Tử nhắc tới nhiều lần và tùy từng đối tượng, từng hoàn cảnh mà "Nhân" được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau. Theo nghĩa sâu rộng nhất "nhân" là một nguyên tắc đạo đức trong triết học Khổng Tử. "Nhân" được ông coi là cái quy định bản tính con người thông qua "lễ", "nghĩa", quy định quan hệ giữa người và người từ trong gia tộc đến ngoài xã hội. "Nhân" có quan hệ chặt chẽ với các phạm trù đạo đức khác trong triết học Khổng Tử để làm nên một hệ thống triết lý nhất quán, chặt chẽ và do vậy, đã có người cho rằng, nếu coi các phạm trù đạo đức trong triết học Khổng Tử như những vòng tròn đồng tâm thì "Nhân" là tâm điểm, bởi nó đã chỉ ra cái bản chất nhất trong bản tính con người. "Nhân" cũng có thể hiểu là "trung thứ", tức là đạo đối với người, nhưng cũng là đạo đối với mình nữa. Trong một cuộc nói chuyện với các học trò Khổng Tử đã nói: Đạo của ta chỉ có một lễ mà thông suốt cả. Về điều này, Tăng Tử - một học trò của Khổng Tử cho rằng, Đạo của Khổng Tử là "trung thứ". "Trung" ở đây là làm hết sức mình, còn "thứ" là suy từ lòng mình ra mà biết lòng người, mình không muốn điều gì thì người cũng không muốn điều đó. "Trung thứ" là sống đúng với mình và mang cái đó ứng xử tốt với người.

Dù trong Luận ngữ có nhiều sự giải thích khác nhau về "Nhân", song sự giải thích trong thiên "Nhan Uyên" là có tính chất bao quát hơn cả. Có thể nói, ở đây "Nhân" trong quan niệm của Khổng Tử là "yêu người" (Luận ngữ, Nhan Uyên, 21). Nếu nhìn toàn bộ tư tưởng của ông, phải xem nội dung trên là tiêu biểu cho điều "Nhân". "Nhân" là "yêu người", nhưng người nhân cũng còn phải biết "ghét người". Với Khổng Tử thì chỉ có người có đức nhân mới biết "yêu người" và "ghét người". Khổng Tử nói: "Duy có bậc nhân mới thương người và ghét người một cách chính đáng mà thôi" (Luận ngữ, Lý nhân, 3).

Có người cho rằng, "Nhân" (người) trong "ái nhân" (yêu người) là chỉ con người trong giai cấp thống trị và yêu người trong tư tưởng Khổng Tử chỉ là yêu người trong giai cấp phong kiến. Thực ra, khái niệm "Nhân" (người) mà Khổng Tử dùng ở đây là để đối với "cầm thú". Do đó, đi liền với "Nhân" (người) là các khái niệm "thiện nhân", "đại nhân", "thành nhân", "nhân nhân", "thánh nhân", "tiểu nhân"... Các khái niệm này nhằm chỉ những con người có tính cách khác nhau, trình độ đạo đức khác nhau. "Thánh nhân" là người có đạo đức cao siêu, "tiểu nhân" là người có tính cách thấp hèn... "Nhân" ở đây là chỉ con người nói chung và "ái nhân" là yêu người, yêu bất cứ người nào, không phân biệt giai cấp, địa vị xã hội của họ.

Trong Luận ngữ, có chỗ Khổng Tử không dùng khái niệm "Nhân" (yêu người), nhưng nội dung thể hiện ở đó lại thấm đượm tình yêu thương cao cả. Qua những trường hợp sau có thể thấy rõ. Có lần một học trò của Khổng Tử là Tử Du hỏi về "hiếu", Khổng Tử trả lời: "Điều hiếu ngày nay chỉ có nghĩa là có thể nuôi cha mẹ. Nhưng đến loài chó ngựa cũng đều được nuôi, nếu không có lòng kính thì làm thế nào phân biệt được". "Hiếu" ở đây vừa có ý nghĩa là nuôi nấng, chăm sóc cha mẹ, vừa phải có lòng kính yêu cha mẹ, yêu thương rất mực đối với cha mẹ. Lại một lần khác, Khổng Tử xong việc ở triều đình về, nghe nói chuồng ngựa cháy, câu đầu tiên ông hỏi là: có ai bị thương không và không nói gì tới ngựa cả. Điều đó cho thấy, ông quan tâm đến sinh mệnh con người (dù đó là những người hầu hạ) hơn là sự sống còn của ngựa (tức là của cải). Tư tưởng "Nhân" là "yêu người" của ông thực sự đã được thể hiện ra mọi nơi, mọi lúc.

Coi "Nhân" là "yêu người", trong Luận ngữ, Khổng Tử đã dành không ít lời để nói về đạo làm người. Khi Nhan Uyên hỏi Khổng Tử về "Nhân", Khổng Tử đã nói: "Sửa mình theo lễ là nhân. Ngày nào cũng khắc kỷ phục lễ, ngày đó mọi người trong thiên hạ tự nhiên cảm hoá mà theo về đức nhân. Vậy

nhân là do mình, chớ há do người sao?" (Luận ngữ, Nhan Uyên, 1). Trọng Cung - một học trò khác của Khổng Tử hỏi về "Nhân", Khổng Tử cho rằng, những cái gì mà mình không muốn thì đừng đem thi hành cho người khác - đó là đức hạnh của người nhân (Xem: Luận ngữ, Nhan Uyên, 2). Còn khi Phan Trì hỏi về "Nhân", Khổng Tử giảng giải rằng, "khi ở nhà thì giữ diện mạo cho khiêm cung, khi làm việc thì thi hành một cách kính cẩn, khi giao thiệp với người thì giữ đức trung thành. Dẫu có đi đến các nước rợ Di, Địch cũng chẳng bỏ ba cái đó, như vậy là người có đức nhân" (Luận ngữ, Tử Lộ, 19). Người nhân trong quan niệm của Khổng Tử còn là người phải làm cho năm điều đức hạnh được phổ cập trong thiên hạ. Năm điều đức hạnh đó là: cung, khoan, tín, mẫn, huệ. Ông nói: "Nếu mình nghiêm trang cung kính thì chẳng ai dám khinh mình. Nếu mình có lòng rộng lượng thì thu phục được lòng người. Nếu mình có đức tín thật thì người ta tin cậy mình. Nếu mình cần mẫn, siêng năng thì làm được công việc hữu ích. Nếu mình thi ân, bố đức, gia huệ thì mình sai khiến được người" (Luận ngữ, Dương Hoá, 6). Không chỉ thế, người nhân, theo Khổng Tử, còn là người mà "trước hết phải làm điều khéo, rồi sau mới đến thu hoạch kết quả" (Luận ngữ, Ung dã, 20), và "người cứng cỏi, can đảm, kiên tâm, quyết chí, chất phác, thật thà, ít nói thì gần với nhân" (Luận ngữ, Tử Lộ, 27). Với Khổng Tử, chỉ có người nhân mới có thể có được cuộc sống an vui lâu dài với lòng nhân của mình và dẫu có ở vào hoàn cảnh nào, cũng có thể yên ổn, thanh thản. Do vậy, theo ông, người nhân "bậc quân tử không bao giờ lìa bỏ điều nhân, dẫu chỉ trong một bữa ăn. Người quân tử không bao giờ ở sai điều nhân, dẫu trong lúc vội vàng, khi ngã nghiêng cũng vẫn theo điều nhân" (Luận ngữ, Lý nhân, 5).

Như vậy, có thể nói, trong quan niệm của Khổng Tử, "Nhân" không chỉ là "yêu người", "thương người", mà còn là đức hoàn thiện của con người, và do vậy, "nhân chính" là đạo làm người - sống với mình và sống với người, đức nhân là cái bền vững như núi sông. Với ông, nếu thịnh đức của trời - đất là sinh thành, bắt nguồn từ đạo trung hoà, trung dung thì cái gốc của đạo lý con người là "trung thứ" và đạo đức, luân lý con người là "Nhân", người có đạo nhân là bậc quân tử, nước có đạo nhân thì bền vững như núi sông. Tuy nhiên, trong thời kỳ Xuân Thu - Chiến Quốc đã có nhiều học thuyết phê phán chữ "Nhân" (yêu người) của Khổng Tử. Có người cho đó là giả dối, có người cho đó là nói suông, có người lại cho đó là nguồn gốc của bất nhân, bất nghĩa... Thế nhưng không phải vì thế mà tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử không đi vào lòng của nhiều người đương thời, gây cho họ biết bao sự xúc động và làm cơ sở cho hành động nhân đạo của họ. Thực tế cho chúng ta thấy, "từ đời

Hán trở đi, suốt trên hai nghìn năm đạo Khổng được độc tôn, Vua Chúa đời nào cũng ráng áp dụng nó, mặc dầu không đúng. Nó thực tế hơn đạo Mặc, đạo Lão, nhân bản hơn thuyết của Pháp gia". Cũng cần phải nói thêm rằng, trong Luận ngữ, tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử còn bao gồm nhiều đức khác, như: Trực (ngay thẳng, không giả dối), Kính (ngghiêm trang, cẩn trọng, cẩn thận trong công việc), Nghĩa, Lễ...

Để hiểu rõ hơn về tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử cần so sánh nó với tư tưởng Kiêm ái của Mặc Tử, tư tưởng Từ bi của đạo Phật. Nếu tư tưởng Kiêm ái của Mặc Tử coi ai cũng như mình, người thân của người cũng là người thân của mình, không phân biệt riêng tư thì "Nhân" phân biệt mình và người, lấy mình làm khởi điểm để phân biệt từ thân đến sơ, từ gần tới xa, phân biệt người tốt, kẻ xấu. Người Nhân trong quan niệm của Khổng Tử coi trọng đạo đức, chú ý phần thiện trong bản tính con người thì người Kiêm ái chỉ chú trọng đến sự cứu giúp vật chất, chú ý đến "giao tương lợi". Tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử cũng khác xa tư tưởng Từ bi của đạo Phật. Phật thương người và thương cả vạn vật. Lòng thương của Phật có một nỗi buồn vô hạn, buồn cho sự mê muội của sinh linh, tìm cách giải thoát mọi sinh linh ra khỏi vòng sinh, lão, bệnh, tử. Còn đạo Khổng tìm mọi cách giúp cho con người sống một cuộc sống vui vẻ hơn, có nghĩa lý hơn và tìm kiếm hạnh phúc ngay trên cõi trần chứ không phải ở trên cõi niết bàn. Chính vì vậy, ngay cả khi tư tưởng từ bi, cứu khổ, cứu nạn của Phật giáo du nhập và có chỗ đứng trong đời sống tinh thần của con người Đông Á thì nó cũng không thể thay thế được vai trò của đạo Khổng. Có thể nói "Nhân" của Khổng Tử là tư tưởng nhân đạo chủ nghĩa tiêu biểu nhất trong lịch sử các nước ở phía đông của Châu Á này.

Có thể nói, chế độ phong kiến Đông Á kéo dài được mấy nghìn năm một phần là nhờ tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử. Nhờ có đường lối "nhân nghĩa" của Khổng - Mạnh mà xã hội đó được ổn định, con người với con người có quan hệ hòa hợp, còn xã hội trở thành một khối bền vững. Sự trì trệ của xã hội phong kiến đó ở giai đoạn sau là do nguyên nhân khác, chứ không phải do nguyên nhân ở tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử.

Ngày nay, chế độ xã hội đã khác trước. Con người ngày nay cần một thứ nhân đạo chủ nghĩa phù hợp với thời đại mình. Nhưng không phải vì vậy mà tư tưởng "Nhân" của Khổng Tử không còn có ý nghĩa. Xã hội ngày nay vẫn còn những người nghèo khó, đói rét, cô đơn, bất hạnh, những con người này

rất cần đến sự quan tâm, thông cảm, giúp đỡ của người khác và của cả cộng đồng. Do vậy, tư tưởng "Nhân" là yêu người của Khổng Tử vẫn còn có thể phát huy tác dụng.

Xã hội là một cộng đồng của những con người, giữa họ có nhiều mối quan hệ. Nếu mỗi người chỉ biết xuất phát từ lợi ích của mình để đối xử với người khác, nếu chỉ nghĩ đến lợi ích của mình mà không thấy được quyền lợi của người khác thì xã hội sẽ có biết bao thảm kịch xảy ra. Một khi mỗi con người đều biết quan tâm, nhường nhịn và hỗ trợ người khác thì không những họ thấy cuộc sống của bản thân yên ấm, hạnh phúc, mà cả cộng đồng của họ cũng có sự gắn bó, bền vững và có nhiều điều kiện để khắc phục những tai nạn do khách quan đưa lại. Điều này không những đúng với xã hội ngày xưa, mà còn đúng với cả xã hội ngày nay. Khi xã hội loài người đang trong quá trình toàn cầu hoá, phấn đấu để thế giới trở thành "ngôi nhà chung", không còn có cộng đồng lớn hay nhỏ đứng ngoài "ngôi nhà chung" ấy, thì chúng ta càng cần phải xích lại gần nhau, tạo ra những tiền đề cơ bản để có thể xây dựng một ngôi nhà chung mang một sắc thái mới, đó là: đa sắc tộc, đa tín ngưỡng, đa văn hoá và trên hết là có một tinh thần bao dung.

Có thể nói, phạm trù "Nhân" của Khổng Tử đã ra đời trong thời đại phong kiến, mang sắc thái của xã hội phong kiến, có những điều không còn phù hợp với ngày nay, nhưng việc tìm hiểu và rút ra được "hạt nhân hợp lý" của nó vẫn là việc chúng ta nên làm, cần làm.

Con người và vai trò của giáo dục

Mạnh Tử nói: "Nhân chi sơ tính bổn thiện, tính tương cận tập tương viễn", nghĩa là con người sinh ra ban đầu vốn dĩ lương thiện, tính tình khá đồng nhất, nhưng do môi trường và sự tiếp cận học hỏi khác nhau mà tính tình đâm ra khác biệt nhau.



Ảnh minh họa

>> [Suy nghĩ về chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam](#)

Tuân Tử nói: "Nhân chi sơ tính bổn ác, lý tính hậu lai tập đắc", nghĩa là con người sinh ra ban đầu vốn dĩ là ác, nhưng sau này do học tập mà có lý trí, biết cái đúng cái sai.

Mạnh Tử và Tuân Tử đều là bậc thầy của Nho giáo thời Chiến quốc, dù có những đánh giá khác nhau về tính con người nhưng đều thống nhất rằng môi trường và sự giáo dục sẽ làm con người thay đổi, nghĩa là giáo dục đóng vai trò quyết định cho bản tính của con người trong tương lai.

Thật ra, đánh giá khác nhau về bản chất con người của hai ông không có gì mâu thuẫn. Tuân Tử nhìn theo hướng tiến hóa của vạn vật, cho rằng con người là một loài động vật trong thế giới sinh học nên theo nguồn gốc ban đầu vốn dĩ tính, muốn thành người có lý trí thì phải được giáo dục.

Mạnh Tử nhìn con người từ khía cạnh xã hội học, cho rằng con người được sinh ra trong cộng đồng, có tình thương của cha mẹ, anh em, bè bạn nên bản tính ban đầu lương thiện, nhưng khi tiếp xúc, học tập trong các điều kiện xã hội khác nhau thì tính tình ắt sẽ khác nhau. Từ đó có thể thấy từ xưa đến nay, mọi thể hệ nhân loại đều khẳng định vai trò vô cùng to lớn của giáo dục đối với con người.

Mục tiêu của giáo dục

Mục tiêu của giáo dục thật sự rất rõ ràng là dạy làm người, nghĩa là rèn luyện đạo đức và nhân cách con người. Giáo dục đồng thời cung cấp kiến thức, kỹ năng để con người xây dựng cuộc sống hạnh phúc, văn minh. Nền giáo dục của nước ta cũng phải tìm ra các biện pháp để đạt được hai mục tiêu trên.

Nước ta có lịch sử lâu đời, đạo đức con người Việt Nam không những được hình thành từ sự đấu tranh sinh tồn với thiên nhiên, tạo nên sức mạnh cộng đồng thương yêu bảo vệ nhau, mà còn tiếp thu được nhiều nguồn tư tưởng và đạo đức của loài người, trong đó Phật giáo dạy lòng từ bi, vị tha, yêu thương mọi sinh linh...; Nho giáo dạy cách xử lý mối quan hệ giữa người với người, với cha mẹ (chữ hiếu), với cộng đồng quốc gia (chữ trung) và các mối quan hệ với người chung quanh khác, hình thành nên hệ thống đạo đức “lễ, nghĩa, liêm, sỉ, nhân, trí, tín, dũng”...; Thiên Chúa giáo và đạo Tin Lành dạy lòng bác ái, yêu tự do...; tư tưởng của Karl Marx dạy sự bình đẳng, yêu thương bên vực người cô thế, đứng về phía quyền lợi người nghèo khó...

Các luồng tư tưởng và đạo đức của loài người quy tụ đến Việt Nam trên 2.000 năm qua đã được con người Việt Nam tiếp thu và chọn lọc, hình thành nên đạo đức tư tưởng văn hóa Việt Nam. Chính nền tảng văn hóa này là nguồn sức mạnh vô biên cho con người Việt Nam.

Trở lại thực trạng xã hội chúng ta. Sau ngày đất nước thống nhất, người Việt Nam ta thật sự làm chủ đất nước, hoàn toàn có quyền thiết kế một thể chế xã hội phù hợp với văn hóa, đạo đức, con người Việt Nam. Hơn 30 năm qua, tuy đã có tiến bộ về mặt xóa đói giảm nghèo, đời sống chung của người dân có được nâng cao, nhưng thành quả đó vẫn còn khá khiêm tốn so với tiềm năng của đất nước.

Nếu so sánh với các nước xung quanh thì khoảng cách vẫn còn lớn. Điều đau lòng hơn là đạo đức cá nhân, đạo đức xã hội ngày càng có nhiều biểu hiện suy đồi, người lớn phải hổ thẹn với trẻ em, cấp trên phải hổ thẹn với cấp dưới khi nói về đạo đức. Nguy hại hơn, đáng phẫn nộ hơn là những kẻ đạo đức giả không hề ngại ngùng đứng bên trên giảng giải đạo đức cho người khác, những kẻ phạm pháp nhờn như ngoài vòng pháp luật... Đây mới chính là nguyên nhân trực tiếp nhất làm cho nền giáo dục của ta không thể đổi mới được.

Khi đạo đức con người, đạo đức xã hội bị suy đồi thì mọi cố gắng nỗ lực cho đầu tư phát triển kinh tế sẽ khó đạt được hiệu quả cao. Bộ máy công quyền dễ bị tê liệt và thậm chí bị lợi dụng làm nơi trú ẩn, làm công cụ cho những kẻ vô đạo đức trục lợi (các vụ tham nhũng, hối lộ, ăn chặn tiền cứu trợ dân nghèo là những biểu hiện rõ nhất). Đương nhiên, ngành giáo dục không đủ khả năng giải quyết thảm họa này, bởi đó không chỉ là trách

nhệm của riêng ngành giáo dục. Giáo dục hiện nay chỉ cố gắng ngăn chặn thế hệ tiếp theo không ngộ nhận, không xem cái bất cập là mô hình phải noi theo. Nếu làm được như thế đã là “công đức vô lượng” đối với đất nước.

Đạo đức nói chung là chuẩn mực hành vi của con người, trong đó đa số xuất phát từ lợi ích trực tiếp của cá nhân và đối tượng có quan hệ hay cộng đồng. Ví dụ phải hiếu thảo với cha mẹ, kính trọng thầy cô vì cha mẹ sinh ra và nuôi nấng ta, thầy cô dạy dỗ ta nên người, hoặc phải tận trung với nước, vì nước mất thì nhà tan... Dạng này tạm gọi là đạo đức riêng, thể hiện tư cách đạo đức cá nhân. Dạng đạo đức thứ hai không trực tiếp đem lợi gì ngay cho cá nhân, nhưng nếu cá nhân không có thì sẽ làm cho cộng đồng xấu đi nên tạm gọi là công đức tâm.

