

CHRISTOPHER WINCH VÀ JOHN GINGELL

TRIẾT LÝ VÀ CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

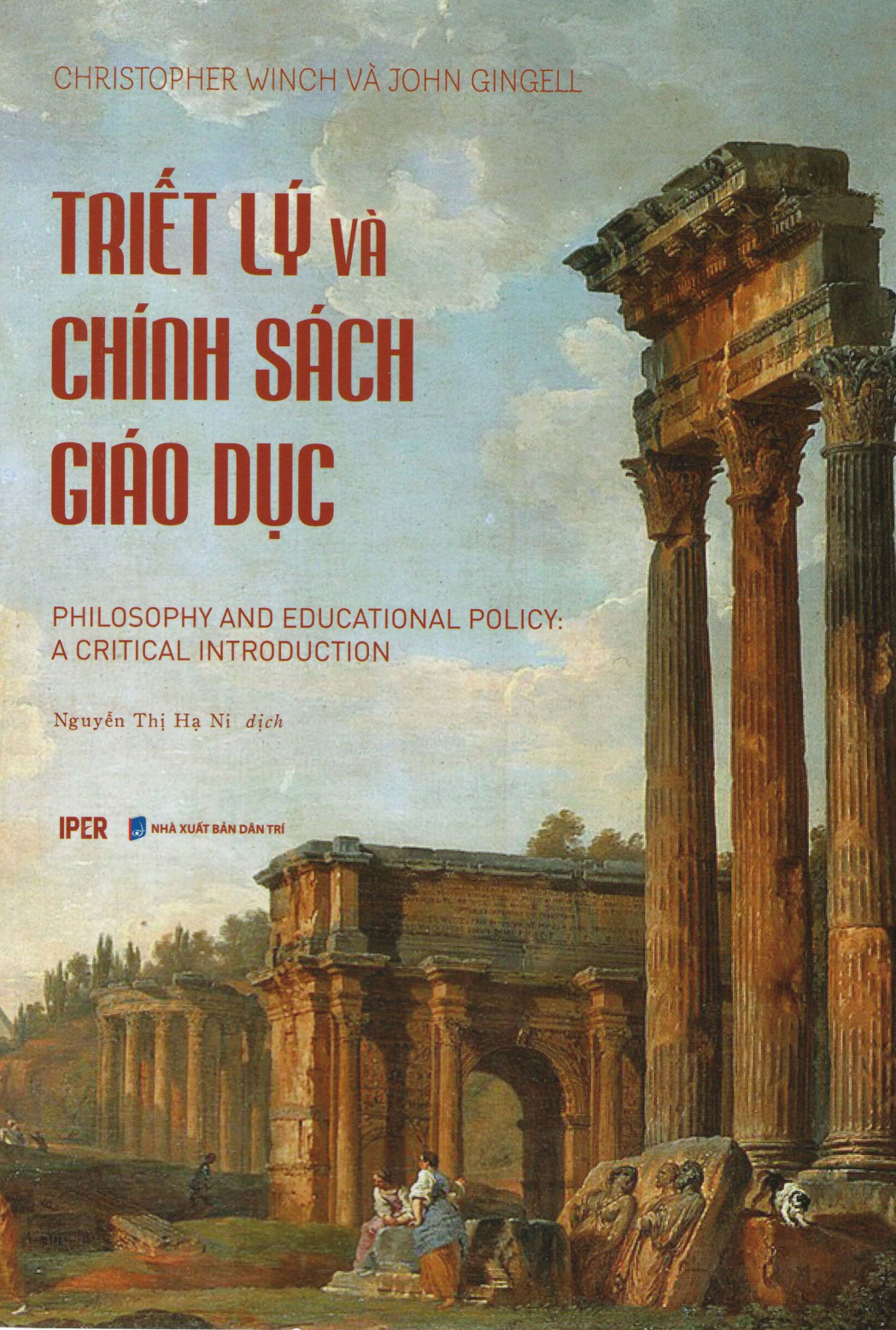
PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL POLICY:
A CRITICAL INTRODUCTION

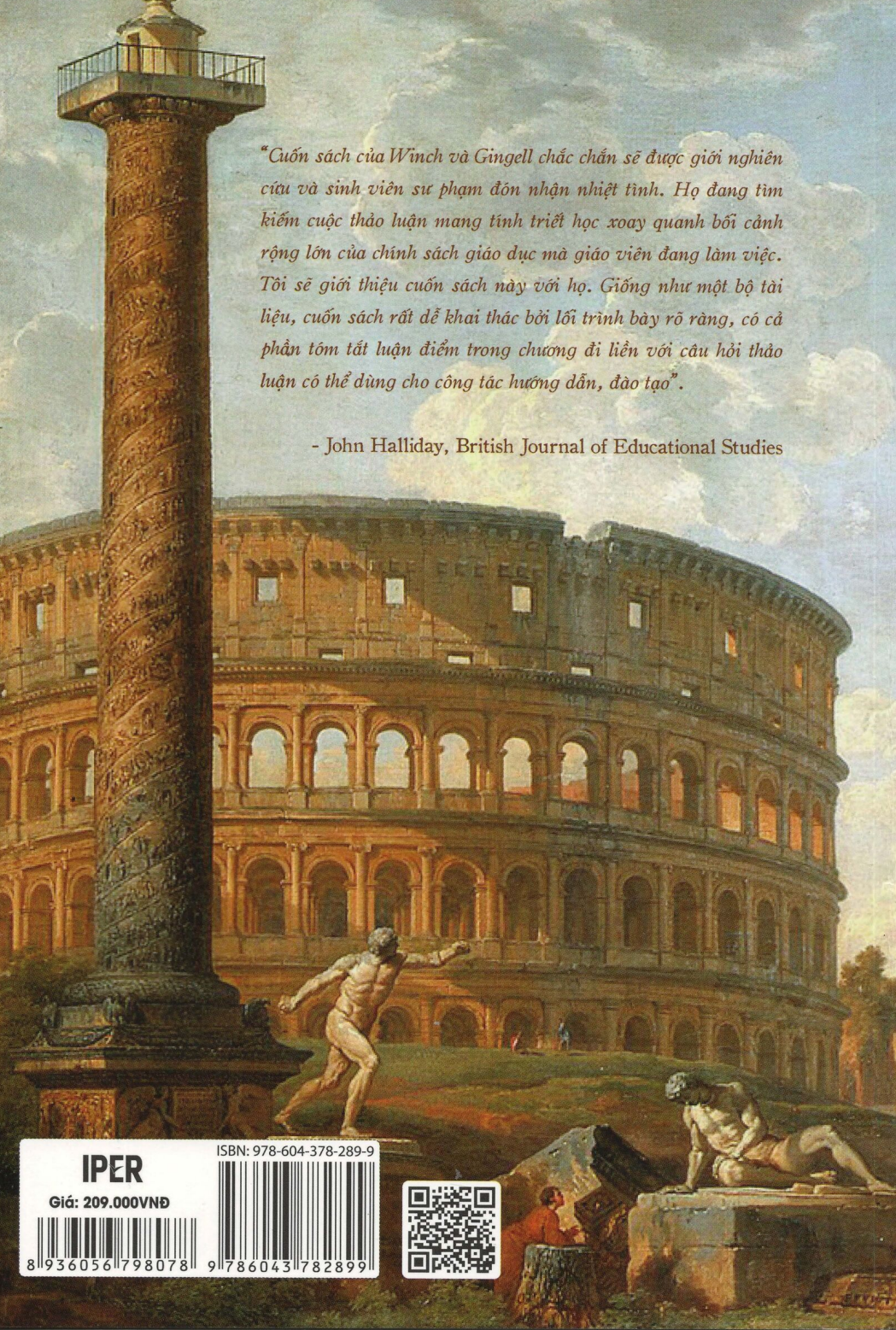
Nguyễn Thị Hạ Ni *dịch*

IPER



NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ





"Cuốn sách của Winch và Gingell chắc chắn sẽ được giới nghiên cứu và sinh viên sư phạm đón nhận nhiệt tình. Họ đang tìm kiếm cuộc thảo luận mang tính triết học xoay quanh bối cảnh rộng lớn của chính sách giáo dục mà giáo viên đang làm việc. Tôi sẽ giới thiệu cuốn sách này với họ. Giống như một bộ tài liệu, cuốn sách rất dễ khai thác bởi lối trình bày rõ ràng, có cả phân tóm tắt luận điểm trong chương đi liền với câu hỏi thảo luận có thể dùng cho công tác hướng dẫn, đào tạo".

- John Halliday, British Journal of Educational Studies

IPER

Giá: 209.000VNĐ

ISBN: 978-604-378-289-9



8 936056 798078 9 786043 782899



**TRIẾT LÝ VÀ
CHÍNH SÁCH
GIÁO DỤC**



Rất mong nhận được góp ý của bạn đọc
Mọi ý kiến xin gửi về Email: editor@iper.org.vn

PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL POLICY: A CRITICAL INTRODUCTION, 1ST EDITION

The Author: John Gingell & Christopher Winch

All rights reserved.

Authorised translation from the English language edition published by Routledge,
a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Vietnamese Translation Copyright © 2022 by Quang Van Education
and Publishing Joint Stock Company

Hợp đồng bản quyền tác phẩm **“Triết lý và chính sách giáo dục”**, tác giả John Gingell & Christopher Winch được ký giữa Taylor & Francis Group LLC và Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn.

Bản quyền tiếng Việt **“Triết lý và chính sách giáo dục”** © Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn 2022.

Bản quyền tác phẩm đã được bảo hộ. Mọi hình thức xuất bản, sao chụp, phân phối dưới dạng in ấn hoặc văn bản điện tử, đặc biệt là việc phát tán trên mạng Internet mà không có sự cho phép bằng văn bản của Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn là vi phạm pháp luật và làm tổn hại đến quyền lợi của công ty và tác giả. Không ủng hộ, khuyến khích những hành vi vi phạm bản quyền.

Chỉ mua bán bản in hợp pháp.

Biên mục trên xuất bản phẩm của Thư viện Quốc gia Việt Nam

Winch, Christopher

Triết lý và chính sách giáo dục : Philosophy and educational policy: A critical introduction / Christopher Winch, John Gingell ; Nguyễn Thị Hạ Ni dịch. - H. : Dân trí ; Công ty Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn. - 24 cm

T.1. - 2022. - 368 tr.

ISBN 978-604-378-289-9

1. Giáo dục 2. Triết lý 3. Chính sách

370.1 - dc23

DTM0408p-CIP

CHRISTOPHER WINCH VÀ JOHN GINGELL

TRIẾT LÝ VÀ CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

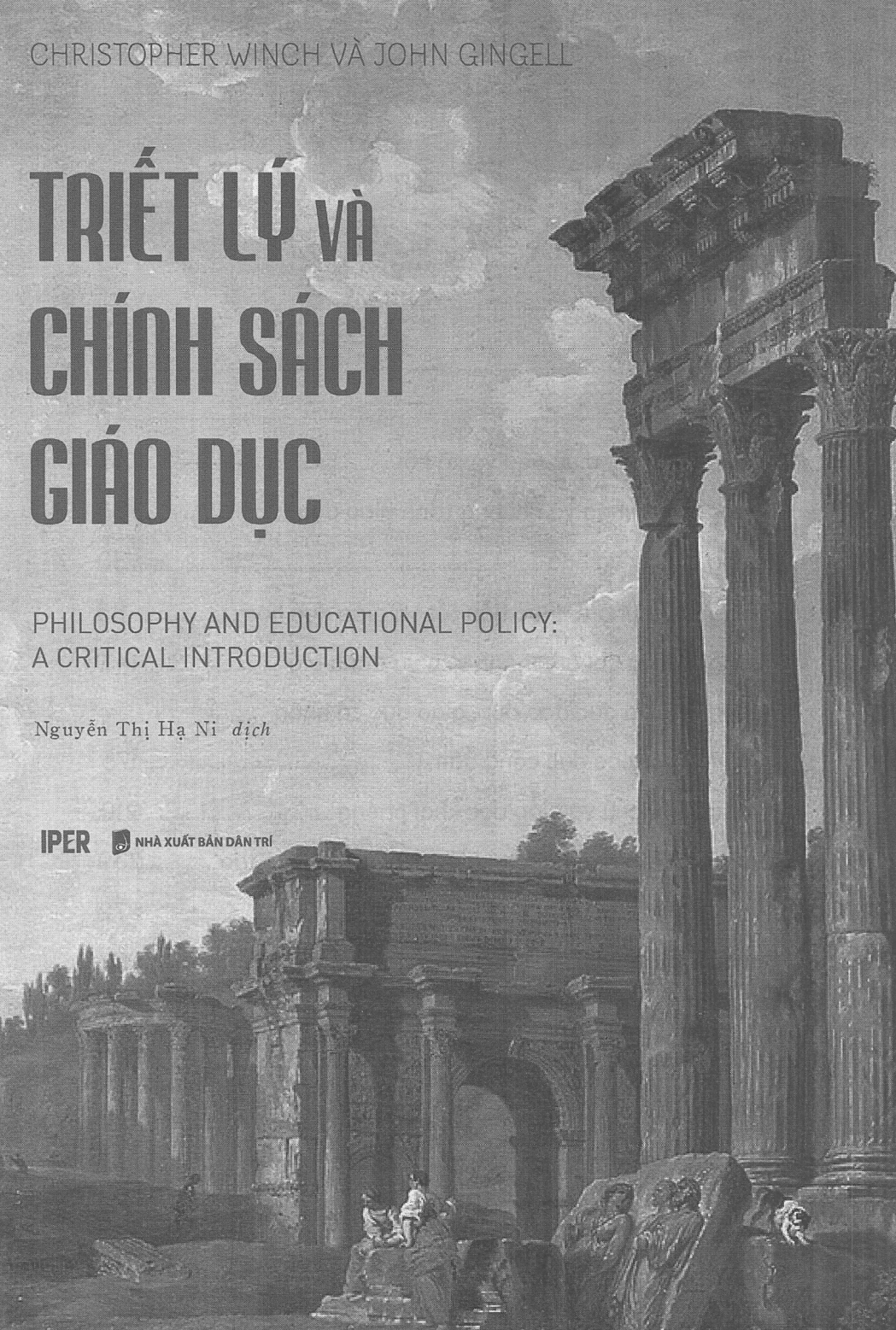
PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL POLICY:
A CRITICAL INTRODUCTION

Nguyễn Thị Hạ Ni *dịch*

IPER



NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ



Mục lục

Lời tựa.....	5
Dẫn nhập	7
Chương 1: Giá trị, mục tiêu và xã hội	14
Chương 2: Văn hóa và chương trình giáo dục.....	38
Chương 3: Dạy và học	80
Chương 4: Sự phạm, thực tiễn tốt và giáo dục học	115
Chương 5: Tiêu chuẩn, thành tích và đánh giá	143
Chương 6: Giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân	175
Chương 7: Tự chủ và giáo dục khai phóng	210
Chương 8: Giáo dục nghề nghiệp, kinh tế và đào tạo	239
Chương 9: Thị trường, chính trị và giáo dục.....	272
Chương 10: Giáo dục và chủ nghĩa đa văn hóa	307
Ghi chú	341
Tài liệu tham khảo chọn lọc	343
Chỉ mục	355

LỜI TỰA

C hính sách giáo dục dựa trên những ý tưởng về bản chất con người, công lý và các mục đích chung của giáo dục. Những ý tưởng này thường không được trình bày rõ ràng và đôi khi khó có thể nhận ra đằng sau các tuyên ngôn mang tính chính trị về chủ nghĩa thực dụng và cuộc truy cầu “cái gì thực sự có hiệu quả?”. Như thế hoạch định chính sách là một công việc trung lập, chẳng khác mấy việc sửa chữa một động cơ bị hỏng hóc. Nhưng ít nhất thì giáo dục cũng phần nào nhắm tới những mục tiêu chung mà xã hội đã đặt ra cho nó và cách thức để hiện thực hóa những mục tiêu này trong thực tiễn. Do vậy, giáo dục không thể là một việc có tính chất kỹ thuật thuần túy, mà nó bao giờ cũng là lĩnh vực mang tính văn hóa, đạo đức và chính trị sâu sắc, gắn bó chặt chẽ với những ý tưởng về một xã hội tốt đẹp và các phương cách làm cho cuộc sống trở nên ý nghĩa hơn. Chúng tôi đặt mục tiêu khám phá tư duy triết học làm nền tảng cho sự hình thành chính sách giáo dục. Khi bắt đầu thai nghén cuốn sách này, chúng tôi đã nhận ra rằng có rất nhiều sách vở bàn về chính sách giáo dục và các ý tưởng giáo dục, song hầu như không có cuốn sách nào đề cập đến cả hai vấn đề này sao cho những người sơ tâm về triết học có thể dễ

dàng tiếp cận. Vì thế chúng tôi có ý định lấp đầy khoảng trống về mặt tài liệu ấy.

Động lực thúc đẩy chúng tôi hoàn thiện cuốn sách này là trong những năm gần đây có tương đối ít công trình dẫn nhập về triết lý giáo dục và đây cũng là thời điểm chính sách giáo dục đang thu hút sự chú ý trên toàn thế giới. Giáo dục được coi, có thể đúng đắn hoặc sai lầm, là chìa khóa cho quá trình hiện đại hóa các xã hội truyền thống, đồng thời là một hành trang cho các quốc gia để tham gia cạnh tranh trong một nền kinh tế toàn cầu hóa. Những vấn đề có liên quan ở đây thực sự phức tạp và vi tế. Đây là điều không dễ thấy ngay từ cái nhìn đầu tiên, nhưng một khi đã bắt đầu xem xét kỹ lưỡng một vấn đề về chính sách giáo dục, thì đủ loại câu hỏi sẽ nảy sinh liên quan đến bản chất của các xã hội cụ thể, những khát vọng, những lý tưởng của các xã hội đó về công lý, về cách con người ta nỗ lực thích ứng với sự đa dạng. Mục tiêu của chúng tôi là đem đến cho độc giả ý niệm về những vấn đề cốt lõi [của triết lý giáo dục] cũng như hệ quả của chúng đối với những quyết định về mặt chính sách. Nếu như làm được điều đó, chúng tôi sẽ cảm thấy mình thực sự thành công.

DẪN NHẬP

Cuốn sách này cố gắng giới thiệu những vấn đề trung tâm trong chính sách giáo dục thông qua việc gắn kết với các giả định mang tính triết học của chúng. Theo đó, cuốn sách này giới thiệu những vấn đề cốt lõi trong cả triết lý giáo dục cũng như chính sách giáo dục. Các tác giả cũng cố gắng làm cho những vấn đề này trở nên dễ tiếp cận hơn đối với sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai. Trong nhiều năm qua, một số công trình dẫn luận về triết lý giáo dục đã được biên soạn ở nhiều quốc gia thuộc thế giới Anh ngữ. Tuy nhiên, theo hiểu biết của chúng tôi, không có cuốn sách nào trong số đó có liên quan trực tiếp với lộ trình xây dựng chính sách [về giáo dục].

Một trong những lý do dẫn đến tình trạng này là việc các tác giả đó có xu hướng tuân thủ truyền thống phân tích của triết lý giáo dục, và họ, có khuynh hướng tư duy về giáo dục theo một cách phi chính trị, coi giáo dục là cái có thể lý giải thông qua việc xem xét không thiên vị những khái niệm giáo dục được áp dụng trong mọi xã hội và mọi thời kỳ. Tuy nhiên, đặc điểm này của truyền thống phân tích hoàn toàn sai lầm và có khuynh hướng làm lu mờ hơn là làm sáng tỏ những câu hỏi trung tâm của giáo dục. Trọng tâm trong những đặc điểm này

là giả định cho rằng giáo dục về bản chất là một việc tốt đẹp và do đó không cần thiết phải chất vấn hoặc giải đáp bất cứ vấn đề thực chất nào liên quan tới việc biện luận cho những chính sách giáo dục. Như vậy, chẳng hạn giả định này né tránh thay vì giải quyết những câu hỏi liên quan tới ngân sách giáo dục, nó sẽ không bao giờ băn khoăn rằng, cho dù giáo dục là một việc tốt đẹp, liệu nhà nước có nên cam kết đài thọ cho giáo dục hay không. Do đó giả định này phớt lờ một thực tế rằng các quyết định về giáo dục thường là quyết định chính trị, và kéo theo đó nó cũng phớt lờ cả thực tiễn là các quan điểm chính trị của chúng ta sẽ ảnh hưởng đến không chỉ câu hỏi mà chúng ta nêu ra mà cả câu trả lời chúng ta sẽ chấp nhận. Nó bỏ qua một điều hiển nhiên là các thực tiễn giáo dục, dù ở bất cứ dạng nào, đều diễn ra trong những bối cảnh văn hóa cụ thể và sẽ được định hình bởi các giá trị đạo đức và văn hóa cấu thành bối cảnh ấy. Giả định này hầu như không chú ý đến một thực tế rằng người thụ hưởng giáo dục ở mọi cấp độ, ví dụ như trẻ em, các bậc cha mẹ, người sử dụng lao động, đều đang làm việc với những hệ giá trị đạo đức, chính trị, kinh tế và văn hóa, cái nhất định có ảnh hưởng đến những điều họ cho là có thể chấp nhận hay không thể về mặt giáo dục.

Ở góc độ nào đó, chúng tôi cho rằng, sự mù mờ đối với một số vấn đề hiện thực đó phần nào khởi phát từ thực trạng lẫn lộn giữa hai thứ khác nhau. Thứ nhất là *khái niệm giáo dục (concept of education)*, cái chúng tôi sẽ bàn luận, vốn là danh xưng của một điều rất căn bản, liên quan đến thứ phải xảy ra trong mọi xã hội,

đó là sự chuẩn bị cho cuộc sống khi trưởng thành của các thế hệ tương lai. Thứ hai là những *quan niệm về giáo dục (conceptions of education)*, hay bản chất của giáo dục trong những xã hội cụ thể. Do những quan niệm này thường cạnh tranh và mâu thuẫn với nhau, chúng luôn cần được biện hộ và thảo luận. Vậy nên, chúng ta cần đặt câu hỏi liệu giáo dục có nên được xem như quá trình chuẩn bị cho công việc hoặc cho một cuộc sống nhàn rỗi, và nếu giáo dục là sự chuẩn bị cho cuộc sống thoải mái đối với một số người thì làm thế nào chúng ta xác định được ai sẽ được chuẩn bị để làm việc còn ai sẽ được chuẩn bị cho cuộc sống nhàn rỗi? Hoặc lấy một ví dụ khác. Nếu một nhóm trong xã hội tin rằng họ có thể sống một cuộc đời đáng sống mà không cần tới đức tin, trong khi nhóm khác lại cho rằng để có một cuộc sống ý nghĩa thì trẻ em bắt buộc phải lớn lên với những niềm tin tôn giáo cụ thể, vậy làm thế nào để hai quan điểm đối nghịch một cách rõ ràng như vậy lại có thể dung hòa với nhau, nếu như chúng thực sự có thể dung hòa được?

Ở một mức độ nào đó, sự miễn cưỡng trong quá khứ đối với triết lý giáo dục khi đương đầu với những vấn đề này dựa trên thái độ không sẵn sàng thừa nhận rằng rốt cuộc thì các vấn đề về giá trị trong giáo dục luôn luôn bị mắc kẹt với các giá trị khác của chúng ta như tôn giáo, đạo đức, quan hệ xã hội, công việc, cuộc sống gia đình và tự do cá nhân. Và rằng do đó, không một cuộc bàn luận nghiêm túc nào về giáo dục lại có thể diễn ra mà thiếu vắng sự tham chiếu các giá trị đó. Ở phần tiếp theo, chúng tôi nỗ lực nhiều nhất để khơi mào cho những thảo luận

làm cơ sở cho bất kỳ quan niệm thực tế nào về giáo dục. Trong khi làm thế, chúng tôi đặc biệt chú ý vào các hình thái xã hội mà chúng ta quen thuộc nhất và cũng là nơi mà chúng tôi cho là phần đông độc giả của cuốn sách này sinh sống. Đó là những thể chế dân chủ tự do ở Tây Âu, Bắc Mỹ và Châu Đại Dương. Trong những xã hội này, chúng tôi thấy chính thể đại nghị, nền dân chủ, kinh tế thị trường tự do và một nhãn quan thế tục. Chúng tôi phải nhanh chóng bổ sung rằng những điều chúng tôi nói ra ở đây không chỉ liên quan đến các hình thái xã hội như vậy. Các xã hội khác nằm ngoài những khu vực nói trên cũng quan tâm học hỏi từ những xã hội phát triển: Làm thế nào để không hành xử cũng như áp đặt thái quá những gì mà họ nghĩ rằng đang học hỏi từ thực tiễn của các nền dân chủ tự do ấy. Vì thế, cuốn sách này cũng sẽ hữu dụng cho những ai quan tâm tới các vấn đề của giáo dục khi chúng xảy ra trong những xã hội dân chủ tự do. Vì lẽ đó, những quan niệm về giáo dục chúng ta quan tâm nhiều nhất cũng chủ yếu xuất hiện trong kiểu xã hội đó, và rồi những quan niệm ấy lại kéo theo các vấn đề giáo dục cụ thể mang hàm ý chính sách đối với công tác quản trị giáo dục từ góc độ chính trị trong chính các xã hội ấy.

Chúng tôi bắt đầu bằng cách đưa ra những vấn đề chung mà mọi xã hội phức tạp đều phải đối diện trong quá trình xác lập mục đích cho hệ thống giáo dục của xã hội đó, xét đến sự đa dạng văn hóa và chính trị (Chương 1). Tiếp theo, chúng tôi thảo luận về những vấn đề quan trọng nhất nảy sinh từ những câu hỏi chung về mục đích và giá trị kể trên. Vì vậy, Chương 2 tập

trung vào cách mà mục tiêu và chương trình giáo dục liên kết với nhau và làm thế nào để có thể xây dựng một chương trình giáo dục thỏa đáng. Kế đến, chúng tôi luận giải về dạy và học (Chương 3). Vấn đề cơ bản ở đây là liệu việc học có cần được dạy hay không, và nếu có, mối quan hệ giữa hai hoạt động này là gì? Điều này liên quan tới tình trạng căng thẳng dễ thấy giữa kỳ vọng biến người trẻ trở thành những cá nhân độc lập và trở thành người thầy của chính mình (*self-teacher*) với khát khao đem lại cho họ một nền tảng vững chắc, bao gồm sự thành thực kỹ năng cơ bản và gặt hái thành tựu trong nền văn hóa của họ, đi liền với mong muốn họ trở nên độc lập, có tư duy phê phán cùng tinh thần đổi mới sáng tạo. Các xã hội khác nhau có quan điểm khác nhau về việc liệu họ đã đạt được sự cân bằng giữa hai vấn đề cấp thiết có vẻ mâu thuẫn này hay chưa.

Trong Chương 4, chúng tôi tiếp tục xem xét cách dạy học phù hợp nhất và liệu chúng ta có thể chứng thực cách dạy học nào thì hiệu quả còn cách nào thì không. Sự trăn trở này có liên quan đến những mối lo ngại lớn hơn trong một số xã hội rằng liệu hệ thống giáo dục của họ có đang hoạt động tốt và nếu chúng hoạt động tốt, liệu chúng ta có biết [về điều đó] hay không. Câu hỏi phương pháp dạy học nào “thích hợp” trở nên quan trọng trong các cuộc thảo luận, song các vấn đề khác cũng vậy. Chẳng hạn, quá trình toàn cầu hóa mạnh mẽ đã mang tới một loạt mối quan tâm có liên quan đến tính hiệu quả của các hệ thống giáo dục cũng như việc kiểm tra đánh giá và trách nhiệm giải trình. Những vấn đề này sẽ được bàn luận kỹ hơn trong

Chương 5. Bản chất cá nhân chủ nghĩa của các xã hội dân chủ tự do đã làm nổi bật nhu cầu dung hòa giữa khát vọng cá nhân với sự cố kết xã hội. Thông qua những cách riêng của mình, giáo dục đạo đức, giáo dục xã hội và giáo dục công dân được coi là phương thức để giải quyết các mâu thuẫn. Và đây cũng là chủ đề của Chương 6. Thêm nữa, trong những xã hội nói trên, mong muốn để cá nhân được chọn lựa các giá trị và lối sống của mình cũng dẫn tới mâu thuẫn giữa chủ kiến cá nhân với ý kiến của cộng đồng xã hội xoay quanh những điều có ý nghĩa. Mặt khác, nó cũng làm nổi bật các vấn đề về việc giáo dục người trẻ tự chủ. Quả thực, như chúng tôi sẽ trình bày trong chương này, vẫn còn rất nhiều sự mơ hồ về ý nghĩa thực sự của quan điểm rằng sự tự chủ cá nhân là một mục tiêu của giáo dục.

Trong ba chương cuối, chúng tôi bàn luận ba vấn đề cực kỳ cụ thể. Thứ nhất là sự chuẩn bị để làm việc. Hiệu quả kinh tế được cho là hạt nhân trong sự thành công của các thể chế dân chủ tự do và có công ăn việc làm vừa là khát vọng vừa là yêu cầu của đại bộ phận dân chúng trong những xã hội như thế. Nhưng làm thế nào để có thể dung hòa nhu cầu có được cảm giác mãn nguyện nội tâm với những đòi hỏi về hiệu quả kinh tế? Hai điều đó có thể dung hòa được với nhau hay không? Chương 8 sẽ bàn luận chủ đề này, những điều mà từ trước tới giờ không phải bao giờ cũng nhận được sự chú ý mà lẽ ra chúng phải nhận được khi [người ta] tìm hiểu về triết lý giáo dục, mặc dù chúng có lúc đã khiến những người làm chính sách bận tâm. Trong Chương 9, chúng tôi xem xét một trong

những kết quả giáo dục nổi bật nhất từ sự phổ biến của thị trường tự do và tư tưởng về thị trường tự do. Đó là niềm tin rằng những khát vọng cá nhân, hiệu quả giáo dục và sự công bằng có thể đạt được thông qua việc áp dụng các nguyên tắc thị trường vào lĩnh vực giáo dục. Trong Chương 10, chúng tôi trở lại vấn đề trung tâm đã nêu ra ban đầu, cái gọi là cuộc cạnh tranh diễn ngôn về giáo dục, đồng thời giải quyết vấn đề làm thế nào mà các xã hội tự do có thể đáp ứng tốt nhất, trong phạm vi một hệ thống chung, việc chuẩn bị cho cuộc sống, cho những khát vọng khác biệt của các nhóm sắc tộc, văn hóa và tôn giáo vốn rất đa dạng.

Cuốn sách này là một nỗ lực cho thấy triết lý giáo dục đã đóng góp lớn đến mức nào vào hiểu biết của chúng ta về sự hình thành chính sách giáo dục. Đồng thời, cuốn sách cũng cố gắng chỉ ra rằng triết lý giáo dục nếu thiếu vắng sự tham gia của khía cạnh chính sách và chính trị thì sẽ trở thành một lĩnh vực chuyên môn hạn chế như thế nào. Chúng tôi viết cuốn sách này sao cho có thể lôi cuốn cả những người không có sẵn nền tảng triết học nhưng lại mong muốn có hiểu biết nền tảng về các vấn đề chính sách đang ẩn dưới thực tiễn giáo dục đương thời. Chúng tôi cũng cung cấp một phần tóm tắt ở đầu mỗi chương để độc giả có thể bỏ qua một số mục nếu họ muốn. Thêm vào đó, mỗi chương sẽ kết thúc bằng một số câu hỏi thảo luận và gợi ý đọc thêm, để độc giả khám phá sâu hơn các vấn đề cụ thể, có thể do cá nhân tự thực hiện hoặc triển khai trong bối cảnh các cuộc thảo luận trên lớp hay tại các buổi hội thảo.

____ CHƯƠNG 1 ____

GIÁ TRỊ, MỤC TIÊU VÀ XÃ HỘI

Chương này giới thiệu một khuôn khổ mà thông qua đó chúng ta sẽ thảo luận các vấn đề trọng tâm của giáo dục. Chúng tôi bắt đầu bằng việc thảo luận về tầm quan trọng của các giá trị trong xã hội, tiếp theo là xem xét những xã hội khác nhau có thể hài hòa các giá trị khác biệt và xung đột với nhau như thế nào. Giáo dục được giới thiệu như là trung tâm trong mọi mối quan tâm của một xã hội đa nguyên, bởi vì nó liên quan đến việc chuẩn bị cho cuộc sống khi trưởng thành của thế hệ trẻ. Vậy những giá trị nào nên có ảnh hưởng đến giáo dục? Tiếp theo chương này bàn về vai trò của các giá trị trong một hệ thống giáo dục và vai trò của nhà trường trong việc thúc đẩy các giá trị đó. Vấn đề làm thế nào để xử lý các mục tiêu có nguy cơ xung đột lẫn nhau trong giáo dục cũng được xem xét. Kế tiếp, chúng tôi nhìn nhận những câu hỏi này trong bối cảnh giáo dục sau giai đoạn giáo dục bắt buộc, cụ thể là trong giáo dục nghề nghiệp, chỉ ra mối quan hệ giữa cuộc sống ý nghĩa, lao động có thu nhập và giáo dục. Cuối cùng, chúng tôi trình bày khái quát ba hướng tiếp cận chủ yếu đối với việc phát triển

chính sách giáo dục trong một xã hội đa nguyên tự do: chủ nghĩa tinh hoa, dân chủ và công dụng của yếu tố thị trường.

Giá trị trong giáo dục

Giá trị là một phần thiết yếu của những thứ mà trong suy nghĩ của mọi người, nó có thể khiến cho cuộc sống của họ đáng giá. Các cá nhân, nhóm hay toàn thể xã hội đều có thể nắm giữ các giá trị. Giá trị tồn tại dưới dạng niềm tin và thái độ, những thứ thường được diễn đạt rõ ràng. Niềm tin đạo đức và tôn giáo của một người, cùng với niềm tin về những điều làm cho cuộc sống trở nên đáng giá, chẳng hạn như tình bạn, sự hài lòng trong công việc, cuộc sống gia đình, tình yêu đất nước, tất cả đều cấu thành nên giá trị của chúng ta. Các nhóm khác nhau có thể có chung một số giá trị, nhưng cũng có thể khác biệt ở một số giá trị. Đôi khi những giá trị này không tương hợp với nhau. Ví dụ, một người tin vào tự do tôn giáo thì hẳn nhiên không thể đồng tình với chuyện độc tôn một loại hình tôn giáo được.

Nhưng chúng ta không thể đòi hỏi mọi người từ bỏ những điều họ tin là sẽ khiến cho cuộc đời trở nên đáng sống, bởi lẽ những niềm tin kiểu này tạo nên một phần bản sắc của chính họ, chúng làm nên con người họ, thông qua quá trình định hình cuộc sống của họ. Nhưng nếu như mọi người không thể từ bỏ các giá trị của mình thì làm sao họ có thể chung sống với những người có các giá trị đối lập? Ví dụ, làm thế nào những người có đức tin có thể sống với những người theo chủ nghĩa

vô thần? Có một khả năng là họ không thể làm được. Trong trường hợp này, họ hoặc là chống lại hoặc là chấp nhận sống tách biệt. Có một khả năng khác là họ cố tìm ra nền tảng chung trong những niềm tin khác nhau mà bản thân không ngại thay đổi và chỉ giữ lại những yếu tố đặc thù mà họ không thể đồng ý để chúng trở thành một phần của chính sách công. Ví dụ, những người vô thần có thể đề xuất những người theo đạo tổ chức những buổi sinh hoạt tôn giáo nhất định dành cho con cái của họ trong các ngôi trường thế tục. Ngược lại, những tín đồ tôn giáo có thể đề xuất rằng nên thiết lập các trường học riêng biệt, phi tôn giáo dành cho người vô thần. Hai bên có thể đi đến thỏa hiệp bằng cách đồng ý thành lập cả hai loại hình trường học, để các bậc phụ huynh tùy ý gửi con đến trường nào [họ muốn]. Các vấn đề về chính sách giáo dục sẽ không được đánh giá đúng nếu chúng ta không thấu hiểu vai trò trung tâm của giá trị trong giáo dục. Nhưng nếu dung hòa các hệ giá trị khác nhau là một việc khó khăn, vậy thì việc xây dựng chính sách giáo dục dựa trên những nỗ lực hài hòa các giá trị đó cũng không kém phần nan giải.

Giáo dục là sự chuẩn bị cho cuộc sống

Bản thân khái niệm giáo dục cũng đề cập đến hoạt động chuẩn bị cho cuộc sống của con người. Giáo dục chủ yếu liên quan tới trẻ em và người trẻ tuổi, nhưng vì một cá nhân cần được chuẩn bị cho nhiều giai đoạn khác nhau trong cuộc đời nên giáo dục cũng liên quan tới cả người trưởng thành muốn

định hướng lại cuộc đời của họ. Tuy nhiên, nếu nói giáo dục chỉ quan tâm đến sự chuẩn bị cho cuộc sống, tức là chúng ta đang bó hẹp nội hàm của khái niệm này. Trước hết, cuộc sống vốn có nhiều chiều cạnh khác nhau, chẳng hạn công việc, giải trí hay gia đình. Thứ hai, các nhóm và cá nhân khác nhau sẽ có các quan điểm khác nhau về những khía cạnh có giá trị nhất trong cuộc sống. Cái họ nghĩ là có giá trị trong cuộc sống sẽ kết nối chặt chẽ với những giá trị mà họ hằng tin tưởng. Ví dụ, một người coi trọng cuộc sống gia đình có thể làm thế vì, trong vô vàn những lý do khác, họ tin rằng chính sự gắn bó tình thân, sự phụ thuộc lẫn nhau và tính tự nhiên của cuộc sống gia đình là những thành tố thiết yếu tạo nên một cuộc hiện sinh có ý nghĩa. Tuy nhiên, sẽ hữu ích hơn nhiều nếu chúng ta phân biệt được ba khía cạnh của việc chuẩn bị cho cuộc sống. Đó là: khai phóng, tinh thần công dân và nghề nghiệp. Khía cạnh *khai phóng* của giáo dục liên quan đến sự chuẩn bị của ai đó với tư cách một con người sở hữu tiềm năng riêng trong cuộc sống, có khả năng đánh giá đúng nền văn hóa của cộng đồng mà họ lớn lên và biết chọn lựa phương hướng mà họ muốn cuộc đời của mình đi theo. Khía cạnh *công dân* của giáo dục nhìn nhận con người trong vai trò là công dân của một xã hội, tức là những người có quyền bầu cử, tham gia chính trị, các hoạt động tình nguyện hoặc từ thiện. Khía cạnh *nghề nghiệp* của giáo dục lại tiếp cận con người với tư cách là chủ thể của hoạt động kinh tế, ví dụ như người làm công ăn lương hoặc người làm việc tự do.

Hầu như không có gì đáng ngạc nhiên khi cũng có nhiều quan điểm khác nhau về kiểu giáo dục cá nhân, giáo dục công

dân hay giáo dục nghề nghiệp mà mọi người nên tiếp nhận. Cách thức biểu hiện của các khía cạnh khác nhau trong giáo dục sản sinh ra các quan niệm khác nhau về giáo dục. Các quan niệm về giáo dục khác biệt với khái niệm giáo dục. Khái niệm giáo dục chỉ sự chuẩn bị cho cuộc sống. Tuy nhiên, một quan niệm cụ thể về giáo dục lại đề cập đến một kiểu chuẩn bị cụ thể cho cuộc sống. Chúng tôi mong rằng các quan niệm về giáo dục không chỉ phong phú hơn về nội dung mà cả về cái mà chúng chỉ định khi so sánh với bản thân khái niệm giáo dục. Các quan niệm khác nhau về giáo dục có liên quan đến nền văn hóa của một xã hội như thế nào và chúng được áp dụng ra sao trong *chương trình giáo dục* sẽ là một trong những chủ đề của Chương 2.

Một trong những vấn đề lập tức nổi lên khi người ta phát triển một quan niệm về giáo dục là những khác biệt trong xã hội về cách hiểu thế nào là một sự chuẩn bị đáng giá cho cuộc sống cũng bắt đầu xuất hiện. Ví dụ, một số người nghĩ sự chuẩn bị nghề nghiệp là không quan trọng, trong khi một số khác lại cho rằng việc đó thực sự cần thiết, có lẽ cần thiết hơn bất kì điều gì khác. Để khiến vấn đề phức tạp hơn nữa, một số nhóm trong xã hội có thể ủng hộ một quan niệm cụ thể về giáo dục cho chính họ và một quan niệm khác dành cho số khác. Cuối cùng, các quan niệm cụ thể về giáo dục hầu như bao giờ cũng phản ánh giá trị của các nhóm hay các cá nhân đã nêu lên những quan niệm đó. Niềm tin về những yếu tố làm nên một cuộc sống ý nghĩa chắc chắn sẽ tác động đến quan điểm về sự

chuẩn bị tốt nhất cho một cuộc sống như thế. Khi những giá trị này có một phần hoặc hoàn toàn không tương hợp với nhau, thì câu hỏi quan niệm giáo dục nào cần được xã hội truyền đạt rõ ràng có thể khó giải quyết. Chúng ta nên lưu ý rằng mỗi cá nhân thường thuộc về các nhóm đường như có những mối quan tâm đối lập nhau. Ví dụ, các bậc phụ huynh có thể bị giằng xé giữa mong muốn có một nền giáo dục tập trung vào *nghề nghiệp* hơn để phát triển kinh tế với một nền giáo dục *khai phóng* dành cho con cái họ.

Người nghĩ rằng *bình đẳng* là giá trị quan trọng nhất sẽ giữ trong đầu một quan niệm cụ thể về giáo dục nhằm thúc đẩy sự bình đẳng ở mức tối đa. Mặt khác, người coi *tự do* là giá trị quan trọng nhất sẽ truy cầu phát triển một quan niệm về giáo dục nhằm tối đa hóa tự do. Vấn đề khi đó, như nhiều người từng thấy, là một người không thể vừa theo đuổi tự do ở mức tối đa vừa mưu cầu bình đẳng ở mức cao nhất, vì gia tăng bình đẳng đồng nghĩa với hạn chế tự do của một ai đó trong việc trở nên giàu có hơn người khác. Lấy một ví dụ khác, người ta có thể cho rằng kiểu cuộc đời đáng giá nhất là cuộc đời có sự suy tư nhàn hạ, trong khi người khác lại một mực khẳng định chỉ có cuộc đời tận hiến cho lao động hữu ích mới có giá trị. Một lần nữa, thật khó để thấy một cá nhân làm sao để nghiêm túc theo đuổi những mục tiêu này cùng lúc.

Tạo lập một mô hình lý tưởng cho việc giải quyết những vấn đề như thế trong một xã hội dân chủ cực kỳ dễ dàng. Ví dụ, người ta thường kì vọng rằng các nhóm lợi ích khác nhau sẽ nỗ

lực tìm ra điểm chung. Họ sẽ cố gắng thiết lập nền tảng chung đó ở nơi các xung đột nảy sinh có liên quan đến cùng một cá nhân (ví dụ, với tư cách vừa là phụ huynh vừa là người lao động) nhằm thiết lập các mối ưu tiên và, ở nơi mà điều này là bất khả, qua đó cố gắng đạt được sự thỏa hiệp về các giá trị cần được thực hiện và thực hiện đến mức độ nào. Lịch sử phát triển của hệ thống giáo dục công lập cho thấy có một số đặc điểm rất khác biệt xuất hiện trong đa số trường hợp. Thứ nhất, hệ thống giáo dục hiện đại thường không được thiết lập trong điều kiện dân chủ tuyệt đối, và thứ hai, chỉ ít thì có thể cho rằng chính phủ dân chủ là một chính phủ được điều hành bởi một nhóm tinh hoa hoặc các nhóm tinh hoa cạnh tranh với nhau, chứ không hề phụ thuộc vào các tranh luận công khai sát với thực tế (Green 1990; Schumpeter 1976). Hoa Kỳ có lẽ là ví dụ kinh điển về một xã hội xây dựng hệ thống giáo dục dựa trên kết quả của tranh biện và hành động dân chủ. Ở những nơi khác, chẳng hạn như Phổ và Pháp, hệ thống giáo dục đã được xây dựng và thiết kế bởi giới tinh hoa chính trị với tham vọng biến quốc gia của họ thành những cường quốc công nghiệp hiện đại. Ở xứ Anh và xứ Wales, giới tinh hoa, vốn hoài nghi hành động của nhà nước, đã tìm cách bảo tồn nền giáo dục truyền thống của giới thượng lưu như là hình thức giáo dục được ưu tiên dành cho một số ít dân chúng tương đối giàu có, song song với một hệ thống giáo dục đọc viết và tính toán cơ bản phục vụ đại chúng, tương đồng với những đề xuất của nhà kinh tế chính trị học Adam Smith (1776). Do đó, có thể tranh luận rằng,

một cá nhân có vẻ sẽ đạt tới một “chuẩn mặc định” (*default norm*) hay một hướng giải quyết nào đó nếu như nó gắn liền với sức ảnh hưởng và tham vọng chính trị của tầng lớp thống trị, hơn là phản ánh những ưu tiên của bộ phận dân chúng còn lại. Sự tồn tại đầy tranh cãi của các “chuẩn mặc định” kể trên trong thời đại dân chủ cho thấy mô thức hoạch định chính sách kiểu tinh hoa chủ nghĩa sẽ vẫn còn tiếp diễn.

Các mục tiêu của giáo dục

Giữa các giá trị nền tảng của một nền giáo dục với các mục tiêu nó hướng tới có mối quan hệ rất chặt chẽ. Điều này không đáng ngạc nhiên bởi vì mục tiêu thể hiện giá trị. Điều đáng lưu tâm ở đây là một hệ thống giáo dục vẫn có thể có các mục tiêu ngay cả khi những mục tiêu này không được luật hóa chính thức. Cũng giống như việc người ta có thể suy luận ra ý đồ của ai đó thông qua chính những việc họ làm trong một khoảng thời gian, thường thì bất chấp điều họ *tuyên bố* là họ đang thực hiện. Thế nên mọi người có thể suy ra các mục tiêu của một hệ thống giáo dục thông qua cách thức nó vận hành trong một khoảng thời gian nhất định, ngay cả khi hệ thống đó có các mục tiêu rõ ràng hay không. Đôi khi các mục tiêu rõ ràng sẽ là một hướng dẫn hữu ích cho những công việc mà hệ thống giáo dục ấy đang cố gắng thực hiện, nhưng đôi khi lại không như vậy. Trong những trường hợp không có mục tiêu rõ ràng, người ta phải quan sát cách thức tổ chức quản lý của hệ thống giáo dục đó, đồng thời tìm cách lý giải cách tổ chức quản lý ấy

từ góc độ các mối quan tâm ưu tiên của giới tinh hoa vốn ảnh hưởng sâu đậm lên hệ thống giáo dục.

Nhà trường

Hệ thống giáo dục Anh Quốc là một trường hợp điển hình xét về thành tố này. Trước năm 1999, hệ thống giáo dục Anh Quốc không có các mục tiêu được thể hiện rõ ràng. Tuy nhiên, có thể nhận ra ngay từ đầu những mục đích chính yếu của nó là gì. Đó là: Phổ cập giáo dục phổ thông cho người lao động tương lai. Hay nói cách khác là, nền giáo dục kết hợp trình độ đọc viết và tính toán sơ đẳng với thái độ ủng hộ trật tự chính trị và xã hội đang tồn tại (Green 1990). Những người nhắm tới những công việc ở các trình độ cao hơn có thể học trong các *grammar school*^{*}, nơi cung cấp hình thái giáo dục truyền thống dành riêng cho giới thượng lưu như là cơ sở đầu vào cho giáo dục đại học cũng như nghề nghiệp đòi hỏi trình độ cao, chứ không dừng lại ở năng lực đọc viết và tính toán cơ bản. Rốt cuộc, một bộ phận nhỏ của giáo dục trung học đã được tách ra khỏi hệ thống giáo dục phổ thông. Hệ thống “trường công” kiểu này, đúng như mục tiêu của nó, đã giúp duy trì một tầng

* Mô hình trường chuyên biệt dành cho học sinh trong độ tuổi từ 11 đến 18 tuổi ở Liên hiệp Vương quốc Anh và Bắc Ai-len hay trong một số nước nói tiếng Anh, nguồn gốc từ các trường dạy tiếng Latinh và các môn khai phóng cho con em quý tộc. Các *grammar school* tuyển sinh theo tiêu chí riêng, thường dựa trên thành tích học thuật, có chương trình giáo dục định hướng học thuật nhằm chuẩn bị cho việc thi vào đại học. *Grammar school* có trường dành riêng cho học sinh nam và học sinh nữ (Biên tập viên chú – BTV).

lớp tinh hoa chính trị mang đầy đủ kỹ năng, thái độ và phẩm cách để vận hành Đế quốc Anh. Có thể nói, hệ thống giáo dục của Anh đã xác lập những mục tiêu khá rõ ràng, liên quan đến sự phát triển của toàn xã hội, đồng thời nó đã chứa đựng các mục tiêu *khai phóng* dành cho một thiểu số đủ may mắn thụ hưởng nền giáo dục tại trường công lập hoặc *grammar school*. Thậm chí khẳng định thứ hai ở trên cũng cần được xem xét thận trọng, vì có bằng chứng khá rõ ràng cho thấy hình thức giáo dục công lập phổ biến nhất đã được thiết kế một cách chuẩn xác với mục đích loại bỏ tính cá nhân, đồng thời áp đặt máy móc con người vào một khuôn mẫu chung để trở thành một thành viên của giai cấp thống trị, được hưởng đặc quyền đặc lợi, hay một thành viên của giới tinh hoa cầm quyền nhàn hạ. Điều lạ lùng là, hệ thống này cũng cho phép “những kẻ nổi loạn” phát triển, giúp họ có khả năng thực hiện những sứ mệnh đặc biệt cho Đế quốc Anh (ví dụ, tham khảo mô tả của nhà văn Rudyard Kipling khi nói về câu chuyện trường công của ông, *Stalky and Co*). Nói một cách chặt chẽ thì, giáo dục khai phóng trong hệ thống giáo dục Anh Quốc là thứ chủ yếu được những người đủ may mắn thụ hưởng nền giáo dục bậc cao ưa chuộng.

Có lẽ điều này làm rõ hơn lý do tại sao một số xã hội do dự khi thể hiện thật rành mạch các mục tiêu mà theo đó hệ thống giáo dục của họ vận hành. Có thể hiểu rằng, hệ thống giáo dục Anh, dù mang tính phân cấp và phân biệt một cách cứng nhắc, đồng thời chứa đầy tư tưởng ưu việt chủng tộc

(*racial superiority*) và sự thống trị các dân tộc “nhược tiểu”, vẫn do dự một cách khó hiểu khi quảng bá các mục tiêu giáo dục của mình.

Những vấn đề trong xây dựng các mục tiêu của giáo dục

Như chúng ta đã thấy, nếu các nhóm xã hội khác nhau tôn vinh những giá trị khác nhau thì việc làm thế nào để hiện thực hóa các giá trị đó trong một hệ thống giáo dục cụ thể không phải lúc nào cũng rõ ràng. Vấn đề này trở nên cực kỳ hóc búa khi các giá trị không tương hợp với nhau. Đôi khi vấn đề này có thể tránh được bằng cách tiếp nhận lớp giá trị “mỏng”, tức là các giá trị thể hiện điểm giao nhau giữa hai hệ thống niềm tin vốn xung đột nếu không có lớp giá trị “mỏng” đó. Chẳng hạn, các quy ước về luân lý và đức hạnh phổ biến đối với tín đồ Ki-tô giáo và Hồi giáo có thể tạo nên một bộ giá trị chung, dựa theo đặc tính có phần trùng lặp của hai hệ thống đức tin đó. Theo đó, bộ giá trị chung này sẽ hình thành cơ sở cho hệ thống mục tiêu của giáo dục đạo đức mà cả tín hữu Ki-tô và Hồi giáo đều có thể đồng tình.