Người có công đức tâm thể hiện như sau: Đi đường nếu thấy một vật chướng ngại như tảng đá, hố sâu ngang đường có thể nguy hại cho người đi sau thì tự động dẹp đi hay làm một điều gì đó để người sau chú ý; thấy vòi nước chảy lãng phí thì khóa lại; để xe đúng chỗ không làm cản trở sự lưu thông trên đường... Những hành vi đó diễn ra một cách tự nhiên, không bị ràng buộc bởi trách nhiệm, không mưu cầu lợi ích cho riêng mình. Nó hoàn toàn khác với hành vi của những người có lợi ích, có trách nhiệm, nhưng không chịu thực hiện nghĩa vụ. Người có công đức tâm luôn là người có nhân cách và đạo đức tốt.

Đối với mục tiêu giáo dục con người có ích cho xã hội, công đức tâm là dạng đạo đức không thể thiếu trong nội dung giáo dục, nó được lồng ghép trong kỷ luật học đường, trong sinh hoạt nhà trường, trong những bài giáo dục công dân và trong mọi nội dung sách giáo khoa. Khi thế hệ mới được đánh thức trở lại đạo đức này thì sự đùm bọc và thương yêu nhau sẽ làm cho trật tự xã hội được cải thiện, vốn xã hội sẽ được hồi phục, việc phát triển kinh tế ắt sẽ có những tiến bộ vượt bậc, đời sống ắt sẽ được nâng cao hơn, sức mạnh của đất nước, của con người Việt Nam sẽ to lớn hơn.

Giáo dục kiến thức và kỹ năng

Hệ thống giáo dục của nước ta trong thời gian qua nặng về giáo dục lý thuyết, trong đó phần lý thuyết cũng đặt nặng về giáo dục chính trị và nhẹ về thực hành. Tỷ lệ trường dạy kỹ thuật, dạy nghề so với giáo dục phổ thông là thấp một cách bất thường so với yêu cầu của nền kinh tế. Đây là lý do tại sao lao động có kỹ thuật, có kỷ luật trong lực lượng công nhân không đủ hoặc không đạt yêu cầu.

Hệ đại học tuy trong những năm gần đây đã có nhiều tiến bộ nhưng vẫn còn yếu kém so với yêu cầu. Nội dung và phương pháp giảng dạy chậm được đổi mới. Sinh viên học một cách thụ động, do đó khi ra trường khó kiếm công ăn việc làm, phải dựa vào mối quan hệ thân quen hay vào một khả năng khác để có một việc làm, sau đó từng bước tự đào tạo hay tự thích nghi với yêu cầu của công việc.

Ngoài ra, việc đào tạo cấp đại học còn có những hiện tượng bất cập khác: dù số giảng viên, giáo sư không đủ cho các trường chính quy nhưng trường đại học hay lớp đào tạo đại học dạng tại chức, chuyên tu thuộc các ngành kinh tế, xã hội lại vẫn được mở ra khắp nơi; các trường kỹ thuật, trường nghề lại không được phát triển. Hệ quả là chất lượng đào tạo ngày càng kém hơn.

Từ thực trạng giáo dục đó, có những bất cập sau đây cần phải xử lý ngay:

- Cơ cấu, tỷ lệ phân bố giữa hệ phổ thông trung học với hệ trung học kỹ thuật và dạy nghề phải cân đối hơn, thỏa mãn cho được nhu cầu lao động cho phát triển kinh tế. Các loại hình đào tạo đều có thể liên thông nhau để mọi học viên đều có cơ hội học lên cao về sau.

- Hệ đại học, cao đẳng phải có được quy chế tự chủ rộng rãi hơn, được chủ động trong nội dung chương trình, chọn phương pháp giảng dạy phù hợp. Nhà trường được chủ động về thu nhận học viên, chọn lựa giảng viên, cấp bằng tốt nghiệp và tự chủ về tài chính.

Bộ Giáo dục và Đào tạo nên cho phép Việt kiều, doanh nhân nước ngoài đang đầu tư tại Việt Nam hay các trường nước ngoài mở trường học. Như thế mới có thể nhanh chóng hội tụ thêm những kinh nghiệm cụ thể.

Phương pháp giáo dục mới phải giúp và buộc học sinh sử dụng tốt công cụ thông tin trên mạng để bổ sung kiến thức còn thiếu. Mục tiêu và phương pháp giảng dạy cũng phải thay đổi. Chúng ta xem quá trình dạy và học thông qua ba tầng tiếp thu của học sinh như sau:

- Nếu chỉ dừng ở tầng 1 - tiếp nhận thông tin. Khi ấy thầy giảng, trò nghe và ghi nhớ. Trò cần học thuộc với hy vọng sử dụng kiến thức đó để kiếm sống. Điều này ngày xưa thì được, nhưng nay có thể không được, nếu chẳng may điều thầy dạy không còn đúng với thực tế nữa.

- Tầng 2 diễn ra khi đã có sự trao đổi thông tin và tạo thông tin mới, tức là thầy và trò có sự trao đổi trong quá trình dạy và học nhằm bám sát thực trạng xã hội, giúp trò sau này dễ dàng vận dụng được những điều đã học vào những môi trường thực tế hết sức đa dạng.

- Tầng 3 là rèn luyện cách tiếp cận, hình thành phương pháp tư duy sáng tạo. Trong quá trình giảng bài với những bài học khác nhau, người thầy phải chọn những nội dung để kết cấu thành hệ thống bài giảng nhằm từng bước hình thành một phương pháp tư duy, tạo nên kỹ năng sáng tạo cho trò. Kết quả là trò sẽ có phương pháp tiếp cận thực tế độc đáo và hiệu quả, có kỹ năng giải quyết vấn đề ở tầm tư duy ngang bằng thời đại.

Như vậy, điều hết sức quan trọng mà thầy cần rèn cho trò tại trường là phương pháp tiếp cận thông tin, quan sát và nhận dạng vấn đề, hình thành nhận thức mới đúng đắn và ngang bằng với trình độ chung của học sinh cùng bậc ít nhất là của các nước tiên tiến trong khu vực.

Theo PHAN CHÁNH DƯƠNG
Doanh nhân Sài Gòn Cuối tuần

Sinh Tử Trong Nho Giáo

Gs. Trần Văn Đoàn

Đại Học Quốc Gia Đài Loan

Prepared for Internet by Vietnamese Missionaries in Asia

1. Những ngộ nhận về Tôn Giáo tính của Nho giáo

Trong Tứ Thư, Khổng Tử họa hoàn mới bàn về sự chết; (1) càng không thích nói đến thần thánh, quỷ quái, hay một thế giới mai sau. Sự kiện này khiến nhiều học giả cho rằng Khổng Tử vô thần; rằng học thuyết của ngài thuần túy nhân bản. Luận điểm này không hoàn toàn sai, song chắc hẳn là không đúng. Các nho gia Việt vào thời cữu trào, hay trong miền Nam trước năm 1975, như Phan Bội Châu, Phan Chu Trinh, Trần Trọng Kim, Nguyễn Đăng Thục, Kim Định, Bửu Dưỡng, vân vân, (2) đa số nghiêng về phía hữu thần, hoặc ít nhất, không vô thần; trong khi các nhà nghiên cứu Nho học hiện nay tại Hà Nội và Sài Gòn (sau 1975) nghiêng về hướng vô thần nhiều hơn. (3) Một số vị còn đi xa hơn giải thích Nho học như là một học thuyết duy vật. (4) Chúng tôi thiết nghĩ, tư duy Nho học theo phạm trù tôn giáo Tây phương là một sai lầm về phạm trù. (6) Tương tự, nhìn Nho học theo nhãn quan của học thuyết duy vật không chỉ vấp phạm vào sai lầm này, mà còn cố tình bóp méo cả quá trình lịch sử của Nho học nữa. Thế nên, tranh luận về tính chất hữu thần hay vô thần của Nho học theo phạm trù thần học và ý thức hệ Tây phương trở thành thừa thãi. Song nếu tôn giáo hiểu theo nghĩa tông giáo của Đông phương, (6) thì chúng ta không thể chối bỏ chiều kích thần linh và tâm linh của Nho học. Chính vì thế, trong luận văn này, chúng tôi tìm hiểu nhãn quan của Nho học về sự sống và sự chết không theo phạm trù của thần học Tây phương, song theo lối nhìn của người Trung Hoa, và có lẽ của người Việt chúng ta. (7) Nói rõ hơn, chúng tôi muốn bàn đến chiều kích tâm linh và thần linh của Nho học từ lối nhìn của con người đông phương (đặc biệt trong đoạn 4 về tiểu đề "Biện chứng Sinh Tử").

Trước hết, chúng ta phải công nhận là, lịch sử tư tưởng của Trung Hoa, và cách riêng lịch sử của Nho học Trung Hoa, luôn luôn thay đổi không ngừng. Sự thay đổi có thể là dấu chỉ của tiến bộ, cũng có thể của thụt lùi; sự thay đổi cũng có thể chỉ là một biến dạng hay tô điểm thêm chút ít mà thôi. Điều đó có nghĩa là, nếu chúng ta chấp nhận luận đề về sự biến đổi của lịch sử, chúng ta cũng phải công nhận rằng ngay cả quan niệm về thần linh cũng đã ở trong một quá trình thay đổi, và đương tiếp tục diễn trình lịch sử biến hóa của con người. Hiểu như thế, chúng ta mới có thể nhận định một cách trung thực về sự thay đổi của nhân sinh quan cũng như thần linh quan trong Nho học.

Sự thay đổi nhân sinh quan bắt đầu từ nhà Chu (1111 trước công nguyên, tắt tr.c.n.) khi người Tàu bắt đầu chú trọng đến vai trò của con người. Trước nhà Chu, vào thời nhà Thương (1751-1111 tr.c.n.), người Tàu đặt tất cả vận mệnh trong tay Thượng Đế. (8) Người ta kính bái Đế. Họ tin vào hồn phách, khuân, thiên mệnh, sự bất tử của hồn phách. (9) Họ cho rằng, mưu sự tại Thiên, mà thành sự cũng tại Thiên, thế nên khẩn cầu, xin các thần linh ban cho họ thái hòa, phồn thịnh. Nhà Chu khi lật đổ nhà Thương, cần một lý do thích đáng để hợp lý và hợp pháp hóa sự phản phúc của mình. Chính do đó, họ đổi lại quan niệm thiên mệnh cũng như vai trò của thần thánh. Họ phát triển một lý thuyết đạo đức dựa trên chính con người, và chính con người mới có thể nhờ vào hành vi cũng như ngôn từ tốt lành mà hoàn thành chính định mệnh của mình. (10) Nói cách khác, con người có thể tự quyết định vận mệnh, nhờ vào hành vi đạo đức của mình. Lý do này hợp lý hóa công việc cải triều hoàn đại, cũng như biến hành vi tiếm vị của nhà Chu trở thành danh chính ngôn thuận. Nhưng cũng từ đời Chu, các nhà lãnh đạo phải dựa vào đạo đức để trị nước. Họ rất có thể bị lật đổ nếu thiếu tài thất đức. Quan niệm "dân vi quý" của Mạnh Tử thực ra đã manh nha ngay từ thời nhà Chu vậy. Dưới triều đại Chu (1111-249 tr.c.n.), các nhà lãnh đạo dần dần tiếm vị thần linh, tự cho mình là tổ là tiên. (11) Mà Tổ lại có một vị thế quan trọng ngang với Thiên. Trong Lễ Ký, ta đọc thấy: "Vạn vật bản hồ thiên, nhân bản hồ tổ", tức muôn vật gốc ở Trời, người gốc ở Tổ. Thực ra, như chúng tôi đã nhắc sơ qua, một tư tưởng "nhân bản" như trên chỉ xuất hiện từ nhà Chu. Trước đó, nhất là trong thời Hạ và Thương, Đế hay Thiên siêu việt trên con người. Chính vì thế, nghi lễ tế Thiên khác với tế Tổ. Cũng trong Lễ Ký, chỉ có Thiên tử mới được phép tế Thiên: "Thiên tử tế trời đất, tế bốn phương, tế núi sông, tế ngũ tự." (12) Trong Thi Kinh, chúng ta còn thấy rất nhiều đoạn giải thích nguồn gốc con người và vạn vật tự Thiên, thí dụ như "Hoàng hỹ Thượng

Đế, lâm hạ hữu hách, giám quan tứ phương, cầu dân chi mạc"; hoặc "Thiên sinh chung dân, hữu vật hữu tắc, dân chi bình di, hiếu thị ý đức". (13) Song từ đời Chu, vũ trụ quan của người Tầu biến đổi, và nhân sinh quan của họ dần dần lẩn át, thay thế lối nhìn thần bí trong quá khứ. (14) Suy tư mang tính chất hình nhi hạ về Đế của họ được bổ túc với một lối tư duy hình nhi thượng về Thiên. Thượng Đế không chỉ có nhân tính, mà còn Thiên tính; không chỉ biểu hiện nhân cách mà còn siêu việt. Song người Tầu phải đợi tới thời Khổng Tử và Lão Tử mới bắt đầu có một nền triết học gắn sát nghĩa với triết học hiện nay. (15)

Khổng Tử tiếp thu cũng như phát triển những tinh hoa của tổ tiên, tức các nhà tư tưởng trước ngài. Công việc thuật nhi bất tác nhằm đến việc bảo tồn và phát huy những giá trị truyền thống. Nói một cách rõ hơn, Khổng Tử không gạt bỏ nhân quan hình nhi thượng, song ngài tìm cách tổng hợp vào trong cuộc sống con người. Ngài không chối bỏ thần linh; ngài cũng không khinh thường ma quái; và ngài càng không gạt bỏ niềm tin vào Thiên, vào Đế. Ngược lại, ngài chủ trương tế Thiên, tế Thần, tế Tổ, kính bái tiền nhân, hiếu thảo với cha mẹ, tín nghĩa với bằng hữu, vân vân. Song sự việc cúng tế, thờ phụng Thiên, Đế, Tổ không mang tính chất huyền bí hay mê hoặc; nhưng có tính chất thực tế và thực dụng nhiều hơn. Đối với Khổng Tử, Thiên, Đế, giống như Tổ, không chỉ mang tính chất ngoại tại, hoàn toàn siêu việt, song còn nội tại, tiềm tàng trong chính vũ trụ con người. Chính vì vậy, thờ Thiên, bái Tổ, cũng giống như hiếu thảo với cha mẹ, là một nghi lễ biểu tả sự liên quan mật thiết giữa con người, cũng như tuân theo một quy luật tất yếu của "uống nước nhớ nguồn" (âm thủy tư nguyên), "ăn quả nhớ kẻ trồng cây" hay "người trước trồng cây, người sau hưởng mát". Quan niệm nhớ ơn nơi đây là một trọng điểm trong nền đạo đức học của người đông phương.

Từ một quan niệm đạo đức như vậy, chúng ta có thể hiểu tại sao Khổng Tử bắt đầu với con người, chứ không từ Đế hay Thiên. Khi nhấn mạnh đến vai trò của con người trong đạo đức học, hoặc đến tính chất ưu tiên của con người "Chưa giúp con người, làm sao có thể nói phục vụ Trời?" (16) ngài muốn nhấn mạnh đến vai trò của con người trong quá trình hình thành chính mình, như là một chủ thể, một truyền nhân của Trời và Đất. (17) Gắn gũi với con người chính là con người. Theo nghĩa này, tổ tiên là những người đi trước, chứ không phải chỉ là một nguyên lý siêu hình trừu tượng như thấy trong nền siêu hình học của Hy Lạp. Chính vì thế mà con người cũng được (và phải được) kính trọng như Trời và Đất. (18) Phụng kính tổ tiên là một hình thức biểu tả lối sống thiên nhân tương dưỡng; truyền tông hậu đại. Phụng kính tổ tiên cũng là một lối thực thi đạo làm người (tức đạo nhân). Trong mạch văn này, tông giáo (19) được hiểu như là một lối sống, một nền giáo huấn giúp con người hình thành chính mình qua sự khám phá vai trò của mình trong lịch sử của dòng, của giống, của tộc. Tông giáo cũng giúp con người ý thức được sự phát sinh, cũng như trong mục đích tối hậu của con người qua chính lịch sử hình thành của mình. Nói cách khác, tông giáo không chỉ mang tính chất religere, tức nối kết những con người có chung niềm tin vào Thượng Đế, hoặc biểu tả những cảm giác siêu tự nhiên, huyền bí, (20) mà còn có tính chất "nhận tổ, qui tông", giúp con người ý thức được vai trò lịch sử sáng tạo của mình như chúng ta thấy trong Việt triết với nguyên lý tam tài Thiên Địa Nhân.

Nếu chấp nhận vai trò của con người trong tiến trình hình thành lịch sử nhân loại, chúng ta cũng phải chấp nhận vai trò của Thiên và Địa, bởi vì con người không thể tự tạo, tự sinh và tự tồn. Thiên do đó giữ vai trò của người cha, người mẹ (thiên chi phụ mẫu), trong khi Địa là "vạn vật chi mẫu". (21) Hiểu như vậy, chúng ta có thể nói, vấn đề sinh tử của con người chỉ có thể hiểu và giải quyết trong sự tương quan của con người với Trời và Đất. Để giúp một số độc giả (chưa quen thuộc với triết đông) có một lối nhìn trung thực hơn về tranh luận siêu hình trong Nho học, chúng tôi xin mạn phép bàn luận một cách tóm lược về quan niệm Thiên, và Thiên nhân tương dưỡng trong Nho học.

Chú Thích:

(1) Trong Luận Ngữ, có tất cả quãng 5 lần Khổng Tử nói một cách riêng về sự chết, song ngài từ chối không bàn thêm khi Tử Lộ hỏi về sự chết: "Chưa biết về sự sống, làm sao mà bàn về cái chết". Luận Ngữ, 11:11. Nhưng trong toàn Luận Ngữ, ngài nhắc tới cái chết 38 lần, liên quan tới chiến tranh, sự sống, đạo đức, vân vân. Xin xem Dương Bách Tuấn, Luận Ngữ Dịch Chú, (Bắc Kinh, Trung Hoa Thư Cục, 1962). Trong tập sách này, tác giả thêm phần "Luận Ngữ Từ Điển", và thống kê các tiết mục quan trọng trong Luận Ngữ.

(2) Xin tham khảo Phan Bội Châu, Khổng Học Đăng, Toàn tập, (Huế, Thuận Hóa, 1990); Trần Trọng Kim, Nho Giáo (Hà Nội, 1947; Bộ Giáo Dục tái bản tại Sài Gòn, 1971); Kim Định, Cửa Khổng (Sài Gòn, 1963); Nguyễn Đăng Thục, Lịch Sử Triết Học Đông Phương (Sài Gòn, 1957 và tiếp theo); Giản Chi & Nguyễn Hiến Lê, Giản Lược Triết Học Trung Hoa, (Sài Gòn, 1973, tái bản tại hải ngoại), vân vân.

(3) Xin xem các tác phẩm của Trần Văn Giàu, Sự Phát triển của Tư tưởng ở Việt Nam từ Thế kỷ 19 đến Cách mạng Tháng Tám, (Hà Nội, Nhà Xuất bản Khoa Học Xã Hội, tập 1, 1973, tập 2, 1975); Vũ Khiêu (chủ biên), Nho Giáo Xưa và Nay (Hà Nội, Nhà Xuất bản Khoa Học Xã Hội, 1990); Nguyễn Khắc Viện, Bàn về Đạo Nho (Hà Nội, Nhà Xuất bản Thế Giới, 1993), vân vân.

(4) Thí dụ một số học giả trước thập niên 1980, bao gồm cả Nguyễn Khắc Viện, Trần Văn Giàu, Vũ Khiêu. Tại Trung Hoa, các học chương biện chứng duy vật của Trương Đại Niên: "Phương pháp Chủ nghĩa đích Ngụy cơ - Biện chứng pháp đích ngụy Khoa học tính", bài tham luận trong Hội nghị về Triết Học của Trung Hoa, (Đại Học Bắc Kinh, 9.1995). Giáo sư họ Trương, người cùng thời với Phùng Hữu Lan và Hồ Thích, đã đọc bài diễn văn về tính chất khoa học ưu việt của biện chứng duy vật trong buổi khai mạc. Trong bài tham luận tổng kết bế mạc, chúng tôi phê bình tính chất thiếu khoa học của biện chứng pháp. Chúng tôi cũng cực lực vạch ra những sai lầm của phương pháp này trong các luận văn khác như: Trần Văn Đoàn, "The Dialectic of Violence", trong Philosophical Review (No. 21, 1997, National Taiwan University), và Trần Văn Đoàn, "Die Logik der Herrschaft", trong Jahrbuch der Sozialwissenschaften, (Linz Universitat, Austria, 1998).

(4) Về vấn đề này, chúng tôi đã bàn đến trong một tiểu luận khác: "Is Chinese Humanism Atheistic?", in trong Proceedings of the International Conference in Commemoration of Matteo Ricci's 400 Years in China (Đài Bắc, 1983); bản Đức ngữ trong Religionswissenschaftsforschung (Đại học Bonn, 1985); bản Hoa ngữ trong Tập san Triết Học dĩ Văn Hóa (Đài Bắc, 1984).

(4) Xin xem Trần Trọng Kim, Nho Giáo, (Sài Gòn, Tân Việt, 1957 (tái bản), tr. 41. Cũng xin xem thêm tiểu luận của chúng tôi: Trần Văn Đoàn, "Towards a Viet-Theology" (1996); bản Việt ngữ trong Định Hướng, số 13 (Reichstett, 1997); và Trần Văn Đoàn, "Một Suy Tư Thần Học", trong Dân Chúa (New Orleans, 1983.11).

Trong bài "Towards a Viet-Theology", có tính chất đại cương này, chúng tôi vạch ra những khác biệt giữa hai nền thần học, và chủ trương đối tượng của Thần học không phải là chính Thượng Đế (bởi vì chúng ta không thể lấy, hay coi, hay đem, hay đặt Người như một đối tượng để nghiên cứu. Người vô hình, vô tượng, vô thanh, vô súc, vượt khỏi lãnh vực tri thức thường tình. Thần học không giống các khoa học khác: sinh vật học là cái học về sinh vật; vật lý học nghiên cứu về thể giới vật chất. Song thần học không phải là môn học nghiên cứu Thượng Đế. Ngược lại, đối tượng của thần học chính là làm thế nào con người cảm nghiệm sự hiện hữu của Đấng Tối thượng; làm sao mà con người nhận thức được sự kiện "thiên nhân tương dữ"; làm sao để có thể hiệp thông với thần linh; làm sao có thể thành thánh, vân vân giả của Hàn Lâm Viện Trung Hoa tại Bắc Kinh, và cả Trương Đại Niên của Đại học Bắc Kinh. Xin xem bài trả lời của chúng tôi về chủ trương biện chứng duy vật của Trương Đại Niên: "Phương pháp Chủ nghĩa đích Ngụy cơ - Biện

chúng pháp đích ngụy Khoa học tính", bài tham luận trong Hội nghị về Triết Học của Trung Hoa, (Đại Học Bắc Kinh, 9.1995). Giáo sư họ Trương, người cùng thời với Phùng Hữu Lan và Hồ Thích, đã đọc bài diễn văn về tính chất khoa học ưu việt của biện chứng duy vật trong buổi khai mạc. Trong bài tham luận tổng kết bề mặt, chúng tôi phê bình tính chất thiếu khoa học của biện chứng pháp. Chúng tôi cũng vạch ra những sai lầm của phương pháp này trong các luận văn khác như: Trần Văn Đoàn, "The Dialectic of Violence", trong Philosophical Review (No. 21, 1997, National Taiwan University), và Trần Văn Đoàn, "Die Logik der Herrschaft", trong Jahrbuch der Sozialwissenschaften, (Linz Universitat, Austria, 1998).

(5) Về vấn đề này, chúng tôi đã bàn đến trong một tiểu luận khác: "Is Chinese Humanism Atheistic?", in trong Proceedings of the International Conference in Commemoration of Matteo Ricci's 400 Years in China (Đài Bắc, 1983); bản Đức ngữ trong Religionswissenschaftsforschung (Đại học Bonn, 1985); bản Hoa ngữ trong Tập san Triết Học dĩ Văn Hóa (Đài Bắc, 1984).

(6) Xin xem Trần Trọng Kim, Nho Giáo, (Sài Gòn, Tân Việt, 1957 (tái bản), tr. 41. Cũng xin xem thêm tiểu luận của chúng tôi: Trần Văn Đoàn, "Towards a Viet-Theology" (1996); bản Việt ngữ trong Định Hướng, số 13 (Reichstett, 1997); và Trần Văn Đoàn, "Một Suy Tư Thần Học", trong Dân Chúa (New Orleans, 1983.11).

(7) Trong bài "Towards a Viet-Theology", có tính chất đại cương này, chúng tôi vạch ra những khác biệt giữa hai nền thần học, và chủ trương đối tượng của Thần học không phải là chính Thượng Đế (bởi vì chúng ta không thể lấy, hay coi, hay đem, hay đặt Người như một đối tượng để nghiên cứu. Người vô hình, vô tượng, vô thanh, vô súc, vượt khỏi lãnh vực tri thức thường tình. Thần học không giống các khoa học khác: sinh vật học là cái học về sinh vật; vật lý học nghiên cứu về thế giới vật chất. Song thần học không phải là môn học nghiên cứu Thượng Đế. Ngược lại, đối tượng của thần học chính là làm thế nào con người cảm nghiệm sự hiện hữu của Đấng Tối thượng; làm sao mà con người nhận thức được sự kiện "thiên nhân tương dưỡng"; làm sao để có thể hiệp thông với thần linh; làm sao có thể thành thánh, vân vân.

(8) Kinh Thi: "Hoàng hỹ Thượng Đế, lâm hạ hữu hách, giám quan tứ phương, cầu dân chi mạng". Trần Trọng Kim dịch: "Đức Thượng Đế rất lớn, soi xuống dưới rất rõ ràng, xem xét bốn phương để tìm sự khốn khổ của dân mà cứu giúp." Trần Trọng Kim, sđd., tr. 38. (9) Trần Trọng Kim, sđd., phần 1.

(10) Phùng Hữu Lan, Trung Quốc Triết Học Sử, (Bắc Kinh, Nhân Dân Xuất bản xã, 1988), thượng tập, tr. 7-18. Xin tham khảo Chan Wing-tsit (Trần Vinh Kết), A Source Book in Chinese Philosophy, (New Jersey, Princeton University Press, 1963), tr. 3.

(11) Chú ý là tổ tiên nơi đây không có nghĩa "tổ của con người là tiên" như một số học giả, nhất là các nhà nghiên cứu văn hóa Việt gần đây hay hiện nay như Hồ Hữu Tường, Bình Nguyên Lộc, hay Trần Ngọc Thêm (trong tác phẩm Những Nét Căn Bản của Văn Hóa Việt Nam, Tp. HCM: Nhà Xuất bản Trung Tâm Khoa Học Xã Hội, 1998) hiểu nhầm. Các nhà nghiên cứu trên nhầm chữ tiên trong mạch văn "con rồng cháu tiên" với tổ tiên. Thực ra, Tổ có nghĩa là cội nguồn, gốc lõi. Tiên có nghĩa là đi trước, có trước. Tổ tiên do đó mang nghĩa "những người có trước" hay "tiên nhân". Trong ngôn ngữ bình dân, chúng ta còn gọi tổ tiên là ông bà, và đạo tổ tiên là đạo ông bà (the cult of ancestors, le culte des ancetres).

(12) Lễ Ký, Khúc Lễ hạ: "Thiên tử tế thiên địa, tế tứ phương, tế sơn xuyên, tế ngũ tự; chư hầu phương tự, tế ngũ tự, đại phu tế ngũ tự; sỹ tế kỳ tiên."

(13) Trần Trọng Kim, sđd. tr. 38, chú thích 8. Hoặc "Trời sinh ra dân, có hình phép, dân giữ tính thường, muốn có đức tốt." Trần Trọng Kim, sđd., tr. 40.

(14) Xin xem thêm các biên khảo (Hoa ngữ) của Lý Chấn, Nhân dử Thượng Đế, sáu tập, (Đài Bắc, Phụ Nhân Đại Học Xuất bản xã, 1986-1995); cũng như các biên khảo của Phó Bội Vinh, Nho Đạo Thiên Luận Phát Uy, (Đài Bắc, Lý Minh Xuất bản xã, 1988); Lý Đổ, Trung Ngoại Thiên Quan Niệm Nghiên Cứu, (Đài Bắc, Thương Vụ Xuất bản xã, 1982). Cũng xin xem thêm Trần Văn Đoàn, "Thiên Nhân Tương Dữ - Lý Chấn Anh đích Thần Học Luận Biện", trong Lý Chấn Anh Thất Thập Niên, phát biểu tại Đại Học Nam Khai, Thiên Kinh tháng 9. 1999; in trong Tập san Triết Học dử Văn Hóa, số 305, (Đài Bắc, 10. 1999).

(15) Hồ Thích, Trung Quốc Triết Học Sử, bản dịch của Huỳnh Minh Đức, (Sài Gòn, Khai Trí, 1970), tr. 740.

(16) Luận Ngữ, 11:11.

(17) Luận Ngữ, 15:28: "Chính con người mới làm cho Đạo vĩ đại, chứ không phải Đạo làm con người to lớn".

(18) Luận Ngữ, 16:8: "Người quân tử luôn kính trọng ba sự việc. Ông vâng theo thiên mệnh; ông kính trọng đại nhân; và ông nghe theo lời chỉ dạy của thượng (thánh) nhân."

(19) Người Nhật dịch religio ra tông giáo. Vào cuối thế kỷ 19, người Tàu phiên âm từ Nhật ngữ sang Hoa ngữ. Chú ý là chữ tông giáo viết hoàn toàn giống nhau trong Nhật ngữ, Hoa ngữ và Việt hán. Xin xem Hans Kung & Julia Ching, Christentum und chinesische religion (Munche, Piper, 1988), tr. 29. Tại Việt Nam, chúng ta thường dùng danh từ tôn giáo. Tôn thực ra chỉ là một phát âm trại từ tông. Song chữ tôn dễ bị hiểu lầm. Theo lối phát âm Việt hán, tôn tuy phát âm giống nhau, song viết khác nhau, thế nên mang nhiều nghĩa khác biệt. Tôn là ông tổ thứ hai sau nguyên tổ (tổ tôn, hay tổ tông); tôn cũng có nghĩa như cháu (đích tôn), sự kính trọng (tâng kính, hay tôn kính), con khỉ (Tôn Ngô Không), một thứ cỏ thơm, chai đựng rượu, vân vân. Xin xem Hán Việt Từ Điển của Nguyễn Văn Khôn (Sài Gòn, Khai Trí, 1960).

(20) Nobert Schiffers, "Religion", trong Sacramentum Mundi (Herder, Munich, 1970), tập. 5, tr. 247: "'Tôn giáo' từ La ngữ religio biểu tả hành vi tôn giáo; 3 động từ relegere, religari va re-eligere có lẽ là những biến dạng của religio. Religere có nghĩa "luôn hướng về" hoặc "thành tâm tôn giữ". Religari có lẽ mang nghĩa "tự ràng buộc với" cội nguồn và mục đích của mình. Sau cùng, bởi vì con người sống trong sự quên lãng (một cách) lỗi lầm về cội nguồn cũng như mục đích của mình, thế nên hẳn có thể "chọn lựa một lần nữa" cách sống tôn giáo theo cội nguồn và mục đích của mình (reeligere)". Cũng xin tham khảo thêm: Emil Brunner, Philosophy of Religion, (1958); J. de Vries, The Study of Religion (1967); Bernhard Welte, Auf der Spur des Ewigen (1965);

(21) Xin xem Dịch kinh, hay Đạo Đức kinh, chương 52: "Thiên hạ hữu thủy, dĩ vi thiên hạ mẫu. Ký đắc kỳ mẫu, dĩ tri kỳ tử; ký tri kỳ tử, phục thủ kỳ mẫu, một thân bất đãi." Dựa theo bản văn của Dư Bạ Lâm (chú thích), (Đài Bắc, Tam Dân Thư cục, 1973). Bản Việt ngữ của Hạo Nhiên Nghiêm Toản, (Sài Gòn, Khai Trí, 1973). Chú ý là cách chấm, phết của Nghiêm Toản có phần khác với bản văn của các học giả Trung Hoa.

Trần Văn Đoàn

Tân Trúc, Đài Loan 1999

CON NGƯỜI TRONG CÁI NHÌN CỦA NHO GIÁO

Con người hôm nay và con người hôm qua – con người của ngàn xưa – dường như không khác nhau là mấy. Cởi bỏ lớp vỏ bọc văn minh vật chất, con người ấy, đầu hình hài có thanh tú mỹ lệ hơn con người ban sơ, nhưng nổi khắc khoải vẫn còn nguyên vẹn. Vẫn còn đấy niềm băn khoăn muôn thuở: **con người, mi là ai?** Một nhà thơ nào đó đã từng òa khóc cho thân phận con người trong cảnh thương hải tằng diển: «Ta là ai giữa mùa thay đổi ấy?» Hoặc như thi nhân Trần Tử Ngang (651-702) đời Đường đã chua xót ngậm ngùi:

*Nhìn phía trước người xưa vắng vẻ,
Ngoảnh về sau quạnh quẽ người sau.
Ngẫm hay trời đất dài lâu,
Mình ta rơi giọt lệ sầu chứa chan.*^[1]



Và chúng ta, ắt cũng có lần nào đó đã từng ngao ngán như Nguyễn Gia Thiều (1741-1798):

*«Tuồng ảo hóa đã bày ra đấy,
Kiếp phù sinh trông thấy mà đau;
Trăm năm còn có gì đâu,
Chẳng qua một nắm cỏ khô xanh rì.»*

Hóa ra đời người là vô nghĩa sao?

Chúng ta đều nhìn nhận rằng con người đã và đang tiến hóa, kể từ thuở là con người tinh khôn (*homo sapiens*) của Đệ Tứ Nguyên Đại. Cuộc tiến hóa ấy có định hướng chẳng? Nếu có, ta khoan nói về cái **viễn đích** (telefinal) xa xôi ấy, mà hãy tạm nhận thấy về cơ bản đó là con vật, một con vật thượng đẳng biết tư duy mà người Đông Phương chúng ta mệnh danh là «linh ư vạn vật». Con vật ấy có tính xã hội, và vì vậy trong cuộc cộng sinh, con vật ấy đã biết thích ứng với nhau, biết chế ngự bản năng cầm thú, để được tiến hóa thành con người văn minh hiện nay. Thế nhưng con người thực sự đã thuần hóa được cái con thú man rợ luôn chực nhe răng gầm gừ trong cõi lòng mình không?

2500 năm trước, Khổng Tử, người được mệnh danh là *Vạn Thế Sư Biểu* (khuôn mẫu cho vạn đời sau bắt chước), đã từng quan niệm về cái con người xã hội ấy. Trong xã hội, có những hạng người sống thuận bằng bản năng như loài cầm thú. Đó là những người phạm phu tục tử, là những kẻ hạ cấp xét về phương tiện đạo đức phẩm cách. Những kẻ này, theo Nho giáo, đều gọi là *tiểu nhân* dù rằng kẻ ấy có chiếm giữ địa vị cao và giàu có trong xã hội chăng nữa. Nếu tiểu nhân là người thô lậu, sống thuận vào bản năng, thì ngược lại, *quân tử* là người tiến hóa, biết khắc phục bản thân, hiểu mệnh trời, hiểu đạo lý và biết định mệnh con người là gì. Những đặc tính của kẻ tiểu nhân thì tương phản rõ rệt với những đặc tính của người quân tử. Nhưng tiểu nhân và quân tử không phải là hai mặt đối lập nhau, không phải là hai cực đoan, mà quân tử là giai đoạn tiến hóa của tiểu nhân. Không có tiểu nhân, thì không có quân tử. Quân tử và tiểu nhân có sự tương đồng, ấy là họ đều có cái Thiên Tính trong người. Cái tính ấy tròn sáng tròn lành, nó hướng đạo con người làm điều thiện, điều phải. Con người vì bị vật dục che khuất lương tri nên mới có phân biệt kẻ ác người thiện. Nho gia từng nói: «*Người ta ai cũng giống nhau vì có bản tính lành, nhưng do tập nhiễm thói xấu nên họ mới khác xa nhau.*» [2] Còn Mạnh Tử thì bảo: «*Cái chỗ con người khác với cầm thú thật không xa mấy. Kẻ thứ dân thì bỏ mất sự sai biệt ấy, còn người quân tử thì biết bảo tồn nó.*» [3]

Rõ ràng, giữa con người và cầm thú phải có sự phân định khu biệt, nhưng kẻ tiểu nhân đã bỏ mất sự sai biệt ấy cho nên vẫn còn đồng hóa mình với cầm thú, và cư xử theo bản năng thấp hèn. Người quân tử thì biết bảo tồn sự sai biệt ấy, để vượt lên trên loài cầm thú, để khắc phục bản năng thú cầm. Chẳng hạn bản năng ăn uống, sự đói và khát có thể làm hại tâm (đói ăn vụng, túng làm càn), nhưng người ta có thể ngăn chặn mối nguy hại đó. Thà đói khát chứ không làm điều sai quấy. Mạnh Tử nói: «*Nếu người ta có thể ngăn cản mối hại của đói khát đừng hại lây đến lòng dạ mình, như vậy dầu mình chẳng bằng người nhưng lòng mình chẳng lo buồn.*» [4]

Người ta rất dễ dàng nhận ra đâu là tiểu nhân, đâu là quân tử. Toàn bộ *Tứ Thư* (Đại Học, Trung Dung, Luận Ngữ, Mạnh Tử), cho đến *Kinh Thi* và *Kinh Dịch* phần lớn đều đề cập đến đức hạnh của bậc quân tử. Nếu chưa được tài đức đó thì họ vẫn còn là tiểu nhân.

Người quân tử thì chú trọng vào nghĩa, kẻ tiểu nhân chú trọng vào lợi. [5] Tiểu nhân chỉ lo trau chuốt bề ngoài, trọng hư danh, lời lẽ xảo trá. Sở dĩ như vậy vì họ mong dối gạt người. Họ sợ người khác phê phán nên phải tạo cái vỏ bọc đó để che đậy lòng dạ xấu xa. Còn quân tử hiểu giá trị của mình (dù ai không biết, không hiểu mình cũng không sao) [6] nên tự trồng cấy vào chính mình. Tiểu nhân thường kiêu căng hợm hĩnh nhưng trong lòng không bao giờ thư thái, còn quân tử lòng dạ thư thái mà không kiêu mạn. Tiểu nhân thích a dua bè đảng cho nên dầu chung đưng với mọi người nhưng luôn tạo mối bất hòa. Quân tử thì ngược lại, dầu chung đưng với nhiều người nhiều tầng lớp nhưng luôn giữ hòa khí. Quân tử là người nhân nghĩa nên lúc nào cũng cảm thấy an tâm thư thái, tiểu nhân thì ngược lại. Quân tử làm cho người được tốt đẹp, tiểu nhân chỉ mong gieo điếu ác cho người. Tiểu nhân mà nắm vận mệnh quốc gia, quả là đại họa. Quân tử có hoài bão cao đẹp, tiểu nhân thì không.