Song giải pháp được đề xuất ở trên không chỉ ra cách ứng phó với những niềm tin không trùng lặp nhau, chẳng hạn như phạm trù luân lý tính dục. Vấn đề trở nên trầm trọng hơn khi chúng ta xem xét trường hợp một xã hội có thể bao gồm nhiều nhóm hơn và các giá trị của nhóm này có thể không hề trùng lặp với bất kỳ giá trị nào của những nhóm khác. Một nguy cơ khác lại xuất hiện, đó là có thể không có đủ sự đồng thuận

trong xã hội về các giá trị để cho phép *bất kỳ* hệ thống mục tiêu chung nào [tồn tại]. Có một giải pháp khả thi cho vấn đề này. Trước hết, người ta có thể ngừng mọi nỗ lực đưa các giá trị đạo đức vào chương trình giáo dục, ngoại trừ những nỗ lực tạo lập đồng thuận chung. Các mục tiêu của giáo dục liên quan trực tiếp đến phạm trù đạo đức sẽ là những mục tiêu tạo điều kiện cho quy trình giải quyết sự khác biệt, chẳng hạn như nuôi dưỡng đức tính khoan dung và khả năng thỏa hiệp (Gray 1995). Các mục tiêu giáo dục còn lại sẽ bao gồm những nhu cầu tương đối vô hại, chẳng hạn năng lực đọc viết và tính toán, nuôi dưỡng những công dân và người lao động tận tâm, v.v...

Tuy nhiên, rủi ro nằm ở chỗ một lời tuyên bố mục tiêu như vậy sẽ không làm hài lòng bất cứ ai và không có nhiều công dụng thiết thực trong xây dựng chương trình giáo dục. Một giải pháp khác là xây dựng một tập hợp mỏng gồm các mục tiêu chung có thể áp dụng vào mọi nhà trường, tuy nhiên vẫn cho phép các trường riêng lẻ đưa ra các tập hợp giá trị chung hạn chế hơn. Điều đó có nghĩa là sẽ tồn tại cả trường Ki-tô giáo, Do Thái giáo và Hồi giáo cũng như các trường thông thường. Một giải pháp cho những vấn đề này được nhiều nhà tư tưởng khai phóng ủng hộ, là chỉ những trường được nhà nước tài trợ mới nên là trường thế tục (phi tôn giáo), dành cho tất cả mọi người. Một số người sẽ bảo lưu ý kiến rằng chỉ những trường như vậy mới hợp pháp. Tư tưởng này chấp nhận những ý chính sau đây. Một trong những mục tiêu chính của giáo dục nên là *tính tự chủ*, hay khả năng lựa chọn phương hướng cho

cuộc đời của mỗi người. Để làm được điều này, người ta không nên có những lựa chọn đã được định sẵn ở một độ tuổi mà họ chưa sẵn sàng để đưa ra những lựa chọn như thế. Giáo dục một người để người đó tuân theo một hệ giá trị tôn giáo là cách ấn định lựa chọn của người đó. Các lựa chọn đã được xác định sẵn thường cản trở tính tự chủ. Nhưng tính tự chủ lại là mục tiêu hàng đầu của hệ thống giáo dục. Do đó, các trường tôn giáo sẽ mâu thuẫn với các mục tiêu của chính chương trình giáo dục. Tóm lại, không nên cho phép các trường tôn giáo tồn tại.

Đây là lý lẽ chống lại các trường tôn giáo. Còn lập luận ủng hộ các trường thế tục thường sẽ là gì? Lập luận đó đại loại như sau. Để một người trở nên tự chủ, họ phải được trao một loạt những lựa chọn có ý nghĩa đối với cuộc đời của mình và phải có năng lực lý trí để đưa ra lựa chọn phù hợp với các mối quan tâm, giá trị cũng như năng lực của bản thân. Theo đó, trong giai đoạn chưa có năng lực tự chủ, họ không nên được chăm bẵm để sống một cuộc đời mà về sau họ sẽ gặp nhiều khó khăn nếu từ bỏ lối sống đó. Do đó, họ cần nhận được thông tin đa chiều về nhiều lối sống khả dĩ với họ và họ cũng nên phát triển năng lực phê phán để đánh giá từng lối sống theo các giá trị, mối quan tâm hay năng lực của bản thân. Chỉ trong những điều kiện như vậy, họ mới có thể đưa ra lựa chọn không bị giới hạn. Vì thế, trường công lập cần có các mục tiêu là cung cấp đủ thông tin mà học sinh có thể dựa vào đó để đưa ra lựa chọn, cùng với đó phát triển tiềm năng của lý tính phê phán để những học sinh này có nhiều khả năng đưa ra lựa chọn. Việc

cân nhắc kỹ lưỡng những vấn đề này dẫn dắt chúng ta đến bản chất của việc học diễn ra trong các trường phổ thông, đại học, và đến vấn đề là liệu có thể giảng dạy theo một cách kích thích sự phát triển thay vì áp chế tính tự chủ hay không. Một loạt vấn đề phức tạp kiểu này sẽ được luận bàn kỹ lưỡng trong Chương 3 và Chương 4.

Những vấn đề chính sách rộng hơn liên quan đến các giá trị và mục tiêu cần thiết giúp hoàn thiện các quan niệm khác nhau về giáo dục sẽ được chúng tôi trình bày cụ thể hơn trong Chương 6 và Chương 7, nhưng xin lược thuật vài ý ngắn gọn ở đây. Thứ nhất, giả định trong lập luận của những người theo chủ nghĩa tự do là chủ nghĩa tự do thế tục (*secular liberalism*) tự thân nó không phải đối tượng của những chỉ trích nhắm vào các hình thức dưỡng dục theo kiểu tôn giáo. Nói cách khác, nó giả định rằng chủ nghĩa tự do thế tục là một lối sống, một hệ giá trị không ràng buộc những lựa chọn về sau. Bản thân lời khẳng định này có thể gây tranh cãi. Ví dụ, nếu có thể chỉ ra rằng việc dưỡng dục theo chủ nghĩa tự do thế tục gây khó khăn cho việc tự do chọn lựa những lối sống có ý nghĩa, thì một trong những khẳng định cốt yếu của quan điểm này sẽ bị lung lay. Tuy nhiên, lại có một số người phản biện rằng dưỡng dục theo chủ nghĩa tự do thế tục gây khó khăn cho việc tự do lựa chọn sống một cuộc sống theo mục đích tôn giáo. Chủ nghĩa tự do thế tục cũng giả định rằng tính tự chủ là giá trị quan trọng nhất mà các cá nhân nên khao khát có được. Không phải ai cũng đồng tình với điều này. Chẳng hạn, một số nhà giáo dục

có tư tưởng nhuộm màu tôn giáo sẽ cho rằng mộ đạo và tử tế quan trọng hơn nhiều so với việc được tự do quyết định hướng đi cho cuộc đời mình. Chúng tôi nghĩ có một lời hồi đáp cỏi mở cho điều này, chúng ta sẽ khám phá nó trong Chương 10.

Các giai đoạn giáo dục bắt buộc và không bắt buộc

Người ta dễ quên rằng một phần quan trọng trong chương trình giáo dục dành cho đa số người dân ở các nước phát triển diễn ra sau khi họ hoàn thành chương trình giáo dục bắt buộc. Giáo dục ở giai đoạn này, đặc biệt là giáo dục “bậc cao” hoặc bậc đại học, đều mang tính khai phóng, được thiết kế chủ yếu nhằm thúc đẩy sự phát triển cá nhân, kể đó là phát triển các kỹ năng làm việc cũng như sức mạnh kinh tế của quốc gia. Song nhiều nội dung giáo dục trong đó rõ ràng là được thiết kế nhằm nâng cao khả năng lĩnh hội kiến thức và các kỹ năng làm việc nhằm chuẩn bị nhân lực cho thị trường lao động. Điều quan trọng cần nhớ là, trong lịch sử, nhà nước đã can thiệp vào giáo dục, thiết lập các hệ thống giáo dục công lập ở châu Âu cùng những nơi khác trên thế giới không chỉ nhằm phát triển công dân của mình mà còn hướng đến tăng cường các kỹ năng, kiến thức được xem là cần thiết cho nỗ lực phát triển kinh tế (Green 1990). Các nhà triết học thường bỏ qua lĩnh vực giáo dục này, nhưng nó lại cực kỳ quan trọng trong bối cảnh chính sách rộng hơn. Đồng thời, nó cũng đặt ra những nan đề đối với các nhà giáo dục, vì nó buộc họ phải cố gắng kết nối với các

mục tiêu của hoạt động kinh tế cũng như các mục tiêu của giáo dục. Hãy để chúng tôi lý giải điều này.

Tồn tại một mối quan hệ giữa cách một quốc gia vận hành hệ thống giáo dục với cách nó vận hành nền kinh tế của mình. Nhưng chính xác thì bản chất của mối quan hệ này là gì? Chúng tôi đã chỉ ra rằng các mục tiêu của giáo dục đóng vai trò quan trọng trong việc quyết định cách thức vận hành hệ thống giáo dục. Điều này có đúng với nền kinh tế của một quốc gia hay không? Đây có vẻ như là một câu hỏi lạ lùng bởi vì dường như hiển nhiên là các nền kinh tế tồn tại để cung ứng hàng hóa và dịch vụ, những thứ mà mọi người có thể sử dụng hoặc tiêu thụ. Song, theo một nghĩa rõ ràng, giáo dục là việc chuẩn bị cho người trẻ bước vào cuộc sống. Điều này không ngăn các triết gia và giới hoạch định chính sách tranh luận về những mục tiêu của giáo dục. Lý do tại sao “chuẩn bị cho cuộc sống” lại là một mục tiêu giáo dục không cụ thể cho lắm. Một số người có thể lập luận rằng điều quan trọng nhất trong cuộc sống mà mọi người nên được chuẩn bị là sự thỏa mãn cá nhân (*individual self-fulfilment*). Số khác lại ủng hộ sự tham gia đời sống với tư cách công dân. Một vài người nữa lại cho đó phải là chuyện lao động có trả lương. Giả sử có người nói rằng một trong những mục tiêu của giáo dục là phát triển một nền kinh tế mạnh. Điều này có vẻ đủ rõ ràng cho đến khi có người hỏi thế nào là một nền kinh tế mạnh. Có vẻ như có một số câu trả lời hợp lý. Người ta có thể nói một nền kinh tế mạnh cho phép một quốc gia tồn tại dựa vào những nguồn lực tự thân, hoặc

kinh tế mạnh giúp quốc gia trở nên hùng mạnh về phương diện quân sự và chính trị, hoặc kinh tế mạnh là nền kinh tế trong đó có nhiều hàng hóa, dịch vụ được sản xuất và trao đổi. Vậy là có rất nhiều câu trả lời khả thi khác nhau cho câu hỏi trên. Tuy nhiên, cho dù câu trả lời có liên quan đến việc giao thương hàng hóa và dịch vụ, người ta vẫn có thể hỏi rằng một đất nước có thể quyết định tập trung vào những loại hàng hóa, dịch vụ gì. Điều quan trọng cần thừa nhận là đây không chỉ là một câu hỏi chuyên môn dành cho các nhà kinh tế, mà còn đụng chạm tới bản chất của lối sống mà người dân quốc gia đó có thể theo đuổi.

Có thể nói giáo dục sau giai đoạn bắt buộc đặt ra hàng loạt vấn đề mới cho các mục tiêu giáo dục. Trong thực tế, không thể đưa ra các mục tiêu giáo dục nếu như không xem xét các mục tiêu kinh tế. Nếu một người tin rằng mục tiêu của hoạt động kinh tế nên là cung cấp việc làm cho người lao động và tạo lợi nhuận cho doanh nghiệp, nhưng lại không xem xét đến giá trị của thị trường mà các doanh nghiệp đó cần chiếm lĩnh là cao hay thấp thì giáo dục nghề nghiệp rất có khả năng sẽ trở thành một hình thức đào tạo được thiết kế riêng chỉ để đáp ứng nhu cầu ngắn hạn của thị trường (xem Chương 8). Trong một hệ thống như vậy, hầu hết mọi người sẽ không có nhiều không gian để phát triển thông qua công việc của mình. Đối với người lao động bình thường, nếu có bất kỳ mục tiêu giáo dục mang tinh thần khai phóng nào, họ sẽ phải theo đuổi những mục tiêu đó bên ngoài công việc. Mặt khác, một xã hội quan niệm rằng nó cần phát triển một nền kinh tế tiêu chuẩn cao

(*high specification*) và kỹ đòi hỏi năng cao (*high-skilled*) sẽ tạo ra những hệ quả quan trọng đối với không chỉ cách xã hội đó tác động lên hành vi của doanh nghiệp mà cả việc định hình nhà trường và giáo dục sau giai đoạn bắt buộc để đạt được các mục tiêu của mình. Điều cơ bản hơn là, một xã hội vẫn có thể bảo lưu quan điểm rằng những công việc đòi hỏi kỹ năng cao có vẻ hữu ích trong việc đem lại những điều kiện giúp đạt được sự thỏa mãn cá nhân và thậm chí đạt được một mức độ *tự quản lý* (*self-government*) thông qua lao động. Trong trường hợp này, cả hai mục tiêu *khai phóng* và *tinh thần công dân* đều có thể đạt được thông qua hệ thống giáo dục nghề nghiệp.

Bên trong tập hợp các giá trị mà một xã hội phải cân nhắc khi phát triển các mục tiêu của hệ thống giáo dục sẽ luôn có các giá trị liên quan đến mục tiêu của hoạt động kinh tế. Một lần nữa, các nhóm và các cá nhân khác nhau có thể có những quan điểm đối lập về những giá trị này.

Kết luận

Giờ chúng ta đã thấy được quá trình thiết lập và vận hành một hệ thống giáo dục phức tạp ra sao và các vấn đề về hoạch định và triển khai hệ thống giáo dục đó để mang lại sự hài lòng cho nhiều nhóm lợi ích khác nhau trong xã hội khó khăn như thế nào. Chúng tôi muốn kết thúc chương này bằng việc suy ngẫm về cách thức xử lý những khó khăn này cũng như những hướng đi khác nảy sinh từ việc áp dụng các giải pháp khác nhau. Giải pháp dễ thấy nhất cho những vấn đề kiểu này

chính là cái gọi là giải pháp theo “chủ nghĩa tinh hoa”. Trong trường hợp này, giới tinh hoa chính trị trong xã hội sẽ quyết định đâu là những ưu tiên mà xã hội nên chấp nhận và thực hiện. Sự bùng nổ của hệ thống giáo dục ở Phổ và Pháp trong thế kỷ XIX phản ánh mô hình này. Mặc dù trong những trường hợp này, mô hình chủ nghĩa tinh hoa đã bị các chính phủ độc tài (tức là phi dân chủ) lợi dụng, nhưng chủ nghĩa tinh hoa không phải là mối quan tâm hàng đầu của các thể chế độc tài. Thực tế, giới tinh hoa có thể tồn tại trong nhiều hệ thống chính trị khác nhau, bao gồm cả nền chính trị đầu sỏ (*oligarchy*), một hệ thống mà ở đó giới tinh hoa cầm quyền điều hành bằng cách giới hạn quyền bầu cử như đã tồn tại ở Anh Quốc trong thế kỷ XVIII và XIX. Quả thực, một số lý thuyết gia chính trị khẳng định các nền dân chủ hiện đại trên thực tế chỉ là những hình thái cạnh tranh giữa các nhóm tinh hoa đối nghịch mà thôi (Schumpeter, 1958).

Dù những người theo chủ nghĩa tinh hoa thường xuyên đưa ra những kết luận tương đối rõ ràng và quyết đoán, thì mọi thứ không phải bao giờ cũng thế. Một ví dụ cho điều này là Anh và xứ Wales trong thế kỷ XIX. Ý thức hệ của giới tinh hoa đã kháng cự mạnh mẽ trước sự can thiệp sâu hơn của nhà nước trong lĩnh vực kinh tế hay xã hội. Hệ quả là suốt một thời gian dài, họ hết sức chần chừ khi tiến hành thiết lập hệ thống giáo dục công lập. Cuối cùng, từ những năm 1870, khi hệ thống giáo dục công lập ra đời, nó đã tích hợp cả những thành tố từ hệ thống tư thục vốn tồn tại rất lâu trước đó. Hơn nữa, xã hội Anh Quốc đã bảo

lưu quan điểm rằng phát triển kinh tế không hoàn toàn là công việc của nhà nước và [chính công việc đó] đã làm sao lãng khía cạnh giáo dục nghề nghiệp (Green 1990). Giới tinh hoa có thể áp đặt những ưu tiên của riêng họ lên các hệ thống giáo dục trong xã hội. Ngay cả khi họ có tư tưởng tiến bộ và tầm nhìn xa, vẫn tồn tại rủi ro là các nhóm lợi ích và những khía cạnh quan trọng của giáo dục sẽ phần nào bị bỏ bê.

Một cách làm khác, giải pháp dân chủ, có thể trông giống một biến thể của giải pháp theo chủ nghĩa tinh hoa bởi những lý do chúng ta đã thấy. Tuy nhiên, trong khi chăm lo cho những lợi ích có thể nhận thức được của đa số cử tri, giải pháp này có thể bỏ qua lợi ích của nhiều người khác. Do vậy, mặc dù hệ thống giáo dục Hoa Kỳ về cơ bản phát triển theo con đường dân chủ, nó cũng được cho là đã phải trả một cái giá nào đó. Cái giá này bao gồm việc thể chế hóa định kiến về mặt chủng tộc cùng sự phân biệt về phương diện giáo dục ở một số khu vực của Hoa Kỳ, [và thậm chí là cả] sự phát triển của hệ thống giáo dục trung học phản ánh mức độ đa dạng của xã hội bằng cách hạ thấp các tiêu chuẩn giáo dục để hỗ trợ người dân dễ dàng hơn. Đồng thuận chung về việc phát triển một hệ thống giáo dục thế tục được quy định trong Hiến pháp cũng khiến nhiều phụ huynh không hài lòng. Vấn đề chung với các giải pháp dân chủ không được điều hòa bởi chủ nghĩa tinh hoa có thể được diễn đạt như sau. Các cử tri dân chủ không tránh khỏi việc có những quan điểm hạn chế và dễ bị lung lay bởi những mối quan tâm ngắn hạn hơn là dài hạn. Họ có vốn hiểu biết hạn

chế về những lựa chọn thay thế và dễ bị lay chuyển bởi chính sách mị dân và xu hướng nhất thời. Cuối cùng nhưng không kém phần quan trọng, “sự chuyên chế của số đông” là mối đe dọa thường trực. Điều này nảy sinh khi đa số cử tri áp đặt một giải pháp lên các nhóm thiểu số bất đồng ý kiến với họ. Ví dụ, đa số cha mẹ mang tư tưởng thế tục có thể sẽ quyết định quay lưng với các trường tôn giáo được nhà nước tài trợ vì chúng vốn đi ngược lại kỳ vọng của thiểu số dân chúng.

Câu trả lời cuối cùng và hiện đang hợp thời cho những vấn đề này là tạo ra một *thị trường giáo dục*. Giải pháp này đòi hỏi sử dụng một cơ chế kinh tế nhằm dung hoà các ưu tiên của những nhóm khác nhau. Trong một giải pháp thị trường, nhà nước từ bỏ quyền hoạch định và kiểm soát hệ thống giáo dục. Thay vào đó, những cá nhân khác nhau cùng thụ hưởng nền giáo dục có thẩm quyền đối với các nguồn lực giúp thiết lập và tạo ra kiểu hệ thống phù hợp nhất với họ và con cái của họ. Chúng tôi sẽ xem xét cụ thể những vấn đề triết lý và chính sách xung quanh các hệ thống thị trường trong Chương 9. Chúng có những lợi thế rõ ràng và dễ thấy.

Lợi thế đầu tiên và cho đến nay vẫn là lợi thế lớn nhất, đó là chúng hứa hẹn sẽ giải quyết câu chuyện về lợi ích và quan điểm đa dạng, không thể dung hòa trong một xã hội. Điều đó có liên quan đến các mục tiêu của hệ thống giáo dục và quan niệm cụ thể về giáo dục mà xã hội đó nên chấp nhận. Nói ngắn gọn, giải pháp này cho phép phát triển nhiều quan niệm về giáo dục tương ứng với nhu cầu [tìm hiểu] những quan niệm đó. Sự

sống còn của một quan niệm về giáo dục phụ thuộc vào sự tín nhiệm mà công chúng dành cho nó. Nếu người ta thiết tha với một quan niệm giáo dục thì họ sẽ sẵn sàng trả tiền cho nó. Nếu không, họ sẽ không làm thế. Lợi thế thứ hai được nêu ra là tình trạng kém hiệu quả gắn với yếu tố nhà nước sẽ được thay thế bằng tính hiệu quả gắn với sự cung ứng của khu vực tư nhân. Cuối cùng, một hệ thống thị trường sẽ phản ứng linh hoạt và nhanh chóng trước những thay đổi theo nhu cầu. Công bằng mà nói, hệ thống thị trường có cả những ưu và nhược điểm và chúng tôi sẽ kết thúc chương này bằng cách trình bày ngắn gọn những nhược điểm đó. Thứ nhất, lợi ích của nhà nước hay toàn thể xã hội sẽ không được xét đến. Như chúng tôi lập luận ở trên, đây là điều quan trọng. Thứ hai, hệ thống thị trường giả định rằng người thụ hưởng dịch vụ giáo dục gián tiếp (trong trường hợp của học sinh là phụ huynh của các em) có đủ hiểu biết, cam kết cũng như trách nhiệm để đưa ra quyết định đúng đắn. Cuối cùng, người ta có thể cho rằng tự thân thị trường có khả năng đưa ra giải pháp cho các vấn đề mà về bản chất đòi hỏi phải có sự hợp tác dưới sự điều khiển của một cơ quan trung ương.

Một khía cạnh quan trọng của hoạt động cung ứng giáo dục là *trách nhiệm giải trình*, hay chính là câu hỏi một hệ thống giáo dục liệu có thể chứng tỏ được nó đang phát huy hiệu quả trong việc đáp ứng các mục tiêu đã đặt ra hay không và chứng tỏ bằng cách nào. Câu hỏi này ngụ ý rằng, có một số tiêu chí có thể dựa vào để đánh giá kết quả thực hiện và điều này lại ngụ ý rằng, có những *tiêu chuẩn* mà dựa vào đó *hiệu quả thực hiện* có thể được

đo lường. Không phải ai cũng tin rằng trách nhiệm giải trình là một yêu cầu của các hệ thống giáo dục công lập và một số lý thuyết gia về thị trường nghĩ rằng bằng chứng về nhu cầu là một tiêu chí đủ để đánh giá tính hiệu quả. Các tranh cãi xung quanh những vấn đề này sẽ được thảo luận trong Chương 5.

Các vấn đề đã được trình bày trong chương này đủ để chỉ ra sự phong phú cũng như tính phức tạp của các phạm trù triết lý xung quanh việc thiết lập và đánh giá chính sách giáo dục. Phần còn lại của cuốn sách sẽ xem xét các vấn đề cụ thể một cách kỹ lưỡng hơn.

Câu hỏi thảo luận

1. Cho ví dụ về một giá trị mà bạn tin tưởng. Giá trị của bạn có thể xung đột như thế nào với giá trị của một người khác trong cùng một chủ đề?
2. Giáo dục có thể dung hòa các giá trị xung đột nhau không? Nếu có, thì bằng cách nào?
3. Việc làm rõ các mục tiêu của giáo dục có những ưu điểm và nhược điểm chủ yếu nào?
4. Nếu giáo dục giúp chúng ta chuẩn bị cho cuộc sống khi trưởng thành thì làm thế nào để có thể tiếp cận giáo dục khi đã ở ngoài độ tuổi học phổ thông?
5. Chính sách giáo dục có nên được thiết lập bởi những người thông tuệ nhất hay không?

Đọc thêm

Để tham khảo một thảo luận về học thuyết tinh hoa về dân chủ, xem Joseph Schumpeter, cuốn *Chủ nghĩa tư bản, Chủ nghĩa xã hội và Dân chủ* (*Capitalism, Socialism and Democracy*, London, Routledge, 1976). Các quan điểm của Adam Smith về giáo dục có thể tìm đọc trong tác phẩm *Sự thịnh vượng của các dân tộc*, Quyển 5, Phần II, Chương III (*The Wealth of Nations*, Book V, Part II, Article III, Indianapolis, Liberty Fund, 1981).

Cuốn sách của Andy Green, *Giáo dục và Sự hình thành nhà nước* (*Education and State Formation*, London, Macmillan, 1990) làm rõ cách những quan điểm thống trị trên phương diện chính trị có thể định hình cách thức một xã hội tổ chức hệ thống giáo dục của nó. Cuốn *Giáo dục, Đào tạo và Nền kinh tế toàn cầu* (*Education, Training and Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar, 1996) của David Ashton và Francis Green là tác phẩm mô tả đúng về mối quan hệ giữa các hệ thống giáo dục và hiệu quả kinh tế. Để tham khảo một công trình biện hộ cho thị trường như một chủ thể phân bổ các nguồn lực giáo dục, xem James Tooley, cuốn *Giành lại Giáo dục* (*Reclaiming Education*, London, Cassell, 2000).

Để tham khảo một điều tra xuất sắc về những cuộc tranh biện xoay quanh chủ nghĩa tự do cùng sự thỏa hiệp của các quan điểm khác nhau về việc nên sống theo cách nào, xem Stephen Mulhall và Adam Swift, cuốn *Người theo chủ nghĩa tự do và Người theo chủ nghĩa cộng đồng* (*Liberals and Communitarians*, Oxford, Blackwell, 1996).

____ CHƯƠNG 2 ____

VĂN HÓA VÀ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Trong chương này, khái niệm văn hóa sẽ được khảo xét và người ta biện luận rằng, vì các mục đích giáo dục, khái niệm “văn hóa” sẽ cần được diễn giải theo nghĩa là “những điều tốt đẹp nhất mà con người ta suy nghĩ và thực hiện”. Ngoài việc định nghĩa chương trình giáo dục là gì thì chương này cũng chỉ ra chương trình giáo dục có quan hệ ra sao với yếu tố văn hóa và các mục tiêu giáo dục. Chương này tiếp tục xem xét liệu các chương trình giáo dục quốc gia có đáng ao ước hay không và khẳng định rằng chúng thực sự đáng được ao ước trong những hoàn cảnh nhất định. [Một khác] các lập luận phản đối sẽ được xem xét và bác bỏ. Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh cũng được xem xét tỉ mỉ như một nghiên cứu trường hợp điển hình về không chỉ quá trình triển khai chương trình giáo dục quốc gia, mà cả việc đánh giá những điểm mạnh, điểm yếu của nó.

Vai trò của giáo dục học đường

Trong xã hội của chúng ta, nhà trường là tổ chức mà chúng ta ủy thác trách nhiệm để đảm đương một phần lớn hoạt động giáo dục dành cho con em của mình. Chúng ta làm vậy vì đa số chúng ta tin chắc rằng các bậc phụ huynh không có đủ thời gian, chuyên môn, các quan hệ xã hội, và có lẽ là cả mong muốn cung cấp nền giáo dục mà chúng ta cần cho trẻ em ngay chính trong gia đình các em. Tuy nhiên, bởi lẽ các kỳ vọng của chúng ta đối với giáo dục luôn phong phú và đa dạng nên việc chúng ta mong trường học hoàn thành cùng lúc nhiều vai trò khác nhau cũng là điều dễ hiểu. Vì vậy, thật khó có thể thấy được làm thế nào mà các trường có thể thực hiện tốt mọi chức năng chăm sóc trẻ em cơ bản. Đó là, một số nỗ lực phải được bắt tay triển khai để trẻ em đến trường và sức khỏe thể chất cơ bản của các em được chăm lo khi các em đi học. Chúng ta cũng mong muốn nhà trường giáo dục đạo đức cho bọn trẻ và giúp chúng hòa nhập với xã hội, không nhất thiết bằng cách dạy những bài học về những hành xử chuẩn mực hay những việc sai trái như bắt nạt và phân biệt chủng tộc, mà bằng cách nhấn mạnh trong mọi công việc nhà trường làm sẽ có những kiểu hành động và thái độ nhất định được khích lệ còn những kiểu khác thì không. Những vai trò như vậy bao giờ cũng quan trọng và, ở một vài giai đoạn của giáo dục học đường, chúng có thể đưa ra minh giải chủ yếu cho giáo dục học đường. Do vậy, lấy ví dụ, chính phủ này đã cam kết sẽ đảm bảo giáo dục mầm non cho mọi trẻ em. Không có chứng cứ dài hạn nào cho lợi ích học

thuật của hình thức giáo dục học đường đó. Chứng cứ về việc học tập đạo đức hay học tập xã hội cũng không đi đến kết luận cụ thể,¹ nhưng những lợi ích của nó với tư cách là một hoạt động chăm sóc trẻ em giúp các bậc phụ huynh, nhất là các bà mẹ, có thể “rảnh tay” đi làm có lẽ đã đủ để biện giải cho hoạt động này. Tuy nhiên, dù những điều đó quan trọng đi chăng nữa, chúng tôi ngờ rằng, đa số chúng ta sẽ không coi chúng là một lời biện giải quan trọng cho bộ máy to lớn và kinh phí khổng lồ của giáo dục học đường trong xã hội chúng ta. Để có lời biện giải quan trọng như vậy, chúng ta cần phải thay đổi điểm nhìn. Và nơi cần quan sát, theo chúng tôi, chính là quá trình truyền tải văn hóa.

Sự đa dạng văn hóa và các câu hỏi về lựa chọn

Mọi xã hội đều cố gắng lưu truyền những gì người ta cho là có giá trị về mặt văn hóa. Trong những xã hội giản đơn, chẳng hạn những xã hội mà cuộc sống xoay quanh việc săn bắt và hái lượm, việc giới thiệu những giá trị văn hóa này có thể tương đối thoải mái, ví dụ thông qua việc trẻ em đi theo người lớn trong các nhóm đi săn, hoặc tương đối nhanh chóng, ví dụ thông qua các nghi lễ khi bước vào tuổi trưởng thành. Trong xã hội vô cùng phức tạp của chúng ta, việc giới thiệu như vậy đòi hỏi phải có những hoạt động thực tiễn chính thức, có tổ chức, dài hạn mà thông thường chúng ta gắn với giáo dục học đường. Và trong nhà trường, động cơ chính cho việc truyền tải các giá trị văn hóa như thế sẽ là chương trình giáo dục. Vì vậy,

mục tiêu chính của giáo dục và theo đó là của giáo dục học đường sẽ là truyền tải văn hóa. Phương tiện chủ yếu để truyền tải các giá trị văn hóa đó sẽ gồm tập hợp các hoạt động đã được quy định và lên kế hoạch nhằm mục đích nâng cao kiến thức, kỹ năng và thái độ gắn liền với các giá trị đó. Đây là cái chúng ta gọi là “chương trình giáo dục”, bao gồm tất cả những gì *nên* diễn ra trong trường học.

Tầm quan trọng của chuỗi lập luận này nhấn mạnh vào ba điểm. Một là, khía cạnh giáo dục được tạo nên từ giáo dục học đường bắt buộc sẽ chỉ tạo ra bước dẫn nhập vào những giá trị văn hóa nào đó. Truy cầu trọn vẹn những giá trị ấy là sứ mệnh cả đời người. Vì vậy, lấy ví dụ, nếu việc làm công ăn lương được coi trọng về mặt văn hóa như trong xã hội của chúng ta, thì chúng ta sẽ kỳ vọng có một vài tham chiếu với điều này trong suốt giai đoạn giáo dục học đường bắt buộc. Tuy nhiên, chúng ta sẽ không kỳ vọng giáo dục học đường bắt buộc bị giá trị này (chuyện làm công ăn lương) chi phối hoàn toàn. Hai là, các giá trị đang được đề cập có tính chất quan trọng đến mức mà phần lớn giáo dục học đường, chẳng hạn giai đoạn tiểu học, sẽ quan tâm đến việc đặt nền móng từ các kỹ năng cần thiết cho việc gắn bó với các giá trị đó. Hay nói cách khác nó sẽ là phần dẫn nhập cho một phần dẫn nhập. Do vậy, một người không thể kết nối với lịch sử, văn chương hay khoa học nếu người đó không biết đọc, viết và đếm. Và cuối cùng, việc truyền tải các giá trị đó không chỉ đơn thuần là áp đặt các giá trị của chúng ta lên một thể hệ mới thụ động, mà thay vào đó là nỗ lực của

chúng ta nhằm đem đến cho thế hệ đó khả năng lựa chọn với những sản phẩm văn hóa mà chúng ta cần phải cung cấp.

Sau khi đề xuất một mục tiêu cho giáo dục, bây giờ chúng tôi sẽ trình bày nội dung thực chất của đề xuất đó và cách mà một mục tiêu như thế được thể hiện trong chương trình giáo dục. Ý niệm cho rằng giáo dục là phương thức truyền tải các giá trị văn hóa không phải là một ý niệm mới. Ít nhất là nó đã xuất hiện trong các tác phẩm của Matthew Arnold và đặc biệt là trong cuốn *Văn hóa và Tình trạng Vô chính phủ* (*Culture and Anarchy*) được viết vào cuối thập niên 1860 (Arnold [1869], in lại năm 1935). Mặc dù nhiều phần trong tác phẩm của Arnold vẫn rất hữu ích cho đến ngày hôm nay, nhất là khẳng định của ông rằng văn hóa được tạo nên từ nhiều hơn một truyền thống và rằng điều chúng ta nên kỳ vọng ở giáo dục là sự kết nối trọn vẹn, có tính phê phán với nền văn hóa đó, song đa số ý tưởng Arnold chia sẻ lại cực kỳ chung chung. Chẳng hạn, ông không trả lời các câu hỏi cụ thể về việc chúng ta xác định các giá trị văn hóa mà chúng ta muốn truyền tải bằng cách nào đồng thời minh họa những giá trị này trong chương trình giáo dục ra sao. Do đó, công việc gây dựng nền móng vẫn cần phải tiếp tục tiến hành².

Những quan điểm của chúng ta về văn hóa thường tồn tại theo một trong ba dạng. Thứ nhất và phổ biến nhất là cái chúng ta có thể gọi là quan niệm xã hội học hoặc nhân học về văn hóa. Ở đây văn hóa được định nghĩa là:

Mọi niềm tin và thực tiễn của một nhóm hay một xã hội cụ thể.

Theo nghĩa này, chúng ta có thể nói về văn hóa Anh hoặc văn hóa Sparta và hầu như bất cứ điều gì diễn ra trong những nhóm đó – ngoại trừ các diễn trình sinh học và vật lý vượt qua những ranh giới xã hội – đều phù hợp với định nghĩa trên. Giờ đây rõ ràng là bất cứ nền giáo dục nào tồn tại trong một xã hội cụ thể đều phải phụ thuộc vào nền văn hóa của chính xã hội đó xét theo nét nghĩa này của từ văn hóa. Tuy nhiên, nét nghĩa này vừa quá rộng lại vừa quá trung lập về giá trị nên không có nhiều tác dụng khi quyết định nền tảng của hệ thống giáo dục của chúng ta. Quá rộng ở chỗ: Giáo dục theo định chế (*institutional education*) do bản chất hạn chế của nó, không thể hy vọng truyền lại mọi thứ tồn tại trong một nền văn hóa. Quá trung lập về giá trị ở chỗ: Bởi chúng ta phải chọn những thứ thuộc về văn hóa để đưa vào giáo dục, đồng thời tìm cách biện luận cho sự lựa chọn đó, nên chúng ta sẽ có khuynh hướng loại bỏ những thứ mà chúng ta nghĩ là trường học không thể truyền tải một cách hiệu quả, chẳng hạn niềm vui của cuộc sống gia đình và những điều chúng ta không muốn nhà trường truyền tải. Trong hai nhóm đó, nhóm sau sẽ là những cấu phần của văn hóa mà chúng ta cho là trái đạo đức, ví dụ phân biệt giới tính và phân biệt chủng tộc, và cả những cấu phần mà chúng ta vốn dĩ xem là không quan trọng hoặc tầm thường. Không một hệ thống giáo dục nào quan tâm đến những điều có giá trị lại có thể kết nối với những thứ kém quan trọng, tầm thường mà chúng ta có thể để lại cho các cơ chế bên ngoài trường học.

Sự loại trừ những điều tồi tệ, kém quan trọng và tầm thường kể trên sẽ đẩy chúng ta đến định nghĩa thứ hai về văn hóa:

Những niềm tin về trí tuệ và nghệ thuật của một nhóm hay một xã hội cụ thể.

Song ngay cả định nghĩa hẹp hơn kể trên cũng không giải quyết được các vấn đề của chúng ta về lựa chọn. Bất kỳ hệ thống giáo dục nào bị giới hạn trong một vài giờ mỗi ngày và kéo dài 11 hoặc 13 năm trong cuộc đời của một người vẫn sẽ còn rất nhiều thứ phải giải quyết. (Và ngay cả thêm một số năm tháng dành cho giáo dục bậc cao nữa cũng không giúp thay đổi điều này). Không những thế, nếu chúng ta xem xét các tập hợp “trí tuệ” (*intellectual*) và “nghệ thuật” (*artistic*) theo nghĩa rộng nhất và mang tính mô tả, chẳng hạn bất kỳ chuỗi tư duy hoặc nỗ lực trong việc viết lách, vẽ vời hay ca hát hoặc bất kỳ sự kết nối nào với quá khứ, thì chúng ta sẽ mắc phải cùng một vấn đề mà mình đã gặp ở định nghĩa thứ nhất. Vì rõ ràng là đời sống trí tuệ và nghệ thuật của chúng ta – theo cách hiểu rộng nhất – cũng bao hàm nhiều thứ không quan trọng, tầm thường và tệ hại. Điều này chỉ nhằm nói lên rằng một số tư tưởng và nghệ thuật ở bất kỳ thời đại nào cũng hoặc là tệ theo nghĩa của riêng nó hoặc là tệ vì chúng ta nghĩ rằng nó trái đạo đức. Nghiên cứu các dẫn chứng không ổn về mặt tư tưởng và nghệ thuật, ví dụ sự mê cuồng khoa não tướng học* trong thế kỷ XIX hay tác phẩm của một nhà thơ ít tên tuổi, thường vừa hữu ích vừa thú vị, nhưng nếu chúng ta thành thực quan tâm việc truyền lại

* Não tướng học (*Phrenology*) thực chất là một môn giả khoa học, dựa trên việc tìm hiểu hình dạng hộp sọ và các lồi lõm trên đó để dự đoán tính cách, tương lai của con người. Trong thế kỷ 20, tri thức của khoa não tướng học từng bị khai thác để phục vụ chính sách của chủ nghĩa phát xít về vấn đề chủng tộc (BTV).

những điều có giá trị về mặt văn hóa thì sự hữu ích và thú vị ở đây lại phụ thuộc vào việc đặt những thứ này trong bối cảnh của những ví dụ tốt.

Điều này đưa chúng ta đến định nghĩa của Arnold và là định nghĩa thứ ba về văn hóa. Văn hóa theo nghĩa này là:

Những niềm tin và thực tiễn tốt nhất về trí tuệ và nghệ thuật của một nhóm hay một xã hội cụ thể.

Arnold gọi đây là “những điều tốt nhất từng được suy nghĩ và biết đến” (sđd., tr. 6). Có lẽ đúng hơn là, văn hóa là cái tốt nhất từng được suy nghĩ và thực hiện, nếu chúng ta không muốn đồng hóa mọi sự sản sinh nghệ thuật với trí tuệ. Quan điểm về vai trò và nội dung của giáo dục như thế này không phải là một quan điểm phổ biến (mặc dù chúng tôi nghĩ rằng nhiều tranh luận đương thời về giáo dục đã chấp nhận điều này). Tuy nhiên, trước khi tiếp tục phân tích những ý kiến phản đối quan niệm về giáo dục này, chúng ta hãy xem xét một số góc độ mà quan điểm nêu trên đã cung cấp.

Thứ nhất, nếu chúng ta muốn học sinh, sinh viên ở các trường phổ thông và đại học nghiêm túc kết nối với những ví dụ tiêu biểu nhất rút ra từ truyền thống văn hóa của chúng ta, thì việc này đòi hỏi phải có hiểu biết sâu sắc – điều vốn được xem là đặc trưng của giáo dục³. Nếu chỉ đơn thuần học danh sách các trận đánh của Công tước Wellington thì không thể tạo ra sự kết nối có chủ đích với lịch sử.

Thứ hai, do phạm vi và sự phức tạp trong nền văn hóa của chúng ta – chứ không phải là mọi nền văn hóa – một nền giáo

dục hướng đến những điều trên sẽ có kiểu bề rộng mà, một lần nữa, được cho là cần thiết trong bất cứ hệ thống giáo dục nào phù hợp (Peters 1966).

Thứ ba, nếu trong giáo dục trẻ em, chúng ta vừa muốn cho trẻ tiếp xúc với những loại sự vật, hiện tượng mà chúng ta cho là có giá trị, vừa cho phép bọn trẻ thể hiện vai trò và phát triển trong xã hội sau khi trẻ hoàn tất việc học, thì hình thức giáo dục đã được đề xuất có vẻ hoàn toàn phù hợp để thực hiện cả hai việc đó. Điều này có thể diễn đạt theo cách khác. Đôi khi người ta giả định rằng đặc điểm chính yếu của giáo dục phải là điều gì đó phù hợp với người đang nhận được giáo dục. Nhưng “sự phù hợp” là một khái niệm rất khó nắm bắt do bản chất về tính liên đới (*relational nature*) của nó. Thứ phù hợp phải là thứ có liên quan đến ai đó hay một số mục đích nào đó mà một cá nhân đang có hoặc có thể có. Và người ta rất dễ phạm sai lầm khi đơn giản đưa ra những giả định liên quan đến cá nhân và mục đích. Chẳng hạn, người ta sẽ đưa ra nhận định rằng nữ công gia chánh thích hợp để dạy cho các trẻ em gái hơn bởi vì, đối với nữ giới thì gia đình sẽ là trung tâm của các mối quan tâm trong tương lai. Tuy nhiên, những giả định về bản tính của các trẻ em gái cùng các mối quan tâm trong tương lai của các em như vậy rõ ràng là không hợp lý. Nếu chúng ta thật sự muốn hệ thống giáo dục của mình đưa ra lựa chọn cho những người tiếp nhận sự giáo dục – cả ở trong và ngoài nhà trường – thì chúng ta phải tránh những giả định như thế. Cùng lắm là chúng ta có thể giả định rằng có rất nhiều thứ mà người ta có

thể quan tâm trong và sau quá trình họ tiếp nhận sự giáo dục. Cứ cho là như vậy, và cứ cho là nền giáo dục mà chúng ta đề xuất chứa đựng những thứ mà chúng ta thấy có giá trị về mặt văn hóa, thì rõ ràng nó cũng có chút liên quan khi xét đến giá định khiên cưỡng này.

Thứ tư, mặc dù chúng ta đã nói về giáo dục như là quá trình dẫn nhập vào các giá trị trong nền văn hóa *của chúng ta*, nhưng một điều khá rõ ràng là nó sẽ nhanh chóng đưa chúng ta vượt thoát khỏi những phạm vi nhỏ hẹp đơn thuần. Vì vậy, lấy ví dụ, việc được làm quen với toán học và khoa học không phải và không thể chỉ đơn giản là tiếp xúc với toán học và khoa học của người Anh, bởi vì thực tế làm gì tồn tại những thứ ấy. Tất nhiên là có các nhà soạn nhạc và họa sĩ người Anh nhưng văn hóa âm nhạc và văn hóa thị giác của chúng ta đã vượt ra khỏi những người đó. Anh Quốc [là quốc gia] giàu truyền thống văn chương, nhưng văn chương tồn tại trong khung cảnh của các truyền thống rộng lớn hơn và ta chỉ có thể hiểu được một cách đầy đủ [nền văn học Anh] trong những bối cảnh đó. Dù nói như vậy, vẫn có thể có những lợi ích ngẫu nhiên tích lũy từ việc học những điều tương đối quen thuộc. Tóm lại, tất cả những gì chúng ta có thể nói là, chúng ta hoàn toàn có thể trau dồi năng lực qua việc học, lấy ví dụ ở môn Lịch sử với việc chú ý vào lịch sử Trung Hoa. Mặc dù, với đa số chúng ta, việc khó tiếp cận các nguồn tư liệu sơ cấp do cả tác nhân khoảng cách địa lý lẫn ngôn ngữ, cùng thực tế là trong cuộc sống thường ngày, chúng ta không thể nhận ra những ảnh hưởng của vương triều

Hán [đối với lịch sử], mà chỉ vẫn thấy được [các tác động] của truyền thống Cổ điển phương Tây cũng như Cách mạng Công nghiệp, có vẻ vẫn sẽ tác động không mấy tích cực đến việc bước chân vào địa hạt của lịch sử.

Cuối cùng nhưng rất đáng lưu tâm, nếu thông qua giáo dục chúng ta giới thiệu với học sinh những điều tốt đẹp nhất từng được con người ta suy ngẫm và thực hiện, thì ở một mức độ nhất định, đây là tự biện minh. Giả sử bạn được cho lựa chọn giữa các loại sự vật, hiện tượng hay hoạt động, chẳng hạn chọn loại rượu nào đó trên thực đơn, xem trận bóng đá nào, đọc cuốn sách hay nghe bài thơ nào, bài hát nào, khi đó việc bạn được nói cho biết rằng một ví dụ cụ thể hoặc một tập hợp ví dụ cụ thể là cái tốt nhất trong số đó cũng tương đương với việc được cho một lý do để chọn ví dụ đó hoặc tập hợp ví dụ đó. Tất nhiên, với lựa chọn đó, chúng ta hoặc sẽ bị xúc phạm hoặc sẽ hoang mang [nếu không may] được giới thiệu cho cái tốt thứ hai hoặc cái tệ nhất trong số đó. Có thể có những lý do cho việc giới thiệu đó – loại rượu vang ngon nhất thường quá đắt, còn bài thơ hay nhất lại quá khó với chúng ta trong giai đoạn nào đó của sự nghiệp văn chương – nhưng chính thực tế rằng những lý do như thế phải được đưa ra trong trường hợp này, chứ không phải khi chúng ta đã được định hướng tới cái tốt nhất, đã làm nổi bật chính xác quan điểm của chúng tôi. Và điều này cũng dẫn chúng ta tới sự phản đối đầu tiên có thể được đưa ra cho một chương trình giáo dục như thế.

Lựa chọn điều tốt nhất

Ý kiến phản bác bỏ đó, nói nôm na là không có cách nào để chọn cái tốt nhất trong số các sự vật, hiện tượng mà chúng ta đang xem xét; là chúng ta không có tiêu chí nào để xếp hạng những cái đó theo thứ bậc giá trị. Một khẳng định đầy hoài nghi như vậy vừa có phạm vi rộng vừa khó phản bác theo từng chi tiết (xem Gingell & Brandon, 2000, Chương 3). Tuy nhiên, dù không có điều kiện đưa ra một lời bác bỏ như thế ở đây, chúng ta vẫn có thể nêu lên một số điểm chung cho thấy quan điểm đầy hoài nghi đó khó có thể xác tín.

Điểm đáng chú ý đầu tiên là, khi nói về cái tốt nhất từng được suy nghĩ và thực hiện, chúng ta không bàn tới việc đưa ra một tập hợp từ vựng mang tính vụn vặt của giá trị. Do đó dù nói về khoa học, văn chương, lịch sử hay bất kỳ thứ gì có thể xuất hiện trong chương trình giáo dục, chúng ta đều không giả định rằng những môn học hoặc những thứ đó có thể bị ấn định một vị trí chính xác kiểu như xếp hạng các đội bóng vào cuối mùa giải trong Giải Vô địch bóng đá Quốc gia. Khẳng định của chúng tôi thậm chí còn khiêm tốn hơn thế. Đó là với những nhóm đó, có nhiều cách để xác định những cái gì thích hợp với một nhóm còn cái gì thì không. Ví dụ khoa học là gì, phi khoa học là thế nào. Và trong phạm vi các nhóm đó có thể thấy rằng, luôn có một số cái tốt hơn những cái khác, chẳng hạn, nhìn vào sân khấu kịch, vở *Hamlet* luôn hay hơn vở *Bị kịch Tây Ban Nha*. Đôi khi cả hai khẳng định khiêm tốn này có thể dễ dàng chứng minh được. Lấy ví dụ về trường hợp đang được thảo

luận tại thời điểm này. Nếu người ta khẳng định rằng *Sáng thế ký* trong Kinh Thánh là một giả thuyết khoa học ngang hàng với *Thuyết tiến hóa* của Darwin, [thì sẽ] khá dễ dàng chỉ ra rằng do sự phụ thuộc của nó vào các văn bản tôn giáo, thái độ của nó đối với công tác nghiên cứu lịch sử và văn hóa cũng như các cách câu chuyện đó giải quyết những bằng chứng từ thế giới tự nhiên, *Sáng thế ký* không những không phải một cứ liệu khoa học thay thế cho học thuyết Darwin, mà còn là sự bác bỏ mang tính phản khoa học đối với học thuyết này. Nếu đúng như vậy, việc cho phép câu chuyện đó nằm trong chương trình môn khoa học chính là cách khiến cho chương trình đó trở nên phi logic (sđd., tr. 49-52).

Theo quan điểm về việc xếp hạng trong các nhóm, một điều dường như đã được chấp nhận rộng rãi trong các nhóm chuyên giải quyết những vấn đề ấy (như các giáo sư, giảng viên ngành văn chương, lịch sử nghệ thuật, âm nhạc và các chuyên ngành lịch sử, xã hội học, triết học) là sự xếp hạng như thế, theo ý hiểu khiêm tốn của chúng tôi, là khả dĩ, và rằng trong tất cả những lĩnh vực đó, việc bàn về một danh sách các nội dung đáng nghiên cứu cũng là chuyện khả dĩ. Tất nhiên là luôn luôn có và nên có các tranh luận về phạm vi của những danh sách như vậy. Chẳng hạn Arphra Benn hay Margaret Atwood có nên được đưa vào danh sách những nhà văn nổi danh qua các thời đại không? Hay người đạt giải Turner cho lĩnh vực hội họa mới đây nhất có phải là một họa sĩ tài năng hay chỉ là một người được chọn qua trào lưu nhất thời? Những lập luận như

vậy không có gì đáng ngạc nhiên đối với người nào không giả định một cách hoàn toàn phi thực tế, rằng phạm vi của những danh sách ấy sẽ hoàn toàn chính xác và có thể thấy một cách rõ ràng. Song các tranh cãi về phạm vi như trên chỉ nhấn mạnh một thực tế rằng, điều đang cần được xem xét là phạm vi của danh sách đó, chứ không phải là sự tồn tại của nó. Chúng ta khó có thể xác định màu đỏ kết thúc ở đâu và màu vàng bắt đầu ở chỗ nào trên quang phổ, nhưng điều này không có nghĩa là chúng ta không thể xác định dải màu đỏ và màu vàng một cách rõ ràng.