Kinh điển Nho giáo dạy chúng ta con đường tiến hóa từ tiểu nhân thành bậc quân tử. Nội chỉ đọc riêng quyển Luận Ngữ thôi, ta có thể trích dẫn vô số câu nói của Khổng Tử về quân tử. Và có thể hình dung một con người tiến hóa gọi là quân tử.

Quân tử là người biết mục đích cao cả của kiếp người, biết cái Thiên Mệnh mà trời trao cho con người, nghĩa là biết cái viễn đích tối hậu của nhân sinh. Người quân tử có thể tóm ở mấy chữ: Nhân, Trí, Dũng, Lễ, Nghĩa, Trung, Tín, Thành, Hiếu Đễ, Khoan Thứ, Tự Cường, Hiếu học, Chuyên Cần (Bất Túc) ...

Vì Nhân (bác ái) nên lòng yêu người tỏa khắp, mong muốn người khác cũng được hạnh phúc. Vì yêu thương nhân loại, nên lòng khoan dung độ lượng thứ tha. Không nhớ lỗi lầm của người khác, mà chỉ chú trọng giáo hóa họ nên người.

Vì Trí nên biết khôn ngoan suy xét điều phải điều trái, biết mình triết bảo thân trong cảnh nguy nan, biết biện biệt, kẻ xấu người tốt trong vấn đề xử lý tiếp vật. Nếu lỡ giao du với kẻ xấu, thì phải tuyệt giao với họ nhưng không nói xấu cho họ.[\[7\]](#)

Vì Dũng nên không biết sợ sệt là gì. Thấy việc nghĩa bèn ra tay hành động. Nếu đã hành động thì phải thiết thực chứ không chỉ ở lời nói suông.

Vì Lễ nên giữ được hòa khí, nên trong nhà chẳng ai ghét, trong xã hội chẳng ai oán mình. Giữ được lễ nên trong việc giao tiếp với người tránh được sơ sài, dù giao du đã lâu. Trong việc lễ, quý nhất là ở lòng thành chứ không phải hình thức xa hoa lòe loẹt. Khắc kỷ, phục lễ cũng gọi là nhân vậy. Phục lễ nên tự chủ, không tranh chấp với ai, tuy hợp quần với người nhưng không kéo bè kết đảng.

Vì Nghĩa nên luôn giữ sự công chánh, chẳng tranh giành với ai. Mỗi khi thấy món lợi thì nghĩ đến điều nghĩa mà xét có nên thu nhận chăng? Nghĩa là gì? Chẳng qua là công ích và lẽ phải, cho nên quân tử không từ nan làm việc gì dù lớn dù nhỏ, miễn là việc ấy hợp nghĩa. Điều phi nghĩa đã đành không phạm, nhưng chính trong ý nghĩ cũng không được tư tưởng đến nó. Người quân tử dù nghèo, vẫn an vui cảnh nghèo, không vì cùng khổn mà làm điều phi nghĩa. Đã nghèo nhưng không oán than. Đối với người cầm quyền, nếu họ sai lạc (làm điều phi nghĩa) thì người quân tử dùng cảm can gián không sợ mịch lòng, thà vậy còn hơn là xu phụ đối gạt họ.

Vì Trung nên giao du với bằng hữu thì hết lòng, làm việc cho người thì hết dạ. Vì trung nên làm việc cho ai hoặc phụng sự ai thì hết lòng, không phản bội. Nhưng cái Trung đó không phải là lòng trung máy móc và thiển cận (ngu trung). Bậc quân tử ngay cả lúc phụng sự vua đâu phải vì cá nhân nhà vua, mà chính vì lẽ Đạo. Nếu vua mà vô Đạo thì trung làm gì.[\[8\]](#)

Bậc quân tử vì chữ Tín mà hành xử. Tín là tin mình, tin người. Nhờ chữ Tín đó mà thành Người. Vì tự tin vào mình nên dù ai không biết tài đức của mình, mình cũng không buồn không oán. Tự tin vào tài đức của mình, càng ngày càng trau dồi, để một mai kinh bang tế thế, bấy giờ người biết mình cũng không muộn. Vì có tin nhau nên việc mới thành tựu, người mà không tin thì không biết ra thế nào.

Người quân tử cốt yếu là ở lòng Thành. Nhờ lòng thành ấy mà người khác mới tin tưởng mình. Những lễ lạc cũng chủ yếu là ở lòng thành chứ không phải hình thức xa hoa lòe loẹt.

Quân tử đã Hiếu lại còn Đễ. Hiếu là cái đạo đối với phụ mẫu. Đễ là cái đạo đối với anh chị em. Đó là kính những người cha mẹ đã tôn trọng, yêu những người cha mẹ đã yêu mến, thờ cha mẹ lúc chết cũng như sống, lúc cha mẹ mất mà tưởng như hãy còn, ấy là chí hiếu vậy. Cái Đạo đối với anh chị em là mỗi người phải ăn ở đúng phận mình, anh ra anh, em ra em. Đễ là gì? Chẳng qua là đạo phụng sự huynh trưởng. Theo Nho giáo, hiếu đễ là đầu mối của lòng nhân (bác ái) nếu ta chẳng yêu cha mẹ ta, chẳng tôn kính anh em ta mà bảo rằng yêu mến tôn kính người và cha mẹ người khác, đó là lừa bịp vậy.

Khoan thứ là lòng bao dung quảng đại của bậc quân tử. Bởi lẽ tiểu nhân là «*quân tử chưa thành và sẽ thành*», cho nên người quân tử chú trọng giáo hóa tha nhân hơn là ghét bỏ họ. Quân tử không tưởng nhớ lỗi lầm của người khác. Người ta phạm điều ác, bởi lẽ không nhận ra cái ranh giới phân định giữa con người và cầm thú. Bậc quân tử không những nhìn ra cái ranh giới ấy mà còn giáo hóa tha nhân để họ phân biệt được cái ranh giới ấy và vươn lên cao hơn loài cầm thú bằng cách khắc phục bản năng tự nhiên. Quân tử khoan thứ cho người, nhưng không khoan thứ cho mình. Lúc nào cũng phải quán xét để tu thân, nếu mình có lỗi phải can đảm cải hối. Việc tu thân đó luôn luôn bền bỉ gắng công, không biết mệt mỏi.

Quân tử muốn tu thân thì phải hiếu học. Ham học hỏi nghiên cứu thì sẽ khôn ngoan hiểu biết. Hễ học thì phải thực hành. Cái việc học tập của người quân tử cũng giống như công việc của người thợ làm ngọc, luôn luôn mài dũa trau chuốt mới có ngọc quý.

Cái học của người quân tử là đem ra giúp dân giúp nước, kinh bang tế thế. Cho nên khi người quân tử cầm quyền thì tôn chỉ phải là sửa đổi con người và sửa đổi xã hội. Sửa đổi con người để xã hội hoàn thiện hơn, đồng thời sửa đổi xã hội để con người được hạnh phúc hơn. Đó là hai công việc song hành và phải được tôn trọng như nhau. Cho nên bậc cai trị phải luôn tu thân mới đủ tư cách dẫn đạo dân chúng. Nhờ tu thân mà tâm hồn trong sạch, tác phong hợp lễ, đạo đức tràn đầy. Nhà cai trị lẫn nhân dân đều phải xem việc tu thân làm gốc.

Bậc cai trị phải có lòng nhân, tức là phải yêu thương dân, vui cái vui của dân và lo cái lo của dân. Thực ra là phải lo trước cái lo của dân và vui sau cái vui của dân. Bậc cai trị phải lấy dân làm gốc và phải tâm niệm rằng: *quý nhất là dân, sau đó là quốc gia, và thấp nhất là người cai trị* (Dân vi quý, xã tắc thứ chi, quân vi khinh 民為貴，社稷次之，君為輕). Cho nên người cai trị phải mưu cầu hạnh phúc cho nhân dân. Muốn vậy, phải biết trọng hiền tài, vời họ ra giúp dân giúp nước. Nếu không tin vào bậc hiền tài thì nước trống không, nếu không có lễ nghĩa thì nước sẽ loạn. Nhờ chính sách chiêu hiền đãi sĩ, kẻ sĩ trong nước không bỏ nước mà đi, kẻ hiền tài ở xa xôi hẻo lánh mà quy phục, như vậy quốc gia mới mau phú cường, nhân dân mới chóng hạnh phúc. Đã dùng người hiền tài thì phải trao thực quyền cho họ, đừng khiến cho họ chỉ có hư vị. Và thận trọng đừng chọn lầm mà khiến kẻ tiểu nhân tiện vượt lên trên người tôn quý (quân tử).

Một chính quyền tốt phải áp dụng *nhân trị* (dùng nhân đức để thu phục người dân), nếu dùng bạo lực cưỡng quyền thì dân bất đắc dĩ phải tuân theo nhưng lòng dân chẳng phục. Như vậy Nho giáo quan niệm rất rõ ràng về con người xã hội. Mỗi cá nhân chính là phần tử bất khả phân của xã hội. Cho nên mỗi cá nhân phải có trách nhiệm với xã hội. Rõ ràng cuộc sống con người đâu phải là rỗng tuếch vô vị, một mặt con người phải tự sửa đổi mình (tu thân). Chính sự tự sửa đổi đó đưa con người đến một giá trị tôn quý siêu việt hơn cầm thú. Và chính sự sửa đổi đó là nguồn gốc của văn minh. Nhưng mặt khác, con người phải sửa đổi xã hội, bằng cách sửa đổi lẫn nhau, sao cho những con người chỉ biết sống bằng bản năng (tiểu nhân) tiến hóa lên con người văn minh (quân tử). Nếu được vậy, thiên hạ thái bình.

Trở lại vấn đề đã nêu ở trên: Sự tiến hóa của con người rõ ràng trước mắt là làm cho xã hội hoàn thiện hơn, hạnh phúc hơn. Nhưng sự tiến hóa ấy còn đi về đâu nữa? Sự tiến hóa ấy rõ ràng là có định hướng vậy cái **viễn đích** (telefinal) xa xôi tối hậu ấy là gì?

Theo quan niệm của Nho giáo, con người không chỉ là con người xã hội (tiểu nhân và quân tử) mà còn là con người siêu xuất xã hội. Con người siêu xuất ấy gọi là Thánh Nhân. Thánh Nhân cũng là con người như chúng ta, nhưng Thánh Nhân cũng vượt ra khỏi đồng loại, siêu xuất trên xã hội người đời, và là kẻ siêu quần bạt tụy.^[9] Thánh Nhân là người đạt Đạo, là Trời được nhân cách hóa (tức là đã Phối Thiên 配天).

Nho giáo không chỉ là cái nhân đạo thực tiễn, mà còn là cái đạo học siêu hình, và điều này được nói rõ chủ yếu trong *Trung Dung*. Theo *Trung Dung*, cái bản tính con người chính là mệnh trời (Thiên mệnh 天命) và Đạo là gì? Chẳng qua là noi theo Tính đó (Suất Tính 率性).^[10] Tính là hoàn thiện quang minh (*Trung Dung*, chương 21) Mệnh vừa Thiên Mệnh, vừa Nhân Mệnh. Muốn hiểu được Mệnh Trời phải am tường bản tánh. Và định mệnh con người là phải am tường bản tánh đó.^[11] Vậy Mệnh Trời là muốn ta tìm được bản thể của mình, theo tiếng gọi lương tâm, phục tùng thiên lý để kết hợp với Trời (Phối Thiên) và Thánh Nhân đã đạt được điều đó.

Như vậy trong cái nhìn của Nho Giáo, con người không phải đơn thuần là con vật hai chân. Cái sinh vật ấy tiềm ẩn trong lòng Thiên Tánh cao đẹp, toàn thiện toàn mỹ. Nếu cái Thiên Tánh ấy chưa được nhận chân, con người vẫn tương đồng với cầm thú (tiểu nhân). Nhận ra cái Thiên

Tính ấy và tu tập để nâng cao phẩm giá con người, để thành con người tiến hóa thì gọi là quân tử. Nhưng định mệnh con người không dừng lại ở chỗ ngôi vị quân tử (dù rằng vô cùng gian nan khó nhọc mới đạt được ngôi vị này) mà còn tiến hóa tới cái viễn đích là Phối Thiên (phối hợp với Trời), và đó là ngôi vị Thánh Nhân, một con người siêu quần bạt tụy.

Thành quân tử đã khó, thành Thánh Nhân lại càng khó thay. Theo quan niệm Mạnh Tử, cứ 500 năm mới có một Thánh Nhân ra đời. Thôi thì chúng ta hãy tạm gác lại quan niệm về *con người siêu xuất xã hội* này, mà hãy nhìn lại *con người xã hội* theo Nho Giáo.

Quả thực, cái «**con người cho thật con NGƯỜI**» mà chúng ta đang ao ước và mệnh danh là «con người hạnh phúc, văn minh, lịch sự, toàn thiện, toàn mỹ» chẳng qua là con người quân tử mà 2500 năm trước, Khổng Tử đã nói.

Học giả Mỹ *James R. Ware* trong quyển bình dịch về *Luận Ngữ* [12] của ông, đã mệnh danh đó là lời giáo huấn của bậc đại hiền Trung Hoa (*the Teachings of China's Greatest Sage*) và ông nhận xét rằng: «Việc nghiên cứu chuyên cần *Luận Ngữ* có thể giải quyết vấn đề đạo đức sâu thẳm của người Tây phương. Đọc Khổng Tử có thể giúp ta xác định lại những niềm tin tôn giáo truyền thống, đồng thời cũng giúp ta nhận thức lại giá trị tình cảm và lý tưởng con người.»

Xin mượn lời trên để kết thúc bài viết này.

Nguồn: <http://vietsciences.free.fr>

Sách tham khảo chính

1. Chiêm Bình, *Tứ thư tường giải*, Đài Loan, 1964.
2. James Legge dịch, *Tứ thư (Four Books)*, Hương Cảng.
3. Trần Trọng Kim, *Nho Giáo*, Trung Tâm Học Liệu xb, Saigon, 1971.

4. Phan Bội Châu, *Khổng Học Đăng*, Khai Trí xb, 1973.

5. Phan Bội Châu, *Chu Dịch*, Khai Trí xb.

6. H.G. Creel, *Confucius and the Chinese Way*, 1960.

7. H.G. Greel, *Chinese Thought from Confucius to Mao tse Tung*, 1964.

8. J.R. Ware, *The Sayings of Confucius (Luận Ngữ)*, 1960.

9. J.R. Ware, *The Sayings of Mencius (Mạnh Tử)*, 1960.

[1] Lê Anh Minh dịch. Nguyên văn: «Tiền bất kiến cổ nhân / Hậu bất kiến lai giả / Niệm thiên địa chi du du / Độc sảng nhiên nhi lệ hạ.» 前不見古之聖人 / 後不見來世之君子 / 念天地之悠悠 / 獨怆然而涕下 (Đặng U Châu Đài Ca 登幽州台歌)

[2] Nhân chi sơ, tính bản thiện, tính tương cận, tập tương viễn. 性善也 (Tam Tự Kinh 性善)

[3] Nhân chi sơ dĩ dĩ vu cầm thú giả kỷ hi, thứ dân khử chi, quân tử tồn chi. 人之所以異於禽獸者幾希，庶民之於士也，猶天之於地也，遠矣。 (Mạnh Tử- Ly Lâu hạ, ch. 19)

[4] Nhân năng vô dĩ cơ khát chi hại vi tâm hại, tắc bất cập nhân, bất vi ưu hỷ. 人之所制於物者，皆以其心之害於己也。 (Mạnh Tử - Tận tâm thượng)

[5] Quân tử dụ ư nghĩa, tiểu nhân dụ ư lợi 君子喻於義，小人喻於利。 Luận Ngữ, 4.16.

[6] Nhân bất tri nhi bất oán 人不知而不怨。 Luận Ngữ, 1-1.

[7] Quân tử giao tuyệt, bất xuất ác thanh. 君子居則遷，而無與言也。 (Mạnh Tử - Công Tôn Sửu thượng)

[8] Điều này Khổng Tử đã lý giải khi nói về Quân Trọng. Luận Ngữ, 14-18.

[9] Thánh nhân chi ư dân, diệc loại dã. Xuất ư kỳ loại, bạt hồ kỳ tụy. 聖人之於民，猶天之於地也，遠矣。 (Mạnh Tử - Công Tôn Sửu thượng)

[10] Thiên mệnh chi vị tính, suất tính chi vị Đạo. 天命之謂性，性之謂道。 Trung Dung, chương 1

[11] Bất tri mệnh, vô dĩ vi quân tử đã 不修其身(chẳng hiểu mệnh trời thì không đáng gọi là quân tử). Luận Ngữ, 20-3.

[12] James Ware, *The Sayings of Confucius*, Mentor Books, 1960. p.17: «Diligent study of *The Sayings of Confucius* can help solve the profound moral problem of the West. Reading Confucius may enable us to restate our own traditional religious beliefs and help us to realize again the value of emotion and idealism to all men.»

“EMILE hay về Giáo dục”

MỘT TRIẾT LÝ GIÁO DỤC NHÂN BẢN: DẠY VÀ HỌC LÀM NGƯỜI

BÙI VĂN NAM SƠN

“Việc học tập đích thực của chúng ta là học tập về thân phận con người”...⁽¹⁾ J. J. Rousseau (Emile)

1. Triết gia Immanuel Kant (1724-1804), tác giả của câu trả lời nổi tiếng về “*Khai minh là gì*”⁽²⁾, có kỷ luật sinh hoạt hết sức nghiêm ngặt: đúng bốn giờ chiều mỗi ngày, ông ra khỏi nhà, đi dạo, luôn luôn một mình, trên cùng một con đường. Giai thoại thường kể: dân Königsberg chờ ông ra khỏi nhà để lên dây cót hoặc chỉnh đồng hồ! Và tương truyền chỉ có hai lần Kant trễ “thời khóa biểu” trong suốt mấy mươi năm: nhận được tác phẩm *Emile* của J. J. Rousseau và nghe tin Đại Cách mạng Pháp bùng nổ. Hai sự kiện cách nhau ngót 30 năm (1762/1789), nhưng với Kant, có lẽ quyển sách này cũng quan trọng không kém cuộc cách mạng kia, nếu không muốn nói, cái sau chính là kết quả của cái trước. Ta nhớ đến lời ca tụng của một trong các lãnh tụ khét tiếng của Cách mạng Pháp, Robespierre: “Trong số những nhà tư tưởng thì chỉ có Rousseau mới thật xứng đáng với danh hiệu là người Thầy của nhân loại” (diễn văn ngày 7.5.1794). Kant, suốt đời sống độc thân (tức không có nhu cầu giáo dục con cái!), cũng đã trở thành một nhà đại giáo dục tiêu biểu cho thời cận đại là nhờ chịu ảnh hưởng sâu đậm của J. J. Rousseau khi Kant nói: “Con người là tạo vật duy nhất cần phải được giáo dục”⁽³⁾ hay “Con người chỉ có thể trở thành người là nhờ giáo dục. Con người là những gì được giáo dục tạo nên”⁽⁴⁾. Vấn đề chỉ còn là: nền giáo dục ấy phải như thế nào?

Đối với nước ta, J. J. Rousseau cũng không phải là một tên tuổi xa lạ. Trong một vế của đôi câu liễn trên bia mộ của cụ Phan Châu Trinh do nhân dân Sài Gòn phụng lập năm 1926, ta đã đọc thấy tám chữ: “*Trung học Mạnh Kha, Tây học Lư Thoa*”... ngụ ý ca ngợi Cụ thân gồm tinh hoa của cả hai nền văn hóa Đông Tây: Mạnh Kha là tên thật của Mạnh Tử, còn Lư Thoa chính là J. J. Rousseau theo cách phiên âm quen thuộc vào những thập niên đầu thế kỷ XX. Phần “tinh hoa” ấy chủ yếu là tinh thần “dân vi quý” nơi Mạnh Tử và chủ trương “dân chủ”, “bình đẳng” trong tác phẩm “*Khế ước xã hội*” (*Du contrat social*, 1762) của J. J. Rousseau. Là người tiếp thu sớm nhất các tư tưởng ấy, cụ Phan xứng đáng được tôn vinh là nhà cách mạng dân chủ tiên phong

đầu tiên (“dân chủ tiên thanh”) của nước ta. Phần tinh túy khác của Rousseau còn ít được giới thiệu, đó là học thuyết và triết lý của ông về giáo dục được trình bày trong *Emile hay về Giáo dục*, công bố cùng năm với quyển *Khế ước xã hội* (1762), nhưng lại được ông xem là “quyển hay nhất và quan trọng nhất trong mọi trước tác của tôi”⁽⁵⁾. Quyển sách “hay nhất” là điều dễ nhận thấy khi ta sắp được thưởng thức văn tài kiệt xuất, nổi tiếng là cuốn cuốn như nước chảy mây trôi của Rousseau qua bản dịch công phu và tài hoa, thật xứng đáng với nguyên tác của hai dịch giả Lê Hồng Sâm và Trần Quốc Dương mà hôm nay tôi vinh hạnh được viết đôi lời giới thiệu. Nó cũng là “quan trọng nhất” vì đây là một công trình triết luận đồ sộ về bản tính của con người: ông đặt nhiều câu hỏi triết học và chính trị về mối quan hệ giữa cá nhân và xã hội, nhất là câu hỏi: làm sao cá nhân có thể bảo tồn cái “*thiên chân*” (theo quan niệm của Rousseau về “tính bản thiện tự nhiên” của con người) khi dẫn mình vào cuộc sống xô bồ và “đồi bại” không tránh khỏi của xã hội. Trong *Emile*, thông qua câu chuyện giả tưởng về cậu bé Emile được người thầy giáo dục từ lúc mới chào đời cho đến khi lập gia đình và trở thành “người công dân lý tưởng” thông qua năm giai đoạn đào tạo, Rousseau phác họa một triết lý và phương pháp giáo dục giúp cho “con người tự nhiên” (được ông phác họa trong *Khế ước xã hội*) có đủ sức khỏe thể chất và nghị lực tinh thần để đương đầu với những thử thách trong cuộc đời. Sau *Cộng hòa*, quyển VIII của Platon, đây là công trình hoàn chỉnh đầu tiên về triết lý giáo dục ở phương Tây, đồng thời cũng là loại hình *Bildungsroman* (“*tiểu thuyết giáo dục*”) đầu tiên, sớm hơn quyển *Wilhelm Meister* nổi tiếng của J. W. Goethe hơn ba mươi năm. Khó có thể nói hết về tầm ảnh hưởng rộng rãi và sâu đậm của Rousseau đối với hậu thế. Trong khi học thuyết chính trị của ông, đặc biệt khái niệm “ý chí phổ biến” (*volonté générale*) gây nhiều nghi ngại về xu hướng “toàn trị” và chuyên chế (phải chăng đó cũng là ẩn ý trong lời ca tụng của Robespierre), thì các bộ phận khác vẫn còn đầy sức hấp dẫn. Nếu cách tiếp cận mang tính chủ thể-cảm xúc (trong tiểu thuyết *La Nouvelle Heloise* và trong *Confessions*) của ông đã không chỉ ảnh hưởng đến trào lưu văn hóa lãng mạn Pháp mà cả đến các văn hào Đức như J. G. von Herder, J. W. Goethe, F. von Schiller; việc nhấn mạnh đến tự do của ý chí và bác bỏ quan niệm cố hữu ở phương Tây về “tội tổ tông” đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến phân tâm học và triết học hiện sinh ở thế kỷ XX thì học thuyết của Rousseau về giáo dục còn có sức tác động mạnh mẽ hơn nữa. Nó đã góp phần hình thành các phương pháp sư phạm khoan dung, xem trọng tâm lý lứa tuổi của nền giáo dục hiện đại (“*thuyết phát triển*”, “*thuyết tiến hóa tự nhiên*”...) với tên tuổi của nhiều nhà cải cách giáo dục lừng danh như Friedrich Fröbel, J. Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori v.v... Đến với Rousseau là đến với trung tâm của bước ngoặt thời đại giữa “trật tự cũ” và “trật tự mới”. Do đó, ông không chỉ là nhà lý luận xã hội mà còn là nhà lý luận giáo dục; và việc ông là cả hai, đồng thời có ảnh hưởng sâu đậm ngang nhau trên hai lĩnh vực cho thấy mối liên kết nội tại chặt chẽ giữa những biến chuyển xã hội ở thế kỷ XVIII ở Châu Âu và việc ra đời nền tân-giáo dục.

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, dùng 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 cùng 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 mà chính số phận chúng ta mới cần xót thương. Những nỗi đau lớn nhất của chúng ta 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 cho người học 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 một nguyên lý cơ bản của bất kỳ nền giáo dục tốt nào”.

Thiếu các nguyên lý giáo dục 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 kiểm tỏa đủ kiểu 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, hoặc 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 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 quăng vào xã hội”...

Với *Emile*, Rousseau muốn thử phác họa một quan niệm khác về giáo dục. Quan niệm ấy vừa mới mẻ, tiến bộ, vừa có không ít những mâu thuẫn, nghịch lý như bản thân cuộc đời và toàn bộ học thuyết của ông. Nó “khiêu khích” và buộc ta phải suy nghĩ hơn là quá “trơn tru” để ta dễ dàng nhắm mắt nghe theo!

2. Rousseau, nhà khai minh về khai minh

Rousseau sinh năm 1712 ở Genève, có một tuổi thơ u buồn và vất vả. Mẹ ông mất khi vừa sinh ra ông. Chưa đến 10 tuổi, cha ông - một thợ làm đồng hồ tính tình thô bạo - phải trốn khỏi Genève sau một vụ xô xát, bỏ ông lại cho người chú nuôi. Ông phải sớm vất vả kiếm sống bằng đủ thứ nghề tay chân. Với tuổi 16, ông một mình lang thang đến Turin, bắt đầu một cuộc đời đầy sóng gió cho đến khi nhắm mắt: làm thuê, hát dạo, làm người tình bất đắc dĩ của một mệnh phụ lớn tuổi, làm gia sư... Ông phát minh một ký âm pháp mới mẻ cho âm nhạc, làm thư ký cho phái viên Pháp ở Venice, được giải thưởng danh giá của Viện Hàn Lâm tên tuổi ở Dijon, được Diderot mời viết mục Âm nhạc cho Bộ Bách khoa từ điển nổi tiếng, nhưng suốt đời sống bằng nghề chép nhạc. Ông lừng danh khắp Âu Châu đồng thời luôn bị truy nã về chính trị. Ông có 5 con, nhưng lại gửi hết vào trại mồ côi! Ông sống cuộc đời lưu vong lang bạt ở Ý, Thụy Sĩ, Pháp và Anh. Ông mất cô đơn năm 1778 trong trang trại của một Mạnh Thường quân người Pháp. Di hài của ông cũng không yên: năm 1794, cao điểm của Cách mạng Pháp, được đưa vào điện Panthéon đầy vinh quang, rồi 20 năm sau, 1814, lại bị trục xuất và tiêu hủy (cùng với di hài của Voltaire) sau khi triều đình Bourbons được khôi phục!

Có thể nói học thuyết của Rousseau bắt nguồn từ những trải nghiệm đầy cay đắng và dằn vặt của bản thân ông trong bối cảnh xã hội đương thời. Bằng vài nét phác họa, ta thử dõi theo cuộc hành trình tư tưởng của Rousseau dẫn đến tác phẩm *Emile*:

- Bài Luận văn thứ nhất (1750)

Các “*philosophes*” của thế kỷ Ánh sáng hoan nghênh sự tiến bộ của kỹ thuật và sự bành trướng của thương mại và công nghiệp khắp Âu Châu. Họ nhấn mạnh rằng con người cần sử dụng lý tính để vừa hiểu biết thế giới, vừa hiện đại hóa chính quyền và luật pháp. Họ chống lại mọi hình thức áp bức và kiểm duyệt, tin tưởng vào sự tự do của tư tưởng và công luận. Phần lớn những tư tưởng mới của các “*philosophes*” đều bắt nguồn từ các nhà tư tưởng tiền phong của nước Anh như Francis Bacon (1561-1626) và John Locke (1632-1704). Nhưng các “*philosophes*” Pháp dùng cảm và quyết liệt hơn các đồng nghiệp người Anh. Giáo hội ở Pháp cũng hùng mạnh hơn, còn nhà nước bảo hoàng thì chuyên chế hơn, vì thế, sự phê phán đối với hai định chế ấy đòi họ phải trả giá đắt. Rút cục, Diderot, thủ lĩnh của phong trào khai minh Pháp bị tổng giam vào ngục tối. Rousseau thường đi bộ từ Paris đến Vincennes để thăm Diderot, qua đó có dịp làm quen với các trí thức khác như Friedrich Grimon và Baron d’ Holbach. Từ năm 1746, Rousseau đã trở thành một khuôn mặt quan trọng trong đời sống trí thức ở Paris. Trong một chuyến thăm Diderot trong ngục thất, Rousseau đã đột nhiên có một sự “thức nhận” mới mẻ, biến chàng nhạc sĩ trung niên lang thang thành một triết gia nổi tiếng thế giới. Đó là vào năm 1749, trên đường đến Vincennes, Rousseau đọc báo 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 lành 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!”. Diderot, vốn thích tranh biện, gặp Rousseau trong tình trạng bị kích động cao độ như thế, đã khuyên Rousseau nên tham gia cuộc thi. Và, như ta đã biết, bài “*Luận văn về khoa học về nghệ thuật*” của ông đã gây chấn động dư luận vì ông đã trả lời “*không*” cho câu hỏi ấy!

Câu trả lời đã đi vào lịch sử của một trong những nhà khai minh hàng đầu của thế kỷ khiến mọi người sửng sốt. Ông đã hoài nghi triệt để niềm tin cơ bản của phong trào khai minh rằng lý tính là nguồn gốc không chỉ của cái Chân mà cả của cái Thiện. Tuy nhiên, Rousseau đã làm như thế bằng chính phương tiện và công cụ của sự khai minh, nghĩa là, điều ông làm chính là *sự khai minh về khai minh*, tức, một sự khai minh có sự phản tư tự-phê phán. Luận điểm trung tâm: Rousseau phê phán mạnh mẽ các hình thức xã hội *nhân tạo* và *giả tạo* do lý tính con người lập ra vì chính chúng đã làm tha hóa bản tính sâu xa nhất của con người.

- tất nhiên, sự phê phán-xã hội của ông trước hết nhắm đến xã hội đương thời của nền chuyên chế quý tộc với cuộc sống và lễ thói “cung đình”: “Lễ thói cung đình buộc người ta phải tuân theo quy ước chứ không theo bản tính của chính mình. Người ta không còn dám tự thể hiện là chính mình, và, dưới sự cưỡng chế thường xuyên, con người của “xã hội” này là một bầy đàn làm giống hết nhau trong những hoàn cảnh giống hết nhau” [16].

- thứ hai, Rousseau nhấn mạnh rằng việc đơn thuần sử dụng lý tính không đủ để đảm bảo một cuộc sống đức hạnh, tương ứng với bản tính con người, vì bản tính con người tuy được quy định bởi lý tính nhưng cũng còn bởi *bản tính tự nhiên (nature)* nữa. Ông chống lại xã hội

đương thời, vì nó dựa vào lý tính để đè nén bản tính tự nhiên của con người. Nhưng, ông chống lại cũng bằng cách dựa vào lý tính để giải phóng bản tính con người ra khỏi những xiềng xích ấy.

- **Bài Luận văn thứ hai (1754)**

Năm 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 (tầng lớp, giai cấp...) không gì khác hơn là sự thể hiện ra bên ngoài của những sự bất bình đẳng tự nhiên (như chiều cao và sức mạnh). Đó là một ẩn ý khiến Rousseau phẫn nộ. Ông thuật lại: “Suốt ngày tôi lang thang trong rừng, hét to cho mình nghe: “Hỡi bọn người điên khùng không ngừng trách móc tự nhiên hãy biết rằng mọi tội lỗi của các người đều do chính bản thân các người gây ra!”.

Bài *Luận văn thứ hai* cho thấy Rousseau là một triết gia đích thực chứ không chỉ là một “thí sinh viết luận văn”. Bài viết phức tạp, khó đọc vì đề cập nhiều đến các triết gia chính trị khác như Grotius, Locke và Hobbes chung quanh vấn đề “bản tính con người”. Ta biết rằng một giả thuyết về “bản tính con người” thường là một bộ phận không thể thiếu của bất kỳ học thuyết chính trị nào. Xã hội gồm những con người, vì thế thật dễ hiểu khi người ta bắt đầu với việc tìm hiểu cái “vật liệu” tạo nên xã hội. Nhưng, ngay các triết gia Hy Lạp cổ đại như Protagoras (490-420 t.c.n) đã sớm nhận ra rằng các xã hội loài người quá phức tạp và dị biệt, nên dường như không có một “bản tính người” bền vững hay cố định. Aristoteles thì cho rằng con người “về bản chất” là sinh vật xã hội, vì thế chỉ hoàn hảo và hạnh phúc khi trở thành những người công dân tốt. Các “triết gia hiện đại” như Machiavelli (1469-1527) và Hobbes (1588-1679) không đồng ý. Machiavelli: con người là ích kỷ và luôn hành xử xấu xa trừ khi bị pháp luật và các định chế chính trị hùng mạnh cưỡng chế. Hobbes: con người sẵn dĩ chịu phục tùng quyền uy tuyệt đối của chính quyền chỉ là vì cần sự bảo vệ trước sự uy hiếp thường trực giữa những con người với nhau. Rousseau có cái nhìn khác so với các học thuyết “*duy bản chất*” ấy. Với ông, “bản tính tự nhiên” của con người quá độc đáo, đơn nhất nên không thể nói về “bản tính người” nói chung. Con người có một lịch sử. Họ đã biến đổi từ một trạng thái này (như là những động vật linh trưởng cô độc, đơn giản và “hồn nhiên vô tội”) đến một trạng thái khác (những con người-xã hội phức tạp, được văn minh hóa như chúng ta ngày nay). Các xã hội đã tạo ra con người không khác gì chính con người đã tạo ra các xã hội khác nhau. Vậy, con người lẫn xã hội đều luôn tiến hóa thành cái gì khác với trước, và những biến đổi xã hội nào đến muộn hơn, thì càng có ảnh hưởng mạnh hơn. Nói cách khác, con người, theo Rousseau, là hết sức “mềm dẻo”, dễ bị “uốn nắn”, nên chỉ có thể có “*những bản tính con người*” khác nhau mà thôi (quan niệm về tính mềm dẻo của bản tính con người và về mối quan hệ của nó với thế giới xã hội và văn hóa của Rousseau đã có ảnh hưởng lớn đến Hegel và Marx). Ở đây, ta nên dành một trang để điểm lại ngắn gọn một số luận điểm chủ yếu của ông:

- *trạng thái tự nhiên*: nếu mọi xã hội đều khác nhau, thì có nghĩa rằng chúng đều giả tạo và không có gì là “tự nhiên” cả. Cũng có nghĩa rằng con người “tự nhiên” hay tiền-xã hội đã từng tồn tại trong một “trạng thái tự nhiên” rất xa xưa trước khi xã hội và chính trị được thành lập. Ý tưởng về một “trạng thái tự nhiên” thường được các triết gia chính trị dùng để mô tả thế giới tiền-xã hội. Với Hobbes, “trạng thái tự nhiên” luôn là một trạng thái chiến tranh với sự hăm dọa

thường trực. Locke thì lạc quan hơn: trạng thái tự nhiên bao gồm những con người có tư hữu, chỉ có điều những quyền tư hữu hay những nghĩa vụ dân sự chưa được xác định rõ ràng. “Trạng thái tự nhiên” của Rousseau thì phức tạp hơn, mang nặng màu sắc nhân loại học và chỉ có ý nghĩa lý thuyết và giả tưởng.

- *Pháp quyền tự nhiên*: Đề tài của Viện Hàn Lâm nhắc đến “pháp quyền tự nhiên”. Vậy, nó là gì? Grotius và Pufendorf cho rằng có những “quy luật hay pháp quyền tự nhiên” phổ biến luôn luôn đúng và có hiệu lực độc lập với những quy định pháp luật của xã hội. Chúng được rút ra từ bản tính tự nhiên của con người. Rousseau khéo léo tránh nói về “pháp quyền tự nhiên” vì ông không tin vào một “bản tính tự nhiên” bất biến, cố định của con người. Trước hết, thế nào là “bản tính tự nhiên”? Với Aristoteles, đó là cái gì thuộc bản chất của sự vật chứ không phải giả tạo hay tùy thuộc (chẳng hạn, nơi con người, thờ, đi... là “tự nhiên”, khác với việc có chiếc mũi thật đẹp hay đôi chân thật dài!). Rousseau hiểu khác: “tự nhiên” là không bị ô nhiễm bởi xã hội giả tạo!

- *Con người tự nhiên*: theo Rousseau, bản tính tự nhiên nguyên thủy của con người là “tốt”, nhưng bị xã hội giả tạo làm cho đồi bại đi. Có nghĩa: bên trong mỗi con người hiện đại đều lưu lại dấu vết của một bản ngã thiện hảo hơn của thời xa xưa. Nhưng, ta lại không thể nào mô tả chính xác “con người tự nhiên” nguyên thủy ấy, vì, giống như bức tượng được vớt lên từ đáy biển, bị xói mòn và bám đầy rong rêu, ta không thể thấy rõ được “bản lai diện mục” của “con người tự nhiên” hiểu như sự thật lịch sử mà chỉ như là giả thuyết cho việc nghiên cứu triết học: “không thể biết rõ về một trạng thái không còn tồn tại hay có thể đã và sẽ không bao giờ tồn tại” mà chỉ có thể phỏng đoán dựa vào một số dấu vết hiển nhiên, chẳng hạn nơi các bộ lạc nguyên thủy còn sót lại hay nơi cách hành xử của các loài linh trưởng cấp cao. Trái với cái nhìn bi quan của Hobbes, họ có thể đã là những con người sống cô độc và giản dị, yêu hòa bình, không gia đình hay của cải, và nhất là không có ý niệm gì về tài sản, sự công bằng, sự chăm chỉ hay chiến tranh. Nói cách khác, họ là những con người tiền-luân lý, và hạnh phúc hơn chúng ta ngày nay. Cũng trái với quan niệm lạc quan của Grotius rằng họ vốn có óc hợp quần và hợp lý, Rousseau cho rằng họ không có ngôn ngữ và chỉ có những ý tưởng đơn giản dựa trên những cảm giác trực tiếp. 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 lô gíc 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 gia tăng đã tập hợp họ lại thành những bộ lạc, dần định cư, bắt đầu lưu ý đến nhau và sự so sánh đã dẫn đến lòng ghen tị, sự bất bình đẳng, sự kiêu ngạo hay quy lụy. Vậy, định chế tài sản hay sự bất bình đẳng xã hội không phải là những gì “tự nhiên”, “không thể tránh được” mà bắt nguồn từ những lựa chọn trong quá khứ, được hợp thức hóa bằng những “khế ước” xã hội và chính trị. Khác với Locke, “con người tự nhiên” của Rousseau thoạt đầu không biết gì về tài sản hay “luật pháp”. Chính một thiểu số khôn ngoan, ranh mãnh đã dụ dỗ số đông tham gia vào một “khế ước xã hội” để bảo đảm sự an ninh và sự thống trị của pháp luật. Nhờ đó, người giàu chiếm hữu và làm cho mọi người khác nghèo đi. 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, nên 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!