Phải thừa nhận rằng, việc lựa chọn nội dung chương trình giáo dục từ những cấp độ cao trong các lĩnh vực trí tuệ và nghệ thuật chủ yếu thuộc về tầng lớp tinh hoa, song vì những lý do nêu trên, chúng tôi không nghĩ rằng điều này gây khó chịu. Nó có thể xúc phạm những người mà đối với họ mọi sự khác biệt giá trị đều cực kỳ phản cảm, nhưng những người đó vừa thuộc về ý kiến thiểu số lại vừa lập luận vô lý (tham khảo Gingell & Brandon 2000, Chương 3). Tuy nhiên, những đề xuất kiểu này cũng thuộc về giới tinh hoa theo một nghĩa khác mà chúng tôi cho là ấu trĩ. Nếu nội dung chương trình giáo dục xuất phát từ các truyền thống trí tuệ và nghệ thuật, vậy thì chỉ những người hiểu biết về truyền thống đó mới có thể đưa ra lựa chọn. Vì những người có chuyên môn như vậy cơ bản chỉ tìm được trong những tổ chức nghiên cứu các truyền thống đó, chẳng hạn trường đại học, nên thông thường họ sẽ quyết định – một lần nữa có lẽ là sau hàng tá tranh luận – thứ gì được xem là

bằng chứng cho truyền thống đang được nghiên cứu, chẳng hạn như điều gì thì được xem là khoa học. Trong số đó những cái nào được xem là ví dụ hay? Cuối cùng, đâu là những cách hợp lý để tiếp cận những ví dụ hay đó? Điều này chỉ nhằm biểu thị, các nhà khoa học chính là những người thích hợp nhất để quyết định nội dung và cách thức học khoa học; các nhà phê bình văn học là những người thích hợp nhất để đưa ra lời khuyên về nội dung và cách thức học văn, v.v...

Đối với ý kiến cho rằng điều này đã trao quyền lựa chọn chương trình giáo dục cho những chuyên gia không nổi bật (xem Wolff 1992), chúng tôi có hai lời đáp. Thứ nhất, nếu bạn tìm kiếm một lựa chọn hợp lý trong các lĩnh vực đó, thì bạn phải tìm đến những người có năng lực đưa ra những lựa chọn như thế, dựa trên kinh nghiệm cùng quá trình họ được đào tạo. Đề nghị một người thiếu hiểu biết và vô cảm đảm nhận việc lựa chọn nội dung cho môn văn học Anh rõ ràng là việc ngớ ngẩn. Thứ hai và quan trọng nhất là, những lựa chọn đó phải được trình bày và biện hộ trong các cuộc tranh luận công khai. Khi nỗ lực lựa chọn nội dung chương trình giáo dục cho con em chúng ta, tức là mọi trẻ em Anh Quốc, chúng ta phải ở vị trí mà chúng ta có thể tán thành – hoặc từ chối – những lựa chọn đó. Chúng ta chỉ có thể làm điều này nếu các lựa chọn và lí do đằng sau những lựa chọn đó là chủ đề của các cuộc tranh luận công khai.

Mặc dù các đề xuất của chúng tôi là tinh hoa theo những cách có thể chấp nhận được, chúng dĩ nhiên không phải là tinh

hoa theo kiểu gây nên sự khó chịu. Do vậy, đây *không phải* là một chương trình giáo dục cho *số ít* trẻ em. Nó không giả định – như một số người đã giả định trong quá khứ – rằng chỉ một số ít người được ưu tiên mới có thể hưởng lợi từ các dạng nội dung được cung cấp (xem Bantock 1971; Barrow 1993). Mãi cho tới rất gần đây dường như các học thuyết phổ biến trong tâm lý học và tâm lý học xã hội mới chỉ ra rằng, do sự đa dạng của trí thông minh hay sự đa dạng về kỹ năng ngôn ngữ nên chỉ một số trẻ có khả năng thành công trong học tập (xem Eysenck 1973; Bernstein 1973). Những học thuyết đó vẫn là chủ đề của các công kích toàn diện và chi tiết (xem thêm Winch 1990). Và những cuộc công kích đó, theo chúng tôi nghĩ, đã hoàn toàn thành công. Có lẽ chỉ dấu rõ ràng nhất về sự thành công trong học tập lại đến từ sự phân tầng xã hội. Ví dụ, trẻ em thuộc tầng lớp lao động ít có khả năng đi học đại học hơn so với các bạn đồng trang lứa thuộc tầng lớp trung lưu. Tuy nhiên, vẫn có một bộ phận đáng kể các em thuộc tầng lớp lao động đi học đại học. Nếu đúng như vậy thì với mọi nhóm trẻ thuộc tầng lớp lao động, cách làm công bằng duy nhất là giả sử những em này có khả năng thành công trong học tập và cố gắng đảm bảo hết mức có thể rằng các em sẽ đạt được thành công đó. Việc đưa ra bất kỳ giả định nào khác không khác gì việc thẳng thắn phủ nhận điều đó và theo sau là một lời tiên tri tự ứng nghiệm đặc biệt nguy hiểm. Một chương trình giáo dục chung dành cho tất cả mọi người được coi là bước cải tiến gần đây ở nước Anh. Kể cả giáo dục trung học bắt buộc vẫn ở trong giai đoạn thực

nghiệm. (Một trong hai tác giả của cuốn sách này thuộc thế hệ đầu tiên từng kỳ vọng về một nền giáo dục như thế). Những kết quả đo lường như trên đã cung cấp nhiều chỉ báo rõ ràng về một hệ thống giáo dục quan tâm đến công bằng xã hội, đồng thời là cách duy nhất giúp chúng ta hiểu về năng lực học tập của con em mình một cách xác thực. Cho đến khi việc tìm hiểu đó được hoàn tất – và xét đến chất lượng hay thay đổi của việc cung cấp dịch vụ giáo dục ở thời điểm hiện tại, tất nhiên điều này sẽ không kéo dài – chúng ta phải giả định rằng mọi trẻ em có thể nhận được các nguồn tài nguyên giáo dục cho phép chúng tồn tại và phát triển trong xã hội của chúng ta. Điều đó có nghĩa là, hệ thống giáo dục của chúng ta có thể và nên cung cấp một dung lượng đáng kể vốn văn hóa cho mọi đứa trẻ. Kiến thức, kỹ năng cùng sự thấu hiểu được trao cho trẻ em ở trường vô cùng quan trọng đối với khả năng phát triển của các em trong cuộc sống tương lai. Nếu không thể thẳng thắn chỉ ra rằng chúng ta nên cung cấp lượng tài nguyên giáo dục khác nhau cho những đứa trẻ khác nhau, thì chúng ta phải giả định về một sự bình đẳng cốt yếu trong việc cung cấp khả năng giáo dục [cho các em]. Hay nói cách khác, trong ngữ cảnh này là một chương trình giáo dục phổ thông cơ bản.

Các Chương trình giáo dục quốc gia

Nhiều nước có chương trình giáo dục quốc gia, hoặc là nội dung giáo dục được quy định sẵn dành cho các trường trong nước (chẳng hạn Pháp), trong khi một số nước lại

không có (như Hoa Kỳ chẳng hạn). Một số nước gần đây mới áp dụng chương trình giáo dục quốc gia. Nước Anh là một ví dụ điển hình cho điều này và bởi đây là lĩnh vực quen thuộc với các tác giả cuốn sách này, chúng tôi sẽ nói đến nước Anh như một minh chứng về chương trình giáo dục quốc gia và dùng nó làm nghiên cứu trường hợp điển hình. Lưu ý rằng, những quan điểm chúng tôi đưa ra về các chương trình giáo dục nói chung đặc biệt có liên quan đến những hàm ý chính sách của việc giới thiệu các chương trình giảng dạy quốc gia. Điều này có nghĩa là cuộc bàn luận của chúng tôi về sự lựa chọn chương trình giáo dục chưa bị các sự kiện thời sự lấn át. Chúng ta đã có những chính phủ nối tiếp nhau nỗ lực xây dựng chương trình giáo dục quốc gia và giờ chúng ta đang sở hữu một chương trình giáo dục như vậy. Nhưng chúng ta sẽ phạm một sai lầm giản đơn và khá ngớ ngẩn khi tin tưởng rằng vì mỗi đất nước đều có một chương trình giáo dục quốc gia, nên chương trình giáo dục cụ thể này chính là thứ mà quốc gia đó phải có bằng mọi giá, tức là một chương trình *phù hợp*. Cả sự tồn tại lẫn bản chất của Chương trình Giáo dục Quốc gia Anh đều đáng được bình luận.

Có lẽ thời điểm nở rộ của các học thuyết về chương trình giáo dục ở nước Anh là khoảng thập niên 1970. Suốt giai đoạn này, các nhà bình luận như White (1973), Hirst (1974) và Barrow (1976) đã khởi xướng hàng loạt tranh luận về chủ đề chương trình giáo dục quốc gia chung. Vì vậy có vẻ hợp lý khi thấy chương trình giáo dục đó được trình bày trong *Đạo luật Cải cách Giáo dục* năm 1988 như, hay ít nhất là một phần, kết

quả của những lập luận đó. Tuy nhiên, mặc dù các loại chủ đề trong chương trình giáo dục mà các lý thuyết gia trên muốn xây dựng đều tương tự nhau, vẫn có sự khác biệt về trọng tâm nhấn mạnh giữa các lý thuyết khác nhau và những khác biệt sâu sắc về cách biện luận. Chương trình Giáo dục Quốc gia Anh theo Đạo luật 1988, tuy đã chịu ảnh hưởng về mặt tinh thần của các học thuyết, nhưng dường như không phải là sản phẩm của bất kỳ học thuyết nào xét cả về chi tiết cũng như cách biện luận.

Cái đã thống nhất giữa các lý thuyết gia với những người sáng lập Chương trình Giáo dục Quốc gia là việc họ không thể đưa ra một lập luận nào để phản đối ý tưởng thiết lập chương trình giáo dục quốc gia do một trong những nhà tư tưởng theo chủ nghĩa tự do vĩ đại nhất mọi thời đại đề xướng. John Stuart Mill trong tập tiểu luận có ảnh hưởng rộng rãi của mình mang tên *Bàn về tự do (On Liberty)* xuất bản năm 1859 đã nói về chương trình giáo dục quốc gia như sau:

Giáo dục phổ thông chỉ là một công cụ để đúc khuôn mọi người cho giống hệt nhau: và do cái khuôn dùng để đúc nên những con người giống hệt nhau ấy là thứ làm vừa lòng thế lực mạnh nhất trong chính quyền – dù đó có thể là một quốc vương, một giáo sĩ, một quý tộc, hay phần đông thế hệ hiện tại, miễn là nó có hiệu quả và thành công – thì nó đều thiết lập nên một sự chuyên chế tinh thần dẫn dắt bằng khuynh hướng tự nhiên thông qua thế xác.

(Mill [1859] 1968, tr.161)

Tuy vậy, các lý thuyết gia đi trước Chương trình Giáo dục Quốc gia không chỉ im lặng trước lập luận của Mill, mà phần

đồng họ cũng im lặng trước bản thân Chương trình Giáo dục Quốc gia. Năm 1988, John White đã viết bài báo có tiêu đề “Hai Chương trình Giáo dục Quốc gia – chương trình của Baker và của Stalin: Hướng tới một lựa chọn thay thế [giáo dục] khai phóng” (White 1988), bài viết này nỗ lực làm suy giảm uy tín của Chương trình Giáo dục Quốc gia bằng cách gắn nó với chế độ toàn trị của Liên Xô trước đây – đó chính là lý do của tiêu đề bài báo – và đưa ra một khuyến nghị thực chất cho giáo dục chính trị và xã hội, điều được giới thiệu thông qua chương trình giáo dục công dân sau này. Bài báo một lần nữa đã đẩy Chương trình Giáo dục Quốc gia vào vòng tranh luận. Một bộ phận của cải cách giáo dục quan trọng như vậy đã ra đời mà không có sự khảo cứu sâu sắc của các nhà triết học giáo dục (bao gồm các tác giả hiện tại), điều này trở thành lời trách cứ thường trực đối với các nhà nghiên cứu thuộc chuyên ngành này. Sau đó, đã có những phản hồi có phần thỏa đáng hơn đối với Chương trình Giáo dục Quốc gia (mà chúng tôi sẽ bàn dưới đây), nhưng chúng tôi ngờ rằng phần lớn công việc vẫn chưa được triển khai. Chúng tôi không có không gian để làm điều gì khác ngoài việc bắt đầu cuộc tranh biện.

Hãy bắt đầu với Mill. Ông chắc chắn đã đúng vào năm 1859, khi không tin ý tưởng về một nền giáo dục do chính phủ điều khiển. Mặc dù trên danh nghĩa là dân chủ, chính phủ Anh thời đó rõ ràng không mang tính đại diện cho đại đa số nhân dân. Quyền bầu cử vẫn bị hạn chế nghiêm trọng bất chấp Đạo luật Cải cách năm 1832 (*Reform Act 1832*) và Nghị viện vẫn bị

các tầng lớp chiếm hữu nhiều đất đai chi phối. Mãi cho đến đầu thế kỷ XX, người dân Anh Quốc mới có quyền phổ thông đầu phiếu hoặc bán phổ thông đầu phiếu dành cho người trưởng thành, tới lúc đó chính phủ mới có thể tuyên bố họ là một chính thể đại diện đầy đủ. Nhưng thậm chí khi đó vẫn còn tồn tại một số điểm mà Mill không tin tưởng. Xét đến sức mạnh tự thân của giáo dục và theo đó là sức mạnh của một chính phủ đang hành động thông qua giáo dục, thì những đặc điểm như vậy sẽ luôn là đối tượng thích hợp để công chúng soi xét.

Mill đã sai khi tin rằng, nếu có thể bảo đảm chính phủ không điều khiển giáo dục thì chúng ta sẽ hoàn toàn an tâm với việc để cho các tổ chức khác làm việc đó. Các ứng viên sáng giá cho vị trí đó có thể là các bậc cha mẹ, các nhà giáo dục học hay các nhà chức trách địa phương. Dù rằng những nhóm này có quan điểm khác biệt về giáo dục và đáng lẽ cần có nhiều cách để giúp cho các quan điểm đó được biết tới rộng rãi, thì vẫn có những lập luận mạnh mẽ phản đối việc để các nhóm kể trên điều khiển hệ thống giáo dục.

Các bậc phụ huynh nhìn chung không có đủ khả năng chuyên môn để thiết kế và đảm bảo việc vận hành một chương trình giáo dục. Họ cũng thường xuyên đưa vào các chủ đề giáo dục những niềm tin cùng định kiến không chỉ gây hại cho nền giáo dục nói chung, mà còn có hại cho việc giáo dục chính con cái của họ. Chẳng hạn, bạn sẽ không đủ khả năng lập kế hoạch cho một chương trình giáo dục có thể được biện hộ trên toàn quốc dành cho mọi trẻ em, nếu như bạn có niềm tin rằng – điều

mà mãi tới gần đây mới bắt đầu phổ biến – giáo dục trẻ em gái từ bậc tiểu học trở lên là việc làm lãng phí thời gian. Một thực tế hữu ích đáng ghi nhớ trong bối cảnh này là, chính các bậc phụ huynh thuộc tầng lớp lao động ở Anh (chứ không phải ở Scotland) đã phản đối giáo dục bắt buộc, và trước khi đề nghị nâng độ tuổi rời trường phổ thông lên 16 tuổi, cũng chính các phụ huynh ấy đã cho phép hoặc yêu cầu con họ rời trường ở độ tuổi 15 trước khi các em tham gia kỳ thi chung.

Ý kiến cho rằng chính các nhà nghiên cứu giáo dục nên tự mình xác định chương trình giáo dục chẳng tốt hơn là bao so với ý kiến cho rằng nên để việc đó cho phụ huynh. Bởi lẽ, thông thường các nhà giáo dục học chỉ đại diện cho những môn học cụ thể và luôn nhìn nhận giáo dục từ góc nhìn của môn học đó. Chẳng hạn, họ có thể cam kết hỗ trợ [giảng dạy] các môn khoa học, văn học, lịch sử nghệ thuật trong một chương trình giáo dục, song điều đó không đồng nghĩa với việc họ cam kết cung cấp một chương trình giáo dục tổng thể toàn diện. Quả thật, có thể tranh luận – chúng tôi nghĩ đây là một cách thuyết phục – rằng nhiều vấn đề xảy ra ở giai đoạn đầu của Chương trình Giáo dục Quốc gia hiện thời – và nhất là những vấn đề gắn liền với sự “lạm phát nội dung môn học” – là kết quả trực tiếp và có thể hiểu được của tình trạng các nhóm môn học cụ thể đang cố gắng đảm bảo nội dung của họ sẽ có mặt nhiều hơn cả trong chương trình giáo dục, bất chấp tác động mà việc này có thể gây ra đối với toàn bộ chương trình giáo dục vốn thiếu sự điều phối tổng thể. Một điều cũng chính xác nữa là khi bàn

về Chương trình Giáo dục Quốc gia – hay bất kỳ chương trình giáo dục nào – chúng ta thường nói về các chủ đề liên quan đến quan điểm về giáo dục, đạo đức, chính trị và cho dù các nhà giáo dục học mang chuyên môn cụ thể nào đến cho bộ môn của mình thì họ cũng không thể (bởi không ai có thể), là chuyên gia trong việc quyết định những cái lý tưởng như thế.

Với các nhà chức trách địa phương, lý lẽ phản đối việc họ nắm quyền kiểm soát chương trình giáo dục phần nào phản ánh những điều được nói ở trên, nhưng có phần khác biệt. Khi giới chức địa phương có nhiều ảnh hưởng hơn đối với chương trình giáo dục của các trường trên địa bàn họ quản lý, tức là trước khi có Đạo luật Giáo dục năm 1988, họ đã thể hiện sự ảnh hưởng đó thông qua các nhà giáo dục học được bổ nhiệm tại địa phương – những người này thường cố áp đặt những lý tưởng giáo dục của họ lên các trường sở tại. Những lý tưởng đó không phải chủ đề bàn luận hay đàm phán ở địa phương, thường bị nghĩ xấu và đôi khi bị coi là nguy hiểm về mặt giáo dục⁵. Nếu chúng ta sở hữu truyền thống dân chủ địa phương năng động, giàu sức ảnh hưởng, trong đó các vấn đề giáo dục trở thành chủ đề của những cuộc tranh biện phù hợp có sự tham gia của tất cả các bên liên quan, thì có thể đưa ra một lập luận mạnh mẽ ủng hộ quyền kiểm soát chương trình giáo dục của địa phương. Nhưng thực tế không phải vậy và do đó cũng không thể đưa ra một lập luận như thế.

Do vậy, tốt nhất việc đó nên để cho nhà nước [thực hiện]. Nhưng không phải bất kỳ nhà nước nào cũng phù hợp. Mill

khi nêu ra phản bác đối với Chương trình Giáo dục Quốc gia, đã coi những điều khác biệt kể trên như một khối đơn nhất. Tất nhiên có những lập luận mạnh mẽ phản đối việc cho phép một nhóm dân cư, như các vị quân chủ, giáo sĩ hay quý tộc chẳng hạn, được áp đặt các lý tưởng giáo dục của họ, và theo đó là cả lý tưởng của họ về việc chuẩn bị cho một cuộc sống tốt đẹp lên phần đông dân chúng còn lại. Và điều này cũng đúng nếu chúng ta có một hệ thống giáo dục trong các nhà nước mà chính phủ quốc gia đó do một trong những nhóm này chiếm ưu thế. Tuy nhiên, không thể sử dụng các phản biện đó để phản đối sự áp đặt Chương trình Giáo dục Quốc gia của các chính phủ trong một thể chế dân chủ tự do. Yếu tố tự do ở đây nên bảo đảm rằng một chương trình giáo dục như thế, trong khi tập trung vào việc chuẩn bị cho một cuộc sống tốt đẹp, điều mà giáo dục được cho là sẽ đem tới cho những người được giáo dục, vẫn duy trì được tính trung lập khi xét đến nội dung của cuộc sống tốt đẹp đó. Điều đó nhằm khẳng định rằng, một nền giáo dục như thế – trong phạm vi mà giáo dục là hình ảnh phản chiếu của chủ nghĩa tự do – đã nỗ lực khiến cho các đối tượng giáo dục có thể lựa chọn một trong số các phiên bản cuộc sống đáng giá được giới thiệu, nhưng không thể áp đặt bất cứ phiên bản nào lên mọi người hoặc ép buộc học sinh chọn phiên bản này mà không chọn phiên bản kia. Điều này có nghĩa là trong thực tiễn, một chương trình giáo dục như thế bằng cách nào đó, buộc phải phản ánh sự đa dạng của các nhóm lợi ích trong xã hội mà không công khai ủng hộ bất cứ nhóm nào (xem

thêm Chương 10). Và điều này lại có nghĩa là chương trình giáo dục là chủ đề đàm phán giữa các nhóm lợi ích đó để có thể thấy rõ rằng giáo dục phản ánh lợi ích chung chứ không có gì hơn. Việc đàm phán kiểu đó sẽ không bao giờ dễ chịu – bởi các nhóm lợi ích sẽ muốn nhiều hơn so với những gì họ có thể có được – nhưng kết quả không hẳn là không tốt. Bản thân các giá trị cốt lõi của bình đẳng, khai phóng và khoan dung đã đủ để đem lại một khuôn khổ vững chắc cho giáo dục.

Yếu tố dân chủ trong phương trình này đảm bảo, nếu như nó khả thi, rằng một chương trình giáo dục như thế sẽ không ngừng phản ánh lợi ích chung. Lập luận chung của Mill trong cuốn *Bàn về tự do* là quyền lực của chính quyền dân chủ nên được giới hạn trong những lĩnh vực của đời sống có nguy cơ gây hại cho đại chúng. Chính xác thì những gì có thể liệt vào kiểu nguy hại đó vẫn là vấn đề gây tranh cãi gay gắt. Tuy nhiên, một điều tương rõ ràng là nếu một số trẻ em không được giáo dục trong khi số còn lại được giáo dục, hoặc nếu trẻ bị giáo dục sai, thì trẻ sẽ bị tổn hại. Như vậy, giáo dục là thành tố trọng tâm phù hợp với chính phủ và nếu trong trường hợp – như chúng tôi vừa lập luận – nguy cơ tổn hại đối với đại chúng có thể xảy ra nếu các nhóm lợi ích cụ thể kiểm soát nội dung của [chương trình] giáo dục, thì nội dung đó tốt nhất nên được kiểm soát bởi chính phủ. Tất nhiên, các chính phủ dân chủ không phải lúc nào cũng khôn ngoan hoặc hữu lý, nhưng kết luận kể trên vẫn đúng với bất kỳ nhóm nào trong xã hội, và không giống các nhóm xã hội, một chính phủ có thể bị thay thế khi nó không

còn khôn ngoan hay hữu lý. Ở đây có thể còn tồn tại những mối nguy khi chính phủ nắm quyền kiểm soát [tuyệt đối], tuy nhiên những mối nguy đó sẽ còn gia tăng mạnh hơn nếu quyền kiểm soát [của chính phủ] dịch chuyển tới nơi khác.

Chúng tôi đã nói trong phần mở đầu chương này rằng sự ra đời của Chương trình Giáo dục Quốc gia ở nước Anh có thể là ví dụ minh họa cho việc [chính phủ] áp đặt một chương trình giáo dục bất kỳ ở quốc gia này hay quốc gia khác. Nếu đúng là như vậy, sẽ rất hữu ích khi xem xét một số phê bình dường như nhắm vào quá trình đó (xem Tooley 1996, Chương 6). Trước hết, chúng tôi quan niệm là một chương trình giáo dục như thế luôn đòi hỏi phải có một cuộc tranh biện dân chủ về phạm vi cùng những giới hạn của nó. Người ta có thể lập luận rằng trong trường hợp cụ thể của nước Anh đã không có một cuộc tranh biện như thế. Câu trả lời cho cáo buộc này phụ thuộc vào hiểu biết xoay quanh những điều tạo nên một cuộc tranh biện dân chủ trong một nền dân chủ. Các cuộc tranh biện liên quan tới bất cứ dự thảo luật nào, dù nhìn nhận ở góc độ lý thuyết hay thực tiễn, đều không thể ngụ ý rằng những dự thảo luật như thế đều phụ thuộc vào việc bỏ phiếu thông qua một cuộc trưng cầu dân ý tổ chức toàn quốc. Một mặt vì việc trưng cầu dân ý như thế thực ra không mang lại nhiều ý nghĩa, không giúp xử lý những vấn đề cực kỳ phức tạp, mặt khác cũng vì phải xác định khung khái niệm của vấn đề được nêu trong cuộc trưng cầu dân ý đó. Do vậy, nếu chúng ta hỏi công chúng liệu họ có mong muốn một Chương trình Giáo dục Quốc gia như nước

Anh hay không thì đó là một câu hỏi quá hẹp; còn nếu ta hỏi công chúng rằng họ có muốn một chương trình giáo dục được trình bày chi tiết, tường tận hay không thì lại là một câu hỏi quá rộng. Cái mà các cuộc tranh biện làm được ở đây không phải là nêu ra vấn đề cho các cử tri, mà thay vào đó là thể hiện nhiều quan điểm khác nhau trên các phương tiện truyền thông hay ấn phẩm chuyên ngành, tham khảo ý kiến của chuyên gia và các bên quan tâm, tạo lập các cơ chế nhằm đảm bảo tất cả các quan điểm có liên quan đều được trình bày. Tất cả những điều này đã xuất hiện trong giai đoạn 1970 – 1990 ở nước Anh trước khi Chương trình Giáo dục Quốc gia được triển khai toàn diện.

Phản biện thứ hai có thể đưa ra đối với Chương trình Giáo dục Quốc gia là nó cần – theo đúng bản chất của nó – loại bỏ những tầm nhìn khác có tính cạnh tranh về chương trình giáo dục. Điều này phải đúng ở một mức độ cao. Rốt cuộc, ngay chính sự tồn tại của các tầm nhìn có tính cạnh tranh đó đã cung cấp lý do cần thiết phải có một Chương trình Giáo dục Quốc gia. Những tầm nhìn như vậy đôi khi phản ánh quan điểm của những nhóm lợi ích cụ thể, những người muốn có vai trò riêng trong hệ thống giáo dục hoặc muốn áp đặt tầm nhìn của họ lên người khác. Nhưng đôi khi những tầm nhìn đó lại phản ánh nỗ lực đa dạng của các cá nhân hoặc nhóm khác nhau nhằm vạch ra một chương trình giáo dục vì lợi ích chung. Phải lựa chọn giữa hàng loạt tầm nhìn đó chính xác là vai trò của một chính phủ dân chủ theo chủ nghĩa tự do và theo nghĩa này, những lựa chọn thay thế đó là điều kiện cần thiết cho một chương trình

giáo dục chịu sự kiểm soát của trung ương hơn là một lập luận bác bỏ nó. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là chương trình giáo dục đó không bao giờ thay đổi. Mọi hệ thống giáo dục hợp lý đều có các cơ chế dành cho việc đánh giá phản biện và thay đổi. Và những thay đổi khả dĩ đó đồng nghĩa với việc chúng ta sẽ luôn cần những tầm nhìn có tính cạnh tranh đối với những điều sẽ xảy ra nhằm phản biện chính những thứ đang tồn tại trong thực tế.

Phản biện cuối cùng có liên quan đến bộ máy quan liêu trong một chương trình giáo dục quốc gia. Lập luận ở đây là bộ máy quan liêu khiến các trường học không thể phản ứng với các điều kiện ở địa phương, bao gồm một số điều kiện hình thành từ nỗ lực thiết lập chương trình giáo dục vốn đang được bàn luận trong chương này. Do đó, một người có thể nêu lên các vấn đề nảy sinh từ hoạt động dạy đọc, viết và làm toán ở các trường tiểu học khi Chương trình Giáo dục Quốc gia ở Anh được giới thiệu. Ý tưởng ở đây là nếu các trường không phải chịu sự kiểm soát từ trung ương, họ sẽ nhìn nhận và phản ứng lại trước những hệ quả xấu từ sự biến đổi trong giáo dục theo hướng hiệu quả hơn so với những gì mà một bộ máy quan liêu chịu sự kiểm soát của trung ương có thể làm được. Rõ ràng, một số khía cạnh của lập luận này có căn cứ vững chắc. Chương trình Giáo dục Quốc gia, theo đúng bản chất của nó, cần bộ máy quan liêu lớn hơn so với một chương trình giáo dục cấp trường. Tuy nhiên, trong hoàn cảnh hiện tại, lập luận này giả định hai điều mà nếu đúng, chỉ là đúng một cách ngẫu

nhiên, tức là trong trường hợp những điều này xảy ra, [chúng ta] vẫn có thể tránh được. Trước hết, nó giả định rằng mỗi trường học phải thực hiện mọi yêu cầu của Chương trình Giáo dục Quốc gia một cách chính xác và đồng nhất, bất chấp bất cứ hệ quả xấu nào có thể phát sinh từ cách làm như vậy. Vẫn có những chương trình giáo dục quốc gia như thế này, trong đó hầu hết mọi thứ đều chịu sự kiểm soát từ trung ương. Quả thực, đây từng là một trong những phê bình chủ yếu tấn công vào Chương trình Giáo dục Quốc gia của Pháp trong nửa đầu thế kỷ XX. Tuy nhiên, không phải mọi chương trình giáo dục quốc gia đều giống như thế. Trong trường hợp chương trình giáo dục của Anh Quốc hiện tại, thông qua các chương trình học tập cùng mục tiêu về kết quả học tập, có thể thấy những kỳ vọng đối với việc học tập của trẻ em trong suốt những năm tháng giáo dục học đường bắt buộc; tuy nhiên, việc làm thế nào để đạt được những kỳ vọng đó phần lớn được trao lại cho từng trường. Nghĩa là các trường được tự do thiết kế mô hình riêng trong việc triển khai chương trình cũng như thay đổi mô hình đó nếu thấy cần thiết. Các trường thậm chí còn được tùy ý hạ thấp một số kỳ vọng nếu như họ nghĩ rằng những kỳ vọng đó không thể nào đạt được nếu không gây phương hại cho các khía cạnh khác của quá trình giáo dục trẻ em, ngay cả khi việc này được các nhà chức trách ở cấp cao hơn tán thành. Do đó, lấy ví dụ, môn địa lý có thể bị hy sinh cho môn đọc viết. Việc cung cấp giáo dục tôn giáo là một ví dụ thú vị trong trường hợp này. Theo Đạo luật Giáo dục năm 1996, các

trường học bắt buộc phải cung cấp giáo dục tôn giáo cho mọi học sinh. Nhiều trường đã hoàn toàn làm ngơ nội dung này của Đạo luật.

Giả định đáng ngờ thứ hai trong lập luận nói trên là từng trường học có thể nhanh chóng nhận ra và phản ứng lại các vấn đề giáo dục. Nếu chúng ta xem xét hành vi của các trường tiểu học đối với việc dạy đọc chẳng hạn, giả định nêu trên sẽ không có căn cứ. Nhiều trường tiểu học hồi cuối thập niên 1980 đã áp dụng phương pháp học việc (*apprenticeship*) hay các cuốn *real books** để tiếp cận việc dạy đọc (xem tác phẩm có tầm ảnh hưởng của F. Smith 1985). Có bằng chứng cho thấy những cách tiếp cận đó đã làm hạ thấp các tiêu chuẩn đọc (Turner 1990). Tuy nhiên, đó không phải là bằng chứng chủ yếu thúc bách các trường này đánh giá chủ trương về dạy đọc viết, mà thay vào đó là thực tế rằng hai đảng phái chính trị chủ chốt đã công khai ủng hộ hướng tiếp cận việc đọc thông qua dạy đánh vần.

Khi Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh Quốc được giới thiệu, đã nảy sinh rất nhiều vấn đề không chỉ trong phạm vi bao phủ của chương trình mà cả việc triển khai chương trình đó. Với sự thay đổi lớn lao như vậy trong chính sách giáo dục, nếu không bộc lộ một số vấn đề thì mới là chuyện đáng ngạc nhiên. Nhưng không có vấn đề nào trong số này, cũng không có phản đối nào đã nêu ở trên, tạo nền tảng vững chắc cho các lập luận phản đối Chương trình Giáo dục Quốc gia, và vì có

* Tập hợp các phác thảo sơ bộ của bản nhạc chứ chưa phải các bản nhạc được ghi chú đầy đủ (BTV).

những lập luận xác đáng ủng hộ một chương trình như thế, nên chúng mới là những điều nên được xem xét.

Chương trình Giáo dục Quốc gia hiện hành ở Anh Quốc

Tất nhiên, việc chứng minh rằng chúng ta nên có một chương trình giáo dục quốc gia không có nghĩa rằng chúng ta chỉ nên có Chương trình Giáo dục Quốc gia *hiện hành*. Chúng tôi sẽ bàn đến vấn đề này ở phần cuối chương. Tuy nhiên, mặc dù trọng tâm của chúng tôi phần lớn là cấp độ địa phương, nhiều vấn đề được nêu ra có thể được áp dụng trong mọi nỗ lực nhằm kiến tạo một chương trình giáo dục quốc gia.

Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh Quốc hiện thời được cấu thành bởi 12 bộ môn được dạy trong bốn giai đoạn chính. Các môn học bao gồm: Tiếng Anh, Toán học, Khoa học, Thiết kế và Công nghệ, Công nghệ Thông tin và Truyền thông, Lịch sử, Địa lý, Ngoại ngữ Hiện đại, Nghệ thuật và Thiết kế, Âm nhạc, Giáo dục Thể chất, Giáo dục Công dân. Các giai đoạn học tập chính được chia theo độ tuổi là 5-7, 7-11, 11-14, 14-16. Trong số các môn học trên, ba môn đầu tiên là những môn học cốt lõi phải được dạy xuyên suốt tất cả các giai đoạn. Những môn còn lại là các môn học cơ sở không cốt lõi (*non-core foundation subjects*). Trong số này, Thiết kế và Công nghệ, Công nghệ Thông tin và Truyền thông, Giáo dục Thể chất cũng phải dạy xuyên suốt cả bốn giai đoạn. Lịch sử, Địa lý, Nghệ thuật và Thiết kế, Âm nhạc được dạy trong ba giai đoạn đầu, tức là cho tới 14 tuổi, còn Ngoại ngữ Hiện đại và Giáo dục Công

dân chỉ được dạy trong hai giai đoạn cuối, tức là từ 11 đến 16 tuổi (mặc dù hiện nay các môn ngoại ngữ đã trở thành môn tự chọn ở Giai đoạn 4). Nhà trường cũng có nghĩa vụ pháp định là cung cấp nội dung Giáo dục Tôn giáo trong tất cả các giai đoạn, đồng thời các trường tiểu học buộc phải có một chính sách cho Giáo dục Giới tính. Tuy nhiên, phụ huynh cũng không nhất thiết phải cho con mình tham gia các giờ học Giáo dục Tôn giáo và Giới tính.

Những gì được trình bày ở trên phù hợp như thế nào với những điều mà chúng tôi đã bàn luận về một chương trình giáo dục quốc gia cùng những liên hệ của nó với các giá trị tự do dân chủ cũng như nền văn hóa Anh? Nếu chỉ nhìn vào danh sách các môn học, thì phần lớn những môn này có vẻ thuộc lĩnh vực giáo dục đem lại nền tảng để đáp ứng những giá trị và mục tiêu văn hóa ấy (Việc không đề cập tới các môn khoa học xã hội có vẻ khá khó hiểu khi xét đến mức độ nổi bật của những môn học này trong xã hội Anh cũng như sự phổ biến của chúng với tư cách là các chuyên ngành ở bậc đại học). Tuy nhiên, người ta *có thể* lập luận rằng các môn khoa học xã hội chỉ được học bài bản sau tuổi 16 (Người ta cũng *có thể* lập luận tương tự đối với môn Triết học). Phản biện chuyên sâu về Chương trình giáo dục Quốc gia của nước Anh trong hoàn cảnh hiện tại đã chuyển hướng nhằm vào các môn Ngoại ngữ Hiện đại, Toán học và Lịch sử. Thậm chí có ý kiến cho rằng chúng ta không cần môn Ngoại ngữ Hiện đại trong chương trình giáo dục (Williams, K. 2000). Với Toán học và Lịch sử, lại có quan điểm

là chương trình hiện tại đang làm sai lệch tầm quan trọng của hai môn này, tức là không có lý do gì để dạy Toán học sau Giai đoạn 3 nhưng lại không hề lý do để dạy Lịch sử trong tất cả các giai đoạn (Bramall và White 2000).

Không lập luận nào trong số lập luận kể trên tạo nên sức thuyết phục. Có người xem việc giảng dạy môn Ngoại ngữ Hiện đại là minh họa cho cách một nền văn hóa hướng cái nhìn vượt ra ngoài bản thân nó. Đối với một số nền văn hóa, chẳng hạn những nền văn hóa mà cư dân sử dụng các ngôn ngữ hiếm khi xuất hiện trên vũ đài quốc tế, như tiếng Hà Lan hay tiếng Catalan, một động thái hướng ra bên ngoài như vậy có thể chứa đựng hàm ý thiết thực và sâu sắc. Với nền văn hóa của chúng ta, nền văn hóa nói một thứ ngôn ngữ mà ngày nay đã trở thành ngôn ngữ của thế giới, động thái đó chủ yếu mang tính chất biểu tượng. Song một số biểu tượng lại đủ quan trọng để được xuất hiện trong giáo dục.

Với môn Toán, có những lý do hết sức thiết thực để tiếp tục giảng dạy nó xuyên suốt giai đoạn giáo dục bắt buộc, xét đến những yêu cầu về kỹ năng tính toán trong nhiều lĩnh vực lao động cũng như trong môn Khoa học. Toán học đại diện cho một trong những thành tựu vượt trội không chỉ của nền văn hóa Anh mà còn của nhân loại. Đối với môn Lịch sử, những lo ngại của Bramall và White rằng trẻ em không được tiếp xúc với môn Lịch sử Hiện đại hoàn toàn có thể được đáp ứng ở Giai đoạn 3.

Tuy nhiên, dù những lập luận kiểu này có kết quả thế nào đi nữa, chúng vẫn cho ta thấy một vấn đề sâu xa hơn. Rằng

một cam kết giáo dục nghiêm túc với 12 môn học chỉ đơn giản là không khả thi, nhất là trong hai giai đoạn sau cùng. Việc yêu cầu trẻ em học tất cả các môn đó theo một cách hợp lý xuyên suốt bậc trung học là chuyện bất khả. Việc Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh Quốc hiện thời cho phép học sinh bỏ qua các môn Lịch sử, Địa lý, Nghệ thuật và Thiết kế, Âm nhạc trong Giai đoạn 4 dường như hàm ý một kết luận như thế. Tuy nhiên, hàm ý như vậy thì vẫn chưa đủ. Nếu việc học tất cả các môn là điều không khả thi, thì chúng ta cần phải suy nghĩ nhiều hơn nữa về sự lựa chọn của người học trong giai đoạn cuối cùng. Như vậy, nếu giáo dục ở giai đoạn này chỉ bao gồm môn Lịch sử, Nghệ thuật và Âm nhạc, nhưng loại trừ môn Thiết kế và Công nghệ, Công nghệ Thông tin và Truyền thông thì nhìn bề ngoài, dường như điều đó không vô lý về mặt giáo dục.

Nếu chúng ta chuyển từ các môn học cấu thành Chương trình Giáo dục Quốc gia sang các giá trị và mục tiêu đảm nhận vai trò – hoặc phải đảm nhận vai trò – là sự biện luận cho tính hợp lý của chúng, thì sẽ có nhiều vấn đề xảy ra. Và ở đây, các vấn đề đó không đơn thuần là những cái đi vào chi tiết, mà thay vào đó là vấn đề về thiết kế cơ bản. Khi Chương trình Giáo dục Quốc gia được công bố vào năm 1988, tuyên bố mục tiêu của nó cực kỳ chiểu lệ. Chương trình mới được mô tả:

“Bao quát, cân bằng, phù hợp” và do đó giúp “thúc đẩy sự phát triển về thể chất, tâm lý, văn hóa, đạo đức và tinh thần của học sinh ở trường cũng như trong xã hội”, đồng thời cũng nhằm “chuẩn bị cho học sinh những cơ hội, trách nhiệm và trải nghiệm sống khi trưởng thành”.

(DES 1988)

Chúng ta không biết Chương trình Giáo dục Quốc gia sẽ đáp ứng những mục tiêu trên bằng cách nào. Cũng không có dấu hiệu nào cho thấy những người đã xác lập các mục tiêu kể trên nhận ra sự bao quát, cân bằng và phù hợp chỉ là những thuật ngữ mang tính tương đối. Một thứ gì đó không thể bao quát hay cân bằng trừ khi nó được định lượng trong so sánh với một cái khác. Khẳng định rằng một cái gì đó có tính phù hợp chính là ngụ ý rằng sẽ tồn tại cá nhân nào đó mà đối với họ thì nó là phù hợp [còn với người khác thì không], cũng như tồn tại mục tiêu nào đó mà đối với *mục tiêu đó* thì cái đó phù hợp. Chẳng hạn, việc một học sinh chọn học môn Khoa học ở trường phổ thông sẽ phù hợp nếu họ muốn tiếp tục học ngành Vật lý ở đại học. Nếu chúng ta không biết một chương trình giáo dục được đề xuất đã được đo lường trong so sánh với cái gì, nó phù hợp với ai và với cái gì, thì phần ý tưởng “bao quát, cân bằng và phù hợp” trong tuyên bố mục tiêu nêu trên không còn ý nghĩa. Hai ý nổi tiếp vừa mờ nhạt vừa vô ích dù đóng vai trò là kim chỉ nam hành động hay là phương tiện để đánh giá chương trình giáo dục.

Tuyên bố năm 1999 về “Giá trị, mục tiêu và mục đích” dành cho Chương trình Giáo dục Quốc gia bắt đầu khắc phục sự mơ hồ nói trên, nhưng [văn bản này] vẫn bỏ ngỏ quá nhiều vấn đề (DfEE 1999). Thế chỗ đoạn văn ban đầu, giờ đây chúng ta có ba trang trình bày giá trị, mục tiêu và mục đích. Tuy nhiên, tất cả không được cho là đặc trưng của Chương trình Giáo dục Quốc gia, mà chỉ tương tự chương trình giáo dục cấp trường: “Bao

gồm mọi hoạt động học tập cùng các trải nghiệm khác mà mỗi trường hoạch định cho học sinh của mình”. Chương trình Giáo dục Quốc gia chỉ đơn thuần là “một thành tố quan trọng của chương trình giáo dục cấp trường”. Sự mơ hồ về trọng tâm như thế cực kỳ đáng tiếc. Nếu chúng ta không được biết thành tố nào trong giáo dục học đường đem đến giá trị, mục đích hay mục tiêu cụ thể nào, thì chúng ta không cách nào biết được những điều đó liệu có đang được truyền tải bằng một phương thức có thể chấp nhận được hay không. Chẳng có ý nghĩa gì khi cố né tránh vấn đề bằng một lập luận kiểu “bao gói” nào đó, chẳng hạn như chúng tôi không thể nói cho bạn phần nào trong “gói” đó đưa đến kết quả ra sao. Tuy nhiên, bạn sẽ thấy khi hoàn thiện cái tổng thể thì các kết quả sẽ xuất hiện, bởi vì điều này mang hai ý nghĩa. Thứ nhất, đối với bất kì nhóm trẻ nào, chúng ta không thể nói quá trình giáo dục các em có đang hiệu quả hay không cho tới khi quá trình đó được hoàn tất, và [việc đưa ra đánh giá vội vàng] đối với những đứa trẻ này là không thể chấp nhận được. Thứ hai, do chúng ta không thể kết luận thành tố nào đóng góp để tạo ra kết quả nào, nên không có cách để xác định liệu các thành tố đó đang vận hành tốt hay không.

Khi chuyển từ phần giới thiệu các giá trị, mục tiêu và mục đích sang các tuyên bố giá trị, mục tiêu và mục đích, thì so với phiên bản năm 1988, chúng tôi cảm thấy [phiên bản mới] đề cập nhiều thứ tốt đẹp đến mức khó có thể chọn ra một thứ tốt nhất. Vì vậy, chúng ta không chỉ có giá trị giáo dục vì hạnh phúc của từng cá nhân và sự bình đẳng về cơ hội, mà còn cả

giá trị giáo dục với tư cách một nhân tố đóng góp vào sự “coi trọng bản thân chúng ta, gia đình chúng ta cùng các mối quan hệ khác của chúng ta”, đồng thời là giá trị giáo dục tái khẳng định cam kết của chúng ta đối với “sự thật, công lý, lòng trung thực, lòng tin và ý thức trách nhiệm”.

Khi xem xét các mục tiêu, cơ bản chúng bao gồm hai phần. Phần thứ nhất trình bày hết sức cô đọng và đúng trọng tâm:

Mục tiêu 1: Chương trình giảng dạy ở trường nên hướng đến việc cung cấp các cơ hội cho mọi học sinh học tập và đạt được thành tích.

(sđd., tr.10)

Phần giải thích mục tiêu trên trong hai đoạn văn kế tiếp của bản tuyên bố mục tiêu cũng rõ ràng và dễ liên hệ với chương trình giáo dục. Nhưng trong đoạn văn thứ ba, các tác giả một lần nữa lại đi quá xa. Chúng ta có những học sinh được trao quyền, có tư duy phản biện và sáng tạo để “tạo ra sự khác biệt vì những điều tốt đẹp hơn” và chương trình giáo dục cấp trường đóng vai trò cung cấp cơ hội cho học sinh để các em trở thành người “sáng tạo, đổi mới, dám nghĩ dám làm và có năng lực lãnh đạo” (sđd., tr.11). Mục tiêu thứ hai mô phỏng lại tính mơ hồ của tuyên bố mục tiêu năm 1988. Đó là:

Mục tiêu 2: Chương trình giáo dục cấp trường nên nhắm đến thúc đẩy sự phát triển về tinh thần, đạo đức, xã hội và văn hóa của học sinh đồng thời giúp học sinh chuẩn bị cho những cơ hội, trách nhiệm và các trải nghiệm trong cuộc sống.

(sđd., tr.11)

Mục tiêu này được giải thích một phần là giúp phát triển nhận thức và hiểu biết của học sinh về môi trường xung quanh cũng như đảm bảo cam kết của học sinh đối với “sự phát triển bền vững ở cấp độ cá nhân, địa phương, quốc gia và toàn cầu”. Vậy theo những gì chúng ta được biết, chương trình giáo dục này cũng nên giúp học sinh hình thành và duy trì “các mối quan hệ hài hòa và có ý nghĩa dựa trên sự tôn trọng dành cho bản thân và người khác trong gia đình, nhà trường, nơi làm việc và trong cộng đồng” (sđd.).

Cũng như đối với các tuyên bố về giá trị, vấn đề ở đây chủ yếu đến từ vấn đề về trọng tâm. Nếu chúng ta không kết luận được những thành tố nào của giáo dục học đường được cho là sẽ giúp hiện thực hóa mục tiêu nào, thì chúng ta không thể biết các thành tố đó có đang hoạt động hiệu quả hay không. Tuy nhiên đó cũng là vấn đề về phạm vi. Giáo dục học đường và giáo dục nói chung có thể làm được nhiều việc, nhưng chúng không thể làm được mọi việc. Ví dụ, chuyện chương trình giáo dục cấp trường có thể phát triển phương diện tinh thần và đạo đức của đạo đức không thực sự thể hiện rõ ràng lắm. Trong khi đó, chương trình giáo dục có thể giúp cho học sinh trở thành những công dân chuẩn mực, vị tha và có những mối quan hệ cá nhân tốt đẹp hay không cũng không sáng tỏ lắm. Có thể những đặc tính của nhà trường sẽ góp phần đem lại những điều đó, song việc xem chúng là những mục tiêu của giáo dục có nguy cơ làm sai lệch nghiêm trọng quan điểm của chúng ta về giáo dục. Chẳng hạn, việc một người được giáo dục tốt theo chuẩn

mục hiện tại của chúng ta, nhưng lại đồng thời phải gánh chịu sự lo lắng thái quá, ích kỷ và không có khả năng duy trì các mối quan hệ là điều hoàn toàn khả dĩ. Một người như thế có thể hối tiếc cuộc đời mình nhưng lại hoàn toàn vô lý nếu họ cố đổ lỗi cho giáo dục về sự bất hạnh của bản thân.

Điều chưa đúng ở đây là những người xây dựng tuyên bố mục tiêu năm 1999, trong khi cố gắng tránh sự thiếu sót của phiên bản năm 1988, lại soạn ra một danh sách các mục tiêu có thể tin là gắn liền với giáo dục với hy vọng rằng điều này sẽ khiến các nhà phê bình im lặng vì sự lớn lao của nó. Nhưng đây không phải thứ chúng ta đang cần. Cái chúng ta cần là một phần trình bày chứ không phải một phần bổ sung tùy ý để thêm vào danh sách các môn học – nó tương minh, khiêm tốn và đầy tính thực tế về các giá trị cũng như mục tiêu mà cả giáo dục học đường nói chung và Chương trình Giáo dục Quốc gia nói riêng cần phải thực hiện được. Đó cũng là một phần trình bày rõ ràng về việc nhà trường và chương trình giáo dục đó sẽ tạo ra những kết quả có ý nghĩa bằng cách nào.

Kết luận

Về bản chất, chương trình giáo dục phải dựa vào nền văn hóa của xã hội mà nó đang tồn tại bên trong. Tuy nhiên, nếu muốn được chấp nhận, nó cần phải làm được nhiều hơn thế. Nếu nó muốn trở thành một chương trình giáo dục đáng giá, nó phải chứa đựng khả năng đưa ra lựa chọn về chuyện những thứ gì trong văn hóa nên được đưa vào chương trình giáo dục

còn thứ nào thì không. Nếu muốn đưa ra lựa chọn mang tính duy lý thay vì tùy tiện, cần phải dựa trên cơ sở khách quan. Thực tế rằng nước Anh có Chương trình Giáo dục Quốc gia cho mọi trẻ em dường như đã cho thấy đại đa số giới làm giáo dục ở Anh chấp nhận điều đó. Chúng tôi đã lập luận rằng có những cơ sở hợp lý cho một chương trình giáo dục như thế. Tuy nhiên, chúng tôi cũng lập luận rằng chúng ta phải coi nó là công trình đang thi công và không mắc sai lầm với niềm tin về việc cái chúng ta đang có nhất định là cái tốt nhất mà chúng ta có thể có.

Câu hỏi thảo luận

1. Bạn có thể xây dựng một chương trình giáo dục mà không có mục tiêu dành cho giáo dục không?
2. Ai nên quyết định nội dung chương trình giáo dục?
3. Người nào đề xuất nên bổ sung một môn học bất kỳ vào chương trình giáo dục thì đồng thời nên đề xuất loại bỏ môn học khác khỏi chương trình giáo dục. Hãy bình luận ý kiến, sử dụng một môn học mà bạn nghĩ là nên có, nhưng hiện thời không có trong chương trình giáo dục.
4. Văn hóa đại chúng có thể đóng vai trò như thế nào trong chương trình giáo dục dành cho văn hóa tinh anh?
5. Có phải chủ nghĩa tinh hoa trong giáo dục luôn là một điều xấu không?

Đọc thêm

Gần đây rất ít công trình nghiên cứu về văn hóa và chương trình giáo dục được xuất bản. Nên đọc một số công trình đóng góp cho các thảo luận về văn hóa trước đây, chẳng hạn cuốn sách của T.S. Eliot, *Những ghi chép hướng tới một định nghĩa về văn hóa* (*Notes Towards a Definition of Culture*, London, Faber and Faber, 1948). Những đánh giá về đóng góp của Arnold cho hoạt động tranh biện giáo dục nằm trong cuốn sách của G.Sutherland (biên soạn), *Arnold và Giáo dục* (*Arnold and Education*, Harmondsworth, Penguin, 1973). Một phần giới thiệu gây tranh luận về văn hóa nằm trong cuốn sách của Roger Scruton, *Hướng dẫn tiếp cận văn hóa hiện đại của một người thông minh* (*An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*, London, Duckworth, 1998). Chương 'Hướng tới một học thuyết về giáo dục đại chúng' (*Towards a Theory of Polupar Education*) của G.H. Bantock, trong sách do R. Hooper biên soạn, *Chương trình giáo dục: Bối cảnh, Thiết kế và sự Phát triển* (*The curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Oliver and Boyd, 1971) là một tranh biện theo chủ nghĩa tinh hoa thẳng thắn ủng hộ các chương trình giáo dục riêng biệt, một mặt dành cho tầng lớp lao động, mặt khác hướng tới các tầng lớp trung lưu và thượng lưu. Để có cái nhìn chân xác hơn, hãy tìm đọc cuốn sách của Gingell và Brandon, *Biện hộ cho văn hóa tinh anh* (*In Defence of High Culture*, Oxford, Blackwell, 2000). Một trong những công trình sớm nhất ủng hộ Chương trình Giáo dục Quốc gia là tác phẩm của John White, cuốn *Hướng tới một chương trình giáo dục*

bắt buộc (*Towards a Compulsory Curriculum*, London, Routledge, 1973). Cuốn sách của Paul Hirst, *Tri thức và Chương trình giáo dục* (*Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge, 1974) đưa ra một biện giải về mặt nhận thức luận cho một chương trình giáo dục khai phóng toàn diện. Cuốn sách của John White, *Trình bày lại những mục tiêu của giáo dục* (*The Aims of Education Restated*, London, Routledge, 1982) và cuốn sách của Christopher Winch, *Chất lượng và Giáo dục* (*Quality and Education*, Oxford, Blackwell, 1996) đều chứa đựng những thảo luận về mối quan hệ giữa các mục tiêu của giáo dục với chương trình giáo dục. Công trình của Steven Bramall và John White, *Liệu Chương trình Giảng dạy Quốc gia mới có đáp ứng được các mục tiêu của nó không?* (*Will the National Curriculum Live up to its Aims?*, London, Hiệp hội Triết học Giáo dục Anh Quốc (Philosophy of Education Society of Great Britain, 2000) đánh giá tính chuẩn xác của các mục tiêu trong phiên bản năm 1999 dành cho chương trình giáo dục cấp trường của nước Anh. Bàn về các vấn đề liên quan đến chương trình giáo dục cụ thể, cuốn sách của Kevin Williams, *Tại sao phải dạy ngoại ngữ trong trường học?* (*Why Teach Foreign Languages in Schools*, London, Hiệp hội Triết học Giáo dục Anh quốc (Philosophy of Education Society of Great Britain, 2000) chất vấn vai trò của môn Ngoại ngữ Hiện đại với tư cách là một thành phần của chương trình giáo dục bắt buộc.

— CHƯƠNG 3 —

DAY VÀ HỌC

Chương này mở đầu bằng việc nhìn nhận bản chất của việc dạy cũng như xem xét mối quan hệ giữa dạy và học. Có ý kiến cho rằng, kể cả khi ai đó không thể kỳ vọng việc học luôn luôn là kết quả của việc dạy thì giáo viên vẫn phải chứng tỏ họ chưa từng thiếu trách nhiệm đối với việc học của học sinh. Việc học thành công, theo một nghĩa nào đó, nghĩa là “làm đúng” hoặc tuân theo các tiêu chuẩn của cái được coi là kiến thức trong một chủ đề cụ thể. Điều này không đồng nghĩa với việc phải có một lý thuyết toàn diện về việc học. Quả thực, một lý thuyết như vậy có tồn tại hay không là việc cần phải được xem xét. Cũng cần thừa nhận rằng việc học hàm chứa không chỉ khả năng hiện thực hóa được những công việc nhất định mà còn cả khả năng lĩnh hội những thông tin thực tế. Giáo dục cần đảm bảo sự cân bằng giữa các phương diện thực tế và phi thực tế của việc học, không nhấn mạnh thái quá mặt này hoặc mặt kia. Giáo dục cũng quan tâm đến việc phát triển trí tưởng tượng, nhưng việc này sẽ mang lại hiệu quả cao nhất, không phải thông qua việc thúc đẩy một loại năng lực thiếu

chắc chắn là tính sáng tạo, mà bằng cách để cho học sinh thấy trí tưởng tượng vốn dĩ tồn tại trong tất cả thành tựu với nỗ lực thực sự của các cá nhân khác nhau.

Bản chất của việc dạy

Dạy và học là trọng tâm của hoạt động giáo dục, và do đó, là những yếu tố chúng ta kỳ vọng sẽ trở thành đặc trưng của các tổ chức giáo dục. Xét theo quan điểm này, chúng ta cũng có thể kỳ vọng các nhà triết học giáo dục sẽ sử dụng thời gian cũng như kiến thức chuyên môn của họ để làm rõ những khái niệm quan trọng này. Trong khi phần lớn kỳ vọng đó được đáp ứng khi xem xét khái niệm dạy, thì khái niệm học lại không được như vậy. Sự bất tương xứng này thậm chí còn đáng ngạc nhiên hơn khi xét đến thực tế là hầu hết các phân tích về việc “dạy” giả định một mối liên kết khăng khít – có tính logic hoặc theo một cách nào đó – giữa yếu tố “dạy” và “học”.

Hãy để chúng tôi phân tích trạng huống trên qua một số luận điểm gây tranh cãi. Tất cả các nhà bình luận việc dạy học dường như nhất trí rằng, không có một định nghĩa hành vi đơn giản nào dành cho thuật ngữ này (xem thêm Hirst 1973; Scheffler 1973). Điều này có nghĩa là, xét trong một bối cảnh thích hợp, một chuỗi hành vi, bao gồm những việc làm như đứng trên bục cao, nhìn ra ngoài cửa sổ, trở vào tường, đều có thể tính là một phần của việc dạy học. Cốt lõi của việc dạy (kể cả không phải tất cả việc dạy – xem phần dưới), vẫn là một

hoạt động có tính mục đích và có thể có vô vàn hành vi giúp ích hoặc cản trở [việc hiện thực hóa] những mục đích của nó.

Điểm thứ hai được chấp nhận một cách rộng rãi, nếu không muốn nói là mang tính phổ quát, đó là việc dạy có liên quan đến mối quan hệ tay ba giữa giáo viên, nội dung được dạy với người được dạy. Đôi khi chúng ta vô tình ẩn đi một trong những nhân tố cần thiết tạo nên hoạt động dạy với việc mô tả không chính xác ai đó rằng người đó đơn giản là đang “dạy toán” hay “dạy mô hình 3C”^{*}. Tuy nhiên, chỉ mất một khắc suy ngẫm để thấy một người không thể dạy toán nếu người đó đang không dạy toán cho *ai đó*, tức là thật vô lý khi nói về việc dạy toán trong một lớp học trống không, và một người chỉ có thể dạy mô hình 3C nếu họ đang dạy về *một điều gì đó*. Trong quá khứ, một trong những khẩu hiệu của những người cấp tiến hoặc người chủ trương giáo dục lấy trẻ em làm trung tâm là “chúng ta giáo dục trẻ em chứ không phải chỉ dạy các môn học”. Nếu một khẩu hiệu như thế chỉ đơn thuần nhắc chúng ta rằng luôn tồn tại người được dạy cũng như nội dung giảng dạy, thì chức năng của nó có thể là một lời nhắc hữu ích. Tuy nhiên, nếu nó vốn ngụ ý rằng chúng ta có thể dạy hoặc không dạy một nội dung nào đó thì khẩu hiệu đó rất rời rạc.

Câu hỏi ở đây là: Trong mối quan hệ tay ba giữa giáo viên, chủ đề môn học với người học, ba chủ thể này gắn kết mật thiết với nhau tới mức nào? Nếu một người đang dạy một điều gì đó

* Mô hình 3C trong việc dạy ở đây bao gồm: Character (Phẩm cách), Competence (Năng lực) và Content (Nội dung) (BTV).

cho một người khác, điều này có *phải* có nghĩa rằng người đó cũng đang học chính từ điều mình được dạy hay không? Nếu một người nào đó đang học, liệu có phải một giáo viên nào đó đang dạy cho người đó không? Đứng trước những câu hỏi này, các nhà triết học giáo dục không nhất trí về câu trả lời. Ở Mỹ, đã có nhiều nỗ lực thực hiện phép loại suy giữa dạy và học với mua và bán – vốn do John Dewey đề xướng lần đầu tiên vào năm 1933. Giả sử phép loại suy đó đúng, vậy thì sẽ có mối quan hệ logic giữa hai thuật ngữ “dạy” và “học”. Cũng giống như việc không thể bán một cái gì đó mà không có người mua, hoặc mua một cái gì đó mà không có người bán, không thể dạy mà không có người học hoặc học mà không có người dạy. Nhưng điều này chắc chắn là sai lầm. Suy cho cùng, việc mọi người học hỏi, ví dụ như chuyện [tại sao] lại có đám cháy hay có ba cánh cửa xanh lục trên phố mà không cần giáo viên hướng dẫn là việc hoàn toàn bình thường. Và phần lớn giáo viên sẽ không rút lại khẳng định rằng họ vẫn dạy học ngay cả khi được thông báo rằng không phải học trò nào trong lớp cũng chịu học mọi thứ mà mình dạy.

Có lẽ để đánh giá chính xác việc dạy, chúng ta không nên tập trung trực diện vào kết quả của việc học, mà nên nhìn nhận việc học như một kết quả dự kiến đạt được. Như vậy, dạy học được hiểu là hoạt động có chủ định đưa đến việc học (xem Hirst & Peters 1970; Scheffler 1973). Song một mình tiêu chí đó không đủ để bảo đảm việc dạy [diễn ra]. Ví dụ, nó sẽ không phân biệt được một người đang cố gắng dạy nhưng thất bại với

một người đang thực sự dạy. Liên quan đến khác biệt này, có nhiều gợi ý khác nhau để xóa bỏ nó. Hirst và Peters đề nghị bổ sung một tiêu chí mang tính chỉ báo, đó là giáo viên phải triển khai các hoạt động liên quan tới chủ đề môn học đó, ví dụ diễn giảng, làm mẫu, minh họa, những việc chỉ ra cho người học thấy mục đích học của mình. Hai tác giả này cũng nêu ra điều kiện về “sự sẵn sàng”, tức là người học phải sẵn sàng, cả về độ tuổi lẫn năng lực, để tiếp thu chủ đề được nêu ra. Scheffler kết hợp hai ý kiến kể trên trong ý niệm [cho rằng] giáo viên phải thực hiện các hoạt động có thể đưa đến việc học đã được dự tính. Nhưng ông bổ sung rằng những gì giáo viên triển khai phải nằm trong những giới hạn nhất định về cách làm, chẳng hạn sự tra tấn tinh thần hay tẩy não không được phép diễn ra.

Những khó khăn về mặt chuyên môn trong những phân tích kể trên cho thấy một khía cạnh nữa của việc dạy. Những khó khăn này liên quan đến tầm ảnh hưởng của điều kiện hỗ trợ. Lấy ví dụ, có một người nào đó đang làm mọi việc mà chúng ta cho là khả thi – ngoại trừ tra tấn tinh thần, tẩy não, v.v... để tạo ra việc học. Trong trường hợp này có khả năng việc học sẽ diễn ra. Nhưng nếu việc đáp ứng những điều kiện hỗ trợ làm cho điều đó xảy ra như thế, tại sao chúng ta lại cần điều kiện ban đầu có liên quan tới sự chủ định?

Chúng tôi gọi đây là một khó khăn về phương diện chuyên môn bởi trên thực tế, chúng tôi không kỳ vọng những điều kiện hỗ trợ đó được đáp ứng trừ khi điều kiện ban đầu cũng được

thỏa mãn. Và với tư cách là một vấn đề chính sách, chúng ta muốn các giáo viên trong các tổ chức giáo dục của mình, những người có chủ định rằng mọi người đều làm mọi việc có thể, bảo đảm việc học như thế diễn ra. Song khó khăn này dường như chỉ ra rằng việc dạy không thể chủ định diễn ra. Điều này có thể quan trọng đối với nhiều phương diện giáo dục thường bị bỏ bê. Vì thế, chỉ ít có thể tranh luận rằng giáo dục đạo đức diễn ra bằng cách nêu gương, thay vì giảng giải chi tiết. Trẻ em được học về tính trung thực, tử tế, công bằng... thông qua việc mọi người xung quanh làm gương những đức tính đó. Nhưng việc nêu gương như thế có vẻ đang ngăn trở ý định bao trùm ở đây liên quan đến việc lan tỏa đức hạnh. Nếu bạn chỉ hành động một cách tử tế vì mong muốn người khác bắt chước bạn thì bài học mà bạn đang thực sự dạy [người khác] ở đây chính là gian dối chứ không phải sự tử tế. Chúng ta cũng có thể áp dụng hiểu biết này vào việc giảng dạy các môn học trong [chương trình] giáo dục. Một trong những điều mà bất cứ giáo viên tốt nào cũng hy vọng đó là học sinh của mình học cách quan tâm đến các môn học. Sự quan tâm đó một lần nữa ngăn trở khả năng rằng động cơ hàng đầu ở đây có liên quan đến học sinh chứ không phải mối quan hệ của giáo viên với môn học mà người đó đảm trách. Nếu giáo viên đang quá tập trung vào việc thu hút sự chú ý của học sinh và chịu ảnh hưởng bởi mối quan tâm của các em với một môn học, thì chính các em sẽ đi chệch khỏi trọng tâm đúng đắn của mối quan tâm vốn dành cho chính môn học đó.

Chúng ta có thể diễn đạt những điều trên ở phương diện trách nhiệm. Giáo viên chịu trách nhiệm về việc học của học sinh và trách nhiệm đó vượt ra khỏi việc có một tập hợp các chủ định phù hợp. Giáo viên có thể phải chịu trách nhiệm nếu học sinh học theo điều gì đó từ họ – chẳng hạn cảm xúc khó chịu vào sáng thứ Hai – là một việc chính đáng, dù cho việc học như thế không nằm trong chủ định của bản thân giáo viên. Nhưng điều này không đồng nghĩa với việc, như một số người vẫn tin (xem Kleinig 1982), giáo viên phải chịu mọi trách nhiệm về chuyện học sinh tiếp thu những gì. Điều này cũng không đồng nghĩa với chuyện nếu học sinh không học, thì giáo viên chắc hẳn đã cầu thả theo cách nào đó. Sự cầu thả bao gồm cả việc gây ra tổn hại có thể tránh được nhưng không cố ý. Trong trường hợp này, sự tổn hại là có ai đó đã không học được. Thất bại đó *có thể* biểu thị sự cầu thả. Tuy nhiên, nếu tổn hại đó đã không xảy ra và không thể tránh được thì không thể coi đó là biểu hiện của cầu thả. Vì vậy, nếu như giáo viên cho thấy họ đã làm hết sức có thể để tránh kết quả xấu thì rõ ràng họ không có lỗi. Tuy nhiên, nếu chúng ta xem xét trách nhiệm của giáo viên một cách nghiêm túc và nếu có những trường hợp mà học sinh trước sau như một vẫn không học được – hoặc học những điều không phù hợp – thì trường hợp đó có thể thúc đẩy chúng ta chứng minh rằng giáo viên không có lỗi.

Việc học

Vậy *việc học* theo nghĩa liên quan tới khái niệm dạy và học thì sao? Như chúng tôi đã đề cập ở phần đầu chương này, các triết gia đã im lặng một cách đáng sợ trước đề tài này. Phân tích khái niệm “học” dường như là chuyện tương đối dễ dàng. Ý niệm cốt yếu của việc học là một cá nhân lĩnh hội tri thức mà người này không có trước đó. Tri thức đó có thể là một câu hỏi về sự quen thuộc, chẳng hạn: tôi biết X trông như thế nào; hoặc [tồn tại ở dạng] tri thức định đề (*propositional knowledge*), chẳng hạn: tôi biết một sự thật hiển nhiên, ví dụ như trận Hastings đã diễn ra vào năm 1066; hoặc là một bộ phận của tri thức thủ tục (*procedural knowledge*), chính là tri thức liên quan tới cách giải quyết một vấn đề, chẳng hạn như cách đạp xe. Vì tri thức, trong tất cả các dạng thức của nó, hàm ý một ý tưởng về tính chính xác (tức là làm đúng), nên cái gọi là trường hợp chuẩn (*standard case*) cũng bao gồm sự chính xác đó. Do đó, lấy ví dụ, nếu ai đó khẳng định họ đã quen với vẻ ngoài kiểu Joe Bloggs*, thì chúng ta kỳ vọng họ có thể nhận ra phong cách Joe Bloggs. Nếu họ chắc chắn đã học về niên đại của Trận Hastings và chúng ta cũng giả định rằng trận chiến đã xảy ra năm 1066 thì họ sẽ đưa ra câu trả lời phù hợp khi được hỏi về ngày tháng xảy ra trận chiến. Nếu ai đó khẳng định đã học được cách đi xe đạp, thì chúng ta kỳ vọng họ có thể đạp xe. Tất nhiên, trong tất cả những trường hợp này, người ta có thể đã học một thứ gì đó

* Joe Bloggs là từ dùng để chỉ những người thuộc tầng lớp bình dân ở nước Anh (BTV).

mà không đưa cho chúng ta bằng chứng rằng họ đã học, chẳng hạn họ có thể từ chối thừa nhận đó là Joe Bloggs, hoặc từ chối trả lời câu hỏi về trận Hastings, hay từ chối ngồi lên xe đạp. Tuy nhiên, những trường hợp đó buộc phải xếp vào dạng không đạt chuẩn (*substandard*) theo một cách nào đó. Trừ phi chúng ta có thể kiểm tra một cách kỹ lưỡng xem một cá nhân đã học điều gì trong phần lớn thời gian – và điều này áp dụng vào việc học của chính chúng ta cũng như người khác – nếu không các ý niệm của chúng ta về việc học sẽ không bám sát thực tế.

Có những trường hợp không đạt chuẩn về việc học. Cũng giống như chúng ta có thể nhận thông tin về điều gì đó, ví như vé bề ngoài kiểu Joe Bloggs hay lịch đại cụ thể của trận Hastings, nhưng cũng có thể nhận phải thông tin sai. Chúng ta nghĩ rằng mình biết, mặc dù thực tế là chúng ta không biết. Và điều tương tự cũng áp dụng với dạng tri thức thủ tục: Chúng ta nghĩ rằng mình biết cách làm một việc gì đó mà thực tế chúng ta không thể làm được.

Mặc dù khái niệm “trường hợp chuẩn” nói trên hàm ý việc học đã gặt hái thành tựu, song giới giáo dục vẫn quan tâm đến các quá trình dẫn tới việc học. Theo đó, nếu tôi đã học thông tin chi tiết về chiến dịch chinh phạt nước Anh của William “Kẻ Chinh phục” (người Norman) thì tôi sẽ biết ngày tháng chính xác xảy ra trận Hastings. Mặt khác, nếu tôi đang học về chiến dịch đó thì mặc dù có khả năng tôi biết một số sự kiện liên quan, song không có sự kiện cụ thể nào mà tôi cần phải biết để chứng minh rằng mình đang học. Ở ví dụ này, cũng như ở

những ví dụ khác, trường hợp chuẩn cung cấp các hướng dẫn. Nếu chúng ta không biết kết quả của việc học như thế nào thì sẽ không có cách nào để nhận biết các quá trình học. Vì thế chúng ta cũng không thể nói rằng học sinh đã tham gia các hoạt động học tập nếu chúng ta không biết việc học được một điều gì đó thành công có ý nghĩa ra sao đối với các em.

Có lẽ đó là trường hợp mà học là một khái niệm nguyên sơ. Tức là chúng ta có thể giải thích đời sống của loài người – và một số loài vật khác – dựa theo năng lực học tập, nhưng có lẽ chúng ta không thể giải thích được dạng năng lực này. Bất kỳ nỗ lực nào để làm việc đó đều có khả năng là chỉ đơn thuần giả định những điều mà nó được cho là sẽ giải thích. Do đó, lấy ví dụ, một trong những yêu cầu bức thiết mà các nhà giáo dục được cho là phải tuân theo là khuyến khích học sinh “học cách học” (điều này có lẽ bắt nguồn từ Phong trào xóa bỏ giáo dục học đường – *Deschooling*, xem Barrow 1978, Chương 7). Tuy nhiên cách nhìn nhận đó chỉ đơn giản giả định rằng những học sinh đó có thể học cách học (*learn how to learn*). Nếu không có giả định ban đầu về năng lực học tập cơ bản này, yêu cầu cấp bách nói trên cũng không có ý nghĩa gì.

Có thể chính việc các triết gia giáo dục thừa nhận rằng học là một khái niệm sơ khai đã dẫn tới tình trạng họ khá im ắng trước chủ đề này. Rốt cuộc, nếu việc học mang tính sơ khai, vậy thì có rất ít vấn đề để nói. Tuy nhiên, thực tế này không ngăn cản những người khác cố gắng xây dựng các lý thuyết về việc học. Điển hình là trong thế kỷ XX, mọi thứ tập trung xoay

quanh các lý thuyết tâm lý như thuyết hành vi hay thuyết nhận thức. Nếu các học thuyết đó đáng tin cậy, có thể chúng sẽ gợi ý những hướng tiếp cận mới đối với việc dạy mà nhờ đó tạo điều kiện thuận lợi để việc học đạt thành tựu. Tuy nhiên, dường như có nhiều lý do chính đáng để khẳng định những hướng tiếp cận kiểu đó không đáng tin cậy (xem Winch 1998). Và tất nhiên là chưa lý thuyết nào đưa ra được hướng tiếp cận mới như trên đối với việc dạy. Thay vào đó, chúng ta cố vũ những ý tưởng nửa vời, chẳng hạn như nên hướng vào việc học “chủ động”, thứ mà hoặc phớt lờ sự thật rằng việc học, theo đúng bản chất của nó, phải chủ động, tức là phải có sự thay đổi về tâm trí; hoặc là, trong khi tuyên bố rằng các hoạt động nhất định – ví dụ ngồi nghe giảng hay đọc sách – là thụ động, chúng ta lại bỏ qua sự thật rằng đa phần việc học đã diễn ra trong tình trạng như thế. (Điều trớ trêu ở đây là những người ủng hộ việc học “chủ động” như thế lại chỉ lan tỏa thông điệp của mình thông qua sách vở và bài giảng).

Việc học có thể mang tính sơ khai nhưng không phải là không mang tính điều kiện. Mọi ví dụ chuẩn về việc học chúng tôi đã đưa ra – và thông qua hàm ý rằng việc dạy thế nào sẽ dẫn tới việc học như thế – đều hàm chứa chuyện người học trở nên tài năng hơn trong một lĩnh vực nào đó. Vì vậy trong mọi trường hợp, người học chuyển từ thiếu hiểu biết sang có hiểu biết. Và ít nhất là về lý thuyết, chúng ta có thể nhận biết sự tiến bộ đó đã diễn ra. Việc học theo đúng bản chất là sự tiến bộ. Nếu sự tiến bộ ấy là bất khả thì việc học không thể nào diễn ra.

Ý cuối cùng ở trên có thể được coi như một kết luận giáo điều, ngoại trừ thực tế là ở khía cạnh này hay khía cạnh khác của giáo dục nó hình như đã bị bỏ qua. Do vậy, chúng tôi cảm thấy, dựa vào kinh nghiệm của mình khi dạy các khóa triết học về giá trị, như Triết học Đạo đức hay Mỹ học, thì một tỉ lệ lớn học sinh rời trường sau khi học các môn nghệ thuật và văn học tin rằng các giá trị được nói đến trong những môn đó mang tính chủ quan. Nói một cách nôm na thì, khi khẳng định rằng X tốt – trong đó X là một tác phẩm nghệ thuật hay một hành động – chỉ đơn thuần là nói rằng bạn thích X. Nhưng nếu nói X tốt hơn Y là một cách diễn đạt khác để nói rằng bạn thích X hơn Y.

Giờ đây có thể xảy ra trường hợp là trên thực tế, chủ nghĩa chủ quan (*subjectivism*) như nói đến ở trên là đúng; rằng không có giá trị mang tính khách quan nào trong nghệ thuật hay lĩnh vực tương tự (nhưng hãy đọc Gingell và Brandon 2000, Chương 3). Song nếu điều này đúng thì có nghĩa là việc học sẽ không thể xảy ra trong những lĩnh vực mà khẳng định trên bao trùm. Nếu mọi giá trị chỉ là những ưu tiên thuần túy và nếu mọi ưu tiên đều tốt như nhau, tức là không có tiêu chuẩn khách quan nào có thể áp dụng vào những ưu tiên kiểu đó, thì việc học để làm người thẩm định giá trị (*valuer*) tốt hơn trở thành chuyện bất khả. Và điều này có nghĩa là tất cả những hoạt động từ ném rượu vang cho tới lấy được tấm bằng Lịch sử Nghệ thuật hay Văn học Anh, những thứ có vẻ giả định rằng sự tiến bộ đó là khả dĩ, đều chỉ gây lãng phí thời gian. Tất nhiên, có thể đúng là

bằng cách tham gia những hoạt động đó, những ưu tiên giá trị của người nào đó sẽ thay đổi. Song, do một tập hợp các ưu tiên theo lý thuyết này không thể tốt hơn bất cứ tập hợp nào khác, nên một sự thay đổi như thế dường như không xứng đáng với danh xưng tiến bộ, và vì thế chỉ biện luận cho sự chăm chỉ thuần túy mà thôi.

Quan điểm đó có thể được diễn tả trên bình diện chuyên môn. Dạy và học đòi hỏi giáo viên truyền thụ lại hoặc cố gắng truyền thụ lại chuyên môn của họ cho người học. Chủ nghĩa chủ quan khẳng định rằng, khi xem xét các giá trị, không ai có thể thành thực hơn người khác. Tức là nếu mọi người đều là chuyên gia như nhau, thì ý niệm về chuyên môn sẽ trở nên hoàn toàn thừa thãi, và nếu vậy, việc truyền thụ lại kiến thức chuyên môn hay nỗ lực để trở nên tinh thông tri thức hơn đều trở thành việc bất khả thi.

Sự đa dạng của tri thức

Chúng ta đã đề cập đến các loại hình tri thức mà chúng ta kỳ vọng sẽ phát triển ở học sinh thông qua giáo dục. Đó là tri thức do nhận biết (*knowledge by acquaintance*), tri thức định đề, tức là tri thức [cho biết] một nhận định nào đó là đúng hay sai, và tri thức thủ tục, trả lời câu hỏi cách làm. Mặc dù có sự tương đồng giữa ba loại hình tri thức kể trên, nhưng không loại nào có thể hoàn toàn chuyển hóa thành hai loại còn lại. Đã có những nỗ lực, đáng chú ý nhất là của Paul Hirst trong

thập niên 1960 và 1970 (xem Hirst 1974, tập hợp các bài viết liên quan đến vấn đề này) nhằm biến một trong những loại tri thức kể trên trở thành loại hình tri thức quan trọng hàng đầu đối với giáo dục. Hirst lập luận rằng, nếu chúng ta xem giáo dục là sự phát triển của tư duy lý tính và rồi nghiên cứu nội dung của tư duy này, chúng ta sẽ nhận thấy nội dung đó được cấu thành từ nhiều loại tri thức khác nhau vốn đã tiến triển qua nhiều thế kỷ. Hirst khẳng định rằng, mỗi loại tri thức sẽ cụ thể hóa thành những khái niệm hạt nhân tương ứng với nó, ví dụ lực hấp dẫn và gia tốc trong khoa học tự nhiên, Chúa và tội lỗi trong tôn giáo, tốt và xấu trong đạo đức. Mỗi loại tri thức sẽ thể hiện một cấu trúc logic riêng biệt, thứ sẽ xác định cái gì có thể và không thể nhắc đến trong phạm vi của loại hình tri thức đó. Và, quan trọng nhất, mỗi loại hình sẽ cung cấp những cách biểu đạt có thể được kiểm chứng qua kinh nghiệm để nắm bắt được tính đúng đắn của chúng. Chính điều kiện cuối cùng này cho thấy đây là một lý thuyết về tri thức định đề. Trong bài viết giới thiệu lý thuyết này (Hirst 1965a), Hirst cho rằng về cơ bản có tám dạng tri thức định đề: toán học, khoa học tự nhiên, khoa học nhân văn, lịch sử, tôn giáo, văn học và mỹ thuật, triết học, luân lý. Mặc dù Hirst không bao giờ khẳng định rằng chỉ có tám dạng tri thức đó nên được học ở trường – ông đã dành chỗ cho những mối quan tâm phi học thuật khác – và cũng không bao giờ khẳng định rằng mỗi dạng thức phải được tiếp cận ở thể nguyên gốc, đầy đủ của nó – các dạng riêng lẻ có thể được kết hợp và nghiên cứu trong “các lĩnh vực tri thức”, ví dụ địa lý

với nguồn gốc từ cả khoa học tự nhiên và khoa học nhân văn là một lĩnh vực như thế. Tuy nhiên đúng là lý thuyết của Hirst có vẻ cung cấp một cơ sở rõ ràng và rành mạch cho chương trình giáo dục hàn lâm. Tất nhiên, là với điều kiện là lý thuyết có căn cứ vững vàng. Niềm tin vào nền tảng của lý thuyết đó đã suy yếu phần nào bởi thực tế rằng chính bản thân Hirst dường như đã gặp khó khăn khi phân định đâu là một loại hình tri thức. Do đó, vào năm 1965, ông đã công bố một bài viết (Hirst 1965b) tranh luận rằng tôn giáo không phải và không thể là một loại hình tri thức. Trong phần trình bày lý thuyết sau này, khoa học nhân văn và lịch sử đã được hợp lại thành “tri thức về bản thân và người khác” và một bộ phận của triết học đã được chuyển sang toán học để trở thành “logic và toán học”. Nhưng lý thuyết ấy là chủ đề bị chỉ trích hàng loạt (ví dụ, xem Barrow 1976; Gingell 1985), cho thấy cơ sở về mặt nhận thức luận của lý thuyết đó đã bị hiểu sai và rằng một số lĩnh vực nhất định được quy gán là các loại hình tri thức như tôn giáo, luân lý, đặc biệt là văn học và mỹ thuật, thực ra chỉ là những kẻ mạo danh tri thức (*pretender to knowledge*). Hirst không bao giờ đáp lại trực tiếp những công kích đó, nhưng vào thập niên 1990 (xem Hirst 1993), ông đã bác bỏ chính lý thuyết này bởi vì, ông khẳng định nó đã không thực sự chú ý đến sự truyền tải văn hóa và tri thức về phương pháp thực hành.

Trong khi lý thuyết của Hirst, với sự nhấn mạnh vào tri thức định đề, đang dần lui bước khỏi sân khấu trung tâm, thì một lý thuyết khác với trọng tâm hoàn toàn khác đã đe dọa sẽ

thế chỗ của nó. Lý thuyết mới này là một khảo cứu độc đáo về tri thức vốn xuất hiện lần đầu trong tác phẩm kinh điển của Gilbert Ryle mang tên *Khái niệm của Tư duy* (*The Concept of Mind*, 1949). Trong tác phẩm này, mặc dù ghi nhận vai trò của tri thức định đề đối với tư duy con người, Ryle lại lập luận rằng ít nhất thì tri thức thủ tục, tức là cách làm, vẫn đóng một vai trò quan trọng không kém tri thức định đề và nó không thể chuyển thành tri thức định đề. Vì vậy, tri thức của chúng ta về cách đi xe đạp hoặc cách bơi, về bản chất đều mang tính thực dụng và do đó, nó chỉ có thể được kiểm nghiệm trong thực tế. Tất nhiên không thể kiểm nghiệm [loại hình tri thức này] bằng cách chỉ nêu ra danh sách các mệnh đề đúng đắn liên quan tới việc đi xe đạp hoặc bơi lội. Trong lý thuyết của Hirst, ưu điểm dễ thấy là kết nối chặt chẽ được thiết lập rõ ràng giữa tri thức, sự thật và lý tính. Điểm mạnh trong lý thuyết của Ryle có vẻ là sự kết nối được tạo ra giữa tri thức về cách làm với trí thông minh. Do vậy, Ryle lập luận (xem Ryle 1974) rằng không phải tri thức về sự thật hay tri thức định đề mới là cái cho thấy trí thông minh, mà [thông minh] phải là biết cách tổ chức các dữ kiện mà bạn có được. Cho nên, lấy ví dụ, người nào đó có rất ít dữ kiện trong tay nhưng vẫn có thể xử lý mọi việc một cách khôn ngoan hơn so với người nắm nhiều dữ kiện [thì đó là biểu hiện của trí thông minh]. Sự hấp dẫn của một lý thuyết như thế đối với giáo dục là điều hoàn toàn dễ thấy. Sự chú trọng vào thực nghiệm của nó không chỉ mở ra những cơ hội giáo dục vượt ra khỏi địa hạt của tri thức về chân lý, và rồi tại sao lý thuyết trước

lại không có địa vị trong giáo dục như lý thuyết sau? Nó dường như còn cho chúng ta thấy nên nhấn mạnh vào đâu trong môn học. Với môn toán, chúng ta lo ngại rằng trẻ em chỉ chăm chăm học cách giải toán, chứ không nắm được bản chất của các thành tựu trong toán học, như bảng cửu chương chẳng hạn. Vậy nên nếu đưa lý thuyết này vào triển khai, chắc chắn trẻ em cũng nên học cách nghiên cứu khoa học hay lịch sử thay vì chỉ học thuộc các dữ kiện lịch sử và khoa học thuần túy (chỉ ít cũng có thể tranh luận rằng lý thuyết của Hirst đã ít nhiều nhấn mạnh những dạng quy trình kiểu này).

Kiểu thay đổi sự nhấn mạnh này là một đặc điểm đáng hoan nghênh của nền giáo dục Anh trong 20 năm qua, mặc dù nó đã tiến vào giáo dục dưới một khẩu hiệu dễ gây hiểu lầm (xem phần dưới). Tuy nhiên, sự nhấn mạnh này cần được xử trí thận trọng. Thứ nhất, có nguy cơ trẻ lãng phí rất nhiều thời gian vào một môn học nào đó bởi thời gian hay nỗ lực phải bỏ ra để tìm ra lời giải có sẵn là cực kỳ lớn. Dù lẽ dĩ nhiên, chúng ta muốn trẻ nắm được cách làm toán hoặc viết luận lịch sử thì những dữ kiện cơ bản trong các môn học ấy, chẳng hạn bảng cửu chương hay biên niên các sự kiện quan trọng, không nên là một trở ngại cho nhận thức về cách làm, mà thay vào đó nên đóng vai trò hỗ trợ đắc lực. Tiếp đó, bất chấp lập luận của Ryle, mặc dù chúng ta có thể dạy học sinh của mình cách đặt câu hỏi xác đáng về một vấn đề nào đó, ví dụ một bài thơ hay một sử liệu gốc, các em có lẽ vẫn khó có câu trả lời thỏa đáng cho những câu hỏi như vậy nếu thiếu đi nền tảng kiến thức thực

tế (*factual knowledge*). Vì vậy, ngay cả khi một giáo viên cung cấp cho học sinh sử liệu gốc về quá trình công nghiệp hóa ở Lancashire thế kỷ XIX, và các em có thể nghiên cứu sử liệu đó dưới con mắt phê phán sử liệu đi chẳng nữa, vẫn rất khó có thể đưa ra đánh giá hợp lý về nguồn sử liệu này nếu như không có hiểu biết về quá trình công nghiệp hóa ở những vùng khác của Anh Quốc. Thứ ba, mặc dù rất thú vị khi xem học sinh lớp văn đưa ra các bài phân tích cá nhân về các bài thơ, thay vì đơn giản nhắc lại như vệt đánh giá của những nhà phê bình có tiếng, thì rõ ràng các ý kiến của riêng chúng ta vẫn chỉ đạt được thông qua suy ngẫm về quan điểm của những người khác. Và chắc chắn là một người không thể đánh giá đúng tài năng vĩ đại của Shakespeare hay Wordsworth nếu như không biết đến tác phẩm của những văn nhân tiền bối hay đương thời.

Những luận giải trên cho thấy, trong khi tri thức thủ tục hay tri thức hành dụng là một trong những trọng tâm đích đáng của giáo dục, nó vẫn cần được tiếp cận trong thế cân bằng với những các loại hình tri thức khác. Tri thức định đề thường cung cấp bối cảnh mà ở đó kiến thức đó có thể phát triển, nảy nở, trong khi tri thức do nhận biết có thể cung cấp đối tượng, chẳng hạn các bài thơ hoặc sử liệu gốc, tạo điều kiện để các loại hình tri thức khác phát triển.

Việc chú trọng tuyệt đối vào loại hình tri thức thủ tục cũng làm xuất hiện một nguy cơ khác. Như chúng tôi đã nói ở trên, sự nhấn mạnh vào tri thức thủ tục đem lại cơ hội đáng hoan nghênh để mở rộng chương trình giáo dục. Tuy nhiên, khi xem

xét một cách riêng lẻ, nó có nguy cơ khiến chương trình vừa quá rộng vừa quá nông. Phạm vi của loại hình tri thức này vô cùng rộng; từ biết cách làm một chiếc giường tới biết cách nghiên cứu triết học hoặc vật lý hạt nhân, và nếu chúng ta không có cách để quyết định xem cái nào trong số đó nên được đưa vào giáo dục chính quy, có nguy cơ chúng ta sẽ có một chương trình giáo dục đồ sộ, không rõ ràng và kém quan trọng. Cho nên, một sự nhấn mạnh như thế cũng cần đi đôi với kiểu ràng buộc về văn hóa mà chúng tôi đã đề cập trong chương bàn về chương trình giáo dục. Bằng cách này chúng ta có thể vừa đảm bảo trẻ bắt đầu biết cách tham gia các hoạt động nhất định, vừa đảm bảo những hoạt động được chọn đáng để trẻ tham gia.

Chúng tôi đã nói ở trên rằng tri thức thủ tục bước vào vũ đài giáo dục dưới một khẩu hiệu gây hiểu lầm. Mặc dù mỗi lo ngại về sự phát triển của loại hình tri thức này bắt nguồn từ tác phẩm của Ryle, song mỗi âu lo đó vốn đã hiện diện ở hệ thống giáo dục ở tất cả các cấp trong suốt 20 năm qua, và vẫn thường được giới thiệu dưới cái nhãn “kỹ năng”. Vậy nên, các giáo viên tiểu học thường được yêu cầu chú ý đến các kỹ năng đọc, viết và kỹ năng nghe, nói của học sinh; còn các khoa tại các trường đại học lại được yêu cầu tập trung vào các kỹ năng trong từng chuyên ngành, bên cạnh các kỹ năng mà họ mong muốn phát triển ở sinh viên. Mặc dù một phần những điều Ryle đề cập có thể tương đối dễ dàng điều chỉnh lại cho phù hợp, nhưng với quan niệm về kỹ năng này thì một phần của nó không thể điều chỉnh. Và điều đáng chú ý là chính Ryle lại

không làm gì để khuyến khích việc xác định tri thức thủ tục và kỹ năng. Lý do có thể là có sự tương đồng nhất định giữa hai khái niệm đó. Nhưng lại có sự bất đồng ý kiến về ý nghĩa của đàm luận về “kỹ năng” (Barrow 1987; Smith 1987). Tuy nhiên, có thể việc sử dụng bất cứ khái niệm “kỹ năng” hợp lý nào cũng dựa trên ý niệm về việc triển khai thuần thực một nhiệm vụ nhất định. Song, nếu đúng như vậy thì nhiều cuộc đàm luận về kỹ năng lại gây hiểu lầm. Chắc chắn trong những cái chúng ta được dạy về cách làm chỉ một số cái chúng ta có thể làm thành thạo. Vì thế, ai đó có thể được dạy cách phân tích một bài thơ hoặc đi xe đạp và phần họ thể hiện có thể được đánh giá thỏa đáng xét về mức độ thành thạo. Ở phần đáy của chuỗi liên tục (*continuum*) này sẽ là những phần thể hiện mức độ thành thực như thợ lành nghề, trong khi phần đỉnh của nó sẽ tương ứng với những cá nhân xuất chúng như F.R Leavis hay Lance Armstrong*. Nhưng ngay cả trong những trường hợp đó, mối quan tâm của người giáo viên có thể không phải là những nấc thang cao có thể với tới. Người dạy đi xe đạp có thể tự đánh giá bản thân là hoàn toàn thành công nếu học sinh của mình có thể ngồi trên xe và vượt qua một đoạn đường có xe cộ đang lưu thông mà không kỳ vọng hoặc thậm chí là không hy vọng học sinh đó sẽ giành chiến thắng trong giải đua xe đạp Tour de France. Tuy nhiên, với một số điều thu thập được từ cuộc đàm

* F.R. Leavis là nhà phê bình văn học nổi tiếng người Anh có sự nghiệp rực rỡ vào nửa đầu thế kỷ XX. Lance Armstrong là tay đua xe đạp chuyên nghiệp nổi tiếng thế giới (BTV).

luận về kỹ năng, sự đa dạng trong cách thể hiện như vậy thật khó hình dung. Một số người bàn về “các kỹ năng thư viện”, trong đó dường như họ chỉ đề cập tới khả năng tìm kiếm tài liệu trong thư viện. Thật sự rất khó để nhận ra việc tìm tài liệu này có thể được triển khai thành thạo ra sao. Việc trao thưởng cho bài luận môn triết học của một sinh viên có vẻ hoàn toàn dễ hiểu nhưng ý niệm về một giải thưởng dành cho “các kỹ năng thư viện” lại có vẻ nực cười. Điều này cũng đúng với những thứ như “kỹ năng nghe”. Thông thường thì trong bối cảnh phổ biến, người ta sẽ lắng nghe hoặc không lắng nghe những gì [người khác] đang nói với họ. Không lắng nghe bởi vì họ không thể lắng nghe với ít nhiều sự thuần thục. Điều này không nhằm nói rằng chúng ta đã không được dạy cách lắng nghe hay cách sử dụng biên mục thư viện, mà chỉ là những bài học như vậy, vì mỗi liên hệ mong manh với sự thể hiện mức độ thành thạo, cũng chưa hẳn đã có liên quan đến các kỹ năng.

Có thể xem xét vấn đề kể trên theo hai cách: lưu ý đến khác biệt giữa năng lực giản đơn với kỹ năng và nhận thấy rằng, chúng ta rất thường xuyên nhắm tới năng lực giản đơn trong việc giảng dạy của mình, và trong nhiều trường hợp, đây là tất cả những gì có thể được nhắm đến một cách hợp lý. Nhưng sự khác biệt trên không giúp gì cho chúng ta trong đàm luận về các kỹ năng. Khi mọi người bắt đầu nói về các kỹ năng “chăm sóc”, kỹ năng “kết bạn” hay kỹ năng “thực hành tôn giáo”, rất khó để nhận ra hàm ý ẩn đằng sau đó. Cả ý niệm về năng lực lẫn sự thành thạo dường như đều không có điểm tựa trong

cuộc đàm luận như thế. Song nếu đúng như vậy, thì có khả năng những gì đang diễn ra là một cách khác và hoàn toàn dư thừa để nói về sự quan tâm, thân thiện hay ngoan đạo. Và bởi nó dư thừa nên chúng ta không cần một cuộc đàm luận như thế, nó không làm sáng tỏ mà chỉ khiến chủ đề đang thảo luận rối rắm hơn.

Tầm quan trọng của trí tưởng tượng

Chúng ta kỳ vọng người học trong các cơ sở giáo dục của chúng ta nắm bắt các sự vật sự việc theo tất cả những cách hiểu về tri thức. Nhưng chúng ta còn muốn nhiều hơn thế. Việc đơn thuần nhấn mạnh tri thức theo cách này chính là coi giáo dục chỉ như đang đề cập tới sự tái tạo văn hóa ở trạng thái tĩnh tuyệt đối, tức là tri thức đó sẽ chỉ tái tạo những gì chúng ta đã biết. Không có gì phải nghi ngờ về chuyện một số hệ thống giáo dục trước giờ chỉ quan tâm đến việc này. Vậy nên một bộ lạc nguyên thủy hay một xã hội nông nghiệp trong một thế giới ổn định có thể mong mỏi rằng con cái họ biết được những thứ sẽ giúp chúng nối bước cha mẹ, và chỉ chừng đó. (Bất cứ thứ gì vượt qua điều đó có thể bị xem là cấp tiến thái quá hoặc chỉ lãng phí thời gian). Song trạng thái tĩnh tuyệt đối đó không thể nào trở thành mục tiêu *của chúng ta*, một mặt vì chúng ta biết rằng thế giới đang thay đổi mau chóng và luôn mong muốn con cái của mình có khả năng ứng phó với những thay đổi ấy. Mặt khác là khi nỗ lực kiến tạo một hệ thống giáo dục khai phóng, chúng ta đã cam kết tạo ra những con người có khả

năng tự đưa ra lựa chọn và những chọn lựa đó hàm ý khả năng vượt ra khỏi những cái đã biết. Những học sinh thành công trong hệ thống khai phóng như thế sẽ không chỉ đơn giản hấp thụ những tri thức sẵn có trong nền văn hóa của chúng ta, mà còn sẽ xét đoán nó với ý thức phê phán. Các em không chỉ học những điều mà chúng ta coi là có giá trị, mà còn học cách tạo ra giá trị cho bản thân, để từ đó trở thành người sản sinh ra nền văn hóa tương lai, đồng thời cũng là người tiếp nhận nền văn hóa của quá khứ. Nhưng để làm điều này, các em không những cần tri thức, các em còn cần có trí tưởng tượng.

Chúng tôi hy vọng, sẽ rất ít người bác bỏ nhận định cho rằng giáo dục nên nuôi dưỡng trí tưởng tượng nơi những người nhận được sự giáo dục. Song một khẳng định như thế vẫn phải đối diện với nhiều trở ngại. Chúng ta đơn giản là không có một lý thuyết nghiên cứu đầy đủ về trí tưởng tượng. Lịch sử triết học có vẻ như cung cấp rất ít manh mối thực sự [về điều này]. Vì thế, triết gia vĩ đại người Scotland sống ở thế kỷ XVIII là David Hume có lúc đã từng coi trí tưởng tượng là nguồn cơn của những quan niệm nguy hiểm, hư ảo, nhưng khi khác lại xem nó là cái sản sinh ra bức tranh liên lạc duy nhất về thế giới mà chúng ta có thể có. Nhà văn Charles Dickens, người đã dành cuốn tiểu thuyết *Thời gian khổ* (*Hard Times*) của mình để biện hộ cho trí tưởng tượng, dường như đã coi nó chỉ là khả năng sinh ra những thứ hư ảo có tính giải trí. Cả hai tác gia đều đánh giá thấp phạm vi cũng như tầm quan trọng của trí tưởng tượng, song chúng ta vẫn chưa có lý thuyết nào được trình bày

rõ ràng, đầy đủ để thách thức tầm nhìn phiến diện của họ. Các thành tố của một lý thuyết như thế đang được phát triển trong công trình của các triết gia như Kendall Walton (xem Walton 1990). Nhưng Walton tất nhiên sẽ không khẳng định bao gộp hết những thành tố đó hoặc đã khảo cứu đầy đủ các thành tố mà ông xem xét hay chưa. Phân tích của Walton bắt đầu với (nhưng đã vượt ra khỏi) nhận định rằng trí tưởng tượng là cách chúng ta xem xét các mệnh đề hoặc giả định các trạng huống nhất định có thể đạt được. Một nhận định cơ bản như thế xem việc sử dụng trí tưởng tượng là cách chúng ta hình dung ra các khả thể. Và một nhận định như thế, tuy cơ bản, song vẫn cho chúng ta ý tưởng nào đó về tầm quan trọng của trí tưởng tượng. Không có trí tưởng tượng thì không có công trình nghệ thuật nào được tạo ra; vì người nghệ sĩ tham gia vào quá trình biến những thứ họ xem là khả dĩ trở thành thực tế. Nhưng trí tưởng tượng đâu có đóng khung chỉ trong nghệ thuật. Mọi giá trị, do chúng vượt ra khỏi những dữ kiện đơn thuần của tình huống, cũng đều bao gồm việc hình dung ra các khả thể. Mọi tiến bộ trong bất cứ nỗ lực nào của con người, hoặc ít nhất là mọi nỗ lực có chủ định nhằm bắt đầu tạo ra sự tiến bộ như thế, cũng đều bao hàm sự cân nhắc các khả thể. Dù chúng ta đang nói về vật lý, chính trị, triết học hay nghệ thuật nấu ăn, sẽ không có sự tiến bộ nào có thể xảy ra nếu không có ai tự hỏi về những khả thể chưa tồn tại, tức là ai đó tự nói với chính mình, “Điều gì sẽ xảy ra nếu...?”, hoặc “Giả sử rằng...”. Nếu điều này đúng, thì trí tưởng tượng và việc nuôi dưỡng

trí tưởng tượng phải là mối quan tâm chính yếu đối với bất kỳ chương trình giáo dục khai phóng nào. Tuy nhiên, biện hộ cho việc phát triển trí tưởng tượng trong phạm vi một chương trình như thế thì cũng giống như không thể hiện xem nó sẽ được phát triển ra sao. Chúng tôi sẽ trở lại vấn đề này sau một phần nghị luận ngắn ngoài lề.

Đa số thảo luận giữa các nhà giáo dục học người Anh về việc phát triển trí tưởng tượng lại là ẩn ý cho một thảo luận khác. Điều này có liên quan đến việc phát triển “tính sáng tạo” ở trẻ em trong nhà trường. Các triết gia đã đem đến những công trình giá trị vào thập niên 1970 (xem White 1968; Woods và Barrow 1975), và có thể xem chúng như lời cảnh báo đối với nội dung trọng tâm này của giáo dục (trí tưởng tượng). Tuy nhiên, dù một vài bài học của các tác giả nói trên đã được tiếp thu, lời cảnh báo chung về việc phát triển tính sáng tạo đã gần như không được chú ý tới. Vì vậy, năm 1999, Ủy ban Tư vấn Quốc gia về Giáo dục Văn hóa và Sáng tạo (*National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*) đã công bố báo cáo mang tên *Tương lai của tất cả chúng ta: Tính sáng tạo, Văn hóa và Giáo dục* (*All Our Futures: Creativity, Culture and Education*). Báo cáo này là kết quả của quá trình tham khảo ý kiến hơn 200 nhân vật chủ chốt trong lĩnh vực nghệ thuật và giáo dục. Mặc dù báo cáo này không cung cấp chiều sâu hay lý lẽ như chúng ta [mong muốn] tìm được trong các văn bản triết học, nhưng định nghĩa về “tính sáng tạo” mà nó đưa ra có những điểm tương đồng đáng chú ý với nhiều công trình xuất bản trước đó.

Theo các tác giả của báo cáo này, các quá trình sáng tạo phải có bốn đặc điểm sau:

Thứ nhất, chúng luôn bao gồm việc tư duy và hành xử một cách giàu tưởng tượng. Thứ hai, nhìn chung hành động kiểu giàu trí tưởng tượng này có tính mục đích; tức là, nó hướng đến việc đạt được mục tiêu. Thứ ba, các quá trình đó phải tạo ra một cái gì đó mang tính độc sáng (originality). Thứ tư, kết quả của quá trình đó phải có giá trị khi so với mục tiêu đã đề ra. Do đó chúng tôi định nghĩa tính sáng tạo là hoạt động tưởng tượng được thực hiện nhằm tạo ra các kết quả vừa mang tính độc sáng vừa có giá trị.

(sđd., tr. 29)

Công trình triết học được đề cập ở trên thường sử dụng dạng lập luận trường hợp điển hình (*paradigm case argument*) để thiết lập định nghĩa về tính sáng tạo. Trong một lập luận như thế, bạn lấy các ví dụ về con người hay tác phẩm – những điều ít gây ra tranh cãi, thể hiện tính sáng tạo và rồi khái quát hóa từ chính các ví dụ ấy. Vì vậy chúng ta có thể nhìn vào các tác phẩm của những nhân vật như Beethoven, Shakespeare, Einstein, Picasso, Tolstoy... để đúc kết những đặc điểm chung của các tác phẩm ấy. Mặc dù báo cáo trên không sử dụng cách tiếp cận này công khai, song việc nó khai thác các trích dẫn từ những nhân vật như Einstein, Henry Ford, Martha Graham cùng nhiều nhà khoa học đoạt giải Nobel lại cho thấy rằng một cách tiếp cận như thế chỉ như đang lơ lửng ở phía sau mà thôi. Chúng ta được thuyết phục rằng lập luận trường hợp điển hình là phương cách để đạt được một định nghĩa hợp lý về “tính sáng tạo”. Nhưng chúng ta cũng được thuyết phục rằng, trong quá trình đạt được điều này, tất cả các tác giả liên quan

chỉ đơn thuần là đang lấy đi bất cứ ý nghĩa giáo dục thực sự nào của thuật ngữ đó.