Lần này, Rousseau không chỉ không được nhận giải mà còn chuốc lấy sự giận dữ và thù địch của hầu hết các “philosophes” vốn từng sát cánh bên nhau. Voltaire viết cho Rousseau: “Thưa ông, tôi đã nhận được quyển sách mới của ông chống lại loài người và xin “méc xì” ông... Chưa bao giờ nhiều sự thông minh đến như thế đã được dùng để làm cho con người trở nên ngu xuẩn. Khi đọc nó, người ta chỉ còn muốn bò bằng bốn chân mà thôi!”. Tình bạn đã bị đổ vỡ, nhưng tượng đài sừng sững của một cách suy nghĩ “khác” đã ra đời: Rousseau lánh xa Paris, rút vào ẩn cư và tiếp tục viết...

Năm 1762, Rousseau công bố tác phẩm chính trị quan trọng nhất của mình: “Về khế ước xã hội” (*Du contrat social*). Câu đầu tiên: “Con người sinh ra tự do, và đâu đâu cũng bị ở trong xiềng xích”.

Nhưng, nếu đã thế, nếu sự mất tự do không phải do tự nhiên (hay Thượng đế) tạo 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 (chứ không phải chờ đến kiếp sau) phải tự giải phóng chính mình (chứ không thể ngồi chờ Thượng đế giải thoát cho)! Không sức mạnh nào khác hơn sức mạnh của chính lý tính có thể hàn gắn lại những gì đã đổ vỡ. Thế nhưng, để làm điều đó, lý tính cần có một thước đo, một chuẩn mực mà nó luôn có thể quy chiếu chứ không thể tùy tiện đặt ra: “bản tính tự nhiên” của con người. Với Rousseau, đó là sự tự do nguyên thủy, không phải đạt được bằng lý tính tính toán mà bằng sự thoát ly khỏi sự ô nhiễm của xã hội; và đó là sự tự do của CON NGƯỜI, tức của bất kỳ một con người nào chứ không chỉ của những thành viên nhất định của một tầng lớp nhất định được ưu đãi vì nguồn gốc xuất thân.

3. Bản tính tự nhiên và giáo dục

Tác phẩm *Emile hay là về giáo dục* (công bố cùng năm với quyển *Khế ước xã hội*, 1762) bắt đầu như một luận văn về giáo dục, nhưng các ví dụ minh họa đều tập trung vào cậu bé Emile khiến nó trở thành một tiểu thuyết-sư phạm. Ngay câu đầu tiên đã nói lên lập trường tiêu biểu của Rousseau: “Mọi thứ từ bàn tay tạo hóa mà ra đều tốt; mọi thứ đều suy đồi biến chất trong bàn tay con người”. Ông viết tiếp: “Con người bắt ép một chất đất phải nuôi các sản phẩm của

chất đất khác, một cái cây phải mang quả của cây khác; con người hòa trộn và lẫn lộn các khí hậu, các yếu tố, các mùa; con người cắt xẻo các bộ phận trong thân thể con chó của mình, con ngựa của mình, nô lệ của mình; họ đảo lộn mọi thứ, họ làm biến đổi xấu xí mọi thứ, họ ưa sự dị dạng, các quái vật; họ không muốn cái gì y nguyên như tự nhiên đã tạo ra, ngay cả con người cũng thế; họ phải rèn tập con người cho họ, như một con ngựa để kéo cỗ máy; họ phải uốn vắn con người theo kiểu cách của họ, như một cái cây trong vườn nhà họ”.

Như thế, con người không chỉ là tự do, mà còn tốt ngay từ khi sinh ra đời. Cái xấu, cái ác là không phải bẩm sinh mà do ảnh hưởng của xã hội và của nền giáo dục tương ứng với xã hội ấy. (Khẳng định này – nhất là chủ trương “tôn giáo tự nhiên” ở cuối sách, chứ không phải các ý tưởng mới mẻ về nền giáo dục lấy người học làm trung tâm – là một sự khiêu khích chống lại quan niệm thống trị đương thời, ở đây là quan niệm về “tội tổ tông”, khiến cuốn sách bị Tổng giám mục Paris lên án, ra lệnh tịch thu và thiêu hủy công khai. Tác giả của nó phải sống lưu vong suốt đời!).

Do đó, nếu bản thân con người chỉ có thể tự giải phóng khỏi những gì do chính mình gây ra, thì cũng chỉ bản thân con người mới có thể bảo tồn được cái “thiên chân” của mình. Chính ở đây, Rousseau đụng chạm đến vấn đề hết sức cơ bản: *sứ mạng hay cương lĩnh giáo dục*. Trái với quan niệm thông thường từ xưa đến nay xem sứ mạng của giáo dục đối với xã hội quyết định sứ mạng của giáo dục đối với người học, có nghĩa là giáo dục phải chuẩn bị cho người học gia nhập vào một xã hội nhất định nào đó để phục vụ, duy trì và phát triển xã hội ấy, Rousseau chủ trương sứ mạng của giáo dục không phải là đào tạo con người cho xã hội, mà là làm cho cái “thiên chân” trong con người có thể được phát huy tối đa.

Rousseau không chỉ chống lại một nền giáo dục phục vụ cho xã hội hiện có mà còn chống lại bất kỳ nền giáo dục nào tuân phục xã hội và đào tạo con người theo những lợi ích của một xã hội nhất định. Vì lẽ bao lâu người thanh thiếu niên chỉ quan tâm đến những gì xã hội hay người khác chờ đợi nơi chính mình để lấy đó làm định hướng thì bắt đầu có sự xuyên tạc và trá ngụy. Thay vì tìm cách thích ứng với xã hội, họ cần có điều kiện để trở nên trung thực với chính mình, nghĩa là, sống theo bản tính tự nhiên và tiến trình phát triển nội tại của nó. Theo cách nói ngày nay, chỉ có như thế họ mới trưởng thành và trở nên những nhân cách mạnh mẽ để về sau có thể tự khẳng định mình trước những thách thức và đòi hỏi của xã hội cũng như hành xử với xã hội dựa theo sự xác tín của một lý tính đã được phát triển. Quan niệm triết để này về sứ mạng giáo dục sẽ dẫn đến phương pháp và mục tiêu mới về chất của giáo dục: đào tạo CON NGƯỜI với tư cách là *tác nhân* cải tạo xã hội chứ không chỉ là *nhân tố* tái tạo xã hội, như ta sẽ gặp lại ở mục 4.

Một nền giáo dục định hướng theo bản tính tự nhiên của con người như thế *tuyệt nhiên* không được hiểu như là một tiến trình tự nhiên *đơn thuần*, như thế chỉ cần phó mặc thanh thiếu niên cho tiến trình trưởng thành tự nhiên của họ. Làm cho con người có thể tự phát triển phù hợp với bản tính tự nhiên là một trách vụ cực kỳ quan trọng và khó khăn, đòi hỏi một sự hiểu biết rất chính xác về bản tính tự nhiên của con người từ phía nhà giáo dục. Vậy, giáo dục được quan niệm như là yếu tố *thứ ba* giữa tự nhiên và xã hội; một miếng đất trung gian được cách ly với những ảnh hưởng của xã hội nhằm phát triển bản tính tự nhiên. Và bản tính tự nhiên này, đến lượt nó, cũng chỉ có thể tự phát triển khi được tách khỏi tiến trình tự nhiên đơn thuần.

Theo Rousseau, tiến trình phát triển ấy đòi hỏi ta phải lưu ý đến nguyên lý nền tảng sau đây: đó là 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. Sự tương ứng này không hình thành một cách tự nhiên, hoang dã nơi đứa trẻ còn cần sự nuôi dưỡng và chăm sóc của người lớn. Nhưng, vấn đề quan trọng hàng đầu là: để đứa trẻ có thể phát triển mọi năng lực của nó, việc chăm sóc, giúp đỡ của người lớn chỉ nên dừng lại ở mức thật cần thiết và cần chú ý đừng quá nuông chiều để làm “hư” chúng: “khi Hobbes gọi kẻ tai ác là một đứa trẻ cường tráng, thì ông đã nói một điều mâu thuẫn tuyệt đối. Bất kỳ sự tai ác nào cũng từ sự yếu đuối mà ra; đứa trẻ chỉ tai ác vì nó yếu đuối; hãy làm cho nó mạnh, nó sẽ tốt; người nào có thể thực hiện mọi điều sẽ không bao giờ làm điều ác”. Có sự cân bằng giữa nhu cầu và năng lực thì đứa trẻ là một đứa trẻ cân bằng, và, vì thế, là một đứa trẻ hạnh phúc.

4. Nền giáo dục “phòng vệ”

Vậy, người thầy làm gì cho một tiến trình phát triển cân bằng như thế? Từ thế kỷ XVIII trở về trước, các đứa trẻ quý tộc ở Châu Âu được đối xử như những người lớn-tập sự; chúng không được nô đùa và hoạt động thể chất, được giáo huấn nghiêm ngặt, bị trừng phạt nặng nề nếu không vâng lời hay có hành vi bất xứng. Locke xem đó là tiến trình “tạo dấu ấn” cần thiết, và vì thế, quyển *Emile* cũng có thể được xem là một phản đề nghị đối với tác phẩm “*Some Thoughts Concerning Education*”/Một số tư tưởng về giáo dục (1693) của Locke. Trong bức thư trần tình dài ngót 100 trang gửi cho Tổng Giám mục Paris, Rousseau trình bày rõ các ý định của mình: “Quyển sách của tôi là nhằm ngăn không cho con người trở thành tai ác (...) Tôi gọi đó là nền giáo dục phòng vệ (*negative*) như là nền giáo dục tốt nhất hay thậm chí là duy nhất tốt lành (...) Nền giáo dục chủ động (*positive*) là nhằm đào tạo tinh thần quá sớm và muốn bắt trẻ em phải biết những nghĩa vụ của người lớn. Còn nền giáo dục phòng vệ 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 con để chúng có thể nhận thức được cái Chân khi đủ năng lực thấu hiểu, và cái Thiện khi có thể biết ái mộ” [17]. Ta chỉ có thể điếm qua một số nét chính yếu của phương pháp giáo dục phòng vệ này:

- Đứa trẻ nên được để cho tự phát triển bản tính tốt bằng chính trải nghiệm về sức lực của nó, nghĩa là tự mình, không cần sự hướng dẫn của người lớn. Hãy để cho chính đời sống “giáo dục” nó. Thế nhưng, đời sống đó là gì khi không phải là đời sống bản năng của thú vật, cũng không phải là đời sống trong khuôn khổ trật tự xã hội? Theo Rousseau, đó là một đời sống do người thầy sắp đặt và cách ly khỏi mọi ảnh hưởng xấu xa của xã hội (vì thế gọi là “phòng vệ”): một cuộc sống vừa cách ly xã hội, vừa do người thầy kiến tạo, tức là “chủ động”! Nhưng, chỗ khác biệt cơ bản với lối giáo dục “chủ động” là ở chỗ: ảnh hưởng giáo dục được tiến hành một cách gián tiếp: người thầy không xuất hiện trực tiếp và cần làm cho đứa trẻ tin rằng mọi điều xảy ra cho nó là “tự nhiên” [18].

- Trong bối cảnh ấy, lý tính chưa giữ vai trò hướng dẫn mà còn nhường chỗ cho bản tính tự nhiên. Bao lâu chỉ có đứa trẻ và thế giới chung quanh xuất hiện ra cho nó như thể là tự nhiên thì

chưa cần có các quan hệ xã hội giữa người với người: người ta không thể tranh cãi với tự nhiên; còn tự nhiên cũng không chịu vâng lời và nuông chiều! Nói khác đi, *sự tự do* của đứa trẻ không phải là sự tự do của một sự hiện hữu thoát ly khỏi tự nhiên bằng lý tính mà là một sự “hòa điệu thoải mái giữa năng lực và ý muốn được Tự nhiên mang lại”; “con người tự do đích thực chỉ muốn cái mình có thể và chỉ làm những gì phù hợp với mình”.

- Lý tính sẽ giữ vị trí hàng đầu ở *tuổi thanh niên* khi tính xã hội trở thành tất yếu. Trước hết, nó thể hiện ở nhu cầu *tình dục* mới được khơi dậy: sự thèm khát kẻ khác giới – trong chừng mực không phải là bản năng đơn thuần – đòi hỏi phải có sự trung giới xã hội với người khác. Sự quan tâm bắt đầu chuyển dịch từ bản thân sang mối quan hệ với người khác, với điều kiện: bản năng phải được “triển hạn”, theo cách nói ngày nay. Rousseau có cái nhìn tinh tế về mối quan hệ nội tại giữa đam mê và việc rèn luyện lý tính: Emile biết yêu nhưng không được thỏa mãn tình yêu một cách tức thì! Hầu như trên đôi cánh của tình yêu, Emile bắt đầu học cách trải nghiệm thế giới xã hội và tình liên đới với con người.

Tiếp theo đó sẽ xuất hiện viễn tượng của việc lập gia đình và đảm bảo cuộc sống trong xã hội. Rút cục, ý chí riêng không còn được quy định chỉ bằng nhưng nhu cầu và sức lực phát triển một cách tự nhiên mà bằng những nhu cầu xã hội và năng lực ứng phó với các quan hệ xã hội: Emile phải tự chuyển hóa thành con người trưởng thành có cuộc sống riêng mang kích thước xã hội và có ý muốn hợp lý thông qua sự trung giới với những người khác: lập gia đình, có nghề nghiệp, nghĩa là đủ mạnh để đi vào đời sống xã hội mà không tự đánh mất chính mình. Emile không được giáo dục *trực tiếp* về các điều ấy mà là trưởng thành trong những điều kiện cho phép nó *tự mình* phát huy hết năng lực, nhu cầu và nguyện vọng của mình. Chính người thầy là kẻ “đứng phía sau”, khéo léo tạo ra những điều kiện ấy.

Rousseau đã đi đến đích: xác định *mục tiêu* của giáo dục. Emile có thể trở thành một quan chức, một thương nhân, một người theo đuổi binh nghiệp... Nhưng, không có một hình ảnh nào trong số đó được phép trở thành một mục tiêu *chính đáng* của giáo dục. Bởi, theo Rousseau, con người chỉ có một “*nghề*” duy nhất được phép học: *LÀM NGƯỜI*: “trong trật tự tự nhiên, nơi mọi người đều bình đẳng, thì *làm người* là nghề nghiệp chung của họ. Và hễ 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*”.

- Vậy, kỳ cùng, cương lĩnh giáo dục phòng vệ và thoát ly xã hội của Rousseau tuyệt nhiên không nhằm đến mục tiêu là một cuộc sống quy ngã và phi-xã hội (cũng như khẩu hiệu “trở về với tự nhiên” – được gán cho Rousseau! – không có nghĩa là quay về sống trong rừng rậm!) mà chính là *một hình thức mới của tính xã hội* không được hình thành từ sự phục tùng mà từ một sự liên đới tự nguyện của những con người bình đẳng: một xã hội “nhân bản”. Thậm chí Rousseau còn xem đó là *nghĩa vụ*: sống bên ngoài xã hội, con người không chịu trách nhiệm với ai cả và có quyền sống theo ý thích, còn trong xã hội, là nơi tất yếu phải sống trên lưng người khác, con người mang nợ người khác vì miếng cơm của mình – không có ngoại lệ. Vì thế, lao động là nghĩa vụ không thể thoái thác đối với con người sống trong xã hội. Dù giàu hay nghèo, dù khỏe hay yếu, bất kỳ một công dân nhân rồi nào cũng đều là một tên lừa đảo!

“Món nợ” này là món nợ tự mình cảm nhận và phát hiện. “Trả nợ xã hội” không phải là nhiệm vụ do người khác đặt ra, buộc ta phải vâng lời mà là nghĩa vụ của con người trước chính mình, trước những “điều kiện khả thi” để có thể làm người. Món nợ ấy không thể thanh toán bằng cách nào khác hơn là tự hiến dâng chính mình: con người và con người-công dân không có gì để hiến dâng cho xã hội ngoài chính bản thân mình... Ai nhàn nhã hưởng thụ công sức của kẻ khác, trước mắt Rousseau, là kẻ cắp, là tên cướp cạn.

Những câu văn cháy bỏng của Rousseau không chỉ nhắm vào tầng lớp quý tộc ăn bám đương thời mà còn là lời cải chính đanh thép trước nhiều ngộ nhận khác nhau đối với ông.

Học thuyết về giáo dục của Rousseau hoàn toàn không phải là một chủ thuyết “vô-chính phủ tùy tiện” hay “chống-quyền uy” như cách hiểu vội vã. Rousseau chống lại chủ trương “sùng bái” xã hội và công cụ hóa giáo dục trong quan niệm thô thiển về vai trò quyết định của xã hội trong việc giáo dục con người, đồng thời cũng xa lạ với sự đối lập triệt để giữa “con người” và “người công dân” trong xã hội. Xã hội hóa như là hình thức và cơ hội cho việc cá nhân hóa là thách thức của ông. Kiến tạo nên một thế giới thích hợp là nhiệm vụ sự phạm nặng nề, không bỏ quên “bản tính tự nhiên” của trẻ em, đồng thời không xem nhẹ những khả năng sẵn có của trẻ em do xã hội mang lại. Cả hai đều là các thước đo cho một phương châm đúng đắn về giáo dục, vì, xét đến cùng, con người không phải là “đối tượng” mà là “chủ thể” của xã hội và giáo dục. Thử hỏi những giá trị mà một hình thái xã hội nhất định muốn giáo dục cho con người từ đâu mà ra, nếu không phải xuất phát từ chính nhận thức của những con người tự do đã muốn cải tạo xã hội cũ trước đó?

5. Tính “hiện đại” của Rousseau và về một cách đọc Emile

Tạm rời khỏi những luận điểm trên đây của Rousseau (mà khuôn khổ một bài giới thiệu không thể đề cập đầy đủ), ta thử lưu ý đến “hậu ý” trong quan niệm của Rousseau. Vấn đề nổi bật ở đây là mối quan hệ giữa “[bản tính] tự nhiên” và sức mạnh hay quyền lực của sự giáo dục. Rousseau dành cho nhà giáo dục một quyền lực khổng lồ nhằm phát huy sức mạnh của “bản tính tự nhiên”. Ông viết: “Xin các vị hãy đi một con đường ngược lại với con đường của học trò mình; sao cho nó tưởng nó luôn làm chủ, song thực ra chính các vị luôn làm chủ. Không có sự chế ngự nào hoàn hảo bằng sự chế ngự vẫn duy trì về ngoài tự do; như thế người ta nắm giữ được ngay cả ý chí. Đứa trẻ tội nghiệp không biết gì hết, không làm được gì hết, không hiểu gì hết, nó chẳng phải phó mặc cho các vị đấy sao? Các vị chẳng tùy ý sử dụng đối với nó mọi thứ xung quanh nó hay sao? Các vị chẳng làm chủ trong việc huy động nó theo ý thích của các vị hay sao? Các việc làm của nó, các trò chơi của nó, các thú vui, các nỗi buồn khổ của nó, tất cả chẳng ở trong tay các vị mà nó không biết hay sao? Hẳn nó chỉ phải làm những gì nó muốn mà thôi, nhưng nó ắt chỉ muốn những gì các vị muốn nó làm mà thôi; nó ắt không nhắc một bước chân mà các vị chẳng từng đoán trước; nó ắt không mở miệng mà các vị chẳng biết nó sắp nói gì”.

Ta không khỏi ngỡ ngàng, rồi kinh ngạc trước một quan niệm như thế! Nếu thoạt đầu ta đã hiểu Rousseau như là kẻ chủ trương bảo vệ sự tự do để con người có thể tự phát triển thì bây giờ xuất hiện kẻ “giật dây” ở hậu trường (nhà giáo dục) dàn dựng và kiểm soát tất cả. Đó chẳng phải là một lối giáo dục “toàn trị”, một kỹ thuật “nhồi sọ”, thậm chí “tẩy não”? Tại sao Rousseau không nhận ra sự mâu thuẫn kịch liệt như thế? Làm sao lý giải được điều ấy?

Trước hết, đây là một vấn đề luôn gắn liền với bất kỳ quan niệm nào muốn viện dẫn đến “bản tính tự nhiên”. Để có thể nói về “bản tính tự nhiên”, ta phải phân biệt cái “tự nhiên” với cái không phải tự nhiên (nơi Rousseau đó chính là xã hội và những gì xã hội đã tạo ra từ “tự nhiên”). Thế nhưng, sự phân biệt này là một hành vi, một tác vụ tinh thần, nghĩa là bản thân không phải là cái gì “tự nhiên”, và vì thế, cái được gọi là “bản tính tự nhiên” là kết quả của một sự quy định tư duy. Với tư cách ấy, sự quy định tư duy phải biện minh cái gì là “tự nhiên”, cái gì không phải là “tự nhiên”. Trong *Emile*, Rousseau đã làm việc ấy và đó là một đóng góp lý thuyết cho vấn đề giáo dục ở thế kỷ Ánh sáng. Nhưng, nó không chỉ là lý thuyết. Ở đây, lý thuyết đã xuất hiện như thế là “tự nhiên” mà đứa bé phải phục tùng và không biết rằng mình đang thực sự phục tùng ý chí của người thầy. Sự “tất yếu tự nhiên” khiến đứa bé hành động là một sự tất yếu do người thầy quy định. Song, một sự tất yếu như thế rõ ràng không phải là một sự tất yếu “tự nhiên”! Ngày nay, người ta gọi đó là *ngịch lý của hành vi sư phạm*. Ngịch lý này là ở chỗ: điều mà ý đồ sư phạm mong muốn (sự phát triển tự nhiên của trẻ em) chính là điều mà nhà giáo dục không thể mong muốn, bởi nó sẽ thủ tiêu ngay khả năng của việc giáo dục (việc tạo ảnh hưởng lên người học). Nhưng mặt khác, quyền lực của nhà giáo dục hoàn toàn không phải là để thiết lập sự thống trị cá nhân của bản thân nhà giáo dục, trái lại, điều mong muốn là thiết lập *quyền lực của quan niệm*. Và, như nhiều người nhận định, đây chính là *tính hiện đại* khác thường của Rousseau. Tuy nhà giáo dục có vẻ là kẻ dàn dựng tất cả, nhưng bản thân cũng chỉ là một “sản phẩm” của Rousseau không khác gì *Emile* hay các “nhân vật” khác xuất hiện trong tác phẩm. Tất cả đều được “điều chỉnh” bằng sự “dàn dựng” của chính Rousseau.

Trong chừng mực đó, quyển *Emile* không có tính chất của một “tiểu thuyết giáo dục”, càng không phải của một “đề án” giáo dục cho bằng của một “*thử nghiệm tư duy*”, được kiến tạo từ một “ý niệm” không cần được kiểm nghiệm trong môi trường thực tế, tức, như một “*loại hình lý tưởng*” (*Idealtypus*) để mượn một thuật ngữ của Max Weber. Tính cực kỳ “hiện đại” của tác phẩm chính là ở chỗ: “*thử nghiệm tư duy*” của Rousseau trước đây tương ứng với khả năng cấu tạo những *không gian “ảo*” ngày nay. Werner Sesink, trong một khóa giảng về “*Thế kỷ sư phạm*” vào năm 2007 đã lưu ý đến tính đa nghĩa của chữ “*ảo*” (*virtuell*) trong môn sư phạm thực tại - ảo:

- bản thân nó không (hay chưa) phải là thực (*virtuell* = không thực);
- được nêu lên như là tấm gương mẫu mực (latin: *virtus* = đức hạnh) mà khi so sánh với nó, mọi thực tại hiện tồn đều trở nên bất cập;
- là “chương trình” có sức mạnh thôi thúc để trở thành hiện thực (latin: *virtus* = sức mạnh, quyền lực);
- là phương thuốc để chữa trị hiện thực giáo dục và xã hội (latin: *virtus* = năng lực chữa bệnh, phép lạ);

- là một hình ảnh về tính người hiểu như là “nam tính” (latin: vir = người đàn ông; virtus = sức mạnh nam tính) (và không phải ngẫu nhiên khi Emile là một cậu bé, khiến Mary Wollstonecraft (1759-1797) bực mình và bà đã viết quyển *The Rights of Woman* để đáp trả!) ⁽⁹⁾.

Ở giác độ ấy, quyển Emile khiến người đọc nhớ đến một phim hư cấu của Peter Weir ⁽¹⁰⁾ kể câu chuyện về một môi trường cũng hoàn toàn nhân tạo để đào tạo một chàng trai trẻ. Tất cả được dàn dựng trong một phim trường khổng lồ với một thành phố nhỏ, dân cư toàn là những người tốt bụng, lại có bầu trời và chân trời giả tạo và một môi trường sống được kiểm soát đến từng chi tiết dành cho chàng Truman Burbank (ta chú ý: true man: “con người đích thực”!) nhân vật trung tâm và cũng là nhân vật duy nhất không biết có sự dàn dựng. Truman chỉ khác với Emile ở một chỗ: rút cục, Truman phát hiện được sự thật, “lật tẩy” sự dàn dựng, tự giải thoát cho mình. Và khán giả đã vỗ tay nhiệt liệt!

Sự khác biệt là ở chỗ đó. Chúng ta đang sống ở đầu thế kỷ XXI, muộn hơn Rousseau đến hơn hai thế kỷ kia mà!

BVNS

2008

TRIẾT HỌC TRONG HỆ THỐNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

A. L. Nikifrov (*)

Trong những năm gần đây, một lần nữa người ta lại bàn luận sôi nổi về vấn đề: các bộ môn khoa học nhân văn, cụ thể là triết học, có cần cho những chuyên gia về các khoa học tự nhiên và các khoa học kỹ thuật hay không? Nếu không cần thì liệu có nhất thiết phải loại bỏ triết học ra khỏi chương trình giảng dạy ở các trường đại học hay không? Quan điểm này đã được thể hiện ở việc thay thế môn thi đầu vào nghiên cứu sinh là triết học bằng môn lịch sử khoa học và triết học về khoa học. Chủ trương này cũng đã được trình bày trong bài viết của I.Komarov đăng trên Báo “*Poisk*”, số 1 và 2 năm 2006 và trong bài viết của V.Utraikin cũng đăng trên Báo “*Poisk*”, số 47 năm 2006. Đương nhiên, tâm trạng được thể hiện trong các bài viết này cũng là tâm trạng phổ biến ở các nhà khoa học và giảng viên các bộ môn khoa học tự nhiên. Có thể trình bày thực chất của quan điểm này thông qua một số luận điểm mà thoạt nhìn, có vẻ như là xác đáng ở một chừng mực nhất định.

Nhiệm vụ của các trường đại học là phải đào tạo ra những chuyên gia lành nghề trong một lĩnh vực hoạt động nào đó – kỹ sư xây dựng, bác sĩ, luật sư, nhà hóa học, nhà toán học, v.v.. Đó cũng là chức năng chủ yếu của bất kỳ trường đại học nào. Hàng năm, nền kinh tế quốc dân đòi hỏi phải có một số lượng chuyên gia nhất định để thay thế cho những người nghỉ việc vì những lý do nào đó. Chỉ sau vài năm, những chỗ làm bỏ trống đó không được bổ sung thì đời sống xã hội sẽ bị tê liệt: những công xưởng, các nhà máy điện ngừng hoạt động, các bệnh viện không còn khả năng tiếp nhận bệnh nhân, các trường học đóng cửa do thiếu giáo viên, v.v.. Do vậy, xã hội và nhà nước luôn cần đến một hệ thống đào tạo chuyên gia – hệ thống giáo dục đại học. Và cũng chính vì vậy mà nhà nước cần phải cấp ngân sách cho việc đào tạo những chuyên gia mới.

Thế nhưng, nếu mục đích chủ yếu của các trường đại học là đào tạo ra các chuyên gia tương lai trong một lĩnh vực hoạt động cụ thể, thì chương trình học tập lại cần phải đáp ứng chính mục đích ấy. Tất cả những gì không trực tiếp định hướng vào việc đào tạo chuyên gia tương lai đều phải loại ra khỏi chương trình học tập. Trong thời đại hiện nay, chuyên gia trong bất kỳ lĩnh vực hoạt động nào cũng đòi hỏi phải có tri thức chuyên ngành sâu sắc. Mọi nỗ lực của sinh viên đều phải được định hướng vào việc tiếp thu tri thức ấy. Sinh viên không còn thời gian để làm bất kỳ việc gì nữa. Chương trình học tập không những đã quá tải, mà hàng năm, lượng kiến thức cần thiết cho một chuyên gia tương lai còn tăng lên nữa. Do vậy, một điều hoàn toàn hiển nhiên là cần phải giải phóng chương trình học tập khỏi tất cả những gì không cần thiết cho việc làm chủ nghề nghiệp tương lai.

Xu hướng giảm thiểu lượng thời gian dành cho các bộ môn khoa học nhân văn, như triết học, sử học, đạo đức học, thẩm mỹ học, v.v. ở các trường thuộc khối khoa học tự nhiên là dựa trên luận cứ này. V.Utraikin đã khẳng định rằng, “Cần phải ĐƯA TẤT CẢ NHỮNG THỨ ĐÓ RA KHỎI DANH MỤC NHỮNG CHUẨN TẮC NGHỀ NGHIỆP đối với ... các nhà toán học, các nhà vật lý học, v.v.. Đồng thời, phải đưa vào chương trình đào tạo tất cả những môn học mà chuyên gia thực thụ không thể thiếu chúng. Việc cắt giảm ngân sách chỉ cho các bộ môn khoa học nhân văn ấy là cần thiết. Hãy để cho sinh viên nào, nghiên cứu sinh nào muốn nhận được học vấn về triết học, sử học, đạo đức học và thẩm mỹ học phải tự mình trả kinh phí cho chúng như cho một học vấn bổ sung. Không nên bắt buộc họ phải học các môn học ấy thông qua quy định, thi cử, thi đầu vào, thi tối thiểu”.

Có thể nói, cái nhìn không mấy thiện cảm của một số nhà khoa học thuộc các ngành khoa học chính xác đối với các bộ môn nhân văn vốn đã có lịch sử từ xa xưa. Không muốn đi sâu vào quá khứ, trong bài viết này, tôi chỉ muốn nhắc lại những cuộc tranh luận giữa các “nhà vật lý học” và các “nhà khoa học nhân văn” vào đầu những năm 60 của thế kỷ trước. Khi đó, dường như là các “nhà vật lý học” và các “nhà khoa học nhân văn” đã đạt được một sự đồng thuận nhất định. Song, cuộc tranh luận giữa họ, một lần nữa, lại bùng nổ. Thêm vào đó, đối tượng tấn công lần này của các “nhà vật lý học” lại chính là triết học. Tại sao lại như vậy? Tại sao lại không phải là các bộ môn báo chí, giáo dục thể chất hay tâm lý học? Phải chăng, vì những người đang đứng đầu các khoa chuyên ngành khoa học tự nhiên hay các chuyên gia đang làm công tác quản lý tại Bộ Giáo dục - Đào tạo đã từng nghe các bài giảng về triết học mácxít tại các trường đại học vào những năm 50 - 60 và họ ngộ nhận dường như mình đã biết triết học là gì và do vậy, có thể phán quyết về việc các cử nhân thời nay có cần hay không cần biết triết học. Chúng ta vốn đã quen có thái độ tôn trọng đối với ý kiến của các nhà khoa học và thói quen này, cho tới nay, vẫn có một cơ sở nghiêm túc. Sau khi đã cố gắng hiến sức lao động của mình cho những hoạt động trong một lĩnh vực khoa học hay kỹ thuật nào đó, sau khi đã bỏ ra không ít nỗ lực để nắm bắt hệ

thống các khái niệm, phương pháp và nguyên lý của lĩnh vực khoa học ấy, người ta thường rất thận trọng đối với việc đưa ra ý kiến về những vấn đề nằm ngoài thẩm quyền nghề nghiệp của mình; họ ý thức rất rõ rằng cần phải biết và hiểu nhiều để có thể đưa ra một phán quyết có luận cứ trong bất kỳ một lĩnh vực chuyên ngành nào. Thật kỳ lạ là trong bài viết của V.Utraikin, tiến sĩ khoa học toán lý, chủ nhiệm bộ môn vật lý lý thuyết lại không có thái độ thận trọng tối thiểu đối với bất kỳ một người có học vấn nào; ngược lại, toàn bộ bài viết của ông ta lại cho thấy một thái độ tự tin đến mức thái quá của một “chuyên gia” được kết hợp với sự ngu dốt đến mức không còn gì để nói đối với lĩnh vực mà ông ta quyết định đưa ra lời phán quyết.

Nhiều địch thủ hiện nay của triết học đang có ý định đồng nhất triết học với chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử, vì họ chưa từng nghe nói đến các trường phái và các trào lưu triết học khác. Với tư cách khoa học triết học chính thống, chủ nghĩa Mác đã bị gạt bỏ như một học thuyết triết học cổ hủ và bị chính trị hóa một cách thái quá, và do vậy, theo họ, cần phải loại bỏ triết học ra khỏi chương trình giảng dạy tại các trường đại học.

Hơn nữa, những người theo quan điểm này còn cho rằng, ở thời kỳ Xô viết, phương pháp biện chứng đã từng được tuyên bố là phương pháp nhận thức phổ biến, là phương pháp chỉ đạo hoạt động nói chung. Với tuyên bố đó, người ta đã gán ghép phương pháp này cho khoa học và cho nhiều lĩnh vực hoạt động vật chất và tinh thần khác. Vậy, nhà khoa học có thể rút ra được điều gì từ những luận điểm cho rằng, điện tử cũng vô cùng vô tận như nguyên tử, hay đấu tranh giữa các mặt đối lập là nguồn gốc của mọi sự vận động và phát triển? Không có gì cả! Triết học đã được sử dụng với tư cách sự giám sát về mặt tư tưởng hệ đối với các nhà khoa học, các chuyên gia và được nhồi nhét vào đầu óc họ nhằm mục đích tuyên truyền cho hệ tư tưởng cộng sản. Giờ đây, điều đó không còn cần thiết nữa và do vậy, triết học trở thành bộ môn không nhất thiết phải đưa vào chương trình giảng dạy tại các trường đại học.

Thế nhưng, nếu xem xét triết học hiện đại ở nước ngoài, thì đối với các chuyên gia trẻ tuổi, họ có thể tìm thấy cái gì ở trong đó? Chúng ta đã từng biết đến những câu chuyện về bộ não của con bướm hay con dơi quan niệm thế giới là gì, nghĩa của từ “trò chơi” là gì, có hay không có chòm sao Phi mã (Pegasus), v.v.. Những câu chuyện ấy giống với những suy tư của các nhà triết học Trung cổ về việc có bao nhiêu thiên thần có thể đứng ở đầu một cái kim. Những câu chuyện này không để lại một dấu ấn nào trong ký ức của sinh viên và bị lãng quên ngay sau khi họ đã trả thi môn triết học. Dường như, những suy tư kiểu như vậy chỉ có ý nghĩa đối với các nhà triết học, và nếu quả là như thế thì hãy để cho chúng tồn tại chỉ trong khuôn khổ của triết học, không việc gì phải gán ghép chúng cho các khoa học chuyên ngành khác.

Chính vì vậy, những người theo quan điểm này đã khẳng định rằng, triết học không những là vô bổ đối với các kỹ sư, các nhà khoa học tự nhiên, mà còn là tai hại đối với họ. Rằng, các nhà triết học đã nói ra biết bao nhiêu điều ngu xuẩn về khoa học và về nhận thức khoa học! Lúc đương thời, các nhà triết học Xô viết đã bác bỏ thuyết tương đối, đã phủ báng di truyền học và điều khiển học, đã gán ghép cho phép biện chứng chức năng là phương pháp nhận thức phổ biến. Và, cho tới nay, các nhà triết học vẫn đang ra sức tước bỏ niềm tin của các nhà khoa học vào tính chân thực hay tính hữu ích của các kết quả mà họ đã nhận được; vẫn đang bàn luận về tính quy định nào đó về mặt văn hóa của bức tranh thế giới; vẫn đang so sánh các lý thuyết khoa học với

những câu chuyện thần thoại; vẫn đang nói về vai trò lịch sử văn hóa của tôn giáo, v.v.. Các kỹ sư, các nhà khoa học trẻ không cần đến tất cả những điều đó!

Môn thi đầu vào - triết học đã bị loại bỏ đối với nghiên cứu sinh. Người ta đã hành động đúng! Giờ đây, cần phải giải thoát cho sinh viên khỏi sự bắt buộc phải học, phải đọc những câu chuyện ba hoa vô bổ và thậm chí là tai hại này. Xét đến cùng, việc giảng dạy triết học tại các trường đại học chỉ là cần thiết cho bản thân các nhà triết học, bởi họ chỉ có thể kiếm sống bằng công việc giảng dạy và do vậy, họ kiên định với quan điểm đưa triết học vào chương trình giảng dạy của tất cả các trường đại học một cách không phụ thuộc vào chuyên ngành đào tạo của chúng.

Những suy nghĩ như vậy ngày càng được phổ biến một cách rộng rãi hơn. Các phương tiện truyền thông đại chúng và các quan chức ngành giáo dục – đào tạo luôn bày tỏ thái độ đồng tình với những suy nghĩ ấy. Đương nhiên, Ban biên tập Báo “*Poisk*” của Liên hiệp các hội khoa học cũng tán thành với những suy nghĩ ấy. Nhưng, nếu xem xét một cách kỹ lưỡng những suy nghĩ ấy, chúng ta dễ dàng nhận thấy rằng, tất cả những suy nghĩ này không hơn gì một sự pha trộn giữa chính sách mị dân và sự ngu dốt đã được che đậy.

Chúng ta hãy xem xét luận điểm cho rằng, triết học là không cần thiết và thậm chí còn là tai hại đối với nhà khoa học. Nếu quả là như vậy thì phải chăng, những người tuyên truyền cho luận điểm này đã không biết rằng, triết học và khoa học chỉ mới tách ra khỏi nhau ở hai thế kỷ gần đây, còn trước đó, nhiều nhà khoa học đồng thời cũng là các nhà triết học, còn các nhà triết học cũng có những khám phá khoa học. Trong sự nghiệp sáng tạo của Descartes và Leibniz, của Mach và Poincare, của Russel và Bor, khoa học và triết học đã đan xen vào nhau một cách chặt chẽ tới mức chắc gì là có thể tách chúng ra được. Tác phẩm quan trọng nhất của Newton có tên gọi là “*Những nguyên lý toán học của triết học tự nhiên*”; còn ở Trường Đại học Tổng hợp Viên, người ta đã thành lập tổ bộ môn Triết học tự nhiên dành cho nhà vật lý học Mach. Bản thân Mach đã làm chủ nhiệm bộ môn này, còn sau ông là nhà vật lý học nổi tiếng không kém – L.Bolsman. Một trong những hội nghị cuối cùng được tổ chức vào năm 1936, khi mà người ta thấy khó có thể họp tại Đức hay Áo, các nhà thực chứng logic đã tập họp tại ngôi nhà của Bor ở Đan Mạch. Bor đã nhiệt liệt chào đón các nhà triết học đến dự buổi khai mạc hội nghị. Tại đó, các nhà khoa học đã khẳng định, khoa học đích thực bao giờ cũng gắn liền với triết học, đó là còn chưa nói tới việc xây dựng nhiều tư tưởng và lý thuyết khoa học đã được triết học gợi mở. Triết học đem lại cho các chuyên gia trẻ tuổi quan niệm chung về thế giới xung quanh và về bản chất của nhận thức. Triết học còn nói với họ về mục đích của hoạt động nhận thức và về giá trị xã hội của khoa học, giúp họ ý thức được địa vị của bộ môn khoa học của mình trong hệ thống các khoa học. Không chỉ thế, triết học còn truyền dạy cho họ thái độ khoan dung đối với ý kiến của người khác và thái độ phê phán đối với quan điểm của bản thân mình. Và, nếu muốn nói thêm nữa, còn có thể nhất trí rằng, triết học đâu có cho là không cần cho việc giải quyết những vấn đề kỹ thuật hay ứng dụng khoa học chuyên ngành, song với những nhà khoa học có suy tư về những vấn đề mang tính chất nền tảng trong lĩnh vực khoa học của mình thì như lịch sử khoa học đã cho thấy, triết học đã gợi mở, kích thích mạnh mẽ đối với sáng tạo khoa học. Còn nếu nói về các lĩnh vực khoa học hiện đại, như thiên văn học, vũ trụ học, thuyết tiến hóa sinh học, di truyền học, thì việc giải quyết những vấn đề khoa học ở đây lại thường đi liền với các quan điểm triết học.