Chúng ta có thể thấy điều này qua định nghĩa được đưa ra trong Báo cáo về “tính độc sáng”. Theo các tác giả của bản Báo cáo này thì:

Tính sáng tạo luôn bao hàm tính độc sáng. Nhưng có nhiều yếu tố cấu thành khác nhau trong khái niệm tính độc sáng.

Tính cá nhân

Một tác phẩm của một cá nhân có thể có tính độc sáng khi so với kết quả đầu ra và so với tác phẩm trước đó của chính họ.

Tính tương đối

Một tác phẩm có thể độc sáng khi so với các nhóm đồng cấp: so với những người trẻ khác cùng độ tuổi.

Tính lịch sử

Tác phẩm đó có thể độc sáng khi so với kết quả trước đó của bất kỳ cá nhân nào trong một lĩnh vực cụ thể: tức là nó có thể nguyên bản.

(sdd, trang 30)

Ở đây nhóm thứ ba dễ dàng phù hợp với lập luận trường hợp điển hình. Chúng tôi đang nói về sự ra đời của kịch *Hamlet*, bức họa *Trường học Athens*, *Bản giao hưởng Hoàng đế* hay tiểu thuyết *Chiến tranh và Hòa bình*: những tác phẩm đem lại thay đổi lớn lao trong từng lĩnh vực nghệ thuật nói chung. Nhưng hai nhóm đầu thì *hoàn toàn không có gì giống như thế*! Nếu chúng ta, cùng với các tác giả của bản báo cáo này dùng từ “độc sáng” để thể hiện ý nghĩa mới mẻ và có giá trị, rồi áp dụng ý này với các nhóm khác, chúng ta có thể thấy khoảng cách cực kỳ lớn giữa hai nhóm này với nhóm thứ ba.

Chẳng hạn, trong suốt quá trình giáo dục, trẻ em và học sinh nói chung đang học hỏi những điều mới mẻ và những cái mới đó sẽ, hy vọng là như vậy – có giá trị đối với các em. Bởi vậy sự độc sáng mang tính cá nhân này sẽ là một đặc điểm tiêu biểu của giáo dục. Nhóm độc sáng mang “tính tương đối” khá ít. Tất nhiên, một số trẻ sẽ vượt trội hơn nhóm tuổi của mình, và thông thường thì sự vượt trội đó sẽ có một lời giải thích vô cùng đơn giản, chẳng hạn ngay từ xuất phát điểm, các em đã được thụ hưởng nền tảng học thuật bài bản. Nhưng một lần nữa, điều này cơ bản không có gì là bất thường. Song toàn bộ ý tưởng của nhóm thứ ba, tức là nhóm độc sáng mang tính lịch sử lại nói đến những cái phi thường đích thực. Không phải tác phẩm của nhà văn, họa sĩ, nhà soạn nhạc... trên mức trung bình một chút, mà là công trình của những nhà thực hành vĩ đại nhất – và theo cách mà những định nghĩa kiểu này được áp dụng, là những người hành nghề vĩ đại nhất không có gì phải hoài nghi – trong lĩnh vực của họ. Không đơn giản chỉ là những người xuất sắc trong quá trình hành nghề, hay vượt trội hơn đồng nghiệp một chút; mà là những người làm thay đổi mọi thứ trong lĩnh vực của họ.

Sai lầm của những người viết báo cáo này, và cũng là sai lầm tối quan trọng đối với cuộc bàn luận của chúng ta và của nền giáo dục nói chung, là nhằm lẫn khi phân biệt hai nhóm dựa trên thành tựu với nhau. Chúng ta có những nhóm rất rộng như trí thông minh hay trí tưởng tượng mà chúng ta có thể tương đối hóa [các đặc điểm] để có thể vừa xem xét sản

phẩm của những đứa trẻ 5 tuổi, vừa xem xét tác phẩm của những bậc thầy nghệ thuật trong lĩnh vực của họ. Vì thế, sẽ hoàn toàn hợp lý khi khen một học sinh đã tạo ra một tác phẩm giàu tính tưởng tượng hơn so với những cái em từng làm trước đó hoặc giàu tính tưởng tượng hơn so với tác phẩm của các bạn đồng trang lứa. Với nhóm độc sáng mang tính lịch sử, chúng ta *không* nói về một diễn trình liên tục rộng lớn như vậy. Chúng ta đang nói về tác phẩm của thiên tài, và mặc dù có thể hợp lý khi nhìn nhận việc này là nghiên cứu về một nhóm tinh hoa nhỏ bé, chẳng hạn như Marlowe hay Shakespeare, Dickens hay Tolstoy, áp dụng điều này với học sinh vẫn là một sự phóng đại nguy hiểm. Thậm chí nếu chúng ta xem xét các tác phẩm thời còn trẻ của những tác giả như Picasso hay Wordsworth, vẫn có những tác phẩm đầy triển vọng nhưng chưa xứng đáng được công nhận là xuất chúng.

Sai lầm này có nghiêm trọng không? Chắc chắn tất cả những gì đang tiếp diễn ở đây là các tác giả của bản báo cáo đang trình bày một tham vọng nhiệt tình quá mức, nhưng nhìn chung là có lợi đối với con em của chúng ta? Chúng tôi nghĩ sai lầm này nghiêm trọng bởi nhiều lý do. Thứ nhất, khi tán thành mục tiêu và những điều cần đạt được cho trẻ em trong nhà trường – và dành cho những người dạy trẻ – những cái mà có lẽ họ không thể đạt được, các tác giả của bản báo cáo đã cảnh báo nguy cơ lãng phí nhiều thời gian quý báu của công tác giáo dục. Trong nỗ lực điều chỉnh những ranh giới của tính sáng tạo để bao gồm những thành tựu tiêu biểu của một vài người

– hoặc là thành tựu không tiêu biểu nhưng không đáng ngạc nhiên của những người khác – bản báo cáo có thể che mắt mọi người trước những thành tựu xuất sắc và có thật của những người khác, đồng thời khiến họ xa rời dạng sự vật có thể đem lại những khát khao thực tế, nhưng đáng khen ngợi cho công trình của riêng mình. Lấy ví dụ, nếu bạn thuyết phục mọi người rằng những vần điệu đầu tiên còn ngập ngừng của họ ngang hàng với Shakespeare thì bạn đang bóp méo thành tựu và năng lực của riêng họ – điều này có thể là sự thật – đồng thời ngăn cản mọi đánh giá đáng trân trọng đối với Shakespeare, bên cạnh việc che lấp khả năng tồn tại của đánh giá như thế.

Thứ hai, nếu chúng ta giả định, giống như cách các tác giả của bản báo cáo và hầu hết tác giả viết về chủ đề “tính sáng tạo” khác giả định, rằng đây là trọng tâm phù hợp của mối quan tâm về giáo dục, điều này sẽ có khuynh hướng ngăn trở việc xem xét những điều đã xảy ra và có thể xảy ra trong các hệ thống giáo dục của chúng ta một cách đầy đủ và mang tính phê phán. Kết quả của một cuộc khảo sát thực tế như thế có thể cho thấy một vấn đề như sau: Giáo dục nghệ thuật trong các nhà trường của chúng ta đều không đạt yêu cầu. Không chỉ đơn thuần là nó không (bởi nó cũng không thể) sản sinh ra những học sinh sáng tạo theo đúng nghĩa của thuật ngữ đó, mà còn vì trong những lĩnh vực như hội họa và âm nhạc, sau 11 năm theo chương trình giáo dục bắt buộc ở trường với vô số giờ học về hội họa và âm nhạc, phần lớn học sinh đều trở thành “người mù nghệ thuật”. Sự đối lập với việc dạy văn sẽ

được bàn luận ở đây. Phần lớn công tác giảng dạy đó chưa bao giờ giúp sản sinh ra những nhà văn sáng tạo theo như mục tiêu hàng đầu của việc dạy văn. Thay vào đó, mục tiêu của nó là nuôi dưỡng năng lực đánh giá. Và dù mục tiêu này chưa bao giờ hoàn toàn trở thành hiện thực, chúng ta vẫn sở hữu một nền văn hóa nơi mà vô số người coi trọng và thưởng thức cái đẹp của văn chương. Và bản thân điều này có thể khuyến khích những người có sở thích viết lách. Các giáo viên dạy văn đã biểu lộ một kỳ vọng thực tế về những việc nhà trường có thể làm. Trường học là nơi học sinh được học hoặc nên học về những thành tựu của Shakespeare, Wordsworth hay Milton. Trường học không phải là nơi chúng ta có thể sản sinh ra một Shakespeare, Wordsworth hay Milton vì chúng ta không biết phải làm sao để hiện thực hóa được điều này!

Nếu chúng ta diễn đạt điều vừa được nói ở phương diện nuôi dưỡng trí tưởng tượng, đồng thời mở rộng các mối quan tâm về chương trình giáo dục của mình, thì kết luận này có vẻ phù hợp. Cách tốt nhất để phát triển trí tưởng tượng của người học mà chúng ta biết là trang bị cho họ khả năng đánh giá trí tưởng tượng của người khác. Trí tưởng tượng đó có thể được tìm thấy trong tác phẩm của các nghệ sĩ vĩ đại mà chúng ta đã đề cập, nhưng cũng có thể thấy nó xuất hiện trong các công trình khoa học của Newton hay Einstein, hoặc công trình toán học của Euclid hay Riemann. Một khi chúng ta thấy rằng trí tưởng tượng có một vị trí quan trọng ở những lĩnh vực chuyên sâu như khoa học hay toán học, chúng ta bắt đầu hiểu được

sự hứng khởi và tầm quan trọng về mặt văn hóa của những lĩnh vực ấy. Và cũng như việc một chương trình giáo dục phù hợp trong lĩnh vực nghệ thuật và âm nhạc có tác dụng giải quyết tình huống tồi tệ mà chúng ta đối diện hiện nay, một chương trình tương tự trong toán học và các môn khoa học sẽ bắt đầu tạo ra những người hiểu được cách các nhà khoa học như Newton hay Darwin đã thay đổi mọi thứ như thế nào và tại sao công trình của Euclid lại tồn tại như một mô hình trí tuệ trong suốt hai nghìn năm.

Về những chủ đề trong chương này: dạy và học cùng những thứ cần phải học nói chung, những sai lầm của các hệ thống giáo dục trong lịch sử chủ yếu nằm trong thể tương quan với tình trạng thiếu nhu cầu ở chính trẻ em hoặc các nhóm trẻ em cụ thể, chẳng hạn trẻ thuộc tầng lớp lao động hoặc trẻ em gái. Vì vậy có những thứ đã được cho là vượt khỏi năng lực của toàn bộ hoặc một số trẻ, hay hoàn toàn không cần thiết cho việc học tập của các em. Những thái độ như vậy gây rất nhiều tổn hại cho giáo dục. Tuy nhiên, thứ gây tổn hại không kém là sự tồn tại những kỳ vọng hoàn toàn phi thực tế so với những thứ trẻ em có thể đạt được ở bất kỳ giai đoạn giáo dục nào. Nếu chúng ta phớt lờ cả sự logic lẫn lẽ thường để cố gắng làm những việc không thể làm được, điều này chắc chắn sẽ gây tổn hại đến nỗ lực đạt được những mục tiêu vừa có ý nghĩa vừa có tính thực tế. Chúng ta có thể không (bởi lẽ chúng ta không thể) dạy mọi đứa trẻ trở thành một Einstein hay một Wordsworth, nhưng điều này không có nghĩa là chúng ta không thể, trong

trường hợp có thời gian và nỗ lực thích hợp, tạo ra những đứa trẻ có thể hiểu được và đánh giá đúng những gì mà những Einstein hay Wordsworth của quá khứ đã đóng góp vào kho tàng tri thức cũng như hiểu biết chung của nhân loại. Và nếu đây là điều tốt nhất mà chúng ta có thể làm thì nó chắc chắn không phải là một mục tiêu vô giá trị.

Kết luận

Những quan điểm về dạy và học, tri thức và trí tưởng tượng là nền tảng đối với hiểu biết và kỳ vọng của chúng ta về giáo dục. Nếu chúng ta không có những quan điểm toàn diện nhưng thực tế về phạm vi cũng như hạn chế của những khái niệm kể trên, chúng ta sẽ không thể hiểu được những gì mà các nhà trường đang nỗ lực thực hiện. Tất cả những quan điểm này đều phức tạp và với trí tưởng tượng, chúng ta chỉ mới ở giai đoạn đầu của quá trình phân tích thỏa đáng những điều phức tạp đó. Trái ngược với sự tường minh ở đây là một cái nhìn quá giản đơn về khái niệm mà chúng ta đang bàn luận. Chẳng hạn, hãy cứ để một loại hình tri thức trở thành mục tiêu duy nhất của việc giảng dạy, hoặc [xác lập] cái nhìn quá tham vọng về những gì có thể làm được trong giáo dục, ví dụ như kỳ vọng con trẻ tạo nên những tác phẩm ngang hàng với tác phẩm của một thiên tài. Chắc chắn là trong quá khứ chúng ta đã thiếu tự tin khi nói về thành tựu của trẻ em trong nhà trường. Tuy nhiên, điều này chỉ có thể khắc phục thông qua những khát vọng thực tế chứ không phải ước vọng viễn vông.

Câu hỏi thảo luận

1. Bạn nên hỏi đáp ra sao với một người phát biểu rằng, “Tôi dạy trẻ chứ không phải dạy các môn học?” Những điều bạn hỏi đáp đó có gì khác với khi bạn phản hồi quan điểm cho rằng, “Tôi dạy các môn học, không phải dạy bọn trẻ?”.
2. Liệu một người có thể dạy nếu chẳng ai trong lớp của người đó học được điều gì không?
3. Tại sao nhiều nhà giáo dục không thích việc học sinh học thuộc lòng? Bạn có nghĩ rằng họ đã sai khi không chấp nhận nó trong mọi hoàn cảnh không?
4. Một người theo chủ nghĩa chủ quan nên dạy nghệ thuật như thế nào?
5. Việc dạy viết sáng tạo (*creative writing*) cho học sinh tiểu học có dựa trên sai lầm triết học nào về tính sáng tạo không?

Đọc thêm

Có thể tìm đọc những bài viết kinh điển về mối quan hệ giữa dạy và học trong cuốn sách của R.S. Peters (biên tập), *Triết học giáo dục (The Philosophy of Education, Oxford, Oxford University Press, 1966)*, hoặc tìm đọc John Kleinig, *Những vấn đề triết học trong giáo dục (Philosophical Issues in Education, London, Croom Helm, 1982)*, Chương 3 và 4.

Để tham khảo những thảo luận chi tiết về bản chất của việc học tập, độc giả xem thêm cuốn sách của David Hamlyn, *Trải nghiệm và sự mở rộng hiểu biết (Experience and The Growth of Understanding*, London, Routledge, 1998), và xem thêm sách của Christopher Winch, *Triết học về việc học của con người (The Philosophy of Human Learning*, London, Routledge, 1998). Để tham khảo một thảo luận ngắn gọn hơn, xem sách của David Carr, cuốn *Giải nghĩa giáo dục (Making Sense of Education*, London, Routledge, 2003), Chương 6.

Có thể tìm đọc một biện hộ cho vai trò của tính sáng tạo trong giáo dục trong sách của H. Lytton, *Tính sáng tạo và giáo dục (Creativity and Education*, London, Routledge, 1971). Tham khảo một biện hộ khiêm tốn hơn cho vai trò của tính sáng tạo, xem thêm sách của David Best, *Lý tính của cảm giác (The Rationality of Feeling*, Brighton, Falmer, 1992), Chương 7. Tuy nhiên, khẳng định này lại chịu sự chỉ trích kịch liệt từ phía Ronald Woods và Robin Barrow, thông qua cuốn *Nhập môn triết học giáo dục (Introduction to Philosophy of Education*, London, Methuen, 1975), Chương 8, và John Gingell, với bài báo “Phản đối tính sáng tạo” (“Against Creativity”, *Irish Educational Studies* (Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Ireland), tập 20, trang 25-37 (2001).

— CHƯƠNG 4 —

SỰ PHẠM, THỰC TIỄN TỐT VÀ GIÁO DỤC HỌC

Chương này nối tiếp chủ đề của chương trước bằng việc theo đuổi câu hỏi thế nào là *dạy tốt*. Chúng tôi bắt đầu bằng việc xem xét một số khó khăn tiềm ẩn mà những ai mới tiếp cận chủ đề này có thể gặp phải. Sau đó chúng tôi nghiên cứu một nan đề, thế nào là “thực tiễn tốt” trong giảng dạy và khám phá một tình huống nan giải về mặt khái niệm. Tiếp theo chương này là phần thảo luận mang tính phê phán của giới triết học giáo dục vốn cho rằng không có chứng cứ nào từ nghiên cứu có thể đưa ra để trả lời cho câu hỏi liệu việc giảng dạy có thể được cải thiện hay không. Chúng tôi chỉ ra rằng, rốt cuộc những lý lẽ này vẫn chứa đựng những sai sót về mặt logic không thể vượt qua. Cuối cùng, chúng tôi khép lại chương này bằng cách biện luận cho lĩnh vực sự phạm dựa trên bằng chứng.

Sự phạm là gì?

Trong một cuốn sách bàn về triết lý giáo dục có hẳn một chương bàn luận về chủ đề sự phạm, tức là khoa học về việc giảng dạy, có vẻ là một điều khá bất thường. Bất thường là vì

các triết gia nhìn chung vẫn hoài nghi về bằng chứng cho một lĩnh vực khoa học như thế; một phần là vì ngay cả các triết gia vốn luôn suy nghĩ về cái gọi là giảng dạy hiệu quả cũng coi vấn đề này là một lý lẽ ủng hộ nghiên cứu thực chứng hoặc là lẽ thường, chứ không phải một sự phản tư triết học. Chúng tôi có phần cảm thông với cả hai thái độ này. Chúng tôi ngờ rằng bất cứ nỗ lực nào nhằm tạo ra các công thức giảng dạy muốn có được tính nghiêm ngặt về khoa học nhất định đều sẽ thất bại. Chúng tôi cũng tin rằng, nhìn chung những nghiên cứu thực tế chứ không phải lập luận triết học, mới là nền tảng của việc giảng dạy hiệu quả. Tuy nhiên, chúng tôi cũng không phủ nhận ở đây vừa có những vấn đề triết học thú vị liên quan đến việc khái niệm hóa thực tiễn tốt trong giảng dạy, vừa có các quan điểm về thực tiễn sư phạm tốt hình thành trên cơ sở xem xét cân trọng không chỉ các mục tiêu của giáo dục, mà cả khả năng triển khai những nghiên cứu thực tế phù hợp. Trong chương này, chúng tôi sẽ khám phá những vấn đề này.

Có lẽ sẽ tốt hơn nếu chúng ta bắt đầu với định nghĩa về “sư phạm”. Trong chương trước, chúng tôi đã giải thích cặn kẽ những hiểu biết của mình về nội hàm của thuật ngữ “dạy”. Chúng tôi đã kết luận rằng giảng dạy là một hoạt động có chủ định mà giáo viên đóng vai trò quan trọng hàng đầu. Tuy nhiên, giáo viên không thể *bảo đảm* rằng học sinh của mình học được tất cả những gì họ muốn các em học. Tuy nhiên, chúng ta có thể kỳ vọng giáo viên tiến hành tất cả những biện pháp hợp lý để đảm bảo rằng học sinh học được những gì mà giáo viên

đã có chủ định dạy. Khi đó, khái niệm *sự phạm* của giáo viên [sẽ được hiểu] là phương pháp hoặc tập hợp các phương pháp mà người đó sử dụng để giúp cho người học [thực hiện] việc học. Nó bao gồm đào tạo, hướng dẫn, giải thích, làm mẫu, đánh giá và tạo ra các cơ hội có chủ định giúp cho người học có thể học. Sự phạm cũng có khi chứa đựng một hoặc nhiều thành tố nói trên nhưng ở nhiều dạng kết hợp khác nhau tùy theo nhiệm vụ giảng dạy và bối cảnh lớp học. Dù nó là gì thì giáo viên luôn cần chịu trách nhiệm đảm bảo rằng họ đã sử dụng tập hợp các phương pháp phù hợp.

Vậy thì làm thế nào để giáo viên đưa ra quyết định nên sử dụng kỹ thuật gì hoặc kết hợp những kỹ thuật nào? Câu trả lời hàm ẩn trong phần trình bày về việc dạy mà chúng tôi đã nêu ở chương trước. Người giáo viên cần sử dụng những kỹ thuật được coi là có khả năng cao sẽ tạo ra những kết quả mà mình hướng đến đối với việc học của học trò. Không có câu trả lời tiên nghiệm (*a priori answer*) nào cho câu hỏi này: tức là, một câu trả lời dựa trên sự suy luận diễn dịch từ các nguyên lý tiên khởi. Những người như J.J. Rousseau ([1762] 1910) chẳng hạn, đã giả định rằng có những nguyên lý rất phổ biến trong tâm lý học áp dụng cho tất cả mọi người ở mọi thời điểm và phải được tuân thủ nếu không muốn việc giảng dạy dẫn tới thất bại hoặc thậm chí thảm họa. Nhiều nhà giáo dục đã bắt đầu hoài nghi một cách chính đáng về vấn đề sự phạm dựa trên những khái quát chung chung như vậy. Tuy nhiên, điều này đôi khi dẫn họ tới hai lối tư duy trái ngược nhau, đó là giả định rằng

hoặc không có chứng cứ nào phù hợp với câu hỏi liệu yếu tố “sự phạm” có đem lại hiệu quả hay không, hoặc không thể đưa ra luận điểm chung nào để giải thích thế nào là hiệu quả về mặt sự phạm. Chúng tôi bác bỏ cả ba quan điểm này và biện hộ cho thực tiễn sự phạm không chỉ dựa trên chủ định của giáo viên mà còn dựa vào điều mà chứng cứ thực nghiệm chứng minh là cách thức hiệu quả nhất để đạt được những chủ định ấy.

Trước khi chuyển sang biện hộ cho quan điểm này, chúng tôi cần bác bỏ một vấn đề. Điều này có liên quan mật thiết với sự thông dụng của cụm từ “thực tiễn tốt”. Có nhiều sắc thái nghĩa khi sử dụng thuật ngữ này mà không có liên quan gì đến bằng chứng, nhưng có liên quan đến những niềm tin đạo đức vững chắc về những thứ có thể chấp nhận được khi làm việc với trẻ. Những niềm tin này một lần nữa dựa trên loại hình lý thuyết tâm lý học tổng quát của ai đó như Rousseau hay những người kế tục ông chẳng hạn, hoặc của một nhà tư tưởng giáo dục có tư duy mang tính chất khoa học nhiều hơn như Jean Piaget hoặc Noam Chomsky. Quan điểm của chúng tôi về việc này là mọi hoạt động giảng dạy phải tuân theo các tiêu chuẩn đạo đức trong cộng đồng cũng như những gì mà giáo viên có thể thừa nhận như một phương pháp giảng dạy mà không cảm thấy áy náy. Do đó việc tẩy não, cư xử khắc nghiệt, đe dọa, thao túng và lừa dối cần phải bị loại bỏ khỏi mọi thực tiễn sự phạm. Tuy nhiên, điều này sẽ để lại nhiều thứ cần giải quyết. Chúng tôi cho rằng những điều còn lại cần giải quyết chủ yếu phụ thuộc vào bằng chứng cho thấy đâu là cái hiệu quả và đâu là cái không hiệu quả trong việc đạt được những mục tiêu đã

đề ra. Nhiệm vụ đầu tiên của chúng tôi là “giải cấu trúc” với một quan niệm có tính vấn đề xoay quanh khái niệm thực tiễn sư phạm tốt.

Thực tiễn tốt và những vấn đề của nó

Có vẻ đúng là việc tìm kiếm một phương pháp giảng dạy hiệu quả về bản chất là cuộc tìm kiếm những gì tạo dựng nên thực tiễn tốt trong lớp học. Do vậy, lấy ví dụ, một giáo viên dạy môn Lịch sử có thể bản thảo liệu phương pháp tiếp cận toàn thể lớp học, bao gồm việc ghi chép nhiều và thảo luận chung công khai, có phải là cách triển khai bài giảng hiệu quả nhất không, hay là sắp xếp trẻ tham gia vào các nhóm nhỏ, cho các em một sử liệu gốc nào đó rồi để các em tự thảo luận về nó. Với cách tiếp cận thứ hai, người giáo viên đó đóng vai trò là người cố vấn cho từng nhóm và có lẽ sẽ để cả lớp cùng thảo luận kết luận của các nhóm vào cuối tiến trình bài giảng. Đây có vẻ là dạng vấn đề về phương pháp mà các giáo viên thấy bản thân mình đang gặp phải. Tuy nhiên nếu đúng như vậy, người giáo viên đó sẽ có rất ít hướng dẫn từ các tài liệu về thực tiễn tốt trong giáo dục. Vì vậy, báo cáo của Cơ quan Thanh tra Hoàng gia Anh (Her Majesty's Inspectorate/HMI) về một cơ sở đào tạo giáo viên tại Anh Quốc đã ghi nhận:

Trường đại học này công khai tuyên bố triết lý của mình về thực tiễn sư phạm tốt... Triết lý này chứa đựng một số thành tố then chốt. Những thành tố đó bao gồm:

- Công nhận tính độc đáo ở mỗi đứa trẻ.

- Tầm quan trọng của trải nghiệm trực tiếp.
- Giá trị của một môi trường học tập hấp dẫn và kích thích [khả năng tư duy].

(H.M.S.O. 1991, Đại học mang tên Giám mục Grosseteste: Một báo cáo của H.M.I., trích trong Alexander 1992, tr.181)

Phần tuyên bố về thực tiễn sư phạm như thế không đem lại ích lợi gì cho người giáo viên đang gặp vấn đề ở trên. Nó không đề cập nội dung của hoạt động giáo dục và do đó hoàn toàn bỏ qua mối quan tâm của giáo viên đó về việc giảng dạy môn Lịch sử. Tuyên bố cũng né tránh bất kỳ mối quan tâm cốt yếu nào về phương pháp luận cho nên đã không đưa ra khuyến nghị về cách dạy. Và trên hết nó không giúp giải quyết được vấn đề.

Một phần khó khăn nằm ở ý nghĩa của “thực tiễn tốt” phụ thuộc phần lớn vào các nhà chức trách mà bạn tham khảo ý kiến. Alexander đã xem xét quan điểm này qua tài liệu cũng như nghiên cứu thực chứng với giáo viên, từ đó tìm ra bốn mô tả khác biệt, và có thể là mâu thuẫn với nhau về thực tiễn sư phạm tốt:

1. Đây là thực tiễn mà tôi thích, và là thứ hài hòa với triết lý giáo dục của cá nhân tôi.
2. Đây là thực tiễn hữu dụng với tôi và là thứ tôi cảm thấy thoải mái nhất.
3. Đây là thực tiễn mà tôi có thể chứng minh là có hiệu quả trong việc giúp trẻ học tập.
4. Đây là thực tiễn mà tôi (hoặc những người khác) kỳ vọng sẽ nhìn thấy, và do đó nó nên được làm theo.

Alexander cực kỳ hoài nghi, mà theo chúng tôi nghĩ là xác đáng, về phát biểu đầu tiên và phát biểu cuối cùng ở trên. Chúng dường như là những phát biểu khơi gợi sự ưu tiên mang tính chính trị hay cá nhân đơn thuần, không liên quan trực tiếp hoặc không liên quan một chút gì với mục đích, phạm vi, nội dung hay kết quả của giáo dục. Điểm thứ hai và thứ ba có vẻ ổn hơn. Trong đó có ít nhất một sự đề cập ngầm đến các mục tiêu của giáo dục cũng như mối quan tâm đến việc triển khai những mục tiêu ấy hiệu quả nhất. Trong điểm thứ ba, cả mục tiêu, tức là việc học của trẻ, và phương tiện, tức là cái gì hiệu quả, đều được nêu rõ. Nhưng ngay cả phát biểu ấy cũng được trình bày cực kỳ giản lược. Chúng ta không được cho biết, chẳng hạn, nội dung của mục tiêu này là gì và do đó không sao biết được việc học liên quan tới mục tiêu đó có đáng giá hay không. Và những hàm ý trong lập luận của Alexander ở đây chắc chắn đúng đắn. Chúng ta không thể đánh giá đầu là thực tiễn tốt hay những gì tạo nên việc dạy học hiệu quả nếu như không biết những mục đích mà chương trình giáo dục phải đáp ứng cũng như nội dung của chương trình giáo dục đó. Mục tiêu quyết định phương tiện và nếu không thảo luận về mục tiêu, chúng ta không thể có cuộc thảo luận nào hợp lý về phương tiện.

Một trường hợp kiểm thử

Chúng tôi có thể minh họa các ý đã phân tích ở trên bằng cách quay lại vấn đề của người giáo viên môn Lịch sử trong

ví dụ. Người ta có thể nghĩ rằng điều đang được chú tâm tìm hiểu ở đây là cách tốt nhất để hiện thực hóa một mục tiêu riêng lẻ, như cách tốt nhất để học sinh nắm bắt được Cách mạng Pháp chẳng hạn. Và đây *có thể* là câu hỏi. Nhưng cũng có thể không. Vì thế, lấy ví dụ, người giáo viên liên quan có thể chọn phương pháp giảng dạy thứ hai, không phải bởi nó là cách dạy về Cách mạng Pháp hấp dẫn hơn hoặc tương đương so với phương pháp thứ nhất, mà vì phương pháp thứ hai được cho là sẽ hiện thực hóa các mục tiêu giáo dục vốn không đạt được trong phương pháp thứ nhất. Do đó, nếu mục tiêu giáo dục của người giáo viên này là giúp học sinh có trải nghiệm thực tế với các sử liệu thì việc học của các em sẽ tiến hành theo hướng chủ động, tự định hướng, tức là thảo luận nhiều với bạn bè sau đó tự rút ra kết luận của riêng mình. Những mục tiêu này được coi là quan trọng tương đương, hoặc quan trọng hơn so với việc học những dữ kiện rời rạc về Cách mạng Pháp. Nếu đúng là vậy thì nó có những hàm ý rõ ràng về phương pháp giảng dạy được chọn. Lý do là những thứ trông có vẻ không hiệu quả từ góc nhìn này lại có thể rất hiệu quả xét từ một góc nhìn khác. Chúng tôi vừa đưa ra những lựa chọn thay thế tương đối rõ ràng ở đây để chỉ ra dạng hiểu nhầm có thể xảy ra. Một tình huống có khả năng xảy ra, trong đó việc học các dữ kiện lịch sử là mục tiêu đối với các giáo viên sử dụng một trong hai phương pháp luận. Nhưng với phương pháp luận thứ nhất, nó là mục đích bao trùm, còn với phương pháp luận thứ hai, nó là một trong số các mục tiêu.

Điều cần chỉ ra trong bối cảnh của chương này là một cuộc thảo luận về các mục tiêu của giáo dục như thế liệu có địa vị thích đáng trong các quyết định về chương trình giáo dục và [có lẽ] cuộc thảo luận đó không nên xuất hiện đột ngột ở cấp độ tranh luận về phương pháp luận. Hãy để chúng tôi giả định, ít nhất là vì những mục đích hiện thời của mình, rằng chúng ta có thể đạt được sự đồng thuận trong các mục tiêu của giáo dục. Việc này sẽ đưa chúng ta tới đâu nếu xét đến việc thực hiện thành công những mục tiêu đó nên nằm ở vị trí trung tâm của thực tiễn tốt? Cứ cho là hiện giờ chúng ta chỉ đang đơn giản nói về một vấn đề thực tế, tức là phương pháp hiệu quả để hiện thực hóa mục tiêu này là gì, chúng ta vẫn sẽ kỳ vọng rằng bất cứ khẳng định nào về tính hiệu quả đều được đề xuất dựa trên bằng chứng thực nghiệm. Vì thế, trở lại với hai phát biểu được yêu thích của Alexander, lời khẳng định khả dĩ nhất có lẽ là phiên bản của phát biểu thứ hai, trong đó ý “nó hữu dụng với tôi” được diễn đạt theo khía cạnh sự thành công đối với học sinh ở một nhiệm vụ giáo dục nào đó đã được thống nhất với một bài thi hoặc đơn giản là hoàn thành một nhiệm vụ học tập nào đó. Xét theo ví dụ của chúng tôi, cuối cùng thì học sinh đã thực sự hiểu về Cách mạng Pháp!

Còn phát biểu mạnh mẽ *chứng minh* rằng tồn tại một thực tiễn giúp cho học sinh có thể học được thì sao? Tính khái quát hàm ẩn của khẳng định này có vẻ đã vượt khỏi phạm trù kinh nghiệm cá nhân thuần túy. Để củng cố một khẳng định như thế, chúng ta sẽ phải đề cập đến các bằng chứng thu được

không chỉ từ kinh nghiệm của một giáo viên riêng biệt nào mà phải dựa vào kinh nghiệm của đội ngũ giáo viên nói chung. Và có thể sẽ rất nhiều khó khăn để thu được những bằng chứng đó. Ví dụ, trong một điều tra giáo dục học thực nghiệm vào năm 1998 (Tooley và Darby 1998, tr.6), người ta đã chỉ ra rằng hầu hết trong số các nghiên cứu đó đã không đáp ứng được các chuẩn mực cơ bản về thực tiễn nghiên cứu tốt (chúng tôi sẽ trở lại điểm này ở cuối chương này). Trong một cuốn sách bàn về những nghiên cứu như thế, *Trao lại việc giảng dạy cho giáo viên (Giving Teaching Back to Teachers, 1984)*, Robin Barrow đã chứng minh một cách đầy thuyết phục rằng nhiều nghiên cứu thực chứng tại thời điểm đó đã bị lẫn lộn về mặt khái niệm, thiếu suy luận về mặt giáo dục cùng với sai sót về cấu trúc. Những phát hiện tiêu cực này có nghĩa: Bất cứ ai đang mong muốn thông tin về thực tiễn sư phạm tốt từ những nghiên cứu như thế đều phải tiến hành tìm kiếm một cách thận trọng. Và phải chăng dấu hiệu đầu tiên của sự thận trọng đó là những thứ đang được tìm kiếm sẽ không bao giờ tạo cơ sở cho phát biểu thứ ba của Alexander. Điều hợp lý nhất chúng ta có thể kỳ vọng là một số bằng chứng cho thấy các khẳng định về thực tiễn tốt là đúng. Chúng ta chắc chắn có thể hy vọng rằng việc tìm kiếm khiêm tốn hơn này có thể đem lại kết quả tốt. Mặc dù trong phần lớn cuốn sách của mình, Barrow dường như không phủ nhận tính hợp lý của một kỳ vọng như thế, song ở một số chi tiết, có vẻ ông cố biện luận rằng ngay cả cuộc nghiên cứu khiêm tốn này rồi đây cũng sẽ thất bại. Vì vậy, ông nói (sđd.,

tr.186): “Người giáo viên không nên chỉ hành động dựa trên một sự khái quát”. Việc phủ nhận khả năng nghiên cứu thực nghiệm có thể đạt kết quả khả quan kiểu chung chung như thế được hỗ trợ bởi một lập luận trước đó. Lập luận này, nếu đáng tin cậy, sẽ chứng minh nghiên cứu giáo dục thực nghiệm không mang ý nghĩa khả thi và do đó có thể không tạo ra bất kỳ bằng chứng về thực tiễn giảng dạy tốt nào. Lập luận này vừa táo bạo vừa quan trọng và các ý tưởng cốt yếu của nó đều giản đơn. Theo Barrow, trong bất kỳ tình huống giáo dục thực tế nào, chúng ta đều đối mặt với nhiều nhân tố có thể ảnh hưởng đến kết quả của tình huống đó (*điều kiện biên/boundary condition*). Đây là những nhân tố có liên quan tới xuất phát điểm của trẻ, tính cách của giáo viên, đặc tính của nhà trường, mối quan hệ giữa các em học sinh... Có thể chúng ta có khả năng kiểm soát một số trong các biến tố này, nhưng lại không đủ khả năng kiểm soát được toàn bộ biến tố đó. Và tất nhiên chúng ta cũng không thể kiểm soát mọi tương tác khả dĩ giữa các biến tố khác nhau. Nhưng điều này có nghĩa là bất kỳ tình huống giáo dục thực tế nào cũng có tính độc đáo theo một nét nghĩa, và nếu đúng vậy thì việc khái quát hóa từ một tình huống như thế là bất khả thi (sdd., tr.153-154). Cũng có sự mỉa mai trong kết luận của Barrow. Trên cơ sở một số ví dụ về nghiên cứu thực nghiệm, ông rút ra kết luận tổng quát với đại ý giáo viên không nên chỉ hành động dựa trên một sự khái quát hóa. Tuy nhiên, bản thân phát biểu này là một sự khái quát hóa táo bạo, và theo ý kiến của riêng ông, giáo viên không nên tin tưởng nó. Khi đó

luận đề của Barrow dường như sẽ tự phủ định chính nó ngay cả khi ông có thể thành công đưa ra kết luận mà ông muốn. Nhưng chúng tôi không nghĩ rằng ông có thể làm thế bởi vì ông làm điều mà ông phê phán các nhà nghiên cứu thực chứng vì đã làm, cụ thể là đưa ra sự khái quát hóa táo bạo dựa trên một cơ sở thực nghiệm rất hạn chế. Nói khái quát hơn, sẽ là nghịch lý nếu có bất kỳ phát biểu nào [xuất hiện] với đại ý rằng mọi sự khái quát hóa đều sai. Nếu chuyện đó thực sự xảy ra thì có ít nhất một khái quát hóa (tự nó) là đúng và vì thế phát biểu trên sẽ sai. Ngược lại, nếu phát biểu trên sai thì ít nhất một khái quát hóa (tự nó) phải đúng. Do đó, chúng tôi có thể kết luận rằng một người nên hạn chế đưa ra phát biểu với đại ý rằng tất cả khái quát hóa thì đều sai.

Có phải mỗi tình huống giáo dục đều độc đáo?

Đến đây có thể khẳng định mọi thứ đều nhắc chúng ta rằng có nhiều nghiên cứu đã không thành công. Điều này cũng hàm ý việc triển khai một nghiên cứu dù hay tới đâu cũng chưa chắc đã đạt thành quả. Có thể là mỗi tình huống giáo dục đều có tính độc đáo và chúng ta không thể khái quát hóa tình huống này [để soi chiếu] cho tình huống khác. Chẳng hạn, khi chúng ta xác định được một trường đã giúp cho học sinh của mình tiến bộ nhanh chóng, sẽ có rất nhiều đặc điểm riêng biệt của tình huống nơi điều đó xảy ra, vì vậy tình huống này sẽ không thể nào sử dụng để khái quát hóa cho các tình huống khác. Đây có vẻ là một phiên bản xáo xáo lại của ý kiến phản đối liên quan

đến các điều kiện biên đã trình bày trước đó, nhưng người ta có thể phát biểu rằng những điều kiện biên này đặc biệt quan trọng trong lĩnh vực giáo dục học. Ví dụ, sự tiến bộ của học sinh trong môn tiếng Anh lớp 8 có thể đơn giản bắt nguồn từ những đặc điểm cá nhân độc đáo của cô giáo tên Jones, giáo viên tiếng Anh của lớp trong suốt giai đoạn nghiên cứu. Do không có nơi nào khác có thể sao chép y hệt phong cách giảng dạy cùng tính cách độc đáo của cô Jones nên rút ra kết luận về các giáo viên khác và các trường khác từ công tác của cô Jones là một việc sai lầm.

Trước khi phân tích sâu hơn, chúng ta cần tạm dừng lại và tự hỏi rằng điều gì đang được khẳng định ở đây. Dường như có nhiều hơn một khẳng định đằng sau sự phản đối này. Đầu tiên, khẳng định này có thể đơn giản là không có cơ sở thực tế nào cho thấy việc giảng dạy của cô Jones giúp cho học sinh của cô tiến bộ, cũng không có cơ sở thực tế nào cho thấy nó làm giảm sút động lực tiến bộ của các em. Chúng ta không chỉ *không thể biết* liệu có cơ sở thực tế nào chứng minh cách dạy học nói trên góp phần giúp học sinh đạt tiến bộ hay không, mà còn không tồn tại những cơ sở thực tế như thế. Điều này có vẻ khó có khả năng xảy ra nhất. Thông thường chúng ta sẽ giả định rằng nếu cô Jones vẫn cố giảng dạy trong khi đang say xỉn hoặc đọc báo thay vì hướng dẫn học tập hoặc chấm bài của học sinh, thì các em sẽ hầu như không có tiến bộ so với khi cô chú tâm thực hiện các nhiệm vụ của mình. Nếu không có niềm tin chính đáng kiểu này thì chúng ta sẽ hoàn toàn bàng quan với mọi hình

thức giảng dạy đang diễn ra hoặc tình trạng không có những hình thức giảng dạy đó trong lớp học. Vì chúng ta không bàng quan tuyệt đối, nên có lẽ chúng ta vẫn tin tưởng những cơ sở thực tế như thế.

Một số người phản biện rằng chẳng có gì trái với lẽ thường khi cho rằng các giáo viên đọc báo hoặc say xỉn [trong giờ giảng] không tạo động lực cho học sinh tiến bộ; các nghiên cứu giáo dục mới cũng đề cập tới phản biện này. Chúng ta sẽ trở lại với vấn đề về lẽ thường ấy vào thời điểm thích hợp. Tuy nhiên sự phản đối này lại thừa nhận một ý quan trọng, đó là những gì giáo viên làm trong lớp học thực sự tạo ra sự khác biệt đối với việc học, do đó *hoàn toàn có đủ* kiện thực tế về những thứ đóng góp hay không đóng góp vào sự tiến bộ của học sinh.

Người phản đối ý tưởng của chúng ta có thể thừa nhận điều này nhưng hẳn nhiên vẫn tiếp tục biện luận rằng, ngoài những điều mà lẽ thường tình cho biết, chúng ta không thể thu hoạch được thêm gì về những vấn đề này từ các nghiên cứu. Nhưng đây không phải là một điểm mới trong nhận thức. Chúng ta có thể quan sát cách cô Jones dạy học trong khi say xỉn và nhận ra cô ấy đã quên giáo án, không chú ý tới thời lượng bài giảng, xa rời phân phối chương trình môn học, nói năng ậm ờ khó hiểu. Liệu chúng ta có muốn nói mình không thể biết việc học kém trong ví dụ về cô Jones có gắn liền với việc quên giáo án, quản lý thời gian kém, nói lạc đề và nỗ lực giao tiếp khó khăn? Điều này dường như là một khẳng định táo bạo nhưng bất hợp lý. Phía phản đối nghiên cứu cũng không thể khẳng định rằng

những đặc điểm trong cách dạy học của cô Jones là phương pháp độc đáo của cô ấy và không thể tìm thấy ở nơi nào khác. Nếu chúng ta đưa ra một giả định khó có thể xảy ra và không vui chút nào là có nhiều giáo viên say rượu trong hệ thống giáo dục, chúng ta có thể điều tra kết quả công tác của họ và xác định những đặc điểm của việc giảng dạy trong khi say rượu có khuynh hướng khiến cho việc học của học sinh kém hiệu quả. Sẽ rất hợp lý khi cho rằng những loại hình thiếu năng lực phổ biến có thể nảy sinh bất kể giáo viên đó là ai, mặc dù khó có khả năng một chuỗi sự việc hoàn toàn giống nhau sẽ lặp lại trong mọi lớp học. Nhưng thực tế này không nên khiến chúng ta đi đến kết luận rằng mình sẽ không bao giờ học được gì về những đặc điểm của công việc giảng dạy trong lúc say, chỉ là chúng ta nên tìm ra những đặc điểm chung nhất của nó trong nhiều hoàn cảnh khác nhau. Sẽ là một nhà nghiên cứu “ngược dòng” dũng cảm khi có quan điểm cho rằng hoặc chúng ta không thể biết trạng thái say rượu có tạo ra sự khác biệt về năng lực của giáo viên hay không, hoặc tình trạng say xỉn tạo ra sự khác biệt theo hướng tiêu cực chỉ là một vấn đề thường tình và không cần thiết phải nghiên cứu thêm.

Ví dụ này nghe có vẻ ngớ ngẩn. Vì thế chúng ta hãy dùng một ví dụ khác trong các tài liệu. Nhiều nghiên cứu tâm lý học về học tập cũng như thành tựu giáo dục trước đây đã cố gắng chỉ ra rằng tồn tại những yếu tố di truyền bất biến hạn chế những điều cá nhân có thể gặt hái trong quá trình giáo dục của họ. Người ta khẳng định rằng mỗi cá nhân được thừa hưởng

trí thông minh di truyền không thể thay thế, và chính trí thông minh này đã đặt ra giới hạn đối với những gì mà người đó có thể học được (Galton 1892; Herrnstein 1996; Burt 1949). Giờ đây khẳng định này chưa hẳn đúng cũng không hẳn sai, cho nên có những dữ kiện thực tế có thể giúp xác định tính đúng sai của khẳng định đó. Nhưng khẳng định hoặc đúng hoặc sai đó có phải lẽ thường tình? Chẳng hạn, một người có thể tưởng tượng một kẻ phân biệt chủng tộc nói rằng trí tuệ của người da đen rất thấp và dĩ nhiên sẽ chẳng thể hưởng lợi gì từ trường học là lẽ thường, trong khi một người theo chủ nghĩa tự do sẽ khẳng định quan điểm ngược lại mới là lẽ thường. Ai sẽ đưa ra quyết định về hai phiên bản lẽ thường này?

Nhưng nếu lẽ thường không soi tỏ điều gì, liệu chúng ta có đơn giản giao tay thừa nhận mình sai và nói mình không bao giờ biết liệu một số nhóm học sinh có kém thông minh tới mức không thể nhận được lợi ích gì từ giáo dục học đường không? Hãy giả sử rằng lẽ thường theo luận giải của người theo chủ nghĩa tự do sẽ quyết định câu trả lời. Khi đó lời khẳng định rằng mỗi cá nhân có trí thông minh di truyền bất di bất dịch và xác lập các giới hạn đối với những gì mà người đó có thể học được là một khẳng định sai. Vì thế chúng ta thực sự nắm bắt một điều rất quan trọng về tính có thể giáo dục (*educability*), thứ vốn tác động sâu sắc đến cách thức chúng ta triển khai hoạt động giáo dục. Chúng ta sẽ không có ý định kiểm tra để xem xét trí thông minh của học sinh cũng như không chỉ định chương trình giáo dục và các phương pháp dạy học tương ứng. Chúng ta sẽ điều chỉnh những kỳ vọng của mình về những thứ

khả dĩ triển khai đối với học sinh mà nếu không làm như thế thì một số cơ hội nhất định sẽ khép lại đối với các em. Nói một cách khái quát hơn, chúng ta sẽ không hạn chế những kỳ vọng của mình đối với sự tiến bộ của học sinh theo các quan điểm cố hữu về trí thông minh thiên bẩm. Điều này sẽ tạo sự khác biệt to lớn đối với bất cứ hệ thống giáo dục nào hoạt động dựa trên giả định rằng trí thông minh có tính bẩm sinh và bất biến, như hệ thống giáo dục Anh mãi cho tới thời kỳ hậu chiến (Gordon 1981; Winch 1990).

Tuy nhiên, có thể chúng ta vẫn chưa cảm thấy thoải mái. Rốt cuộc, lẽ thường không phải là thứ nhất thành bất biến. Mãi cho đến thế kỷ XIX, nhận thức rằng Thượng đế đã sáng tạo thế giới cùng muôn loài trong vòng bảy ngày vẫn là lẽ hiển nhiên. Đến đầu thế kỷ XXI, niềm tin rằng sự sống qua quá trình tiến hóa là kết quả của hàng tỉ năm chọn lọc tự nhiên dưới tác động của quan hệ nhân-quả, trong đó Thượng đế không đóng vai trò trực tiếp nào cả, đã trở thành lẽ hiển nhiên trong nhận thức ở nhiều nơi trên thế giới. Ví dụ này đặc biệt thú vị bởi có nhiều ý kiến trái ngược nhau vẫn đang cạnh tranh với nhau về cái gì được xem là lẽ thường, chẳng hạn như ở Hoa Kỳ. Chúng ta có nên đi sâu hơn và tìm hiểu xem đâu là bằng chứng để củng cố niềm tin với bên này là chọn lọc tự nhiên còn bên kia là sự sáng tạo của Thượng đế? Rốt cuộc, nếu mọi sự đều thay đổi và Thuyết Sáng thế (*Creationism*) một lần nữa quay trở lại trở thành lẽ thường, thì có phải chúng ta chỉ nên nói rằng, “À, giờ thì việc tin vào Thuyết Sáng thế là lẽ thường nên đó chính là điều chúng ta nên làm”. Đây dường như không phải một câu

trả lời thỏa đáng. Những người duy lý nói chung đều muốn có những lý do thỏa đáng để tin cái họ tin. Lý do thỏa đáng lại thường dựa trên bằng chứng. Những niềm tin về tính có thể giáo dục, chẳng hạn những điều chúng ta vừa thảo luận ở trên, có vẻ nhạy cảm với bằng chứng. Mặc dù có thể là một quá trình khó khăn và phức tạp, nhưng chúng ta vẫn cần tìm hiểu xem liệu có khả năng tồn tại một thứ như trí thông minh tổng quát quyết định mọi năng lực của chúng ta hay không; liệu có phải yếu tố năng lực được quyết định chủ yếu bởi yếu tố di truyền hay không; và liệu có phải một số năng lực nhất định sẽ vượt trội hơn ở một số nhóm so với ở những nhóm còn lại hay không. Phải thừa nhận rằng, trong trường hợp này, có lẽ chúng ta cũng cần làm rõ quan niệm của mình khi nói về “trí thông minh” và các kết quả có thể gây tranh cãi với sự tham gia của nhiều bên khác nhau. Nhưng điều này có nghĩa rằng các bên tham gia tranh luận đã thực sự tin rằng có một sự thật tồn tại và rằng có thể đi đến một kết luận về sự thật đó. Nếu không, họ sẽ không bận tâm tiến hành các cuộc khảo cứu như thế.

Thuyết dạy học chuẩn tắc

Nhóm phản đối nghiên cứu giáo dục có thể phản pháo lần cuối. Người nào đó có thể nói đại ý thế này, “Dạy học là một hoạt động đạo đức, và do đó chịu sự chi phối của các chuẩn mực đạo đức chứ không phải các dữ kiện từ thực nghiệm”. “Việc dạy học trở nên tốt đẹp hay xấu xa phụ thuộc vào sự tuân thủ các chuẩn mực đạo đức, chứ không phải do nhà nghiên

cứu nào đó đã khám phá ra một phương pháp dạy học hiệu quả. Vì thế, nghiên cứu thực chứng không ảnh hưởng gì tới những thứ đã khiến cho một giáo viên trở thành giáo viên giỏi hay tệ” (xem Carr 2003, để biết một lập luận gần như tương tự). Theo đó, điều mà giáo viên thực sự cần nắm được là cách hành xử phù hợp về phương diện đạo đức, chứ không phải các lý thuyết chuyên ngành hứa hẹn đem lại hiệu quả trong nỗ lực thúc đẩy việc học. Vấn đề chính của lập luận này là tiền đề của nó. Việc dạy học buộc phải tuân theo các chuẩn mực đạo đức, và đây là một bộ phận cấu thành việc giảng dạy tốt. Tuy nhiên, nếu cho rằng việc tuân thủ các chuẩn mực đó cấu thành *toàn bộ* việc dạy học tốt thì không chuẩn xác, dù cho chúng được nhìn nhận dưới góc độ nghĩa vụ hay phẩm cách mà các cá nhân trưởng thành về mặt đạo đức sở hữu.

Một trong những lý do giải thích tại sao chúng ta không chấp nhận các giáo viên say xỉn trong lớp hoặc ở nơi công cộng là vì họ sẽ nêu tấm gương xấu cho học trò, những người mà chúng ta không muốn khuyến khích trở thành kẻ nát rượu. Song chúng ta cũng có thể nói rằng việc dạy học trong lúc say xỉn là sai bởi việc đó khiến giáo viên trở thành một người dạy kém hiệu quả, không khuyến khích, động viên được học sinh tiếp thu những gì các em được cho là cần phải học. Nói cách khác, trong khi chúng ta kỳ vọng giáo viên thể hiện như những tấm gương đạo đức, chúng ta cũng hi vọng họ đạt thành quả trong việc giúp cho học sinh học tập. Và điều này thường có nghĩa rằng giáo viên cần có năng lực giảng dạy phù hợp đồng

thời biết cách sử dụng các phương tiện tổ chức một lớp học hiệu quả. Đây là các kỹ năng *chuyên môn có tính kỹ thuật*, xét đến mục tiêu hỗ trợ cho học sinh học được điều X, chúng ta có thể hỏi đâu là cách thực hiện công việc này hiệu quả nhất. Điều này không đồng nghĩa với việc không có ràng buộc đạo đức nào đối với các kỹ năng chuyên môn có thể được sử dụng hoặc về cách sử dụng chúng, như trong bất kỳ nghề nghiệp nào khác. Tuy nhiên, điều đó có nghĩa là việc giảng dạy không hoàn toàn được cấu thành bởi các chuẩn mực đạo đức, nó cũng đòi hỏi các chuẩn mực về mặt chuyên môn nữa, kiểu như: “Nếu bạn muốn học trò của mình học điều X, thì bạn nên làm việc Y”.

Nhưng những người khác biệt quan điểm với chúng tôi hiện tại có thể vui mừng khẳng định rằng điều này đang [vô hình trung] thừa nhận ý tưởng được thảo luận. Phát biểu, “Nếu bạn muốn học trò của mình học điều X, thì bạn nên làm việc Y” giống như một sự chỉ định có tính thực tế chứ không phải là một phát biểu về mặt lý thuyết. Như vậy, cả yếu tố lý thuyết lẫn dữ kiện thực tế đều không ảnh hưởng đến tính chuẩn xác của nó. Để giải thích rõ thêm, khẳng định này là một ví dụ về lập luận *thực tiễn* (*practical reasoning*) chứ không phải lập luận *lý thuyết*. Nó là phiên bản đơn giản hóa của nguyên tắc tổng quát dưới đây:

Mục đích của A là X.

A hiểu rằng làm việc Y là một cách thỏa đáng để đạt được mục đích X.

[Vậy nên] A làm việc Y.

(Carr 1980, tr.59)

Lấy một ví dụ:

Mục đích của A là hành động trung thực.

A hiểu rằng trả tiền lại cho người mất là một cách thỏa đáng để

[chứng tỏ] hành động trung thực.

[Vậy nên] A tận tay trả lại số tiền đó.

Tại sao A biết rằng trả lại số tiền là một cách thỏa đáng để chứng minh mình hành động trung thực? Câu trả lời là sự lĩnh hội khái niệm trung thực chứa đựng việc đánh giá đúng thực tế rằng một người không nên sở hữu cái không thuộc về mình. Điều này cấu thành một phần ý niệm thế nào là trung thực. Vì thế việc hiểu rằng trả lại tiền cho chủ nhân của nó để mình chứng cho hành động trung thực chính là sự lĩnh hội một chân lý mang tính khái niệm về ý nghĩa của trung thực. Tương tự, mục đích của A là hành động trung thực, bởi vì hành động trung thực tạo nên một cuộc sống có ý nghĩa; và nó cũng là một phần của nỗ lực đánh giá bản chất của đạo đức từ góc độ khái niệm rằng một người nên hướng đến cuộc sống ý nghĩa với tất cả khả năng tốt nhất của mình. Do vậy, mọi người dễ dàng hiểu rằng mình nên trả lại số tiền đó như một kết quả của quá trình suy luận về các khái niệm đạo đức, chứ không phải thông qua kiến thức về bất cứ trạng huống cụ thể hay lý thuyết thực chứng nào. Nếu đây là mô thức chung của lập luận thực tiễn, thứ điều khiển hành động của giáo viên và những người làm công việc khác thì có vẻ không một sự kiện cụ thể nào có ảnh hưởng đến kết quả kể trên. Và nếu đúng như vậy, các nghiên cứu giáo dục thực chứng – vốn tự nhận có thể đưa ra những dữ

kiện thực tế để kết nối với việc xác định hành động giáo dục – sẽ chẳng có liên quan gì với hành động của giáo viên.

Để đánh giá lập luận này, chúng ta hãy xem xét một lập luận khác nhưng ở cùng một dạng.

Mục đích của A là dạy đọc hiệu quả cho học sinh Lớp 2.

A hiểu rằng sử dụng ngữ âm tổng hợp là một cách hợp lý để dạy đọc hiệu quả cho học sinh Lớp 2.

[Vậy nên] A sử dụng ngữ âm tổng hợp.

Đây là lập luận đồng dạng với ví dụ về tính trung thực ở trên, nhưng việc hiểu rằng sử dụng khoa ngữ âm tổng hợp để tăng cường tính hiệu quả của công tác dạy học không phải một thành công về mặt khái niệm liên quan tới câu hỏi bản chất của việc dạy đọc là gì. Không ít người sẽ khẳng định rằng khoa ngữ âm tổng hợp thực sự có hại trong quá trình học đọc của trẻ. Nếu tiền đề thứ hai trong lập luận trên đúng thì nó chỉ đúng *một phần*. Vì khoa ngữ âm tổng hợp là một cách dạy trẻ học đọc có thể chấp nhận được về phương diện đạo đức và cũng một phần vì nó đã chứng tỏ là *hiệu quả* trong việc thúc đẩy việc học tập nói chung của trẻ. Và cách duy nhất để xác định khía cạnh sự thật của nó là thông qua điều tra tính hiệu quả bằng các nghiên cứu thực chứng.

Như vậy, thực tế việc dạy học, cũng giống như bất kỳ nghề nào khác, bị ràng buộc về mặt đạo đức. Và [điều đó] không có nghĩa rằng các dữ kiện thực tế hay các lý thuyết thực nghiệm không ảnh hưởng đến hiệu quả thực tiễn. Chúng ta cần tìm hiểu xem liệu ngữ âm tổng hợp có hiệu quả hay không trước

khi giới thiệu cho giáo viên như một phương pháp mà họ nên sử dụng. Có nhiều phương pháp khác nhau để nghiên cứu các câu hỏi như thế, bao gồm việc so sánh ngữ âm tổng hợp với các phương pháp khác trong nhiều bối cảnh khác nhau và đánh giá tính hiệu quả của các phương pháp khác nhau trong khoảng thời gian dài. Việc đánh giá dạng nghiên cứu này có thể mất tương đối nhiều thời gian và các kết quả có thể khiến chúng ta tin rằng, sau khi cân nhắc toàn diện, việc sử dụng khoa ngữ âm tổng hợp phù hợp hơn cả đối với *hầu hết* học sinh trong *hầu hết* các tình huống. Nói cách khác, việc đánh giá nghiên cứu kể trên đều dẫn chúng ta tới các kết luận cho rằng sử dụng ngữ âm tổng hợp là hướng lựa chọn tốt nhất trong các lựa chọn thay thế, chứ không hẳn là lựa chọn khả dĩ duy nhất. Điều này không chỉ có nghĩa rằng các nhà nghiên cứu giáo dục nên tiếp cận nhiệm vụ của mình bằng sự khiêm tốn, chấp nhận rằng con đường hướng tới kết luận chắc chắn là con đường dài hơi, và rằng sự đoan quyết về tính đúng đắn của một nghiên cứu nào đó có thể không phải kết quả khả dĩ trong mọi trường hợp; mà còn có nghĩa rằng giáo viên nên tự mình làm quen với nghiên cứu để họ cũng có thể hình thành xét đoán về chất lượng của chính những thứ đang được cung cấp [cho họ].

Kết luận: Giáo viên và nghiên cứu giáo dục

Thực tế nhiều nghiên cứu giáo dục không đáp ứng được các tiêu chuẩn về chất lượng. Đó là một trong những lý do tại sao chúng ta nên không ngừng nỗ lực để cải thiện chúng. Các

tiêu chí về thực tiễn tốt của Tooley và Darby (1998, tr.12) ít nhất cũng là một xuất phát điểm tốt, nếu ở mức tối thiểu, cho một cuộc tranh biện về nghiên cứu giáo dục tốt nên được cấu thành từ những điều gì. Các tiêu chí của họ về “thực tiễn tốt” trong nghiên cứu thực chứng như sau:

1. Nghiên cứu đó có dùng phép đạc tam giác (*triangulation*) để xác lập độ khả tín không?
2. Nghiên cứu đó có tránh thiên kiến trong chọn mẫu (*sampling bias*) không?
3. Nghiên cứu đó có sử dụng các nguồn sơ cấp trong phần tổng quan không?
4. Nghiên cứu đó có tránh tính đảng phái trong cách tiến hành và trong quá trình diễn giải dữ liệu không?

(Tooley và Darby cũng đưa ra các tiêu chí cho nghiên cứu phi thực nghiệm. Những tiêu chí này rất đáng chú ý và có giá trị nhưng không đúng với mục đích nghiên cứu hiện tại của chúng tôi).

Tiêu chí đầu tiên đơn giản nhắm vào thực tế rằng trong khi nghiên cứu một lĩnh vực quan tâm, như tình hình phân biệt giới tính trong quy trình thăng chức chẳng hạn. Người làm nghiên cứu không nên tiếp cận hiện tượng từ một quan điểm duy nhất, như quan điểm của người cáo buộc chuyện phân biệt giới tính, mà nên kiểm chứng tình hình này bằng cách thu thập chứng cứ từ tất cả mọi người có liên quan đến quy trình thăng chức đó, chẳng hạn hiệu trưởng hoặc ban quản trị nhà trường,

người được bổ nhiệm hay những người khác từng hưởng lợi hoặc không được hưởng lợi từ các quy trình như thế. Chỉ bằng cách này người làm nghiên cứu mới có thể xây dựng được bức tranh trung lập hỗ trợ cho các kết quả nghiên cứu có giá trị.

Tiêu chí thứ hai đơn giản là chất vấn việc chúng ta có được biết trong quá trình thực hiện và báo cáo nghiên cứu thực chứng, mẫu dùng trong nghiên cứu đó được chọn như thế nào, từ đó chúng ta có thể quyết định liệu một mẫu như vậy có khả năng là mẫu điển hình cho quần thể lớn hơn hay không. Nếu không thể biết liệu nó có điển hình hay không, chúng ta không thể khái quát hóa tình huống nghiên cứu đó cho các tình huống khác.

Về việc khai thác các nguồn sơ cấp, ví dụ khi viết phần đánh giá tổng quan tư liệu, các nhà nghiên cứu có nghĩa vụ kết nối báo cáo từ công trình của các tác giả khác với công trình của mình. Thật quá dễ dàng nếu chỉ đơn thuần trích dẫn các báo cáo mà bạn tán đồng, thay vì bảo đảm các báo cáo đó, trên thực tế, hoàn toàn chính xác.

Tiêu chí cuối cùng về tính đảng phái không đòi hỏi nhà nghiên cứu phải bàng quan với nghiên cứu đó và kết quả của nó. Sự bàng quan sẽ đặt dấu chấm hết cho nghiên cứu dưới bất kỳ ý nghĩa nào. Thay vào đó, nó đòi hỏi nhà nghiên cứu phải nhận thức được rằng những cam kết chính trị, đạo đức hay cảm xúc có thể làm lu mờ các phán đoán và do đó các phương pháp nghiên cứu cần được áp dụng, chẳng hạn phép đặc tam

giác và chọn mẫu công bằng nhằm giảm thiểu sự sai lệch trong phán đoán.

Không tiêu chí nào ở đây quá khó hiểu và quá khó áp dụng. Và ít nhất thì chúng cung cấp một xuất phát điểm – giá mà như vậy – cho việc đánh giá nghiên cứu giáo dục thực nghiệm. Xét đến trường hợp rằng bất cứ ai bước chân vào nghề giáo đều (có thể) có đời sống nghề nghiệp bị ràng buộc bởi kết quả của những nghiên cứu như thế: hoặc trực tiếp, do một bộ trưởng, một công chức hay một hiệu trưởng nào đó biết về nghiên cứu đó và đã quyết định đây là cách họ nên triển khai; hoặc một cách gián tiếp, do kết quả của những nghiên cứu đó thường bị tách khỏi bối cảnh gốc của chúng để biến thành “lẽ thường” trong một nhóm giáo viên nào đó, nên cần thiết phải hướng dẫn các giáo viên cách đánh giá những nghiên cứu như thế. Ở những phần khác trong cuốn sách này, chúng tôi ủng hộ quan điểm về tính tự chủ cũng như sự kết nối mang tính phê phán với nền văn hóa của chúng ta. Điều chúng tôi đề xuất ở đây dành cho giáo viên chỉ là một phương diện khác của các chủ đề đó.

Chúng tôi ngờ rằng, việc giảng dạy về nghiên cứu thực chứng trong phạm vi các khoa giáo dục học của chúng ta sẽ phải thay đổi. Một điều thường xuyên xảy ra trong quá khứ là “kết quả” của những nghiên cứu đó thường được truyền đạt cho những người tiếp nhận theo cách thiếu tính phê phán. Thực tế nhiều năm trước, chúng tôi đã nghe một đồng nghiệp cung cấp một bản tóm tắt các công trình của Skinner, Piaget và

Vygotsky cho một lớp học. Bất chấp thực tế là các phát hiện của ba học giả này mâu thuẫn nhau và xuất phát từ những giả định hoàn toàn khác nhau, giáo viên này vẫn đảm bảo trước lớp rằng tất cả đều đúng! Sinh viên ngành giáo dục phải được trao cho các công cụ để phân biệt những nghiên cứu tốt với nghiên cứu tồi trong ngành giáo dục học. Chỉ bằng cách này chúng ta mới có thể tin tưởng các phán đoán của các em khi trở thành người sử dụng các nghiên cứu đó. Thêm vào đó, chúng tôi ngờ rằng việc tạo ra một tập hợp khán giả có ý thức phê phán thực sự sẽ mau chóng làm giảm số lượng các nghiên cứu tồi đang được tạo ra ở thời điểm hiện tại.

Câu hỏi thảo luận

1. Những ràng buộc về đạo đức trong thực tiễn sư phạm là gì?
2. Ai nên quyết định loại hình sư phạm thích hợp?
3. “Nếu Barrow đúng, các giáo viên không bao giờ có thể tích lũy những kinh nghiệm có ích”. Hãy bình luận về ý kiến này.
4. Những người hành nghề bất kỳ có thể học hỏi từ lý thuyết thực nghiệm không?
5. Bạn sẽ phản ứng ra sao nếu ai đó nói rằng đã có bằng chứng khoa học cho thấy bạn cần phải dạy học theo một cách nhất định?

Đọc thêm

Có nhiều sách hướng dẫn “cách giảng dạy” giới thiệu vô số loại hình “thực tiễn tốt” khác nhau trong lĩnh vực sư phạm. Để biết thêm một phân tích khái niệm sắc bén về ý nghĩa của “thực tiễn tốt”, độc giả đọc cuốn *Chính sách và Thực tiễn ở Trường Tiểu học (Policy and Practice in the Primary School*, London, Routledge, 1992), Chương 11 của Robin Alexander. Cuốn sách của Alexander cũng là một nghiên cứu thực nghiệm, một tập hợp bài học kinh nghiệm xoay quanh những sai lầm có thể xảy ra khi các quan điểm về thực tiễn tốt không phụ thuộc vào bằng chứng chiếm ưu thế tuyệt đối trong một cơ quan giáo dục. Những hoài nghi gần đây về nghiên cứu giáo dục có thể tìm thấy trong sách của David Carr, *Giải nghĩa Giáo dục (Making sense of Education*, London, Routledge, 2003), Chương 4. Để biết thêm một phân tích mang tính cân đối giữa triển vọng cũng như hạn chế của nghiên cứu giáo dục, xin mời đọc công trình của Richard Pring, *Triết lý của Nghiên cứu Giáo dục (The Philosophy of Educational Research*, London, Continuum, 2000). Cuốn sách nhập môn nghiên cứu khoa học tốt nhất mà chúng tôi biết là *Lý tính của Khoa học (The rationality of Science*, London, Routledge, 1981) của W.H. Newton-Smith.

CHƯƠNG 5

TIÊU CHUẨN, THÀNH TÍCH VÀ ĐÁNH GIÁ

Chương này xem xét khái niệm “đánh giá” là gì và liệu nó có giá trị về mặt giáo dục hay không. Nhiều lập luận phản đối vấn đề đánh giá sẽ được xem xét và bác bỏ. Cụ thể: (1) khẳng định rằng giáo dục đòi hỏi cung cấp các cơ hội giáo dục thay vì cung cấp kiến thức; (2) khẳng định rằng các giáo viên nghiêm túc chỉ cần theo dõi thay vì phải đánh giá sự tiến bộ của học sinh; và (3) khẳng định rằng đánh giá không bao giờ đạt được sự chính xác hoàn toàn và do đó rất dễ gây ra hiểu lầm. Các lập luận ủng hộ việc đánh giá nổi lên gắn liền với nhu cầu về trách nhiệm giải trình và khẳng định, như đã nêu ở Chương 3, rằng việc dạy học bao gồm chủ định nghiêm túc để giúp cho người học có thể học tập. Tiếp theo, chương này thảo luận rằng liệu các thành tích giáo dục có thể được so sánh trên cả hai phương diện – sự tiến bộ của cá nhân người học và thành công tương đối của trường học hoặc thậm chí của các quốc gia hay không. Người ta cho rằng có thể thực hiện so sánh như thế miễn là ai đó cẩn trọng nêu ra hạn định đối với các phát hiện của mình trong phạm vi sai số có thể xảy ra.

**Mối quan tâm hiện tại đối với các vấn đề này:
Chương trình Giáo dục Quốc gia, sự so sánh và
cạnh tranh quốc tế**

Rất khó để xác định một chủ đề giáo dục nhận được nhiều sự quan tâm hơn chủ đề đánh giá trong các xã hội đương thời. Sự tăng trưởng mạnh mẽ của nền thương mại tự do kể từ sau Chiến tranh Thế giới thứ hai cũng như sự cạnh tranh giữa các quốc gia được hưởng lợi từ nó đã khiến các chính phủ tập trung tâm trí vào những yếu tố đóng góp cho hiệu quả kinh tế. Dù đúng hay sai, giáo dục giờ đây vẫn được nhiều người xem là yếu tố quyết định then chốt đối với sự thành công về mặt kinh tế. Mọi người đều muốn có “lợi nhuận” tốt từ sự đầu tư của mình vào lĩnh vực giáo dục để dẫn đầu hoặc chỉ đơn giản củng cố vị trí của mình trong cuộc cạnh tranh kinh tế toàn cầu. Ở cấp độ cá nhân, sự thành công ở phương diện giáo dục đem lại triển vọng về một công việc được trả lương cao trong một thị trường lao động nơi mà những người tay nghề yếu kém sẽ có ít cơ hội hơn.

Trong giai đoạn này, cái gọi là “văn hóa trách nhiệm giải trình” đã phổ biến, trong đó những ai nhận được nguồn lực để phục vụ một mục đích cụ thể sẽ được yêu cầu phải biện giải cho việc sử dụng những nguồn lực đó. Trong giáo dục, điều này có nghĩa là tập trung nhiều hơn vào thành tích giáo dục, cả ở cấp độ cá nhân lẫn cấp độ thành tựu giáo dục quốc gia. Nhưng thành tích giáo dục được xác định như thế nào? Liệu có thể xác định thành tích giáo dục theo một cách đáng tin cậy nào

đó hay không? Đây là hai câu hỏi mà chúng tôi sẽ cố gắng trả lời trong chương này. Chúng tôi sẽ bắt đầu từ khái niệm trách nhiệm giải trình, kể đó sẽ bàn luận về các khái niệm cốt lõi được sử dụng phổ biến để mô tả và phân tích thành tích giáo dục, đặc biệt chú ý đến công tác đánh giá vốn là thứ chúng tôi xem như thành tố trung tâm trong quá trình giải thích về trách nhiệm giải trình. Sau đó, chúng tôi sẽ xem xét một lập luận đạo đức quan trọng ủng hộ việc sử dụng đánh giá, đồng thời mô xẻ hai ý kiến phản đối các loại hình đánh giá giáo dục phổ biến, [từ đó đi tới] lập luận rằng rốt cuộc thì chúng không yêu cầu phải có lòng tin. Chúng tôi sẽ tiếp tục xem xét khẳng định cho rằng tiến bộ giáo dục về đại thể có thể đo lường được, để một người có thể, giả dụ, phát biểu rằng Trường A khiến cho học sinh tiến bộ nhiều hơn Trường B. Chúng tôi sẽ kết thúc chương này với việc khảo xét phạm vi cùng những hạn chế của việc đánh giá giáo dục.

Trách nhiệm giải trình là gì và những cách để bảo đảm nó:

Dựa trên quá trình thực hiện và dựa trên kết quả

Như chúng tôi đã nói ở trên, trách nhiệm giải trình có thể định nghĩa là những ai nhận được nguồn lực nhằm phục vụ một mục đích cụ thể nào đó có khả năng được yêu cầu biện hộ, lý giải cho việc sử dụng, khai thác những nguồn lực đó. Sẽ hoàn toàn tự nhiên khi nghĩ rằng điều này có nghĩa là những ai được trao cho nguồn lực để cung cấp giáo dục thì cũng được kỳ vọng không chỉ không gây lãng phí những nguồn lực được

cung cấp, mà còn sử dụng chúng một cách hiệu quả hết mức có thể. Điều này có nghĩa họ được kỳ vọng thực hiện các mục tiêu giáo dục bằng cách truyền đạt kiến thức, hiểu biết và kỹ năng cho người học. Đây là một ý tưởng đủ đơn giản, song chúng ta cần xem xét kỹ lưỡng hơn chút nữa những đòi hỏi của nó.

Giáo dục diễn ra thông qua hai quá trình gồm quá trình dạy và quá trình học. Mấu chốt của việc tồn tại một hệ thống giáo dục là giúp mọi người được tạo điều kiện để học tập. Việc này thường được thực hiện thông qua hoạt động giảng dạy hoặc đào tạo. Như chúng ta đã thảo luận ở Chương 2 và Chương 3, các mục tiêu của một hệ thống giáo dục công lập liên quan đến những gì mà người thụ hưởng giáo dục nên *biết* như là kết quả của các quá trình giáo dục. Điều này có vẻ hiển nhiên nhưng nó rất quan trọng đối với hiểu biết của chúng ta về vấn đề trách nhiệm giải trình. Do các mục tiêu của giáo dục liên quan đến những gì người trẻ tuổi nên biết như là kết quả của giáo dục, nên tiêu chí để xác định liệu những mục tiêu đó có đạt được hay không lại sẽ [liên quan tới chuyện] người trẻ có thực sự biết về những điều đã được xác định là các em nên biết (như là kết quả của việc đã có một trải nghiệm giáo dục) hay không. Nếu như các em thực sự biết thì các mục tiêu giáo dục đều đạt được. Rõ ràng việc thực hiện các mục tiêu của giáo dục không phải một vấn đề theo kiểu được ăn cả ngã về không. Một số người có thể học những điều vốn được xác định là họ nên học trong khi những người khác thì không, và bất cứ cá nhân nào cũng có thể đạt được thành tựu lớn hay nhỏ khi học

nội dung đó. Để xác định các mục tiêu của giáo dục có đạt được không, cần tiến hành khảo sát việc người học đã học được cái gì và họ đã học nó nhuần nhuyễn đến mức nào.

Mặc dù tất cả những điều này đều hiển nhiên, vẫn có nhiều ý kiến phản đối. Ví dụ, có ý kiến tranh luận rằng cái mà giáo dục cung cấp không phải là kiến thức thuần túy mà là đem đến các cơ hội giáo dục (Tooley 1998). Nếu tin điều này, người ta có thể cho rằng công tác giáo dục chỉ thành công khi nó đạt thành tựu trong việc đem đến các cơ hội giáo dục. Tuy nhiên, một người có thể đem đến các cơ hội giáo dục mà những người tiếp nhận các cơ hội đó không học được gì cả. Mô hình đa mục tiêu của giáo dục cho thấy tính hiệu quả trong bối cảnh mà thị trường giáo dục đang được cung cấp chủ yếu cho các khách hàng tư nhân, những người được tự do làm việc họ thích với những cơ hội được trao. Có thể tranh luận rằng, nếu ai đó mua một chiếc xe hơi thì đồng nghĩa với việc họ mua cơ hội thực hiện các chuyến đi. Nếu người mua xe không tận dụng những cơ hội đó thì cũng không phải lỗi của nhân viên bán xe. Theo phép loại suy này, nếu ai đó mua các cơ hội giáo dục, thì các nhà giáo dục sẽ không có lỗi nếu như người mua không khai thác triệt để các cơ hội đó. Chúng ta có thể mặc nhiên thừa nhận điều này, mặc dù thị trường trong giáo dục đó đang lợi dụng sự cả tin [của chúng ta]. Trường tư có vẻ chỉ đơn thuần đem đến cho học sinh của họ cơ hội được học tập. Chúng tôi không biết nhiều về chuyện đó. Nhưng vẫn có những ngoại lệ khá dĩ. Một số cơ sở giáo dục theo kiểu tự do “thái quá” lại cố

ý tránh tạo ra bất kỳ áp lực nào lên học sinh của họ. Tuy nhiên, sau khi đã trả một số tiền lớn cho việc giáo dục con cái, rất ít cha mẹ sẽ cảm thấy hài lòng nếu nghe nói hoặc được biết con cái họ đã chẳng học được bất cứ điều gì ở trường. Và dù đã nhận rất nhiều cơ hội để làm điều gì đó khác đi, song chúng đã không tận dụng các cơ hội. Do đó, chúng ta có cơ sở để tin tưởng rằng phần lớn các phụ huynh từng chi tiền để con em mình tiếp nhận nền giáo dục trong các cơ sở giáo dục tư nhân đã xem việc học chỉ diễn ra khi và chỉ khi trẻ em thực sự tiếp thu những điều mà các em được cho là phải học (như những gì đã được thiết lập trong chương trình giáo dục của nhà trường), chứ không chỉ đơn giản là các em có cơ hội đến trường. Đây là một tiêu chí của sự thành công.

Thông thường các hệ thống giáo dục công lập không biểu đạt rõ các mục tiêu về mặt cơ hội. Lý do rất đơn giản: Giáo dục được nhà nước tài trợ nhằm bảo đảm việc toàn dân thực sự được học hành, chứ không phải toàn dân có cơ hội được học hành¹. Nếu chính phủ chỉ quan tâm đến vấn đề thứ hai thì họ sẽ không thể biến giáo dục trở thành nội dung bắt buộc trong một khoảng thời gian đáng kể. Như đã nói ở Chương 1, giáo dục hết sức quan trọng đối với nhà nước nên không thể phó mặc nó theo cách này. Vì vậy chúng ta tin tưởng rằng nhà nước tài trợ nhiều nguồn lực cho giáo dục nhằm giúp trẻ em và người trẻ tuổi tiếp cận lĩnh vực này và rằng tiêu chí thành công ở đây là các em thực sự được giáo dục, hay nói cách khác là, các em học được những điều đã được xác định là nên học. Khi đó, yêu cầu

về trách nhiệm giải trình đối với các hệ thống giáo dục công lập không khác với yêu cầu các khoản tiền chi cho giáo dục nên sử dụng để đạt được các mục tiêu giáo dục thông qua việc người trẻ tuổi lĩnh hội nội dung trong chương trình giáo dục. Chúng tôi muốn tranh luận rằng, điều này đòi hỏi đánh giá phải luôn đóng một vai trò quan trọng trong việc đảm bảo trách nhiệm giải trình.

Một số khái niệm quan trọng: Tiêu chuẩn, thành tích, tiến bộ, đánh giá

Đánh giá gồm những thành tố gì? Rõ ràng, nó bao gồm sự nhìn nhận, nhận xét, sắp xếp và phân loại (*evaluation*) thành tích của người học. Nhưng để làm việc này, cần có một tiêu chí về sự thành công. Nếu người học học gì đó nhưng học không đủ, hoặc nếu không đủ số người học đầy đủ thì sẽ không sai khi nói rằng các mục tiêu của giáo dục vẫn chưa đạt được hoặc chỉ mới đạt được một phần. Do vậy, chúng ta không chỉ đòi hỏi người học chứng tỏ rằng họ đã học được gì đó, mà còn cần họ chứng tỏ họ đã học được những điều mà được cho là phải học. Nói cách khác, chúng ta cần một tiêu chuẩn để xét thành tích học tập của người học (Pring 1992). Do đó, tiêu chuẩn là một loại thước đo về mặt giáo dục mà dựa vào đó thành tích học tập có thể được đo lường. Theo đó, lấy một ví dụ từ Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh, ở Giai đoạn 1 trong môn Tiếng Anh, *phần Đọc*, học sinh cần thể hiện được nhận thức về

âm vị và kiến thức ngữ âm. Cụ thể, các em cần có khả năng đạt được những điều sau đây:

1. Nghe, xác định, phân tách và kết hợp các âm vị trong các từ.
2. Phát âm và gọi tên các chữ cái trong bảng chữ cái.
3. Liên kết các âm và chữ cái, tìm hiểu về vần, sự lặp lại âm đầu và các dạng âm khác.
4. Xác định các âm tiết trong các từ.
5. Nhận biết được các âm giống nhau có thể có những cách viết khác nhau và rằng các từ được viết giống nhau có thể liên quan đến những âm khác nhau.

(DfEE 1999, tr.46)

Những phát biểu trên là *các tiêu chuẩn* tương ứng dành cho một học sinh hoàn tất Giai đoạn 1, phần Đọc của môn Tiếng Anh trong Chương trình Giáo dục Quốc gia. Hiển nhiên học sinh, phụ huynh, nhà trường, chính phủ và công chúng đều muốn biết những tiêu chuẩn này đã được đáp ứng tốt đến mức nào. Richard Pring đã hướng dư luận chú ý tới một sự nhầm lẫn nghiêm trọng tiềm tàng ở đây (Pring 1992). Thuật ngữ “*các tiêu chuẩn*” vốn được sử dụng phổ biến trong bối cảnh của việc đánh giá trên thực tế khá mơ hồ. Cái thực sự được sản sinh, nói một cách chặt chẽ, là *thành tích* giáo dục. Những phương tiện dựa vào thành tích để đánh giá là *các tiêu chuẩn* giáo dục phù hợp. Chúng ta thường nghe nói về sự tăng giảm của các tiêu chuẩn trong khi ý *nghĩa* thực sự lại là thành tích giáo dục này đang tăng lên hay giảm xuống, hoặc tốt hơn hay tệ hơn so với thành tích giáo dục khác. *Tiêu chuẩn*, nói theo nghĩa chặt chẽ, là

tiêu chí hay thước đo mà dựa theo đó các thành tích được đánh giá. Một điều dễ hiểu, cả học sinh lẫn phụ huynh đều sẽ quan tâm đến thành tích của chính bản thân học sinh. Phụ huynh và nhà trường sẽ quan tâm đến thành tích của nhà trường. Các Sở Giáo dục Địa phương sẽ quan tâm đến thành tích của các trường thuộc trách nhiệm quản lý của họ. Còn công chúng và chính phủ sẽ tập trung vào thành tích của toàn bộ hệ thống giáo dục. Để biết *thành tích* đó là gì, theo một cách có thể làm thỏa mãn mong muốn của tất cả các bên vừa nêu, người ta trước hết phải đánh giá thành tích của từng cá nhân người học để xem liệu tuyên bố về các tiêu chuẩn mà người học cần đạt được, thực sự có đạt được không và đang đạt ở mức độ nào. Đánh giá là quy trình được sử dụng để thực hiện việc này. Học sinh được yêu cầu thể hiện kiến thức của mình, thứ sẽ được đối chiếu với *tiêu chuẩn* phù hợp. Đây là nghĩa chung nhất của thuật ngữ “đánh giá”.

Tiến bộ

Khi hỏi một học sinh đang học tốt ra sao hay một nhà trường vận hành hiệu quả như thế nào, chúng ta thường quan tâm đến khái niệm *tiến bộ giáo dục*. Ý tưởng về tiến bộ giáo dục là giữa hai thời điểm, học sinh sẽ học để đến thời điểm thứ hai, các em hiểu biết nhiều hơn so với thời điểm thứ nhất. Các em càng hiểu biết nhiều, sự tiến bộ của các em càng lớn. Ngẫm nghĩ một chút thì thấy rằng người ta không thể nào đo lường sự tiến bộ mà không tiến hành việc đánh giá. Để chỉ ra một học

sinh đã tiến bộ tới mức nào giữa hai thời điểm tạm đặt là t_1 và t_2 , thì cần đo lường thành tích học tập của các em tại t_1 và sau đó tại t_2 . Sự khác biệt về kiến thức của học sinh giữa hai thời điểm trên càng lớn bao nhiêu, mức độ tiến bộ học sinh đó đạt được sẽ càng lớn bấy nhiêu.

Điều này nghe có vẻ hiển nhiên, nhưng giống như rất nhiều vấn đề khác trong giáo dục, các vấn đề kiểu này không hề đơn giản. Ngay từ đầu, không khó để nói một học sinh riêng biệt có tiến bộ hay không bằng phương pháp đã đề cập. Nhưng chúng ta thường muốn biết nhiều hơn thế. Ví dụ, chúng ta muốn biết trường học đó đã góp phần vào sự gia tăng kiến thức của học sinh ở mức nào. Chỉ đơn thuần nắm được kết quả đánh giá vào cuối năm học sẽ không giúp chúng ta nhiều trong việc này. Điểm số vào cuối giai đoạn giáo dục học đường bắt buộc ở trường này có thể rất ấn tượng so với điểm số của các trường khác. Tuy nhiên, nếu kỳ thực điểm số phản ánh thực tế rằng học sinh học ở trường đó hiểu biết rất nhiều, trong khi lại tiến bộ rất ít so với chính mức độ hiểu biết đó, thì thực trạng đó lại gây ảnh hưởng rất xấu đến một trường học. Nếu một học sinh tiếp thu vô khối kiến thức trong suốt một năm học chẳng hạn, nhưng toàn bộ việc học diễn ra nhờ gia sư riêng mà phụ huynh em đó đã thuê ngoài giờ học ở trường, thì điều này cũng không tác động tích cực đến tính hiệu quả của nhà trường. Hoặc lấy một dẫn chứng khác, nếu học sinh phải chiến đấu với đủ các loại nghịch cảnh khách quan như nghèo đói, không có nơi để học, áp lực tiêu cực từ bạn bè đồng trang lứa và nhiều thứ khác,

thì việc một trường không giúp cho học sinh đạt được sự tiến bộ đáng kể nào không hẳn là yếu tố làm mất toàn bộ uy tín của ngôi trường đó.

Thực ra việc đo lường tác động của một nhà trường lên mức độ tiến bộ của người học có thể không đơn giản như ta thấy ban đầu. Bởi lẽ sự tiến bộ của người học chịu ảnh hưởng của rất nhiều yếu tố, trong đó không nhiều yếu tố thuộc tầm kiểm soát của nhà trường. Vì người ta chỉ có thể khen ngợi hay đổ lỗi dựa trên việc một cá nhân hay tổ chức chịu trách nhiệm về các quá trình dẫn tới một kết quả cuối cùng, nên chúng ta cũng chỉ có thể đánh giá các nhà trường căn cứ vào những yếu tố mà họ chịu trách nhiệm. Do nhà trường không chịu trách nhiệm về vấn đề địa vị xã hội hay thành tích của học sinh trước khi theo học ở trường, hay bản chất của các cộng đồng mà các em xuất thân (và đây có khả năng là những yếu tố chủ yếu chi phối kết quả giáo dục) nên có thể một số yếu tố rất quan trọng ảnh hưởng đến sự tiến bộ của học sinh [vẫn luôn] nằm ngoài khả năng kiểm soát của từng trường học.

Đánh giá: Lập luận từ sự nghiêm túc của Flew

Chúng ta sẽ xem xét một lập luận khiến mọi người nghi ngờ ý kiến rằng có thể tiến hành so sánh các đánh giá được tiến hành ở những địa điểm và thời điểm khác nhau và cho rằng lập luận này không thuyết phục. Tuy nhiên, chúng ta cần tự hỏi có những lý do nào thuyết phục hơn để tiến hành đánh giá không. Nhờ đóng góp của Anthony Flew, chúng ta biết về một

lập luận chứng minh câu trả lời có. Lập luận của Flew (chúng tôi trình bày bằng câu chữ của mình) như sau (xem Flew 1976). Giáo dục là một hoạt động có thể được thực hiện tốt hoặc tồi. Tiêu chí chủ chốt đánh dấu sự thành công trong một hoạt động giáo dục là những người mà hoạt động giáo dục đó hướng đến học được những điều đã được xác định là họ nên học. Để biết một người đã học được những điều được xác định là họ nên học hay chưa, người ta cần đánh giá kiến thức của người học để xem liệu nó có gồm những điều được giáo viên chủ định là người đó nên học như là kết quả của quá trình giáo dục. Những người nghiêm túc với việc họ đang làm sẽ luôn triển khai các bước để biết liệu họ có đang thành công trong công việc mà họ làm không, và nếu có thì thành công đến mức nào. Đánh giá được hiểu là đo lường sự thành công trong giáo dục. Do đó, nếu các nhà giáo dục nghiêm túc với việc họ đang làm, họ sẽ đánh giá người học của mình.

Theo lập luận này, đánh giá là đặc điểm cốt yếu của bất cứ quá trình giáo dục nào được tiến hành nghiêm túc. Nếu lập luận của Flew có căn cứ vững chắc, các nhà giáo dục phải coi đánh giá là một thành tố trung tâm trong công việc của họ. Lưu ý rằng lý lẽ của Flew chỉ “nhắc nhở” các nhà giáo dục cần đánh giá thành tích của người học. Nó không gợi ý nên hình thành các kỳ thi chung, bảng xếp hạng thành tích của các trường hay bất cứ phương tiện phục vụ trách nhiệm giải trình hiện đại nào khác trong giáo dục. Tuy nhiên, nếu lập luận của Flew sai thì mọi hoạt động khác đều không có nghĩa lý gì, bởi tất cả

chúng đều phụ thuộc vào dữ liệu được tổng hợp từ nhiều cấp độ thành tích của học sinh. Cũng cần lưu ý rằng lập luận của Flew không yêu cầu việc đánh giá phải *hoàn hảo*. Để đáp ứng yêu cầu của ông, không nhất thiết phải nhận xét, phân loại, đánh giá mọi thứ mà học sinh học được, cũng như không phải cố gắng để không có sai sót trong các quy trình và kết quả đánh giá. Về cơ bản, đánh giá nên được tiến hành ở nơi mà việc đánh giá là khả thi và cần thiết, và tốt nhất nó không nên gặp sai sót cũng như cần toàn diện hết sức có thể, xét đến những hạn chế về mặt thời gian, nguồn lực và các quy trình khảo thí (*testing procedures*). Sự hoàn hảo vốn dĩ không tồn tại trong thế giới đầy khiếm khuyết này.

Điểm cuối cùng trong lập luận của Flew, tuy không phải lúc nào cũng được chú ý nhưng vẫn nên trình bày ra ở đây. Để xác định sự thành công của một hoạt động giáo dục, người ta cần *các tiêu chí* về thời điểm ai đó thành công hay không thành công và ở mức độ nào. Do đó, để đáp ứng yêu cầu của Flew về sự nghiêm túc, người ta sẽ phải sử dụng các tiêu chí trong quá trình đánh giá mà sẽ xác định liệu hoạt động giáo dục đó có thành công không và [thành công] tới mức nào. Loại đánh giá này thường được biết đến với tên gọi đánh giá tham chiếu tiêu chí (*criterion referenced assessment*). Nó thường được đối sánh với loại đánh giá chỉ đơn thuần ghi lại thành tích và thứ hạng mà học sinh đạt được dựa theo mức độ hoàn thành mục tiêu của các em. Thành công hay thất bại khi đó được xác định tại một điểm giới hạn ngẫu nhiên nào đó trong thang

điểm. Nhưng nếu điểm số đó không gắn với các tiêu chí để xác định những cái đã học được, chúng sẽ chỉ cho người đánh giá biết học sinh nào đã làm tốt hơn học sinh nào trong quá trình đánh giá. Theo như lập luận của Flew, điều này không đủ để xác định sự thành công liên quan đến những điều đáng lẽ ra [người học] đã học được.

Theo White (1999), lập luận của Flew chỉ cho thấy rằng giáo viên nên *theo dõi*, chứ không nên đánh giá sự tiến bộ của học sinh. Theo đó, ý tưởng của ông là giáo viên cần xem những phản hồi của người học tiết lộ điều gì và không cần có thêm bất kỳ hành động nào từ phía giáo viên (sđd., tr.205). Phản hồi này có thể là “cái nhìn chăm chú trên gương mặt của học sinh” hay câu hỏi mà các em hỏi giáo viên. Vì thế, việc thiết lập các nhiệm vụ học tập, các bài kiểm tra và bài thi trở nên không cần thiết đối với một giáo viên nghiêm túc trong công việc họ đang làm. Chúng tôi không thấy ý này có sức thuyết phục. Những giáo viên muốn biết họ có thành công hay không cần phải biết liệu một phát biểu như “A biết p”, trong đó “A” đại diện cho một học sinh còn “p” đại diện cho một tri thức cụ thể, là đúng hay sai. Một cái nhìn chăm chú hay một câu hỏi sắc bén không thể giúp giáo viên nắm bắt được điều đó. Những học sinh không đặt câu hỏi hoặc không nhìn chăm chú có thể bị đánh giá sai hoặc không nhận được đánh giá. Những giáo viên nghiêm túc sẽ không phó mặc [bản thân cho] những vấn đề kiểu như thế mà sẽ nghĩ ra những phương cách công bằng và có hệ thống để tìm hiểu xem học sinh đã học được những gì. Từ đó, họ xác

định xem những phát biểu dạng như “A biết p” là đúng hay sai. Ai đó có thể gọi đây là “theo dõi” nếu thích, nhưng xét theo những khía cạnh quan trọng nhất, nó hết như đánh giá.

Các lập luận phản đối việc đánh giá:

Giá trị hiệu lực là một vấn đề

Những ý này tuy đủ rõ ràng nhưng vẫn cần được nêu ra do chính quan điểm về đánh giá tham chiếu tiêu chí đã bị một số nhà bình luận triết học công kích. Andrew Davis (1995, 1998) đã mở màn một cuộc công kích bền bỉ nhằm vào đánh giá tham chiếu tiêu chí, mặc dù những bài viết sau này của ông (Davis 1999; Davis và White 2001) đã bổ sung cho quan điểm ấy ở mức độ nào đó. Cơ sở phê phán của Davis là đánh giá tham chiếu tiêu chí rất khó hợp lý theo nghĩa rằng nó không bao giờ có thể đo lường chính xác những gì nó định đo lường, cụ thể là kiến thức mà một người học lĩnh hội được. Như chúng ta đã thấy, đánh giá liên quan tới những thành tích cụ thể, thông thường ở dạng các bài kiểm tra hoặc bài thi. Vấn đề với các hệ thống đo lường thành tích được hợp thức hóa này là chúng không thể nắm bắt tri thức theo một nghĩa thỏa đáng. Davis lập luận rằng tri thức thật sự có giá trị tương đương với cái mà ông gọi là “tri thức chiều sâu” (Davis 1995). Nó vốn sở hữu hai đặc điểm: (1) kết nối với các mục tri thức khác trong tâm trí của chủ thể biết về nó; và (2) có khả năng biểu lộ dưới nhiều mô thức khác nhau trong những hoàn cảnh khác nhau. Vì bản chất việc đánh giá thành tích dưới dạng bài thi vốn dĩ tập trung vào *cô lập* các mục

tri thức này với các mục khác nhằm phục vụ nhiều mục đích đánh giá, đồng thời tập trung vào yêu cầu người học thể hiện kiến thức của các em *theo một cách cụ thể*, nên tất cả những gì nó có thể hy vọng đánh giá được là “tri thức bề mặt” hay “tri thức về cách làm”. Cả hai [cách tiếp cận trên] đều bị cô lập và biểu lộ một cách hạn hẹp, nên nó khó hy vọng đi vào được bản chất của tri thức chiều sâu mà nếu được tiến hành đúng đắn, nó sẽ là dạng kiến thức học sinh sẽ lĩnh hội được.

Đánh giá theo lối truyền thống có lẽ đáng tin cậy. Điều này thể hiện ở chỗ, người ta có thể thu được cùng một kết quả trong những lần lặp lại, nhưng nó sẽ không có giá trị, sẽ không đo lường được những thứ mà nó nhắm đến để đo lường. Một mặt, để đánh giá được tri thức chiều sâu, [chúng ta cần biết về] tính kết nối của loại tri thức này cũng như những cách thức khác nhau mà nó được biểu lộ. Hay nói cách khác, chúng ta cần những kỹ thuật đánh giá đa dạng để nắm bắt được những chiều kích khác nhau của nó. Nếu làm được điều này, chúng ta nhất định sẽ gặt hái nhiều kết quả khác nhau với những công cụ đánh giá khác nhau, và do đó sẽ hy sinh độ *tin cậy* trong quá trình truy cầu giá trị hiệu lực. Davis tỏ ra cẩn trọng khi phát biểu trong những công trình công bố về sau rằng đánh giá có một chức năng hạn chế. Chẳng hạn, nó có thể cung cấp cho giáo viên một hồ sơ thành tích của cá nhân người học và cho phép các trường thu được bức tranh tổng quát về sự tiến bộ của người học (Davis 1999). Tuy vậy, cái nó không thể làm được là đóng vai trò như một công cụ mà nhờ đó người ta có thể so

sánh thành tích của các trường với nhau hoặc so sánh thành tích của cả một hệ thống giáo dục công lập.

Chúng tôi đã lưu ý một số khó khăn trong đánh giá sự tiến bộ của học sinh và chúng tôi sẽ trở lại với những khó khăn này trong phần bàn luận về tính hiệu quả của trường học. Tuy nhiên, các ý tưởng mà Davis nêu ra cần được xem xét trước khi chúng ta đi vào từng vấn đề cụ thể. Trước hết, phải thừa nhận rằng không hệ thống đánh giá nào tuyệt đối hoàn hảo, luôn có sự thỏa hiệp giữa giá trị hiệu lực với độ tin cậy. Câu hỏi quan yếu ở đây có thể không như Davis nêu ra về chủ đề “tri thức chiều sâu”, mà là “các công cụ đánh giá có đủ tốt để triển khai đánh giá không?”. Như vậy, lấy ví dụ, nhắc lại các mục tiêu lĩnh hội (*attainment targets*) đối với Giai đoạn 1, phần Đọc, môn tiếng Anh trong Chương trình Giáo dục Quốc gia ở Anh, những mục kiến thức đã đề cập có đáng để đánh giá không, và việc đưa ra các phương pháp đánh giá thiết thực có khả thi không? Nếu yêu cầu chúng có khả năng đo lường mọi chiều kích kiến thức của học sinh, thì sẽ chẳng bao giờ chúng đủ tốt để làm việc đó theo nghĩa này. Nhưng chúng ta buộc phải thực tế và không nên kỳ vọng quá nhiều vào các hệ thống đánh giá. Thứ hai, đối với sự nghi ngờ này, công trình phản biện của Davis đã cho thấy sự hiểu lầm nghiêm trọng với bản chất của việc đánh giá. Tham gia đánh giá tham chiếu tiêu chí không phải là để hiểu lầm bản chất đa chiều kích và kết nối lẫn nhau của tri thức, mà là cố gắng để nắm bắt nó. Đánh giá có thể được thực hiện không tốt. Tình trạng đó thể xảy ra khi mà

giáo viên và học sinh biết được chính xác cách triển khai công tác đánh giá. Trong những hoàn cảnh này, nhất là khi kết quả của các quá trình đánh giá đóng vai trò quan trọng, dễ nảy sinh một sự cảm dỗ lớn khiến giáo viên dạy theo hướng tối đa hóa thành tích dựa theo công cụ đánh giá, bất kể mục tiêu kiến thức đặt ra trong chương trình giáo dục là gì.

Tuy nhiên, khi nó được thực hiện đúng cách, đánh giá sẽ tương đương việc *lấy mẫu* kiến thức mà học sinh lĩnh hội. Trong ví dụ ở trên, chúng ta không thể kỳ vọng việc đánh giá sẽ cho phép kiểm tra xem liệu một học sinh có thể xác định được từng âm tiết trong từng từ hay không, mà thay vào đó, chúng ta mong rằng thông qua đánh giá kiểm tra xem liệu học sinh có thể làm việc này với các từ mà các em có thể sẽ bắt gặp hay không và từ sự thành công hay thất bại của các em trong bài kiểm tra này, chúng ta suy luận ra một thứ năng lực chung. Ý tưởng là những học sinh học chủ đề đó trong chương trình mà nếu được hướng dẫn đúng cách, sẽ thể hiện đặc điểm đa chiều kích và tính nối kết mà Davis lập luận rằng tri thức hữu ích phải có. Tuy nhiên, do bản chất phức tạp, không một quy trình đánh giá nào có thể nắm bắt được tất cả những đặc điểm kể trên một cách trọn vẹn nhất trong phạm vi một số lượng nhỏ các bài kiểm tra. Tuy nhiên, bằng cách tạo ra những câu hỏi làm nổi bật các khía cạnh đa dạng trong kiến thức của một học sinh, người đánh giá sẽ thu được một bức tranh chính xác, hợp lý để trả lời cho câu hỏi về mặt đại thể môn học đó đã được lĩnh hội tới đâu. Việc này sẽ tiến hành bằng cách lấy mẫu kiến thức

của học sinh đó, cả về nội dung có tính chất thực tế, ứng dụng lẫn suy luận và [người ta triển khai việc đó sao cho] tính nổi kết cũng được lấy mẫu đầy đủ. Giống như có thể dự đoán chiều hướng bỏ phiếu của một bộ phận dân chúng bằng cách phỏng vấn một mẫu các cử tri xem họ dự định bỏ phiếu ra sao, chúng ta cũng hoàn toàn có thể đo lường kiến thức của học sinh nhờ vào lấy mẫu kiến thức của các em.

Tuy nhiên, ẩn đằng sau tư duy có vẻ tiêu cực cùng sự hoài nghi không chính đáng về hoạt động đánh giá này là một vấn đề nghiêm trọng. Đánh giá là phương tiện để đạt được một mục tiêu, đó là cơ chế giúp hình thành một bức tranh chính xác và hợp lý về những gì học sinh đã học được. Với tư cách một *phương tiện*, đánh giá nên được đặt ở tầm quan trọng thấp hơn so với *mục tiêu* hình thành bức tranh này. Mục tiêu chính của dạy và học không gì khác ngoài thúc đẩy việc học tập, không phải đơn thuần để học sinh thể hiện ra chỉ những điều tốt đẹp trong các quá trình đánh giá. Đánh giá *quá trình* (*formative assessment*), phương pháp được dùng để hiểu cấp độ thành tích cũng như giúp xác định điểm mạnh và điểm yếu của học sinh, là một phương tiện thích hợp trong kho kỹ thuật của giáo viên nhằm thúc đẩy việc dạy và học, và như lập luận của Flew chỉ ra, đánh giá quá trình rất cần thiết nếu giáo viên nghiêm túc với công việc dạy học. Dạng đánh giá này là yếu tố thiết yếu trong dạy và học hằng ngày.