Đối với triết học mácxít và quan hệ của nó với khoa học ở thời kỳ Xô viết, chúng ta có thể nói, đây là một đề tài lớn và phức tạp, cần được khảo cứu chuyên sâu. Gần đây, những người nhạo báng quá khứ thời Xô viết của nước ta, muốn bôi nhọ nó vẫn đang ra sức nhấn mạnh chức năng tư tưởng hệ của triết học mácxít và mô tả nó dưới dạng một kẻ giám sát về mặt tư tưởng hệ đối với khoa học và các nhà khoa học. Không thừa nhận di truyền học! Thủ tiêu điều khiển học! Nhưng chỉ cần suy nghĩ chút ít rằng, chính vào thời kỳ Xô viết, khoa học Liên Xô đã đạt được những thành tựu vĩ đại trong nhiều lĩnh vực nghiên cứu khoa học; rằng chính ở thời kỳ này, các nhà khoa học kiệt xuất, như I.P.Pavlov, V.I.Vernadsky, P.L.Kapisa, S.I.Vavilov, L.L.Landau, A.N.Côlmôgôrov, S.P.Côlôrev, I.V.Carchatov, v.v. đã sống và làm việc tại Liên Xô. Do vậy, sự giám sát về mặt tư tưởng hệ mà hiện nay, người ta đang gào thét về tính chất khắc nghiệt của nó, đã không có sự hạn chế đáng kể nào đối với sự nghiệp sáng tạo của nhà khoa học. Thêm vào đó, cần phải nhắc nhở những kẻ luôn mặt sát triết học rằng, chính những con người cụ thể đã hoàn thành chức năng tư tưởng hệ của triết học mácxít, họ thích làm và có nhiệm vụ thực thi công việc đó, còn các nhà triết học – các nhà mácxít đích thực đã không làm công việc như vậy. Chỉ cần đọc các tác phẩm của M.E.Omêlianovsky, V.S.Gott, V.F.Asmus, S.T.Melyukhlin, E.V.Ilenkov, Yu.B.Môltranov, D.P.Gorsky, S.S.Averiôtêv, đó là còn chưa nói đến A.F.Lôsev và M.M.Bakhtin, cũng đủ để hiểu rằng, những con người ấy tiến hành nghiên cứu những vấn đề triết học nghiêm túc, chứ không phải là làm công việc “vận dụng” chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử vào các khoa học tự nhiên và các khoa học xã hội. Và, giờ đây cũng khó có thể buộc tội các nhà triết học nổi tiếng của chúng ta, như T.I.Oizerman, V.S.Schvurov, V.A.Lektorsky, V.S.Stepin, N.V.Môtôshilova, E.A.Mamtrur, P.P.Gaydenko (và hàng chục tên tuổi lớn khác) về việc gán ghép hệ tư tưởng phản khoa học nào đó cho các nhà khoa học. Chủ nghĩa duy vật biện chứng đã (và đang) thể hiện là một trong các khuynh hướng của triết học khoa học – theo nghĩa là nó định hướng vào khoa học và cố gắng xem xét những kết quả của khoa học từ lập trường thế giới quan, từ vị thế đối lập với tôn giáo và triết học tôn giáo, với các khuynh hướng triết học có ý đồ bác bỏ hay bỏ qua những thành quả của khoa học. Đây là một hệ thống triết học được nghiên cứu kỹ lưỡng, cân đối và nhất quán, sâu sắc và táo bạo không kém gì các hệ thống triết học của Kant và Hegel, của chủ nghĩa thực chứng, v.v.. Hạn chế hiện thực (nói chính xác hơn là “bi kịch”) của triết học mácxít là ở chỗ, nó trở thành triết học của nhà nước (quan phương) và giữ địa vị độc quyền trong lĩnh vực nghiên cứu triết học. Hạn chế hiện thực đó đã đem lại tai hại lớn nhất cho chính bản thân triết học.

Những kẻ đang rên rỉ một cách giả nhân giả nghĩa về sự chuyên chế tư tưởng của triết học mácxít đối với các nhà khoa học cần phải biết rằng, triết học Xô viết đã từng trải qua những trở ngại còn lớn hơn nhiều so với khoa học. Bởi lẽ: *thứ nhất*, rất nhiều nhà triết học Nga đã buộc phải rời bỏ đất nước và không thể tham gia vào đời sống triết học của nước Nga. Triết học tôn giáo mà, trước Cách mạng Tháng Mười chiếm ưu thế tuyệt đối ở Nga trong lĩnh vực nghiên cứu triết học, chủ yếu đã bị thủ tiêu. *Thứ hai*, chính triết học đã bị thiệt hại nhiều nhất do có sự kiểm duyệt về mặt tư tưởng hệ và do vậy, các nhà triết học nghiêm túc thường phải tiến hành công việc nghiên cứu trong lĩnh vực nhận thức luận, lịch sử triết học, lôgic học, những vấn đề triết học của khoa học tự nhiên. Và, giờ đây, khi mà triết học Nga được phục hồi, được giải phóng khỏi những hạn chế về tư tưởng hệ, khi mà triết học tôn giáo được khôi phục, khi mà các nhà tư tưởng nghiêm túc hướng vào lĩnh vực những vấn đề triết học xã hội, thì dựa vào những ký ức về các bài giảng về chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử vốn đã bị cất xén, một số người ít hiểu biết lại lên tiếng đòi phải loại triết học ra khỏi chương trình giảng dạy tại các trường đại học!

Bây giờ, chúng ta hãy xem xét luận điểm thứ hai của các nhà khoa học chuyên ngành. Họ nói rằng, vì nhà nước cần có các chuyên gia làm việc trong các lĩnh vực khác nhau của nền kinh tế

quốc dân, nên nhà nước chỉ cần phải trả tiền cho việc giảng dạy các môn học chuyên ngành. Tất cả những cái gì không có quan hệ trực tiếp với việc đào tạo chuyên gia đều phải bị xoá sổ. Luận điểm này thoạt nghe thì có vẻ có lý, nhưng chỉ là hợp lý trong trường hợp quên rằng, nhà nước không chỉ cần đến những chuyên gia mà còn cần đến những **công dân** – những công dân có trách nhiệm, có ý thức tuân thủ pháp luật, không thờ ơ đối với vận mệnh của nhà nước và của đất nước, có năng lực ý thức được rằng đôi khi lợi ích cá nhân cần phải phục tùng lợi ích của nhà nước và của xã hội. Việc làm chủ một chuyên ngành nào đó chưa làm cho con người trở thành công dân. Để giáo dục ý thức công dân thì người ta luôn phải cần đến các lĩnh vực văn hóa nhân văn mà hiện đang bị một số người đề nghị loại ra khỏi chương trình giảng dạy tại các trường đại học. Lịch sử đất nước luôn đem lại cho con người ý thức về nguồn gốc của mình là một cộng đồng dân tộc có chủ quyền, về vị trí của thế hệ mình trong dãy những thế hệ thay thế lẫn nhau, hiểu được tính đặc thù và độc đáo của thời đại. Triết học bao giờ cũng đem lại cho con người quan niệm đúng đắn về các mối quan hệ xã hội, về bản chất và các chức năng của nhà nước và của pháp luật, về mục đích tồn tại của con người, về cái thiện và cái ác, về mối quan hệ qua lại giữa cá nhân với nhà nước và xã hội, về tự do và trách nhiệm.

Đương nhiên, tính chuyên nghiệp là cái mà hiện nay, đang được đánh giá cao. Vậy thì vì lẽ nào mà xã hội, xét đến cùng, lại cần đến các bác sĩ, các luật sư không hề hiểu biết gì về những chuẩn tắc đạo đức tối thiểu? Và, vì lẽ nào mà chúng ta lại cần đến các nhà sinh học thờ ơ đối với đối tượng thí nghiệm – con chuột hay con người? Lẽ nào chúng ta lại phải nhờ đến các nhà khoa học, các kỹ sư có thái độ sẵn sàng như nhau trong việc xây dựng nhà máy điện nguyên tử cũng như trong việc chế tạo bom nguyên tử hay sản xuất thuốc nổ cho bọn khủng bố? Liệu những chuyên gia như vậy có trở thành những công dân xứng đáng và có trách nhiệm với đất nước mình hay không? Đã chắc gì như vậy. Việc đặt hy vọng vào “tính chuyên nghiệp” sẽ đưa tới chỗ là, nếu đi theo con đường này thì xã hội ta chẳng bao lâu sẽ bị biến thành một tổng thể những chuyên gia ích kỷ, sẵn sàng làm mọi thứ chỉ vì cái lợi của bản thân. Xét đến cùng, ăn cắp cũng là một nghề!

Chỉ quan tâm đến việc đào tạo các chuyên gia chứ không phải là những công dân, nhà nước sẽ sụp đổ ngay khi phải đối mặt với thử thách đầu tiên và nói chung, nhà nước đó chắc gì đã có thể tồn tại. Tổ tiên chúng ta vốn không phải là các chuyên gia giỏi, khi mà thế hệ trước chúng ta, vào năm 1941, đã buộc phải chống lại sự tấn công của quân đội phát xít mạnh nhất thế giới thời ấy. Những người nông dân chưa từng nhìn thấy máy kéo đã phải chiến đấu chống lại những người lính thiện chiến, được trang bị quân dụng hiện đại nhất. Mặc dù thế, nhưng cuối cùng, những người nông dân đó đã học được cách chiến đấu, đã làm chủ được kỹ thuật quân sự và đánh bại các “chuyên gia” Đức. Chiến thắng đó chỉ có được nhờ cha ông chúng ta là những công dân đích thực của Tổ quốc mình và họ đã đặt nghĩa vụ bảo vệ Tổ quốc lên trên lợi ích bản thân, thậm chí lên trên cả mạng sống của bản thân mình. Các chuyên gia mà những nhà cải cách đang rất chăm lo đến việc đào tạo sẽ bỏ ra nước ngoài ngay khi có tiếng súng đầu tiên nơi biên thùy hay trở thành tay sai cho một chính quyền nước ngoài. Với họ, ở đâu trả lương cao thì đó là Tổ quốc! Những thời điểm quan trọng trong đời sống của các dân tộc và các quốc gia đều cho thấy nhà nước luôn và trước hết cần đến những công dân có khả năng cố kết cộng đồng để chiến thắng những mối đe dọa, những hiểm họa chung.

Nhà nước luôn cần đến các công dân và cũng luôn cần đến các chuyên gia lành nghề cho các lĩnh vực kinh tế quốc dân khác nhau. Hệ thống giáo dục đại học của chúng ta đã và đang tồn tại, bất chấp cả những cải cách tai hại trong những năm gần đây và nó đã đáp ứng được cả hai nhu cầu

xã hội ấy ở một chừng mực nhất định. Quy giáo dục đại học chỉ về việc đào tạo nghề nghiệp có nghĩa là thủ tiêu một trong các chức năng cơ bản của nó. Điều này sẽ để lại những hậu quả khôn lường cho đất nước. Đúng, chúng ta sẽ đào tạo ra những chuyên gia, nhưng đào tạo cho ai? Cho kẻ trả nhiều tiền hơn, tức là cho nước ngoài, vì trên thế giới, bao giờ cũng có những nước toan tính được việc mua chuyên gia sẽ rẻ hơn nhiều so với đào tạo tại chỗ.

Cuối cùng, ở đây còn có một yếu tố quan trọng nữa. Khi chúng ta nói về giáo dục đại học, về việc cải cách hay duy trì nó, thì chúng ta dường như bao giờ cũng hướng về những người trẻ tuổi, đến đội ngũ sinh viên từ quan điểm của nhà nước và của xã hội. Chúng ta sẽ đào tạo những lớp người trẻ tuổi ấy thành ai – công dân? chuyên gia? công dân và chuyên gia? Hay không phải cả hai? Song, cũng có thể nhìn nhận giáo dục đại học và cấu trúc của nó từ quan điểm của lớp trẻ: **tôi có thể** nhận được cái gì trong quá trình học tập ở đại học? Tiếc thay, công tác tuyên truyền và quảng bá hiện nay đã nhồi nhét vào đầu thế hệ trẻ một khuôn mẫu cho rằng, học đại học chỉ nhằm một mục đích thực dụng – nhận được ngành nghề (nghề nghiệp) cho phép kiếm được nhiều tiền. Mục đích này, trong điều kiện hiện nay, đúng là một mục đích quan trọng. Nhưng đó không phải là mục đích duy nhất và có thể, cũng không phải là mục đích quan trọng nhất! Các trường đại học bao giờ cũng đem lại học vấn theo nghĩa rộng của từ này; chúng đào tạo ra những con người được *khai sáng*. Người có học khác với “kẻ ngu dốt bác học” (kẻ ít học nhưng lại muốn tỏ ra là có học) ở chỗ, ngoài các tri thức chuyên ngành, người có học còn tự bổ sung cho mình những lĩnh vực nào đó của văn hóa thế giới – văn học, sử học, nghệ thuật, triết học. Trở thành một người có học - đó chính là mục đích quan trọng hơn việc nhận được một nghề nào đó. Mặc dù lớp trẻ không phải bao giờ cũng hình dung rõ mục đích này, song nó luôn hiện diện trong ý thức của mỗi sinh viên và bản thân họ cũng luôn chờ đợi ở trường đại học một điều gì đó quan trọng hơn là nhận được một nghề.

Đương nhiên, có những con người trẻ tuổi rất đam mê một lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp nào đó và không muốn hao tổn sức lực và thời gian cho một cái gì khác. Quan niệm này không phải là mới và việc lên án những cô cậu sinh viên bảo vệ nó là không nên. Các nhà cải cách giáo dục đã dựa vào chính một nhóm ít ỏi những sinh viên như vậy để yêu cầu loại bỏ các bộ môn khoa học nhân văn ra khỏi các trường đại học. Phải nói rằng, những người trẻ tuổi ấy rất đáng được thương hại, nhưng họ sẽ dần dần nhận ra được sự thật. Họ sẽ hiểu được rằng, cuộc sống của con người không chỉ quy về việc hoàn thành các chức năng nghề nghiệp. Khi kích thích tâm trạng tự sát của họ, những kẻ truyền bá tính chuyên nghiệp trần trụi chỉ đáng được coi hoặc là ngu dốt đến mức không còn gì để nói, hoặc chỉ biết hoàn thành một cái đơn đặt hàng xã hội, có thể nói, là tệ hại.

Lẽ nào con người ta sinh ra chỉ để hoàn thành các chức năng xã hội nào đó – lái xe hay bác sĩ, thợ mỏ hay giáo viên, nhà quản lý hay kỹ sư thăm dò? Đương nhiên, nhà nước và xã hội sẽ chỉ cần đến người ấy để thay thế một chi tiết nào đó trong cỗ máy kinh tế bị hư hỏng. Nhưng, điều đó liệu có phải là đủ đối với mỗi con người hay không? Không, mọi người đều muốn sống một cuộc sống phong phú, có đầy rẫy công việc và sự kiện, đều muốn hiện thực hóa những năng lực bẩm sinh của mình, hưởng thụ vẻ đẹp của thế giới và nghệ thuật. Nền văn minh hiện đại đã đem lại những khả năng chưa từng thấy để đáp ứng nhu cầu đó. Nhưng, cần phải đạt tới một trình độ phát triển tinh thần nhất định thì người ta mới có thể sử dụng được những khả năng ấy. Triết học chính là cái đặt cơ sở cho sự phát triển như vậy tại các trường đại học và cũng chính triết học buộc con người phải suy ngẫm về mục đích và những giá trị của cuộc sống. Chính triết học đã phác họa cho con người những nét cơ bản của thế giới văn hóa (lịch sử, văn

học và nghệ thuật). Chính triết học đã nói với con người rằng, cái Thiện và cái Đẹp quan trọng không kém gì cái Chân trong cuộc đời. Nếu các môn học chuyên ngành biến sinh viên thành chuyên gia, thì triết học và các bộ môn khoa học nhân văn khác lại giúp hình thành nên **nhân cách** của sinh viên giúp họ trở thành người sáng tạo ra cuộc sống của mình một cách có suy nghĩ và có trách nhiệm, thành công dân của đất nước mình. Không tiếp cận với triết học và văn hóa nhân văn, con người không hơn gì người máy chỉ biết hành động theo chương trình do ai đó cài sẵn trong nó và ngoan ngoãn phục tùng những chỉ dẫn theo quảng cáo và các phương tiện truyền thông đại chúng.

Định hướng vào sự chuyên nghiệp hóa giáo dục đại học là xu hướng đã tồn tại từ lâu ở Mỹ và Tây Âu – xu hướng biến phần lớn dân cư thành “những con người một chiều” (Marcuse), thành “con người đại chúng” (Ortega i Gasset), thành những người mà ý thức của họ, rất dễ bị điều khiển. Rốt cuộc, đó là xu hướng xác lập nhà nước cực quyền toàn diện. Hiện đang có nhiều nhà chính luận, nhiều nhà báo liệt kê Nhà nước Xô viết vào loại một nhà nước cực quyền, thực hiện sự giám sát toàn diện đối với lối ứng xử của con người, thể chế hóa lao động, nhu cầu, giải trí của họ, đàn áp mọi biểu hiện của quan điểm khác, v.v.. Tuy nhiên, Nhà nước Xô viết đã không giám sát suy nghĩ của con người, con người vẫn được tự do trong lĩnh vực ý thức. Hiện nay, công nghệ tẩy rửa não, tuyên truyền, quảng cáo, các phương tiện truyền thông đại chúng đều có khả năng khống chế hoàn toàn ý thức của con người, gán ghép cho nó mọi mục đích và giá trị, thức tỉnh mọi tình cảm và thái độ, hình thành sở thích, thị hiếu, v.v.. Như vậy, không những hành vi mà cả ý thức của con người trong xã hội hiện đại đều do nhà nước hay giới cầm quyền giám sát. Lịch sử loài người chưa từng biết đến sự giám sát toàn diện như vậy. Việc xua đuổi triết học ra khỏi các trường đại học sẽ tạo ra một bước tiến quan trọng trên con đường dẫn tới sự nô dịch tinh thần con người.

Giới sinh viên, ngay từ thời Trung cổ, đã là một trong các nhóm xã hội tích cực nhất. Sinh viên ở các thời đại khác nhau và ở các nước khác nhau đều thường đi tiên phong trong các phong trào và các tiến trình chính trị. Tước bỏ triết học và các bộ môn văn hóa nhân văn của sinh viên cũng có nghĩa là làm suy yếu hay thủ tiêu hoàn toàn tính tích cực xã hội của nhóm dân cư năng động nhất này. Phải chăng, đó chính là mục đích của những kẻ phản đối triết học, sử học, đạo đức học, v.v.?/.

Đỗ Minh Hợp dịch