Ở phương diện khác, đánh giá *tổng kết* (*summative assessment*) lại quan tâm đến việc ghi nhận việc kiểm soát cơ

hội tiếp cận việc làm, tiếp tục học và duy trì trách nhiệm giải trình. Dễ hiểu, thành công trong đánh giá tổng kết là mối quan tâm lớn của tất cả các bên liên quan: học sinh và sinh viên, giáo viên, phụ huynh, các cơ quan quản lý giáo dục, chính phủ. Điều quan trọng là các quá trình đánh giá tổng kết khác biệt căn bản với các quá trình dạy và học. Nếu không, có nguy cơ là chương trình giáo dục sẽ trở nên méo mó vì các hạng mục đánh giá. Do đánh giá cung cấp một bức tranh *toàn diện* cũng như tương đối chính xác về những điều học sinh đã học được, việc chỉ giảng dạy những hạng mục mà người ta biết sẽ được đánh giá chắc chắn sẽ phá hỏng quá trình này. Điều cốt yếu là chương trình giáo dục được triển khai cũng phải là cái sẽ được lấy mẫu cho các quá trình đánh giá. Tuy vậy, nếu người ta chỉ chăm chăm vào dạy những hạng mục kiến thức mà họ biết chắc sẽ được đánh giá, thì chương trình giáo dục sẽ suy yếu về chất lượng. Người ta rất thường xuyên nói rằng “dạy để thi” là sai lệch, là biến tướng. Nhưng xét theo một nghĩa nào đó, điều này không có gì sai, nếu theo đó, người ta chỉ đơn giản ngụ ý rằng chương trình chuẩn bị đánh giá đã được triển khai đến nơi đến chốn trong chương trình dạy học. Việc “dạy để thi” chỉ hoàn toàn méo mó trong những trường hợp mà tính toàn diện bị hy sinh vì mục tiêu hoàn thành tốt việc đánh giá tổng kết.

Không phương thức đánh giá nào tuyệt đối hoàn hảo. Phải có những thỏa hiệp giữa độ tin cậy và giá trị hiệu lực không bao giờ có thể đạt 100%. Như Dearden (1979) đã chỉ ra, sẽ luôn có một khoảng suy luận giữa kết quả đánh giá với kiến thức

của học sinh. Chúng ta phải bằng lòng rằng đánh giá đã công bằng và chính xác hết mức có thể. Tuy nhiên, điều cần phải chỉ ra là, phần lớn kiến thức của nhân loại đều không trọn vẹn và hoàn mỹ. Kiến thức của chúng ta về những gì học sinh biết cũng sẽ luôn như thế. Đây không phải lý do để loại bỏ đánh giá tổng kết. Đó là một lý lẽ để nhìn nhận lại nó một cách nghiêm túc, thiết kế và triển khai một cách cẩn thận và thường xuyên thẩm định lại nó.

Khả năng so sánh của các tiêu chuẩn:

Thành tích so với tiêu chuẩn

Chúng tôi đã lập luận rằng, khi đã có một tiêu chuẩn thì đo lường thành tích theo tiêu chuẩn đó là khả dĩ. Hiển nhiên, một việc quan trọng và đáng chú ý đối với phụ huynh, nhà trường cũng như học sinh là có thể thấy được thành tích học thuật đang ở ngưỡng nào theo một bộ tiêu chuẩn cụ thể. Vì mục đích so sánh và trách nhiệm giải trình, đặc biệt là của toàn bộ hệ thống giáo dục công lập, với thành tích trước đó, hoặc là với thành tích của các hệ thống giáo dục khác, nên cần áp dụng cùng một tiêu chuẩn để so sánh các thành tích. Nếu không làm được điều này, chúng ta cần có khả năng so sánh các tiêu chuẩn với nhau. Có hai vấn đề cần được giải quyết ở đây. Thứ nhất, rất ít khả năng hai hệ thống giáo dục bất kỳ sử dụng các tiêu chuẩn giống nhau để đánh giá. Ví dụ, Anh và Pháp sẽ có những kỳ vọng khác nhau dành cho học sinh ở những giai đoạn khác nhau và trong một số lĩnh vực, các tiêu chuẩn dự

kiến sẽ khác xa nhau. Chẳng hạn, chúng ta sẽ không kỳ vọng rằng một học sinh 12 tuổi người Anh đạt mức độ thông thạo tiếng Pháp giống như một học sinh người Pháp cùng tuổi. Thứ hai, nếu muốn so sánh thành tích hiện tại với thành tích trong quá khứ thì chúng cần so sánh theo một tiêu chuẩn chung.

Tuy nhiên, chuyện gì sẽ xảy ra nếu chúng ta không thể so sánh những thành tích khác nhau dựa theo một tiêu chuẩn chung? Nếu điều này xảy ra thì việc dùng các phương thức đánh giá để so sánh những thành tích rất lâu về trước với những thành tích hiện tại, hoặc so sánh thành tích ở các hệ thống giáo dục khác với thành tích ở hệ thống giáo dục của Anh sẽ không khả thi. Vai trò của việc đánh giá sẽ bị hạn chế nghiêm trọng. Chúng ta nên lo lắng về khả năng này thế nào? Chúng ta cần lo lắng nếu việc so sánh các tiêu chuẩn với nhau là bất khả. Một lý do có thể nêu ra, khi so sánh tiêu chuẩn A với tiêu chuẩn B, chúng ta cần thêm tiêu chuẩn C để đánh giá chúng. Lúc này nảy sinh tình huống đặc biệt, để so sánh A và B với C, chúng ta lại cần thêm tiêu chuẩn D để so sánh ba tiêu chuẩn này và cứ thế tiếp diễn cho đến vô cùng. Nếu lập luận này (theo Pring 1992) có giá trị, thì về mặt logic việc so sánh tiêu chuẩn giáo dục này với tiêu chuẩn giáo dục kia lại là bất khả thi.

Tuy nhiên, chúng tôi không cho rằng đây là một lập luận có giá trị và hệ quả là, chúng tôi không nghĩ có khó khăn nào về mặt logic trong [quá trình] so sánh các tiêu chuẩn. Để chúng tôi minh họa ý này bằng một ví dụ. Các tiêu chí của môn đọc đã nêu ở trên phù hợp cho trẻ 7 tuổi. Nếu chúng ta nói rằng

đây nên là tiêu chuẩn cho trẻ 8 tuổi chứ không phải trẻ 7 tuổi, với giả định hữu lý rằng trẻ 8 tuổi được kỳ vọng có nhiều kiến thức hơn trẻ 7 tuổi, thì sẽ đúng khi nói rằng tiêu chuẩn đó hiện giờ đã bị hạ xuống bởi vì chúng ta đang giả định rằng trẻ 7 tuổi hiện nay học được ít hơn. Tất cả những gì chúng ta cần phản đối ở đây là tư duy bất di bất dịch rằng trong một môn học cụ thể, trẻ lớn tuổi hơn nên được kỳ vọng biết nhiều hơn so với trẻ nhỏ hơn. Lần nữa, vận dụng nguyên tắc rằng một tiêu chuẩn đòi hỏi ít kiến thức hơn so với một tiêu chuẩn khác với tất cả khía cạnh còn lại hoàn toàn giống nhau, là một tiêu chuẩn thấp hơn, chúng ta có thể phát biểu rằng: các tiêu chí áp dụng cho trẻ 8 tuổi sẽ tạo ra một tiêu chuẩn thấp hơn nếu các tiêu chí đó đồng thời được áp dụng cho trẻ 7 tuổi, vì trẻ 8 tuổi nên hiểu biết nhiều hơn trẻ 7 tuổi. Như thế nhìn chung không có vấn đề gì khi kết luận rằng tiêu chuẩn này cao hơn hay thấp hơn tiêu chuẩn khác.

Tuy nhiên, vẫn có thể nảy sinh những khó khăn về mặt chuyên môn khi so sánh các tiêu chuẩn với nhau, điều chúng tôi sẽ bàn luận ngay sau đây. Những khó khăn đó gồm hai loại: loại thứ nhất liên quan đến so sánh giữa các hệ thống giáo dục khác nhau tại cùng một thời điểm (đồng đại); loại thứ hai liên quan đến các so sánh về mặt lịch sử trong cùng một hệ thống giáo dục (lịch đại). Khó khăn thứ nhất là cái mà những người thiết kế các nghiên cứu so sánh quốc tế, chẳng hạn như TIMMS (một bài kiểm tra Toán quốc tế) hay PISA (một bài kiểm tra quốc tế gồm nhiều môn), phải vật lộn tìm cách giải quyết. Vấn đề ở đây

trương đối rõ ràng. Một người có thể xây dựng tiêu chuẩn *trong phạm vi* một hệ thống giáo dục [nếu nó] cho phép bạn so sánh thành tích của học sinh trong cùng hệ thống đó. Dù vậy, làm thế nào để có thể so sánh hai hay nhiều hệ thống giáo dục trong bối cảnh mỗi cái đều có tiêu chuẩn nội bộ riêng? Ví dụ, việc “nhận biết những âm giống nhau có thể có những cách viết khác nhau hoặc những từ có cách viết giống nhau có thể liên quan đến những âm khác nhau” có thể trở thành một kỳ vọng dành cho trẻ 7 tuổi ở hệ thống giáo dục này và dành cho trẻ 8 tuổi trong hệ thống giáo dục khác. Đáng lo hơn, một số hệ thống chính tả của Anh ngữ có nhiều bất quy tắc hơn và thường khó thông thạo hơn so với những hệ thống khác, chẳng hạn Pháp ngữ. Do đó, việc đạt được tiêu chuẩn trên danh nghĩa đối với một học sinh người Anh có vẻ khó hơn khi so với một học sinh người Pháp. Giải pháp để xử lý những khó khăn này là xây dựng một tiêu chuẩn độc lập, có thể áp dụng cho học sinh cùng độ tuổi trong tất cả các hệ thống giáo dục được đem ra so sánh. Ở trường hợp môn đọc, điều này đồng nghĩa với việc người ta sẽ phải xây dựng một bài kiểm tra có cùng độ khó cho từng ngôn ngữ và gần như tương đương về phương diện hình thức văn bản. Khó khăn này không phải là không thể vượt qua, miễn sao người ta chấp nhận thực tế không bao giờ đạt được sự hoàn hảo tuyệt đối trong đánh giá. Nhưng, như chúng tôi đã lập luận, mục tiêu của đánh giá không phải là đạt được sự hoàn hảo.

Phân tích trên cũng có thể minh họa bằng một ví dụ từ Chương trình Giáo dục Quốc gia. Ở cuối Giai đoạn 2 (khoảng

11 tuổi), xét về năng lực hiểu văn bản, học sinh cần có khả năng làm được những điều sau:

1. Sử dụng các phép quy nạp và diễn dịch.
2. Tìm kiếm ý nghĩa [vượt ra] ngoài nghĩa đen [của văn bản].
3. Liên kết các phần khác nhau của một văn bản.
4. Sử dụng kiến thức của mình về các văn bản khác mà các em đã từng đọc.

(DfEE 1999, tr.53)

So sánh [quy mô] quốc tế có thể thực hiện bằng cách kiểm tra những năng lực đó thông qua việc sử dụng các văn bản có cùng độ khó, mà chính nó có thể được xác định cụ thể bằng một định nghĩa chặt chẽ hơn về bốn tiêu chí ở trên, phù hợp với độ tuổi của học sinh đang được đánh giá.

So sánh về phương diện lịch sử (lịch đại) đặc biệt khó khi [chúng ta] phải lùi sâu về quá khứ. Để so sánh với quá khứ gần, người ta có thể dùng cùng một bài kiểm tra lặp đi lặp lại nhiều lần. Càng lùi về sâu hơn thì bài kiểm tra trước đó càng ít có giá trị hơn. Lấy ví dụ một bài kiểm tra đọc, từ vựng thông dụng có thể đã thay đổi (chẳng hạn, “lorry” thay cho “truck”), và mức thành tích cơ bản có thể đã tăng hoặc giảm. Đây có vẻ là một vấn đề vì các bài kiểm tra thường được chuẩn hóa để đảm bảo một mô thức thành tích bình thường theo kiểu “đường cong hình chuông” (cho thấy sự phân hóa năng lực của người học). Việc tái chuẩn hóa định kỳ có nghĩa là các kết quả kiểm tra trước và sau khi việc này xảy ra không thể so sánh trực tiếp được. Khi lùi lại xa hơn, chúng ta sẽ thấy rằng các bài kiểm tra trong quá khứ

đo lường các khía cạnh của môn đọc khác với những gì được đo lường ở hiện tại, và thậm chí khi lùi xa hơn nữa thì không hề có bài kiểm tra nào. Dù vậy, điều quan trọng là so sánh thành tích giữa các năm học với nhau cần được tiến hành và những điều chúng ta đã bàn về khó khăn [xuất hiện] trong các so sánh dài hạn không gây tác động nghiêm trọng nào lên việc đó.

Sự tiến bộ và giá trị gia tăng

Sự tiến bộ, như chúng ta đã thấy, có liên quan đến việc đo lường sự gia tăng kiến thức của học sinh sau mỗi giai đoạn. Khi chúng ta quan tâm đến việc đánh giá xem một hệ thống giáo dục có đang vận hành hiệu quả hay không, cách công bằng nhất để làm việc này dường như là đánh giá sự tiến bộ của học sinh. Theo những gì đã phân tích ở trên, sau khi tính toán mức độ tiến bộ giữa các giai đoạn đánh giá người ta sẽ tổng hợp chúng, trước tiên cho các lớp, sau đó cho các trường, tiếp đến cho các cơ quan giáo dục và cuối cùng cho cả nước. Thật không may, có những khó khăn ở đây. Một là, như chúng tôi đã lưu ý, có một số yếu tố mà nhà trường không chịu trách nhiệm. Những yếu tố này lại tác động mạnh đến sự tiến bộ của học sinh. Hai là, có những yếu tố sai sót buộc chúng ta phải xem dữ liệu về sự tiến bộ của học sinh như yếu tố chịu ảnh hưởng của biên độ sai. Những sai sót này phát sinh từ nhiều nguồn: thứ nhất, thành tích của học sinh biến động qua từng năm phụ thuộc vào năng lực riêng của các em; thứ hai, nơi có biến động thường xuyên về lượng học sinh nhập học và ra trường sẽ khó

thu thập dữ liệu chính xác cho toàn bộ trường đó; thứ ba, có những yếu tố khiến học sinh học ở bên ngoài trường lớp hoặc học sinh quên đi những thứ các em đã học được. Cuối cùng, vì chúng ta biết rằng các yếu tố như đói nghèo, giới tính và nền tảng xã hội có tác động quan yếu đến sự tiến bộ của học sinh nên chúng cần thiết phải được xem xét khi chúng ta tính toán tính hiệu quả của ngôi trường đó xét về mặt tổng thể. Do những yếu tố đó không thể đo lường một cách chính xác [tuyệt đối], mà chỉ có thể ước tính, nên có phạm vi sai số lớn hơn trong đánh giá sự đóng góp của một trường vào tiến bộ của học sinh.

Điều này có nghĩa là chúng ta phải rất thận trọng khi đánh giá tính hiệu quả của một nhà trường, hoặc mức độ các trường thúc đẩy sự tiến bộ của học sinh. Biên độ sai số khi ước tính tính hiệu quả sẽ lớn đến nỗi có lẽ không thể thực hiện bất kỳ so sánh có ý nghĩa nào giữa các trường với các yếu tố hậu cảnh giống nhau mà đạt được những tỷ lệ tiến bộ dù tương tự nhau nhưng khác nhau. Những khác biệt giữa các trường có thể nhỏ tới mức chúng có thể được xét như các yếu tố ngẫu nhiên và sai số đo lường. Khả năng cao hơn là chúng ta rút ra những kết luận có ý nghĩa trong những tình huống mà tỷ lệ tiến bộ khác xa nhau và những yếu tố thuộc về nội bộ của các trường rất tương tự nhau. Điều này hàm ý chúng ta sẽ chỉ thực sự đưa ra những đánh giá vững chắc về các trường thể hiện tính hiệu quả, khả thi ở các thái cực tốt nhất hoặc tệ nhất. Tuy nhiên, điều này sẽ là một bài học giá trị nếu nó khiến cho các trường và các nhà hoạch định chính sách thấy rõ các yếu tố có xu hướng thúc

đẩy hoặc cản trở sự tiến bộ. Người ta sẽ dễ bị cám dỗ để chối bỏ mọi nỗ lực như thế, bởi vì họ thường chú tâm thái quá tới sai số nên không thể nhận ra ý nghĩa thực sự của nỗ lực. Chúng tôi sẽ phản đối nhận định đó vì lý do sau đây.

Hãy để chúng tôi giả định điều ngược lại, rằng cách tự tổ chức của một ngôi trường không tạo ra bất cứ khác biệt nào đối với tỷ lệ tiến bộ của học sinh. Đó là một giả định thực nghiệm và do đó, có thể đúng hoặc sai. Nếu nó đúng hoặc sai, thì có những thực tế kia làm cho nó đúng hoặc sai và những thực tế đó xét về mặt nguyên tắc thì có thể điều tra được. Nếu giả định trên đúng, thì chúng ta vừa phát hiện ra rằng tính hiệu quả của trường học là hiện hữu. Còn nếu giả định trên sai, thì chúng ta vừa nhận ra rằng không có cái gì như thế cả. Dẫu theo cách nào đi chăng nữa, câu hỏi đó vẫn không thể được quyết định nếu chỉ thông qua suy luận, mà buộc phải xác định thông qua điều tra, cho dù việc này hóa ra rất khó khăn. Những lựa chọn thay thế kiểu này dường như muốn ám chỉ, hoặc là không có thực tế nào giúp ta xác định liệu những trường này có hiệu quả hơn những trường khác không, điều này có vẻ vô lý; hoặc không có niềm tin về tính hiệu quả của trường học theo cách này hay cách khác cũng là điều bình thường. Ở trường hợp thứ nhất, chúng ta sẽ cam kết với lập luận, lấy ví dụ, thực tế Trường A toàn những giáo viên trình độ cao, xuất sắc, còn trường B chỉ có những giáo viên xuất thân là người tay ngang với trình độ bằng cấp tối thiểu. Xét về mặt logic, có thể không có ảnh hưởng nào lên thực tế rằng học sinh Trường A có nhiều tiến bộ rõ rệt hơn

so với học sinh Trường B. Trong trường hợp thứ hai, chúng ta sẽ phải nói rằng giáo viên, học sinh, phụ huynh và nhà hoạch định chính sách sẽ có lý do chính đáng để giải thích cho việc họ không nêu ý kiến liệu giảng dạy tốt hay công tác tổ chức trường học quy củ có tác động đến mức độ tiến bộ của học sinh hay không. Điều này hiếm khi khá hơn bởi nó gợi ý một sự thoái thác hoàn toàn trách nhiệm điều tra một thứ hết sức quan trọng và liên quan đến việc học ở trường. Do đó chúng ta nên đưa ra kết luận rằng, dù những khó khăn trong việc tìm hiểu vấn đề này có gây nản lòng thế nào đi nữa, dù kết luận chúng tôi rút ra từ những cuộc điều tra như thế có thiếu dứt khoát ra sao đi nữa, thì từ chối tham gia vào một cuộc điều tra như vậy cũng bám víu vào, hoặc là sự chối bỏ rằng có những căn cứ thực tế giúp xác định vấn đề đó, hoặc là giả định việc không có ý kiến về vấn đề đó theo cách này hay cách khác cũng là hợp tình hợp lý.

Kết luận: Đánh giá có thể cho ta biết gì và không cho ta biết gì?

1. Chúng tôi đã lập luận ủng hộ cũng như bảo vệ quan điểm cho rằng việc dạy học cần phải có sự đánh giá nếu muốn triển khai một cách nghiêm túc. Chúng tôi cũng bảo vệ quan điểm này trước hàng loạt thách thức, hoài nghi và trong khi làm vậy, chúng tôi đã thừa nhận việc đánh giá không bao giờ hoàn hảo tuyệt đối.
2. Trách nhiệm giải trình trong giáo dục đòi hỏi phải có sự đánh giá. Những gì mà một nền giáo dục thành công đem

lại là kiến thức, không phải là cơ hội tiếp thu kiến thức. Những giáo viên nghiêm túc sẽ đánh giá học sinh của mình và điều này đòi hỏi họ có sẵn trong tay những cách làm công bằng, kỹ lưỡng, hợp lý để xác định học sinh đã học được những gì.

3. Phân biệt giữa thành tích với tiêu chuẩn là việc quan trọng. Các tiêu chuẩn có thể được so sánh với nhau cả về phương diện lịch sử và giữa các quốc gia với nhau. Do vậy triển khai các so sánh ở quy mô quốc tế về thành tích giáo dục bằng cách sử dụng một tiêu chuẩn chung là một việc khả thi.

Câu hỏi thảo luận

1. Giáo viên nên làm gì để bảo đảm rằng [công việc giảng dạy của] họ diễn ra thuận lợi?
2. Phương pháp đánh giá không hoàn hảo có gây nên vấn đề gì không?
3. Các so sánh quốc tế về thành tích giáo dục có cho chúng ta biết điều gì hữu ích không?
4. “Rõ ràng các tiêu chuẩn đã giảm xuống, giáo dục Anh không giống như giai đoạn trước Thế chiến thứ Hai nữa”. Liệu có thể đánh giá về tính xác thực của phát biểu như thế này hay không?
5. Các kỳ thi có cần thiết cho mục đích đánh giá giáo dục không?

Đọc thêm

Công trình mang tên *Những Hạn chế của Đánh giá Giáo dục* (*The Limits of Educational Assessment*, Oxford, Blackwell, 1998) của Andrew Davis là phê bình triết học duy nhất có giá trị dài lâu liên quan tới chính sách đánh giá giáo dục mà chúng tôi biết. Cuốn sách *Đánh giá Giáo dục: Một Phê bình về Chính sách hiện hành* của Davis (*Educational Assessment: A Critique of Current Policy*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain (Hiệp hội Triết học Giáo dục Vương Quốc Anh), 1999) lại là một dẫn luận dễ tiếp cận về các quan điểm của ông. Độc giả có thể tìm đọc tranh luận của Anthony Flew về đánh giá trong cuốn *Xã hội học, Bình đẳng và Giáo dục* (*Sociology, Equality and Education*, London, Macmillan, 1976).

Một tác giả nữa, người đã cố gắng bảo vệ các thực tiễn đánh giá là Kevin Williams với chương “Đánh giá và Thách thức của Sự hoài nghi” (*Assessment and the Challenge of Scepticism*) in trong cuốn sách có tên *Giáo dục, Tri thức và Sự thật* (*Education, Knowledge and Truth*, London, Routledge, 1998) của David Carr (biên tập).

Đọc thêm về sự khác biệt giữa tiêu chuẩn và thành tích trong bài báo của Pring, tiêu đề “Tiêu chuẩn và Chất lượng trong Giáo dục” (*Standards and Quality in Education*, *British Journal of Educational Studies* (Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục Anh Quốc), 40, 3:4–22, 1992).

Winch bàn luận cùng chủ đề này ở chương “Biện hộ cho các Tiêu chuẩn Giáo dục” (*In Defence of Educational Standards*) in

trong cuốn sách mang tên *Vấn đề Chất lượng và Giáo dục (Quality and Education*, Oxford, Blackwell, 1996). Chủ đề giáo dục so sánh quốc tế, xem thêm cuốn sách của Harvey Goldsteins, cuốn *Diễn giải các So sánh Quốc tế về Thành tích của Học sinh (Interpreting International Comparisons of Student Achievement*, Paris, UNESCO, 1995). Phần phân tích dữ liệu về giá trị gia tăng ở Vương Quốc Anh, xem thêm Harvey Goldsteins và các cộng sự, cuốn *Sử dụng Thông tin Giá trị Gia tăng trong Đánh giá Thành tích Trường học (The Use of Value Added Information in Judging School Performance*, London, Institute of Education (Viện Giáo dục), 2000).

____ CHƯƠNG 6 ____

GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC, GIÁO DỤC CÁ NHÂN VÀ GIÁO DỤC CÔNG DÂN

Trong chương này chúng tôi xem xét ba phương diện thiết yếu nhưng tương đối bị xao lãng của giáo dục. Giáo dục đạo đức quan tâm đến không chỉ sự hình thành, phát triển của thái độ và hành vi đúng đắn, mà cả sự hiểu biết về các quy phạm đạo đức. Trong bối cảnh một xã hội đa nguyên, giáo dục đạo đức cũng quan tâm đến sự thỏa hiệp với các niềm tin đạo đức không phải của riêng một cá nhân. Do đó, giáo dục đạo đức không chỉ tập trung vào những việc mà một người nên làm và cách hành xử với người khác mà một người nên có, mà còn cả việc tìm hiểu nguyên nhân người ta hành động và cư xử như vậy, cùng hiểu biết về niềm tin của họ. Giáo dục cá nhân lại quan tâm tới cách cá nhân chung sống hòa hợp với người khác để hiện thực hóa những điều mình muốn làm trong đời. Chương này sẽ giải thích mối liên hệ giữa giáo dục cá nhân với giáo dục đạo đức, đồng thời đưa ra một số chỉ dẫn về nội dung và phương pháp giáo dục cá nhân khả thi. Cuối cùng, chúng

tôi bàn về giáo dục công dân, đồng thời xem xét kiến thức cùng kỹ năng mà tư cách công dân với đầy đủ ý nghĩa của khái niệm này đòi hỏi. Chúng tôi sẽ phân tích, bác bỏ những ý kiến phản đối đối với nội dung giáo dục công dân. Tiếp sau đó, xem xét nội dung giáo dục công dân thể hiện trong Chương trình Giáo dục Quốc gia ở Anh Quốc như một nghiên cứu trường hợp điển hình.

Dẫn nhập: Tại sao giáo dục cần quan tâm đến những vấn đề này?

Vai trò của gia đình và nhà trường

Giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân là những lĩnh vực có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, song mỗi lĩnh vực lại đặt ra những vấn đề chính sách rất khác biệt. Tuy nhiên, cả ba đều có một đặc điểm chung là chúng được xem như những môn học có tính ứng dụng (*practical subjects*) với một thành tố lý thuyết gây tranh cãi. Một đặc điểm tương đồng nữa là có sự bất đồng ý kiến về việc liệu chúng có được nhìn nhận như một phần của quá trình nuôi dạy con trẻ tại nhà hay một phần của giáo dục chính quy ở trường hay không. Những mối quan hệ giữa ba lĩnh vực này là gì? Trong chương này chúng tôi sẽ trả lời những câu hỏi vừa nêu.

Giáo dục đạo đức quan tâm đến mối quan hệ giữa hành động đúng – sai với khả năng của trẻ trong việc phân biệt hành động đúng và hành động sai, thực hiện và ủng hộ hành động đúng. Giáo dục cá nhân quan tâm đến các năng lực của trẻ

trong việc hình thành các nét tính cách riêng và tiến tới trạng thái tự giác ngộ/đốn ngộ (*self-realization*). Giáo dục công dân, mặt khác, quan tâm đến năng lực của trẻ trong việc thấu hiểu và tham gia các tiến trình chính trị trong xã hội của chúng. Trong khi rất khó để hình dung làm thế nào một người có thể thụ hưởng giáo dục cá nhân hoặc giáo dục công dân một cách có ý nghĩa mà lại không được tiếp cận giáo dục đạo đức. Chỉ có thể có giáo dục đạo đức mà không có một trong hai lĩnh vực giáo dục còn lại, chí ít là về mặt hình thức. Ai đó có thể phản biện rằng điều này sẽ dẫn tới một quá trình giáo dục không hoàn chỉnh, song đó lại là một vấn đề khác. Nhưng cũng có thể tranh luận rằng việc cung cấp giáo dục đạo đức không thuộc trách nhiệm của giáo dục học đường. Chúng tôi sẽ khảo xét mức độ tham gia ba lĩnh vực giáo dục kể trên trong một hệ thống giáo dục công lập có trách nhiệm giải trình mà không đưa ra các đề xuất cho từng lĩnh vực.

Giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân đều là những lĩnh vực giáo dục không thể né tránh, cho dù chúng không phải một phần của giáo dục học đường. Giáo dục, như chúng ta đã thấy, là sự chuẩn bị cho cuộc sống và cuộc sống vốn không thể không liên quan đến các lĩnh vực đạo đức, cá nhân và công dân. Việc một hệ thống giáo dục học đường từ chối đưa bất kỳ một trong ba hay thậm chí cả ba lĩnh vực kể trên vào chương trình giáo dục là chỉ dấu cho thấy những ưu tiên của hệ thống đó. Nó không phải là và cũng không thể là sự loại bỏ ba lĩnh vực đó khỏi khái niệm giáo dục.

Việc loại bỏ các lĩnh vực trên khỏi giáo dục học đường hoặc bắt nguồn từ sự phán xét về *tâm quan trọng* (chúng chẳng hề quan trọng nên nhà trường không cần bận tâm), độ khó (môn học vốn dĩ quá khó hoặc quá phức tạp để có thể xử lý ở trường học), hoặc *tính gây tranh cãi* của chúng (có quá nhiều bất đồng chính trị và bất đồng trong nội bộ cộng đồng về việc có nên dạy các lĩnh vực này hay không và dạy như thế nào). Chúng tôi sẽ lần lượt xem xét các lý lẽ ủng hộ cũng như phản đối một hoặc cả ba lĩnh vực trong chương trình giáo dục. Theo đó, mặc dù giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân về bản chất đều thuộc lĩnh vực giáo dục nói chung, song không phải bao giờ chúng cũng có được một vị thế [xứng tầm] trong *giáo dục học đường*. Điều này phản ánh quan điểm rằng chúng không phải là một bộ phận của quan niệm giáo dục được hệ thống trường học đó ủng hộ.

**Giáo dục đạo đức: Tại sao chúng ta cần nó
và nó nên tồn tại ở dạng nào, bao gồm cả
giáo dục đạo đức ngầm ẩn**

Giáo dục đạo đức theo nghĩa được giới thiệu ở trên rõ ràng không thể thiếu đối với bất kỳ sự chuẩn bị nào cho cuộc sống. Ngoài lý lẽ này, không có quá nhiều sự đồng thuận [với công tác giáo dục đạo đức]. Một số người bảo lưu quan điểm rằng nơi thích hợp nhất cho giáo dục đạo đức là ở nhà (Holt 1984). Trái lại, có một số ý kiến cho rằng nhà nước nên đóng một vai trò thiết yếu trong lĩnh vực này. Những người khác, như Hobbes

chẳng hạn, cho rằng nhà nước nên thể hiện ít nhất một vai trò trong lĩnh vực này (Hobbes 1968, Chương 26). Không nghi ngờ gì nữa, một trong số nỗi sợ của những ai đồng nhất vấn đề giáo dục đạo đức với trách nhiệm của phụ huynh chính là cho phép nhà nước nắm quyền kiểm soát thông qua hệ thống giáo dục công lập sẽ dẫn tới nội dung đạo đức được nhà nước bảo trợ, từ đó làm suy giảm quyền lực của cá nhân và xã hội dân sự trong so sánh với nhà nước. Những người trung thành với ý tưởng phụ huynh không nên đóng vai trò chính yếu trong giáo dục đạo đức tin rằng, giáo dục đạo đức tiến hành theo cách làm của phụ huynh có nguy cơ tạo ra những người lớn hoặc không thể tự đưa ra lựa chọn của riêng mình về cuộc đời họ muốn sống, hoặc không thể bộc lộ sự tôn trọng với những nhóm xã hội nhất định, phụ nữ chẳng hạn.

Tình huống ấy khá phức tạp với người theo chủ nghĩa tự do, những người vốn dĩ theo đuổi một “lý thuyết mong manh về cái thiện hảo”. Điều này có nghĩa là, trong một xã hội tự do được cấu thành từ nhiều nhóm lợi ích khác nhau, cần có một nỗ lực được triển khai nhằm xác lập những giá trị chung, tạo điều kiện cho những nhóm này có thể cùng tồn tại hài hòa. Theo Rawls (1971, 1993), dạng đồng thuận làm nền tảng cho một xã hội tự do sẽ bao gồm sự cam kết với quyền tự do bình đẳng cao nhất, với sự bình đẳng về cơ hội và với một nguyên tắc phân phối lỏng lẻo bảo đảm địa vị của bộ phận nghèo nhất trong xã hội. Theo đó, các quan điểm đạo đức *thống nhất* với những quan điểm nêu trên thì có thể được cho phép. Việc các

cộng đồng cụ thể sẽ quyết định những quan điểm đó là gì. Họ thường có những quan niệm “toàn diện” hoặc có nội dung phong phú khác nhau về cái tốt, cái thiện hảo. Tuy nhiên, những quan điểm về đạo đức *không nhất quán* với những nguyên tắc pháp lý (*principle of justice*) như trên thì không hợp lý, tức là, chúng không tạo nền tảng cho sự hợp tác giữa các thành viên khác nhau trong một xã hội, cho dù các thành viên của chính xã hội đó coi chúng như nền móng cho những quan điểm cá nhân về điều gì tạo nên một cuộc đời có ý nghĩa. Chúng không có chức năng thật sự trong các nguyên tắc của một chính thể tự do và theo nghĩa quan phương thì chúng không công bằng. Đây không phải là một ý vô thường vô phạt: chủ nghĩa quân bình cứng nhắc, cái đòi hỏi con người ta phải có thu nhập và của cải y hệt nhau, có thể bị coi là không nhất quán với nguyên tắc tự do bình đẳng cao nhất; như vậy một niềm tin vào sự phân biệt đối xử, như phân biệt giữa nam và nữ chẳng hạn, xét trên phương diện cơ hội cũng có thể không nhất quán với nguyên tắc bình đẳng về cơ hội. Một niềm tin theo chủ nghĩa tự do rằng mạng lưới làm công tác thiện nguyện là hình thức giúp đỡ chính đáng duy nhất về mặt đạo đức dành cho người nghèo cũng tương tự như vậy; nó không nhất quán với ít nhất một cách diễn giải của nguyên tắc rằng quá trình phân phối của cải xã hội nên đem lại lợi ích nhiều nhất cho nhóm nghèo khổ nhất.

Dù chúng ta suy nghĩ ra sao về quan điểm này của chủ nghĩa tự do, thì nó vẫn đặt ra những vấn đề cho giáo dục đạo đức, bởi nó dường như gợi ý rằng nhiều thứ hiện đã được xem

là giáo dục đạo đức không nhất quán với các nguyên tắc về công lý đã được thiết lập, và do đó nên bị bãi bỏ, dù nó diễn ra ở nhà hay ở trường. Nó nên bị bãi bỏ bởi lẽ giáo dục theo cách đó sẽ không giúp trẻ chuẩn bị cho việc hợp tác cùng những thành viên khác trong xã hội vì lợi ích chung của mọi người. Không cần nói, nhiều người sẽ rất khó chịu với điều này. Làm sao có thể xảy ra trường hợp một quan điểm theo chủ nghĩa tự do về đạo đức cụ thể được phép trấn áp các đối thủ của nó, cho dù chúng được những người theo các quan điểm đó thật sự coi là đúng đắn? Một mặt, chủ nghĩa tự do theo kiểu này có vẻ không chỉ định một phạm vi cụ thể nào về những lựa chọn đáng giá, và đồng thời, nó dường như cấm cản tất cả những tín điều được dùng làm cơ sở hành động mà dường như với nhiều người là thiết yếu đối với quan điểm riêng của họ về cách con cái họ nên được nuôi dạy. Có điều gì đó sai ở đây.

Theo một cách nào đó thì “lý thuyết mong manh về cái thiện hảo” là quá “mỏng” và rời rạc, bởi nó đưa ra quá ít hoặc không hề đưa ra dấu hiệu nào cho phạm vi những lựa chọn mà một xã hội bất kỳ coi là đáng giá. Theo nghĩa khác, nó có thể quá “dày” vì nó *loại trừ* nội dung của nhiều hình thức giáo dục đạo đức. Trong trường hợp này, như Mulhall (1998) đã lập luận, bản thân “lý thuyết mong manh về cái thiện hảo” là một chủ thuyết đạo đức cốt yếu với những cam kết đạo đức của riêng nó. Theo đó, nó cam kết với những quan điểm nhất định về cái được phép hay không được phép xét về mặt đạo đức. Ví dụ, phần bàn luận của Rawls liên quan tới vấn đề nạo phá thai

đề xuất rằng việc cấm nạo phá thai trong vòng ba tháng đầu của thai kỳ là bất hợp lý, độc ác và không công bằng (Rawls 1993, tr.244-244, chú thích 32). Đằng sau sự phủ nhận nội dung đạo đức cốt yếu đối với chủ thuyết chính trị tự do là một cam kết với chủ thuyết chứa đựng “sự tôn trọng thích đáng dành cho sinh mệnh” cũng như “quyền bình đẳng của nữ giới với tư cách là những công dân” (sđđ). Chỉ ít thì cũng có thể tranh luận rằng đây là một cam kết đạo đức cốt yếu dựa trên một cách diễn giải cụ thể và gây tranh cãi đối với một số người, liên quan tới chủ đề nhân quyền. Vấn đề như ta thấy ở đây là sự đồng thuận theo tinh thần của chủ nghĩa tự do về thứ làm cơ sở cho trật tự dân sự nên chỉ định những cái được cho phép ở mức độ tối thiểu. Tuy nhiên, không nên lãng tránh việc nói ra phạm vi chủ yếu của những lựa chọn đáng giá, nếu đây là thứ mà số đông những người dân chủ mong muốn. Vậy điều này có nhất quán không? Các nhóm thiểu số sẵn lòng tuân thủ những luật lệ do các nhóm đa số được bầu lên theo phương thức dân chủ đã đặt ra. Các nhóm đóng góp vào việc duy trì xã hội nên được phép nuôi dạy con cái họ theo cách thức nhất quán với những luật lệ đó, cho dù chính phủ đương thời có quan điểm cụ thể về những yếu tố cấu thành một cuộc đời đáng giá. Theo quan điểm này, không một chính sách linh hoạt nào đối với vấn đề nạo phá thai được áp dụng trong bất kỳ xã hội nào lại được xem là “tự do”. Tất nhiên, phải có một chính sách đặc thù nào đó, nhưng sự ra đời của chính sách đó hẳn sẽ là một chủ đề tranh luận chính trị trong chính xã hội ấy.

Nếu một chính phủ không thể thúc đẩy bất cứ ý tưởng chủ đạo nào về cái thiện hảo, thì [chúng ta] sẽ không rõ khả năng trong xã hội do chính phủ đó quản trị liệu có xuất hiện một đời sống chính trị vượt ra khỏi việc đàn áp những quan điểm khác với quan niệm mà chính phủ này cho là hợp lý. Tất nhiên, vẫn nên có một sự đồng thuận về thứ mà đời sống chính trị dựa vào, song sự đồng thuận cần chứa đựng những yếu tố cần thiết để xung đột có thể xảy ra qua các phương tiện chính trị chứ không phải phương tiện bạo lực. Điều này đòi hỏi cam kết với *sự khoan dung* hay [cam kết] với chính những [người mang] quan điểm xung đột với cách nghĩ của chúng ta về phương diện đạo đức, [những người mà] trong những giới hạn nhất định, đã thúc đẩy những quan điểm [đối lập] đó cả trong chính trị lẫn trong cộng đồng của họ, và cũng rộng lòng khoan dung với cả những người bất đồng ý kiến. Nếu nền dân chủ tự do ngụ ý bất cứ điều gì, thì nó cũng ngụ ý rằng mọi công dân đều có quyền bình đẳng trước sự suy xét và công lý, dựa trên lợi ích cá nhân phổ quát trong việc duy trì các điều kiện cho một cuộc đời đáng giá, bất kể đó có thể là gì.

Một người khoan dung không phải là một người *ưa thích* tất cả quan điểm hay hành động thực tế mà người ấy [có thể] khoan thứ, và nếu đúng là vậy thì người ấy sẽ không cần khoan thứ chúng. Khoan dung hàm ý rằng một người có thể tiếp tục hợp tác với những người có quan điểm hay hành động mà bản thân người đó không thích, thậm chí là xem thường. Tại sao mọi người nên làm vậy? Lý do là giải quyết những

điểm khác biệt một cách hài hòa, thân thiện thay vì cưỡng bức là câu chuyện thuộc về lợi ích dài lâu của số đông, khi mà trong tương lai các nhóm đa số có thể sẽ không còn hành xử như cũ. Vậy đâu là những giới hạn của sự khoan dung? Chúng yếu hơn nhiều so với những ranh giới của tính hợp lý (*bounds of reasonableness*) theo đề xướng của Rawls (1993), hàm ý rằng chỉ sự hợp tác nào *có lợi* cho tất cả mọi người mới tạo thành cơ sở thích hợp cho đời sống chính trị và dân sự. Chúng bao gồm: (1) một nguyên tắc về công lý khiến cho mọi người đều bình đẳng trước pháp luật và được đối xử công bằng (Gray 1995); (2) một lệnh cấm hợp pháp đối với các hành vi bạo lực áp dụng lên các cá nhân và tài sản cũng như hành vi chiếm đoạt tài sản cá nhân (tài sản cá nhân là những tài sản thiết yếu tối thiểu để sống một cuộc sống độc lập); và (3) cho phép [tồn tại] đa dạng các quan điểm đạo đức, chính trị và tôn giáo, tùy theo những giới hạn của điều (1) và (2) vừa nêu. Điều này hàm ý rằng các cá nhân và các cộng đồng sẽ sẵn lòng hợp tác cho dù họ phải gánh chịu *những tổn thất* cụ thể khi làm vậy, những cái không tới mức vi phạm điều (1), (2) và (3) ở trên. Họ sẽ sẵn lòng làm vậy bởi lẽ hòa bình dân sự (*civil peace*) thì luôn được ưa chuộng hơn nội chiến (*civil war*).

Tất nhiên, chẳng điều gì ở đây phát huy tác dụng nếu không có sự đồng thuận tự do. Nhưng đó cũng chính là trường hợp xảy ra với dạng đồng thuận đan cài (*overlapping consensus*) mà Rawls ủng hộ. Cả hai đòi hỏi thói quen chung sống theo hình thức nỗ lực hợp tác mà rốt cuộc là phụ thuộc vào những

thái độ cùng thói quen khoan dung và thỏa hiệp đã ăn sâu bám rễ. Không một loại hình chủ nghĩa tự do nào có thể được thiết lập bằng thỏa thuận chính thức nếu các thói quen phù hợp để tuân thủ nó chưa từng tồn tại (Hume 1978, Quyển III, Phần IV, Mục V). Tuy nhiên, dạng đồng thuận mà chúng tôi đề xuất dễ đạt được hơn nhiều so với dạng đồng thuận mà Rawls ủng hộ và nó không có nhược điểm cản trở phần lớn những gì mà chúng ta gọi là đời sống chính trị và dân sự. Nó dễ đạt được hơn bởi vì nó đòi hỏi ít hơn và tương thích hơn với một loạt nhà nước tự do và thậm chí cả nhà nước phi tự do, luôn khả thi so với dạng đồng thuận mà Rawls cổ xúy. Ông không thể tìm thấy ví dụ nào cho phiên bản chủ nghĩa tự do chính trị của ông, ngay cả tại Mỹ, nơi dường như xã hội có vẻ đã đạt được các nguyên tắc được coi trọng trong chủ nghĩa tự do chính trị.

Với những cân nhắc này, có thể thấy một xã hội tự do nên cho phép [sự phổ biến] của đa dạng các hình thức giáo dục đạo đức tùy vào những ràng buộc nói trên. Hầu hết mọi truyền thống đạo đức đều không gặp nhiều khó khăn trong việc chấp thuận sự tôn trọng tính mạng, sức khỏe và tài sản cá nhân (điểm thứ (1) và (2) đã nêu ở trên). Một số [truyền thống], chứ không phải tất cả, gặp khó khăn với điểm thứ (3): nguyên tắc về khoan dung. Nhưng chủ nghĩa tự do theo quan điểm của chúng tôi không chỉ là một bộ nguyên tắc, nó là một tập hợp các thái độ và khuynh hướng [tư tưởng] khiến chúng ta hướng đến sự khoan dung. Điều kiện cho sự đa dạng giá trị và khoan dung trong một xã hội tự do là tất cả các nhóm cùng chia

sẽ những giá trị và khuynh hướng đó. Điều này không đồng nghĩa với chuyện từ bỏ quan điểm riêng của mình mà đơn giản là họ chấp nhận rằng có thể có những hạn chế về mức độ hiện thực hóa các quan điểm ấy (Gray 1995, Chương 5; Winch 1996, Chương 3).

Dù vậy, giáo dục đạo đức ở nhà và ở trường cần nhất quán và miễn là tuân thủ các nguyên tắc 1, 2 và 3, thì sẽ luôn có đủ điểm chung giữa hệ thống giáo dục công lập và quá trình nuôi dạy trẻ ở nhà và trong cộng đồng để không gặp mâu thuẫn. Đồng thời, các quan điểm đạo đức và tôn giáo không giống nhau ở các phụ huynh có thể hình thành trong các cộng đồng. Do đó chúng ta thấy rằng, sự đa dạng trong giáo dục đạo đức có thể tồn tại trong một bầu không khí khoan dung, yêu thương lẫn nhau. Nhiều người theo chủ nghĩa tự do sẽ nói: “Nhưng có một vấn đề vẫn tồn tại”. Người lớn chúng ta có thể hình dung trẻ em lớn lên thể hiện lòng khoan dung như thế nào nhưng dường như lại hoàn toàn phiến diện khi xem xét, phê bình quan điểm của người khác. Chúng ta khoan dung với các quan điểm khác vì cả ta và họ đã hình thành thói quen hành xử như vậy, nhưng lại chẳng thể có bất cứ cảm thức trân trọng nào dành cho những quan điểm này. Theo chúng tôi, hạn chế này làm tổn hại đến đòi hỏi về lòng khoan dung. Sự khoan dung sẽ trở nên xơ cứng, bị tách khỏi sự cảm thông hay thấu hiểu nên khó có thể tồn tại lâu dài. Nếu một người không thể có độ nhạy cảm vốn rất trừu tượng (và do đó có sự cảm thông trước) về những quan điểm xa lạ với quan điểm của chính người đó,

thì khả năng điều hòa, nhượng bộ và thỏa hiệp – những yếu tố vốn là kết quả tự nhiên của một cái nhìn bao dung – sẽ khó có thể đạt được.

Lập trường mà chúng tôi để ngỏ vào lúc này liên quan tới việc liệu có cần các trường học chuyên biệt cung cấp các truyền thống đạo đức và tôn giáo đặc hữu hay không. Chúng tôi sẽ tìm hiểu những vấn đề này kỹ lưỡng hơn trong Chương 10. Còn bây giờ chúng tôi sẽ chỉ ra những ràng buộc mà chúng tôi vừa phác họa tương thích ra sao với cách xử trí thực tiễn đa dạng giá trị và đa dạng văn hóa đặt trong bối cảnh một hệ thống giáo dục công được bảo trợ bởi một xã hội tự do đa nguyên.

Lý tính phê phán như một yêu cầu của giáo dục đạo đức trong nhà trường

Vậy làm thế nào để điều kiện thứ (3) về bao dung và thỏa hiệp có thể thỏa mãn nhằm mang lại hiệu quả lâu dài? Chúng tôi bảo lưu ý kiến rằng, điều kiện này hàm ý sự phát triển của lý tính phê phán (*critical rationality*), trong khi nó là mục tiêu đáng mong mỏi trong nhiều lĩnh vực khác nhau của chương trình giáo dục (xem Chương 2, 3 và 10), cũng có liên quan rất nhiều với giáo dục đạo đức. Lý tính phê phán cần đem lại cái nhìn sâu sắc về những điểm yếu hiện tồn trong những tín điều riêng của ai đó tới một mức độ mà chỉ ít người ta có thể thừa nhận rằng có những quan điểm thay thế không hẳn là xấu xa. Điều này cho phép mọi người nghiêm túc xem xét quan điểm

rằng những người chân thành, có thiện ý vẫn thường thể hiện một số quan điểm mà người khác tin là sai lầm sâu sắc. Tuy nhiên, lý tính phê phán giúp ta làm được nhiều hơn thế. Khi phân tích những điểm yếu trong lối suy nghĩ của một người, ta cũng thường ở vị thế phù hợp hơn để đánh giá đâu là những khía cạnh tốt nhất và giá trị nhất trong những tín điều đó, cũng như đâu là những đặc điểm trong tín điều riêng khiến một ai đó do dự khi phải từ bỏ việc thực hiện. Bản thân nhận thức này như một điều kiện tiên quyết cho nỗ lực thiết lập các thỏa hiệp nhằm triển khai các tín niệm và hệ thống giá trị trên thế giới.

Nội dung của giáo dục đạo đức

Bây giờ chúng ta sẽ đi vào tìm hiểu khái lược nội dung của giáo dục đạo đức. Một xã hội tự do sẽ kỳ vọng công dân của mình ủng hộ quyền sống, quyền tư hữu tài sản cùng các chuẩn mực pháp lý cơ bản dành cho mọi công dân. Xã hội đó cũng mong mỗi công dân của nó có thể lựa chọn một lập trường lý tính phê phán đối với những niềm tin đạo đức của bản thân và của người khác. Ngoài ra, chúng tôi không muốn chỉ định một cách tiếp cận chung nào nữa đối với giáo dục đạo đức, kể cả triết lý làm nền tảng cho cách tiếp cận đó. Điều này có nghĩa là giáo dục đạo đức có thể dựa trên sự phát triển tính cách hoặc mức độ tuân thủ các quy tắc hành xử (Carr và Steutel 1999; Haydon 1999). Nó có thể liên quan đến hệ quả của hành động hoặc giá trị của chính những hành động đó. Tuy nhiên, ở mức độ nào đó, giáo dục đạo đức sẽ chứa đựng những nhân tố sau:

1. Giáo dục đạo đức là sự chuẩn bị thiết thực cho cuộc sống.
2. Giáo dục đạo đức là hiểu biết về đúng – sai.
3. Giáo dục đạo đức là sự hiểu biết về những thứ mà người ta tin là đúng hoặc sai.

Ý đầu tiên ở trên liên quan tới việc phát triển năng lực hành xử phù hợp và hình thành những đánh giá đạo đức trong bối cảnh cuộc sống thường nhật, cũng như trong những tình huống cụ thể hơn, như quan hệ tính dục, bạn bè, gia đình, công sở. Có nhiều quan niệm khác nhau về cách để giáo dục đạo đức như là chuẩn bị cho đời sống. Một quan niệm vốn xuất phát từ tác phẩm của triết gia Hy Lạp Aristotle đã đề xướng rằng, cách tốt nhất để làm được điều này là thông qua phát triển những nét tính cách cho phép đưa ra những đánh giá tỉ mỉ nhưng về bản chất lại mang tính cá nhân mà phù hợp với tình huống đang đối mặt (Aristotle 1925; Carr 1991, Carr và Steutel 1999). Một quan niệm khác mang tính vị lợi về mặt cảm hứng (*utilitarian in inspiration*) (đó là, quan tâm đến khả năng gia tăng niềm vui sướng hoặc sự thỏa mãn ưu tiên), lại nhấn mạnh năng lực đưa ra đánh giá đúng về *những hệ quả* của hành động (Mill 1861; Scarre 1997). Còn một truyền thống nữa nhấn mạnh năng lực nhận diện và tuân theo các quy tắc đạo đức (Kant 1948; Haydon 1999). Quan niệm thứ nhất trong các truyền thống kể trên đặc biệt chú ý đến khía cạnh thực tế của sự chuẩn bị, song ta có thể tranh luận rằng một cá nhân được giáo dục đạo đức sẽ cân nhắc đến các nguyên tắc về hành xử đúng – sai trong xã hội của họ. Quan niệm thứ hai đặc biệt nhấn mạnh vào ý 1. Cụ thể

là khả năng nắm bắt những hệ quả dẫn tới sự thỏa mãn cái ưu tiên cho nhiều người nhất có thể. Quan niệm thứ ba tập trung vào ý 2, theo đó chú trọng vào việc phát triển khả năng nhận biết cũng như tuân thủ các quy tắc đạo đức. Song chủ nghĩa vị lợi truyền thống không hoàn toàn chối bỏ tầm quan trọng của việc tuân thủ quy tắc (xem Smart 1973), truyền thống dựa vào quy tắc cũng không hoàn toàn phớt lờ tính cấp bách của quá trình định hình nhân cách như là một hướng phát triển năng lực nhận diện bản chất bắt buộc của các quy tắc đạo đức. Các truyền thống đạo đức khác nhau lại có sự nhấn mạnh khác nhau vào ý 1 và 2 ở trên.

Ý thứ 3 không quá quan trọng trong giáo dục đạo đức theo chuẩn tắc: giáo dục đạo đức chuẩn bị cho cá nhân biết hành xử có đạo đức và [năng lực] đánh giá hành động của người khác. Tuy nhiên, theo quan điểm của chúng tôi, giáo dục đạo đức theo chuẩn tắc không đủ để vun đắp cho cuộc sống trong một xã hội tự do. Chúng tôi đã lưu ý thực tế của *chủ nghĩa đa nguyên về giá trị (value pluralism)*, đó là các nhóm khác nhau trong một xã hội có vô số giá trị khác nhau và chúng tôi cũng đã từng đề cập rằng chủ nghĩa tự do, với tư cách một hệ thống chính trị đang hoạt động, luôn đòi hỏi khả năng khoan dung, hiểu biết và đạt tới những thỏa hiệp đối với việc thực thi các giá trị khác nhau. Việc này đòi hỏi chúng ta hiểu thấu những lựa chọn thay thế kia, đó chính là tầm quan trọng của ý thứ 3. Chúng tôi không nói ý thứ 3 có bất cứ sự ưu tiên nào trong giáo dục đạo đức theo chuẩn tắc. Thực sự với chúng tôi, một cá

nhân phải có nền tảng vững chắc trong quá trình chuẩn bị về mặt đạo đức trước khi người đó có thể cân nhắc các lựa chọn đạo đức khác. Vì sao vậy? Nói một cách ngắn gọn, một cá nhân cần có vốn hiểu biết về đạo đức. Nhưng tại sao hiểu biết về đạo đức lại quan trọng *theo nghĩa thực dụng* trước khi người đó có thể nghĩ tới các lựa chọn thay thế. Việc một cá nhân nhận thức được những yêu cầu đạo đức, cho dù đó là những yêu cầu về việc cân nhắc các hệ quả, đưa ra đánh giá thích hợp hay thừa nhận các quy tắc bắt buộc, đều trở thành một phần trong bản chất “chuẩn tắc” của đạo đức. Một người đang cân nhắc các hệ thống đạo đức theo chuẩn tắc, những phương thức thay thế trong đó có những yêu cầu đạo đức được đặt ra cho người đó. Để cân nhắc và đánh giá những lựa chọn thay thế đó, người ta cần có một số hiểu biết về việc một yêu cầu đạo đức là gì và tại sao nó quan trọng. Chúng tôi gợi ý rằng tri thức về những lựa chọn đạo đức thay thế trong truyền thống đạo đức bản địa của một cá nhân là một bộ phận cực kỳ quan trọng của giáo dục đạo đức, không nhất thiết phải phù hợp với giai đoạn đầu của nó (xem Winch 1998, Chương 14).

Giáo dục cá nhân

Như chúng ta đã thấy, đạo đức liên quan đến hành xử, đến mối liên hệ của chúng ta với người khác cũng như đánh giá chúng ta về cách hành xử của bản thân và của người khác. Một điều không thể tránh khỏi là, đa số hành động trong xã hội văn minh đều *can-hệ-tới-người-khác* (*other-regarding*), nghĩa

là, chúng ta sẽ chú trọng vào hệ quả sinh ra từ những hành động tác động của mình lên người khác. Phần lớn các hình thức giáo dục đạo đức theo chuẩn tắc nhấn mạnh vào tầm quan trọng của những cân nhắc về hành vi đạo đức đặt trong mối quan tâm hướng về người khác. Một số người thậm chí còn phủ nhận tầm quan trọng của bất cứ cái gì vượt ra khỏi điều này (xem Schopenhauer 1883). Tuy nhiên, theo một nghĩa nào đó, đặc trưng của các xã hội tự do là trạng thái viên mãn cá nhân được xem như thành tố thiết yếu của một cuộc sống ý nghĩa. Chủ nghĩa tự do thậm chí đã bị công kích vì đề cao trạng thái viên mãn cá nhân tới mức phớt lờ nhu cầu xem xét thỏa đáng những lợi ích của người khác (Phillips 1996, Chương 8). Nhiều biến thể của chủ nghĩa tự do có thể phải đương đầu với lời công kích này. Chúng tôi không nghĩ đó là một đặc điểm cốt yếu của tư tưởng tự do. Tuy nhiên, đúng là chủ nghĩa tự do nhấn mạnh nhiều vào sự thỏa mãn cá nhân và do đó nhấn mạnh vào cái đôi khi được gọi là những cân nhắc *hướng-về-bản-thân* (*self-regarding*).

Trong khi đa số người theo chủ nghĩa tự do tin rằng những suy ngẫm về bản thân không nên tồn tại trước sự quan tâm dành cho người khác, thì một điều quan trọng đối với giáo dục khai phóng là [qua đó] người trẻ tuổi học cách sống cuộc sống đem đến sự thỏa mãn cho chính họ. Điều này nhất định có liên quan đến những cân nhắc về bản thân cho dù việc sống một cuộc đời đáng giá gắn liền với việc được kết nối với những dự án xã hội lớn hơn (White 1995). Trẻ em và người trẻ tuổi cần biết tối thiểu

những điều sau: làm thế nào để hành xử đúng mực nhằm duy trì thái độ tự tôn cùng thái độ tôn trọng từ người khác; làm thế nào để biểu đạt những ước muốn của riêng mình cũng như đạt được sự thỏa mãn; làm thế nào để hiểu thấu những cái mình thực sự quan tâm và có năng lực thực hiện; làm thế nào để kiên trì nhằm đạt được những mục tiêu cá nhân. Tất cả những năng lực này đều cực kỳ quan trọng nếu người trẻ muốn sống hạnh phúc dựa trên nền tảng gia đình, trường học, các nhóm ngang hàng, các nhóm thân hữu cũng như trong quá trình hình thành và duy trì các quan hệ tình cảm và tính dục. Chúng rõ ràng có một chiều cạnh đạo đức liên quan đến người khác, song chúng cũng có một chiều cạnh [hướng về] cá nhân không thể bỏ qua theo cách hiểu rằng “người khác” không thể thiếu đối với việc hoàn thành các dự án cá nhân của một người, và cũng theo cách hiểu rằng một cá nhân cần có một vài cảm quan về việc mình là ai trước khi có thể bắt đầu thực hiện các dự án riêng của mình. Đó chính là địa hạt của giáo dục cá nhân.

Nội dung của giáo dục cá nhân

Trong Chương 7, chúng tôi sẽ nghiên cứu quan điểm của chủ nghĩa tự do cho rằng giáo dục phần lớn là bước chuẩn bị cho sự tự quyết, hay năng lực chọn lựa và theo đuổi một lựa chọn một lối sống đáng mơ ước cho bản thân. Điều này về bản chất là một mục tiêu hướng về bản thân, và theo đó, tàng ẩn trong hầu hết nội dung của giáo dục cá nhân. Tuy nhiên, có những thứ cụ thể hơn về giáo dục cá nhân cần được nhắc tới.

Quan trọng hơn cả là năng lực sống hòa hợp với người khác. Những trẻ em không thể làm được điều này thì khó có khả năng theo đuổi những dự án của riêng mình, bởi vì đại đa số dự án kiểu đó phụ thuộc vào sự hợp tác với người khác mới có thể trở thành hiện thực. Nói khác đi, một người đơn thuần tán thành những ước muốn của người khác, vẫn hành động mang tính hợp tác trong khi đồng thời duy trì sự chính trực của riêng mình. Điểm quan trọng thứ hai liên quan đến sự tự nhận thức bản thân cùng với sự tự kiểm soát bản thân (*self-knowledge, self-mastery*). Một người không thể lên kế hoạch cho cuộc đời mình nếu không biết mình quan tâm đến cái gì, mình có những năng lực gì hoặc người đó không có bất cứ khả năng nào để bền bỉ theo đuổi những dự án của bản thân. Những điều này dường như cấu thành những đặc điểm cơ bản của giáo dục cá nhân. Cần giảng dạy nội dung này như thế nào? Phần lớn nội dung giáo dục cá nhân trong cố gắng sống hòa hợp với người khác lại liên quan đến cuộc sống gia đình và sau đó là cuộc sống học đường, các nhóm bạn bè và các nhóm ngang hàng. Cá nhân trở nên xuất chúng trong nỗ lực hòa hợp nhờ tham gia vào trong đó. Tuy nhiên, vì những lý do khác nhau, chẳng hạn như sự ích kỷ cố chấp, cư xử không khôn khéo, thái độ không ưa những người đồng cấp, chúng ta biết rằng nhiều người đã không thể làm được.

Khi đó, giáo dục cá nhân lại có vẻ liên quan đến lời khuyên nhủ, hoặc như cách gọi ngày nay là tham vấn. Không giáo viên nào có thể biến một thiếu niên không có kỹ năng xã hội thành một đứa trẻ được yêu thích trên sân bóng chỉ bằng cách đưa ra

lời khuyên. Những lời khuyên dựa trên kinh nghiệm và kiến thức sâu rộng có thể giúp phòng ngừa thảm họa giao tiếp xã hội trong tương lai, đồng thời cung cấp nền tảng cho một đời sống xã hội tốt đẹp hơn và lâu dài hơn. Cũng không nên loại trừ thực hành mô phỏng, trong đó những tình huống xã hội hóc búa tiềm tàng được xếp đặt cùng những phương cách để một người được khảo xét có thể vượt qua những tình huống đó thành công. Thứ ba, cái được biết đến như là kinh nghiệm *gián tiếp* cũng có thể mang giá trị, trong đó, lấy ví dụ, thông qua văn chương hay kịch nghệ, người trẻ có thể nhận thấy những vấn đề mà họ gặp phải không phải chỉ mình họ đối mặt, và rằng có những cách để tránh thảm họa nhờ vào việc ra quyết định khôn ngoan. Chúng tôi không đưa ra ý kiến về việc liệu giáo dục cá nhân có nên đóng một vai trò rõ ràng hơn trong chương trình giáo dục tương tự như một môn học riêng biệt hay không. Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng khó có thể cung cấp một nội dung giáo dục cá nhân trọn vẹn và hoàn chỉnh trong phạm vi gia đình, do không có đủ những tình huống mà một người thường gặp phải trong cuộc sống. Điều này gợi ý rằng trường học hay các tổ chức tương tự, ví dụ như các câu lạc bộ hay hiệp hội, sẽ là phương tiện cần thiết để [chúng ta] tạo nên một nền giáo dục cá nhân trọn vẹn.

Giáo dục công dân

Giáo dục công dân quan tâm đến sự chuẩn bị của người trẻ cho vai trò tương lai của họ với tư cách là công dân. Việc này

liên quan đến vai trò của họ trong đời sống chính trị và cộng đồng trong xã hội mà họ đang sống, dù họ tham gia ở cấp độ nào chăng nữa. Thông thường người ta sẽ kỳ vọng rằng công dân của một xã hội dân chủ có thể bỏ phiếu trong các cuộc bầu cử cũng như hiểu được, ở một mức độ nào đó, các vấn đề mà họ đang được yêu cầu bỏ phiếu. Thông thường, trong một xã hội như xã hội Anh Quốc, các thiết chế dân chủ sẽ trải rộng từ cấp địa phương (chính quyền địa phương) đến cấp quốc gia (nghey viện liên bang và nghị viện toàn quốc) cho tới cấp khu vực (các cơ quan thuộc Liên minh Châu Âu). Ở mỗi cấp độ sẽ có những vấn đề khác nhau đồng thời cũng có những đặc điểm chung. Đa số mọi người sẽ không muốn ứng cử vào các cơ quan dân cử trong những cấu trúc chính trị của xã hội đó, thậm chí ở cấp địa phương khiêm tốn nhất. Tuy vậy chúng ta vẫn có thể trông đợi các công dân sẽ đánh giá đúng các vấn đề mà họ đang kiến nghị tới những cá nhân đóng vai trò đại diện cho họ. Không chỉ vậy, chúng ta còn hi vọng họ nhìn nhận hợp lý về quyền ra quyết định của những cơ quan dân cử khác nhau cũng như sự phân chia quyền lực giữa chúng. Ví dụ việc biết được Nghị viện Scotland, tương tự như Nghị viện Liên hiệp Vương quốc Anh, có quyền tăng thuế, nhưng lại không giống Nghị viện Liên hiệp Vương quốc Anh ở chỗ nó không có các quyền triển khai chính sách đối ngoại, sẽ tạo ra sự khác biệt căn bản. Tương tự, một cử tri của Nghị viện xứ Wales cần nhận thức được Nghị viện xứ Wales không có những quyền hành gì. Những điểm tương tự cũng được áp dụng với công dân của Hợp chúng quốc Hoa Kỳ. Họ cần biết các chính quyền

cấp quận và hạt, các bang và Liên bang phân chia những quyền lực gì và phân chia ra sao trước khi họ có thể tham gia một cách tích cực vào nền chính trị dân chủ. Tất cả những điều này cấu thành một quan niệm “giản đơn” hay tối thiểu về tư cách công dân. Những quan niệm vững chắc hơn về tư cách công dân sẽ đòi hỏi sự tham gia trong xã hội dân sự và các tổ chức chính trị ở những cấp độ cao hơn. Có nhiều câu hỏi khác nhau. Trước hết sự tham gia ở các cấp độ cao hơn như vậy liệu có khả thi không, hay thậm chí là có đáng mong ước trong một nền chính trị dân chủ không, và thứ hai là giáo dục tất cả người trẻ hướng tới những dạng thức tư cách công dân bền vững hơn liệu có phải việc khả thi hay không.

Chúng ta hãy xem xét kỹ hơn những kỳ vọng về mặt kiến thức, kỹ năng và sự nhạy cảm ở các cá nhân với tư cách là những công dân. Kiến thức về các cấu trúc chính trị của một chính thể là một trong những điều kiện tiên quyết để tham gia [vào chính thể đó]. Kiến thức này không nhất thiết phải quá chi tiết, song nhìn chung phải đủ để hiểu rõ quyền lực của các cơ quan khác nhau ở các cấp độ khác nhau trong chính thể cũng như mối liên hệ giữa chúng. Một cách tự nhiên, những người muốn tham gia tích cực [vào đời sống chính trị] bằng cách ứng cử vào cơ quan dân cử sẽ cần biết nhiều hơn. Tuy nhiên, nắm bắt một số dữ kiện thực tế là không đủ, người ta còn phải biết ứng cử vào cơ quan chính quyền là như thế nào, cân nhắc các lý lẽ, bỏ phiếu và hoạch định chính sách ra sao. Điều đáng lưu ý trong bối cảnh này là trong nhiều xã hội, công dân được đề cử

theo hình thức ngẫu nhiên để đóng vai trò bồi thẩm đoàn trong vụ án hệ trọng có liên quan đến an sinh và tự do tương lai của những công dân trong cùng quốc gia với họ, một việc tương đối lạ lẫm so với bất cứ vai trò nào khác mà họ muốn đảm trách trên cơ sở tự nguyện.

Một hệ quả của việc này là các công dân tương lai phải phát triển *các kỹ năng* nhất định cũng như tiếp thu một lượng kiến thức đầy đặn nhất định. Cách tốt nhất để làm điều này là cung cấp nhiều bối cảnh thực tế trong đó những kỹ năng này có thể được mài giũa thông qua việc học cách sử dụng chúng. Nhưng sẽ sai lầm nếu chỉ nhìn nhận giáo dục công dân đơn thuần về mặt kỹ năng và kiến thức. Phương diện quan trọng của giáo dục công dân có liên quan đến thái độ và sự thấu hiểu. Điều này nêu lên một ý quan trọng và thường bị hiểu lầm về bản chất của các kỹ năng. Nếu chúng ta giới hạn chính mình trong những thao tác như đánh máy, đếm số hay cưa gỗ, thì bản thân kỹ năng đó dường như không có bất cứ hàm ý đạo đức nào. Rõ ràng, người ta cần những phẩm chất nhất định để làm những việc này, như kiên nhẫn hay tỉ mỉ, nhưng bản thân kỹ năng ấy phần lớn có thể mô tả được xét về sự khéo léo của vận động tinh hay vận động thô hoặc sự nhanh nhẹn trí óc. Mặt khác, “các kỹ năng” khác như khả năng hiểu thấu quan điểm của người khác, tranh luận bằng lý lẽ một cách hợp lý, kiềm chế cảm xúc của bản thân trước các quan điểm khó chịu, hay thỏa hiệp trong quá trình hiện thực hóa các giá trị mà mình tin tưởng dường như lại thuộc về một trật tự khác.

“Kỹ năng” có thể là một thuật ngữ không chính xác, nhưng “năng lực” lại là một thuật ngữ ổn hơn nếu nó không bị hiểu một cách quá đơn giản theo bất cứ nghĩa nào (xem Chương 3). Những năng lực này liên quan đến việc tương tác với người khác trong những tình huống thể hiện ý nghĩa đạo đức rõ ràng, và theo đó, giả định một cấp độ đáng kể của cái mà chúng ta gọi là “giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục xã hội”. Những năng lực này không thể dạy được trừ khi được tham gia trực tiếp vào những tình huống nơi các năng lực đó [bộc lộ sự] phù hợp và có lẽ là, thể hiện kinh nghiệm gián tiếp ở một mức độ nhất định. Cho nên, lấy ví dụ, các trường phổ thông và trường đại học vốn có sẵn những cơ chế tự quản [của người học] cũng có khả năng trao quyền cho tất cả học sinh, sinh viên của mình để các em chủ động tiến hành tự định hướng. Thêm nữa, bởi vì sự tham gia thực tế như vậy nhất thiết phải có giới hạn, người học cần sở hữu kinh nghiệm gián tiếp ở một mức độ nào đó, thứ giúp họ hiểu được quan điểm của người khác, [kinh nghiệm đó] có thể được nuôi dưỡng thông qua quá trình tiếp xúc với tài liệu.

Có ba phản bác đối với đề xuất này. Phản bác đầu tiên là về triết lý, tư cách công dân không phải mối quan tâm duy nhất và chủ yếu của giáo dục. Thứ hai ở phương diện chính trị, giáo dục công dân sẽ trở thành một hình thức tuyên truyền nhồi sọ. Thứ ba là về tính thực tế, sẽ không có đủ chỗ cho giáo dục công dân trong một chương trình giảng dạy đã có quá nhiều nội dung. Với phản bác đầu tiên, chúng tôi tin là sai. Tuy nhiên,

hai phản bác còn lại chứa đựng một số nội dung quan trọng và cần được nghiên cứu kỹ lưỡng, nghiêm túc ngay cả khi quan điểm tối hậu của một cá nhân về vai trò của giáo dục là gì đi chăng nữa.

Ý phản bác đầu tiên sai từ quan điểm mà chúng ta thừa nhận ngay từ đầu, rằng giáo dục là sự chuẩn bị cho cuộc sống. Trở thành một công dân được hiểu như một con đường không thể tránh khỏi của cuộc sống. Do đó, giáo dục công dân là phần trung tâm của giáo dục. Mặc dù lập luận này hợp lý nhưng bản thân nó lại không cho thấy nên tổ chức dạy và học giáo dục công dân trong nhà trường. Trong khi người ta có thể nhìn nhận lại vai trò của nó trong gia đình hay các tổ chức xã hội dân sự như nhà thờ, câu lạc bộ và các tổ chức tình nguyện khác. Chúng ta cần biết việc giúp cho nội dung giáo dục công dân trở thành một bộ phận của chương trình giáo dục dựa trên những lý do gì. Ở đây vấn đề đó trở nên thực tế: khẳng định trường học là thiết chế thích hợp nhất để tiến hành giáo dục công dân. Các thiết chế khác hoặc không thể làm việc này theo cách tới nơi tới chốn, hoặc trẻ em có thể không thuộc về những thiết chế đảm trách công việc đó. Chẳng hạn, hiện nay rất ít trẻ em ở Anh đi nhà thờ. Hơn nữa, việc chuyển nội dung giáo dục công dân cho các tổ chức tình nguyện khiến cho người ta dễ bị tổn hại trước phản bác thứ hai, rằng giáo dục công dân có nguy cơ biến thành một hình thức tuyên truyền giáo điều. Nếu đặt giáo dục công dân vào tay các đảng phái chính trị hay giáo hội chẳng hạn, thì nguy cơ đối với chương trình giáo dục (xem

Chương 2) sẽ đặc biệt nghiêm trọng. Người ta dễ dàng lập luận rằng, bởi vì nhà trường có ưu thế là nơi tập hợp tất cả trẻ em ở một (vài) độ tuổi nhất định và do bản thân các trường rất cuộc đều chịu sự kiểm soát của thể chế dân chủ, do đó trường học là nơi lý tưởng để thực hiện vai trò này.

Vậy còn phản bác thứ ba, không có đủ chỗ cho giáo dục công dân trong một chương trình giáo dục đã có quá nhiều nội dung, thì sao? Chúng ta có thể tin vào giá trị về mặt lý luận của giáo dục công dân, hoài nghi việc nó có thể được cung cấp bởi gia đình hoặc xã hội dân sự, và không tin rằng chương trình giáo dục ở trường có chỗ dành cho nó. Một điều thú vị là, chúng tôi không nói vậy về giáo dục đạo đức vì người ta không thể nào tiếp nhận giáo dục mà không học về tầm quan trọng trong cách ứng xử của một cá nhân với người khác. Tuy nhiên, giáo dục đạo đức không phải lúc nào cũng xác lập một vị trí chắc chắn trong chương trình giáo dục ở trường, mà nó đã tìm cách đi vào giáo dục học đường thông qua các hoạt động ngoại khóa. Có phải chuyện này không nên xảy ra với giáo dục công dân? Ở một mức độ nào đó, điều này đúng. Nếu một hình thức cấu trúc quản trị và tư vấn nào đó, trong đó học sinh đóng một vai trò nhất định, được đưa vào trong việc quản trị nhà trường, thì khi đó các năng lực thực hành cùng với những thái độ như xu hướng thỏa hiệp, nhượng bộ và khoan dung mà giáo dục công dân nên phát triển sẽ có cơ hội được triển khai.

Một số vấn đề mà công dân đối mặt thường được xem xét, thể hiện đa dạng và đầy cảm thông trong văn chương. Ví dụ,

trong văn học Anh, tiểu thuyết *Sybil* của Disraeli cung cấp chất liệu để ta tư duy về tình thế lưỡng nan khi làm một công dân và đấu tranh cho công bằng xã hội. Hay tác phẩm ít gây chú ý của Kipling là *Stalky and Co.* đem đến một phần mô tả tinh tế về các phương pháp được sử dụng bởi hệ thống trường công thế kỷ XIX nhằm thúc đẩy một giới tinh hoa và thượng lưu nhiệt thành, song có tư duy độc lập trong một số khía cạnh bị giới hạn. Những tình thế lưỡng nan, trong đó công dân phải chiến đấu trong những cuộc chiến mà họ không còn tin tưởng phải đổi mặt đã được giải quyết một cách cảm động trong tác phẩm của Sassoon, *Hồi ức của một sĩ quan bộ binh* (*Memoirs of an Infantry Officer*). Đi xa hơn, những nhà văn như Alfred Andersch (trong *Zanzibar*) và Joseph Roth (trong *Radetsky March*), Henrik Ibsen (trong *Kẻ thù của nhân dân*, tức *An Enemy of the People*) và Joseph Heller (trong *Catch 22*) đều bàn luận về những khó khăn của việc dung hòa giữa cam kết cá nhân với những cam kết chính trị hay tinh thần ái quốc. Các ví dụ đòi thực, dưới dạng nghiên cứu trường hợp điển hình trong lịch sử cũng đem lại nhiều thông tin hữu ích.

Khía cạnh thực tế của giáo dục công dân có thể đã được giảng dạy phần nào trong môn lịch sử và địa lý. Sự phát triển của các thể chế cùng cơ chế phân quyền trong chính trị, rồi cả sự phân bổ các nguồn lực trên thế giới có thể được nghiên cứu trong các môn học này, song bản thân việc này vẫn sẽ là không đủ. Để tồn tại trong một nền dân chủ hiện đại, công dân cần biết các thiết chế chính trị của xã hội mà mình cư ngụ là như thế

nào và chúng hoạt động ra sao. Kiến thức này thông thường sẽ không được lĩnh hội đầy đủ thông qua quá trình học tập thẩm thấu (*osmosis*), mà đòi hỏi sự hướng dẫn trực tiếp ở mức độ nào đó. Do đó, [chúng ta] có một yếu tố không thể giản lược về vấn đề môn học cụ thể trong giáo dục công dân mà không thể được xem xét ở bất cứ môn học nào khác. Trước sự tồn tại của một yếu tố tối thiểu không thể giản lược như thế, câu hỏi được đặt ra là, với một số nội dung giáo dục công dân cần thiết xuất hiện trong chương trình giảng dạy, liệu có phải các yếu tố về kiến thức và phát triển kỹ năng cũng không nên xuất hiện trong chương trình giáo dục hay không.

Giáo dục công dân đương thời ở Anh và xứ Wales:

Một nghiên cứu trường hợp điển hình

Như chúng ta thấy, nước Anh chỉ bắt đầu có một Chương trình Giáo dục Quốc gia kể từ năm 1988, có các mục tiêu giáo dục tường minh kể từ năm 1999 và chương trình giáo dục công dân được chỉ định toàn quốc từ năm 2002 (McLaughlin 2000). Trong những năm đầu của quá trình giáo dục, giáo dục công dân gắn chặt với các khía cạnh giáo dục cá nhân, nó trở thành một bộ phận riêng biệt trong chương trình giáo dục bậc trung học, độ tuổi từ 11 đến 16 (DfEE 1999). Trước đó, có thể nói rằng trong chừng mực mà giáo dục công dân được công nhận như một mảng của giáo dục nói chung, nó từng được dạy một cách ngầm ẩn. Các mục tiêu trong Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh được đặt ra vào năm 1999 đã xác lập một cách rõ ràng

rằng, việc chuẩn bị cho tư cách công dân là một phương diện của các mục tiêu đó. Giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân đều được đề cập rất cụ thể: giáo dục đạo đức “nên nêu bật các nguyên tắc để phân biệt đúng sai”, giáo dục cá nhân “nên thúc đẩy tinh thần tự tôn và sức khỏe cảm xúc của học sinh, đồng thời giúp các em hình thành các mối quan hệ đáng giá và phù hợp với nhu cầu”. Trong khi đó giáo dục công dân nên:

Giúp các em trở thành những công dân có trách nhiệm và biết quan tâm, có khả năng đóng góp cho sự phát triển của một xã hội công bằng. [Giáo dục công dân] nên thúc đẩy những cơ hội bình đẳng, đồng thời tạo điều kiện cho học sinh thách thức thái độ phân biệt đối xử và định kiến. Nó nên gia tăng nhận thức và hiểu biết của học sinh, và sự tôn trọng dành cho môi trường mà các em sống trong đó; đồng thời bảo đảm cam kết của mình đối với sự phát triển bền vững ở cấp độ cá nhân, địa phương, quốc gia và toàn cầu. Nó cũng nên trang bị cho học sinh – với tư cách là những người tiêu dùng – khả năng đưa ra đánh giá thấu đáo và những quyết định độc lập, đồng thời hiểu biết về quyền cũng như các trách nhiệm của mình.

(Tất cả trích dẫn từ DfEE 1999, tr.11)

Đến đây người ta đã chuyển từ khát vọng về tính khái quát cao trong trường hợp của giáo dục đạo đức sang những khát vọng rõ ràng hơn đối với giáo dục cá nhân, [và từ đó] sang những khát vọng tương đối rõ ràng trong giáo dục công dân. Theo tinh thần thảo luận ở trên, điều này không có gì đáng ngạc nhiên. Là một nền dân chủ tự do, Liên hiệp Vương quốc Anh cảnh giác với việc đặt ra các nguyên tắc đạo đức một cách quá rõ ràng, bởi lẽ nó lo sợ làm như vậy sẽ loại trừ các nguyên

tắc [đặc thù] của một số nhóm. Là một xã hội tự do cam kết với tính cách độc lập và tự chủ cá nhân (xem Chương 7), không có gì đáng ngạc nhiên khi giáo dục cá nhân nhắm tới mục tiêu cho phép [chúng ta] bồi dưỡng phẩm chất cá nhân (*personal attribute*) cần thiết cho việc này (liệu những phẩm chất này đã đầy đủ hay vẫn còn khuyết thiếu lại là vấn đề khác). Trong khi đó giáo dục công dân nhắm tới sự đóng góp, công bằng, các giá trị đề cao anh tài (*meritocratic values*), trách nhiệm với môi trường và chủ nghĩa tiêu dùng. Mặc dù tường minh, thực tế là các giá trị công dân được quy định ở đây dường như ít gây ra tranh cãi và cũng có nhiều cách diễn giải. Chẳng hạn, việc đạt được một cách hiểu thỏa đáng về các cơ hội bình đẳng là cực kỳ khó (Barry 1995).

Báo cáo Crick (QCA 1988) chủ trương ủng hộ tư cách công dân tích cực cũng như kiến thức, kỹ năng, giá trị, thái độ, tính cách và sự hiểu biết thiết yếu (Mục 3.1). Công dân tích cực theo nghĩa này là những người không chỉ hiểu các thể chế của xã hội họ sống trong, các vấn đề chính trị đương thời và bỏ lá phiếu của mình, họ còn là những cá nhân tranh cử vào chính quyền, tổ chức các phong trào và sự kiện chính trị, chưa kể còn nắm giữ một số vai trò nổi bật trong các thiết chế của xã hội dân sự ấy. Báo cáo Crick cũng chú ý đến mối nguy tuyên truyền nhồi sọ đã đề cập ở phần trên, và thay vì chỉ định nội dung một cách quyết liệt, [chúng ta] cần làm rõ kết quả đầu ra của quá trình học tập vốn được xác định nghiêm ngặt, thứ có thể đạt được nhờ những lộ trình đa dạng (Mục 6.10.1). Tuy nhiên,

khát vọng về tinh thần công dân tích cực là một lý tưởng có thể trong tầm với đối với một số ít người, chứ không phải tất cả mọi người. Tất nhiên, các mục tiêu của chương trình giáo dục trong nhà trường không quy định bất cứ thứ gì có hình thức như tinh thần công dân tích cực này là điều tốt. Và hẳn nhiên, sẽ không xảy ra trường hợp đa số công dân đều thể hiện mình như những công dân tích cực theo nghĩa nói trên.

Kết luận

Giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân đều là những thành phần không thể thiếu của một nền giáo dục hoàn chỉnh trong một nền dân chủ tự do. Điều này được công nhận trong chương trình giáo dục đương thời ở Anh. Các xã hội dân chủ tự do hiện đại bao gồm các công dân và các cộng đồng gắn liền với sự đa dạng về niềm tin, thường không tương thích nhau trên một số phương diện. Chúng ta đã thấy rằng cái gọi là chủ nghĩa tự do phổ quát (*universalist liberalism*) mà Rawls ủng hộ vừa mang tính chỉ định thái quá (nó loại trừ những lựa chọn mà một người mong được chứng kiến trong các xã hội tự do) vừa quá thiếu tính chỉ định (nó chẳng thể hiện điều gì tích cực về cái có thể tạo nên cách sống một cuộc đời đáng giá). Các xã hội tự do cần có khả năng chỉ ra cho công dân những gì được xem là lựa chọn đáng giá, và vì là các xã hội tự do, chúng ta kỳ vọng xã hội đó để mở những lựa chọn đa dạng. Giáo dục đạo đức không những nên giúp cho người trẻ tuổi nhận biết và nỗ lực vì những điều đáng giá, mà còn hiểu được

rằng luôn tồn tại những quan điểm khác với quan điểm riêng của họ, những quan điểm đó cũng đáng được tôn trọng và xem xét nghiêm túc.

Việc mọi người có những lựa chọn về cách họ muốn sống và chịu trách nhiệm cho những lựa chọn đó có nghĩa rằng họ cần phải mang trong mình những phẩm chất để đạt tới một cuộc đời đáng giá. Quan trọng là điều này đòi hỏi khả năng hợp tác với người khác, đồng thời bảo đảm sự hợp tác của người khác trong nhiều khía cạnh khác nhau của cuộc sống. Đây là cơ sở lý luận cho một hình thức giáo dục cá nhân nào đó. Nhân sinh chứa đựng cả chiều kích công lẫn tư. Trong xã hội dân chủ tự do, người lớn thường được kỳ vọng đóng một vai trò, dù cho có nhỏ đi chăng nữa, trong việc quản trị hệ thống chính trị của xã hội mà họ sống và trong các thiết chế của xã hội dân sự mà họ tham gia. Vì lẽ đó, một hình thức giáo dục công dân nào đó là một phần không thể thiếu trong giáo dục nói chung.

Câu hỏi thảo luận

1. Trường học có nên đóng một vai trò nhất định trong giáo dục đạo đức không?
2. Hướng dẫn trẻ em các quy tắc ứng xử đúng đắn nhằm mục đích giáo dục các em về mặt đạo đức liệu đã đầy đủ chưa?
3. Giáo dục giới tính có nên bàn về các mối quan hệ cũng như khía cạnh sinh học không?

4. Chúng ta có thể dạy người trẻ làm thế nào để được yêu mến không?
5. Giáo dục tinh thần công dân cần thực tế đến mức nào? Cho ví dụ minh họa.
6. Một công dân tích cực là gì? Nhà trường có thể bồi dưỡng các công dân tích cực không?

Đọc thêm

Giáo dục đạo đức hiện nay là một lĩnh vực phức tạp và gây tranh cãi. Có cả những công trình mang tính luận chiến lẫn các công trình bài bản, nghiêm túc về đề tài này. Về phía luận chiến, chẳng hạn, hãy đọc cuốn *Ai cũng phải có Giải thưởng* (*All Must Have Prizes*, London, Little and Brown, 1996). Một biện hộ sâu sắc cho một nền giáo dục đạo đức dựa vào quy tắc có thể được tìm thấy trong cuốn *Giá trị, Đức hạnh và Bạo lực* (*Values, Virtues and Violence*, Oxford, Blackwell, 1999) của Graham Haydon. Một tập hợp các bài báo xuất sắc về lối tiếp cận dựa trên đức hạnh trong cuốn *Giáo dục Luân lý và Giáo dục Phẩm chất Đạo đức* (*Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge, 1999) do David Carr và Jan Steutel biên soạn. Không nhiều công trình viết về giáo dục xã hội, nhưng một lần nữa, Phillips cung cấp một phân tích sinh động về một số vấn đề trong Chương 13. *Giáo dục Giới tính* (*Sex Education*, London, PESGB, 2000) của David Archard cung cấp một dẫn nhập hấp dẫn về một chủ đề cụ thể trong giáo dục cá nhân, trong khi cuốn *Giáo dục và Hạnh*

phúc Cá nhân trong một Thế giới Thế tục (*Education and Personal Well-Being in a Secular Universe*, London, Institute of Education, 1995) của John White lại cung cấp một khảo cứu trên diện rộng về chủ đề này. Tác giả này còn có cuốn *Giáo dục và Cuộc sống Tốt đẹp* (*Education and the Good Life*, London, Routledge, 1990) nghiên cứu chi tiết hơn một vài trong số những chủ đề này.

Stephen Mulhall cung cấp một phê bình chi tiết về mối quan hệ giữa chủ nghĩa tự do và giáo dục công dân trong bài báo “Chủ nghĩa Tự do Chính trị và Giáo dục Công dân”, số 32, tập 3:161-176 (*Political Liberalism and Civic Education*, *Journal of Philosophy of Education*, 32, 3:161-176, 1998). Thảo luận chi tiết về các vấn đề liên quan đến Liên hiệp Vương quốc Anh có thể tìm đọc trong bài báo “Giáo dục Tư cách Công dân ở Anh: Báo cáo Crick và hơn thế nữa”, *Tạp chí Triết học Giáo dục*, số 34, 4:541-570, năm 2000 (“Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond”, *Journal of Philosophy of Education*, 34, 4:541-570) (2000) và bài báo của Bernard Crick “Những Giả định về Giáo dục Công dân” trong *Tạp chí Triết học Giáo dục* năm 1999 (*The Presuppositions of Citizenship Education*, *Journal of Philosophy of Education*, 1999). Để có một cái nhìn phê phán về Báo cáo Crick, tham khảo cuốn sách của A. Flew, *Giáo dục vì Tư cách Công dân* (*Education for Citizenship*, London, Institute of Economic Affairs, 2000).

____ CHƯƠNG 7 ____

TỰ CHỦ VÀ GIÁO DỤC KHAI PHÓNG

Chương này mở đầu bằng việc xem xét bản chất của giáo dục khai phóng hiện đại cũng như tầm quan trọng của mục tiêu giáo dục như là đạt được sự tự chủ cá nhân trong một xã hội. Tiếp theo là tìm hiểu tự chủ gồm những gì, đối chiếu nó với sự độc lập. Có ý kiến tranh luận rằng năng lực tự chủ là một năng lực phức tạp và cần được bồi dưỡng, vun xới thông qua giáo dục nếu thực sự muốn đạt được. Sau đó chúng tôi xem xét sự tương phản giữa “sự tự chủ mạnh” với “sự tự chủ yếu” và lập luận rằng, dù phần lớn các xã hội tự do thừa nhận sự tự chủ mạnh, nhưng rất khó nhận ra các trường học có thể làm gì hơn là khuyến khích năng lực tự chủ ở học sinh. Chúng tôi sẽ rút ra nội hàm giáo dục của tự chủ để chúng ta thấy rằng một con người tự chủ sẽ phải có khả năng làm được những gì để trở nên tự chủ. Cuối cùng, chúng tôi sẽ tìm hiểu địa vị của nền giáo dục vị tự chủ trong một xã hội tự do và tóm lược những hàm ý chính sách của giáo dục vị tự chủ.

Giáo dục khai phóng cổ điển và giáo dục khai phóng hiện đại

Xuyên suốt cuốn sách này chúng tôi đã xem xét những khía cạnh khác nhau của một quan niệm khai phóng về giáo dục (*liberal conception of education*), thứ liên quan đến việc chuẩn bị cho các cá nhân sống cuộc đời của chính họ. Giáo dục khai phóng cổ điển (*conservative liberal education*) trước đây đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc làm quen với nền văn hóa thống trị của xã hội và việc thụ đắc những nét tính cách như tính tự kiểm soát hay tính độc lập để làm được như vậy. Chúng tôi giới thiệu một phiên bản hiện đại của nền giáo dục khai phóng trong phần trình bày của mình về văn hóa và chương trình giáo dục. Tuy nhiên, trong khi hình thức giáo dục khai phóng truyền thống vốn được thiết kế dành cho những người được ấn định sẵn vào những vị trí nhất định trong xã hội và [chính nó] cũng bảo lưu nhiều đặc trưng trong lối sống của giới thượng lưu, thì phiên bản chúng tôi đề xuất lại được thiết kế dành cho tất cả những ai đang thụ hưởng giáo dục.

Tuy nhiên, một trong những đặc trưng của giáo dục khai phóng phiên bản hiện đại là nó chú trọng tới khả năng tự chuẩn bị cho cuộc sống của cá nhân trong một xã hội nơi mà các giá trị, niềm tin và các vai trò xã hội không phải bất di bất dịch và nơi nếu có thì thực sự rất ít những nghề nghiệp ổn định đến mức một người có thể tự tin tiên đoán địa vị xã hội của mình trong tương lai sẽ như thế nào. Người ta nhấn mạnh sự chuẩn bị cho việc lựa chọn giá trị, niềm tin và nghề nghiệp trong bối

cảnh xã hội thường xuyên thay đổi. Chủ nghĩa tự do hiện đại chú ý rất nhiều vào năng lực ứng phó trong những hoàn cảnh như vậy bằng cách cho phép các cá nhân đưa ra lựa chọn có cân nhắc, đồng thời không cho phép số lượng lựa chọn gây ra sự tê liệt trong việc ra quyết định. Các nhà giáo dục khai phóng theo trường phái *cấp tiến* nhấn mạnh vai trò của giáo dục trong việc chuẩn bị cho người trẻ tuổi đưa ra những lựa chọn tiềm ẩn khả năng thách thức các giá trị và niềm tin của xã hội mà họ sẽ sống trong. Đứng đầu trong những nhà giáo dục khai phóng theo truyền thống này là Rousseau ([1762], 1910). Ông tin rằng vai trò của giáo dục là chuẩn bị cho xã hội để bước vào biến chuyển mang tính chất triệt để. Tuy nhiên, tư tưởng cấp tiến (*radicalism*) của Rousseau có những giới hạn nghiêm ngặt, như có thể thấy trong cách ông xem xét các mối liên hệ giữa các giới tính (sđđ., Quyển V). Trong thực tiễn, giữa các nhà giáo dục khai phóng hiện đại và các nhà giáo dục khai phóng cấp tiến có nhiều điểm chung. Kỳ thực, sẽ không sai khi nói rằng một số nhân vật tiêu biểu ủng hộ giáo dục khai phóng hiện đại đã tiếp nhận một trong những mục tiêu trung tâm của quan niệm cấp tiến, đó là cam kết thách thức trật tự hiện đang tồn tại. Điều này làm nảy sinh một số vấn đề đối với quan niệm khai phóng hiện đại mà chúng tôi sẽ xem xét dưới đây.

Cách diễn giải hiện đại về giáo dục khai phóng

Mục tiêu trung tâm của giáo dục khai phóng hiện đại là chuẩn bị cho cá nhân *sự tự chủ*. Một người có *tính tự chủ* hoàn

toàn có thể đưa ra những lựa chọn về cách họ sống hay những giá trị mà họ dự định tiếp nhận. Tự chủ không chỉ là được tự do lựa chọn cách mình dự định vươn tới những mục tiêu trong cuộc đời, mà còn có tự do ý chí để tự mình đặt ra/xác lập những mục tiêu của đời mình. Tại sao sự tự chủ được các nhà giáo dục khai phóng cho là quan trọng như vậy? Lý do chủ yếu nằm ở bản chất của xã hội đương thời. Các xã hội dân chủ tự do hiện đại có những đặc trưng cốt lõi sau đây. Chúng cho phép sự tự do đi lại, tự do lựa chọn lối sống và tự do đức tin. Các lực lượng thị trường, vốn chi phối đời sống kinh tế, chính trị và xã hội của những xã hội đó đã liên tục làm mới các thiết chế như gia đình, doanh nghiệp và kể cả niềm tin tôn giáo. Không nhiều thể chế quen thuộc mà chúng ta có thể kỳ vọng không bao giờ thay đổi trong cuộc đời của mình. Với những thay đổi kinh tế nhanh chóng do thị trường thúc đẩy, chúng ta cũng khó có thể kỳ vọng mình sẽ làm một công việc hay thậm chí một vị trí suốt cả đời. Loại hình chính phủ dân chủ đồng nghĩa với chuyện người dân có quyền lựa chọn chính phủ của họ và ở một mức độ nào đó là lựa chọn các giá trị mà xã hội của họ thể hiện.

Trong những cảnh huống này, nhiều người nghĩ rằng sự tự chủ cá nhân là mục tiêu giáo dục khả thi duy nhất. Đặc trưng duy nhất của cuộc đời chúng ta mà sẽ mãi mãi không thay đổi chính là liên tục thay đổi. Chúng ta chỉ có thể ứng phó với điều này nếu chúng ta có thể chọn lựa, từ một loạt các lựa chọn thay thế khiến ta hoang mang đang mở ngỏ trước chúng ta những thứ phù hợp nhất với mỗi quan tâm cũng như năng lực của

chúng ta. Chúng ta cũng cần có khả năng suy ngẫm về, và nếu cần thì thay đổi, các mục tiêu của đời mình nếu muốn bắt kịp với sự thay đổi mau lẹ. Quan trọng là một số người lại tư duy rằng điều này đồng nghĩa với việc chúng ta buộc phải có quyền tự do đưa ra những lựa chọn mà xã hội hiện tại sẽ xem là không có giá trị. Nếu chẳng có giá trị hay cơ hội nào nhất thành bất biến, chúng ta sẽ không thể yêu cầu mọi người đưa ra lựa chọn như thể những lựa chọn thay thế khả dĩ của họ là vĩnh cửu. Kể cả nếu sự tự chủ cá nhân không phải mục tiêu cho mọi xã hội, thì theo lý lẽ này sẽ không khó để nhận ra rằng sự tự chủ vô cùng cần thiết cho một cuộc đời đáng giá trong hình thái xã hội của chúng ta. Vậy thì việc giáo dục để chuẩn bị cho mọi người sự *độc lập* không thôi sẽ không đủ, nếu tất cả những điều này cho thấy con người ta được tự do lựa chọn các phương tiện để đạt được những mục tiêu mà người khác đã chọn cho họ.

Giả sử một xã hội nào đó cho rằng phụ nữ nên kết hôn. Giả dụ họ phải làm thế nhưng họ lại có quyền lựa chọn người đàn ông để kết hôn, thì một xã hội như vậy sẽ cho phép người phụ nữ có sự *độc lập* ở mức độ nhất định. Họ chỉ không có *sự tự chủ* nếu họ không thể đưa ra một lựa chọn có ý nghĩa với cuộc đời họ ở khía cạnh kết hôn hay không kết hôn. Khi phụ nữ được phép quyết định kết hôn hay không, họ không chỉ *độc lập* và *chủ động* trong chuyện hôn nhân, mà còn *tự chủ* trong chuyện hôn nhân. Một phụ nữ có đối tượng kết hôn được chọn sẵn cho cô ấy bất kể cô ấy có muốn kết hôn hay không thì không hề *độc lập*.

Mục tiêu tự chủ và các xã hội dân chủ phi truyền thống

Theo cách xem xét mọi sự vật, hiện tượng kiểu này, đặc điểm cần thiết của một cuộc sống đáng giá trong một xã hội dân chủ theo định hướng thị trường là mọi người được [quyền] tự chủ. Do năng lực tự chủ đưa ra các lựa chọn không tự nhiên có mà phải được nuôi dưỡng, nên một trong những chức năng trung tâm của giáo dục là chuẩn bị cho người trẻ để trở nên tự chủ. Điều này không có nghĩa là cuộc sống chỉ trở nên có ý nghĩa khi có được sự tự chủ. Xét đến sự tự chủ như một điều kiện cần thiết của cuộc sống đáng giá trong xã hội *của chúng ta*, điều này không có nghĩa nó là một điều kiện cần thiết của một cuộc sống đáng giá trong *bất cứ* xã hội nào. Tiếp tục với ví dụ ở trên, một phụ nữ không có quyền lựa chọn kết hôn hay không kết hôn, nhưng có thể kết hôn với người mà cô ấy muốn thì vẫn có cơ hội sống cuộc sống ý nghĩa. Cũng có thể tranh luận rằng một vài người sống cuộc sống bị kiểm soát vẫn có thể đáng giá. Có thể một số người bất đồng với quan điểm này. Người ta thường lập luận rằng có những đặc điểm phổ quát về những thứ khiến cho nhân sinh trở nên đầy ý nghĩa, những đặc điểm này không khác biệt giữa các nền văn hóa. Trong số những đặc điểm này, yếu tố cốt lõi là sự tự quyết của cá nhân về những mục tiêu trong cuộc đời họ. Theo đó, chuẩn bị cho cuộc sống mà không có sự tự chủ thì sẽ không phải giáo dục đích thực, vì sẽ thiếu đi hành trang cho cuộc sống mà ta truy cầu. Chúng tôi không chấp nhận khẳng định này. Tuy nhiên, chúng tôi nghĩ rằng sự tự chủ là điều kiện cần thiết của một cuộc sống đáng

giá trong hình thái xã hội mà chúng tôi đã mô tả. Tuy nhiên, cũng cần công nhận rằng một số người không muốn tự chủ. Để khiến họ nhận ra được đâu là những lựa chọn khả dĩ tốt hơn với họ, họ cần có năng lực đưa ra lựa chọn một cách hoàn toàn chủ động, nghĩa là nhận thức được những lựa chọn có thể thay thế.

Những người theo chủ nghĩa tự do phổ quát tin rằng các giá trị khai phóng không loại trừ sự tự chủ, luôn luôn đứng ở mọi nơi và trong mọi cảnh huống. Nhưng một cá nhân không nhất thiết phải tin điều này để ủng hộ quan điểm rằng sự tự chủ là một điều kiện cần thiết cho một cuộc đời đáng giá đặt trong xã hội dân chủ mang định hướng thị trường. Chủ nghĩa tự do phổ quát đôi khi được biện hộ bằng phương thức truy vấn bất cứ ai không quen thuộc với những hoàn cảnh cụ thể của họ rằng họ sẽ chọn điều gì làm quy tắc nền tảng cho một xã hội mà ở đó họ có thể kiến tạo một cuộc sống ý nghĩa hơn cho bản thân (xem ví dụ, Rawls 1993, Bài giảng VIII). Trong những hoàn cảnh như vậy, sẽ không có gì lạ khi [người ta] chọn một xã hội khuyến khích tự chủ cho cá nhân, vì những cách sắp đặt khác có thể áp đặt lên cá nhân những lối sống không thoải mái. Tuy nhiên, kể cả có đúng đi chăng nữa, thì điều này cũng không dựa trên thực tế rằng trong những hoàn cảnh đó, một cá nhân sẽ chọn cuộc sống tự chủ, rằng cách sống nhân văn duy nhất trong bất cứ hoàn cảnh nào vẫn là cuộc sống tự chủ. Do đó, theo chúng tôi, có vẻ không phải giá trị tự chủ với tư cách là một mục tiêu giáo dục có tầm quan trọng phổ quát. Nó chỉ [thực sự] có tầm quan trọng lớn lao trong các nền dân chủ vận hành theo khuynh hướng thị trường tự do.

Những quan niệm về lẽ phải và cái thiện hảo:

Các phiên bản của chủ nghĩa tự do

Cái gọi là chủ nghĩa tự do phổ quát theo cách mô tả ở trên gợi ý rằng một người có lý trí nhưng lại thiếu hiểu biết về tình thế thực tế của họ trong cuộc sống sẽ chọn các điều kiện cho sự tự chủ, cùng với một số điều kiện khác như bình đẳng về cơ hội hay các nguồn lực ở mức độ nhất định (sdd.) Tuy nhiên, ngoài điều này ra, sẽ không có yêu cầu gì về một nhà nước tự do, công bằng và sáng suốt để chỉ định đâu là thành tố tạo nên một cuộc đời đáng sống. Trong những điều kiện về lựa chọn kiểu này, chúng ta sẽ không có hiểu biết về các năng lực, sở thích hay các giá trị cộng đồng của mình. Hơn nữa, chúng ta hoàn toàn có thể chắc chắn rằng các thành viên khác trong xã hội của chúng ta sẽ có những quan niệm về cuộc sống ý nghĩa khác hẳn quan niệm của chính chúng ta. Do đó, sẽ không nhiều người chọn sống trong một xã hội cố áp đặt người khác rằng họ nên sống thế nào, bởi điều này sẽ tước đoạt lý trí, khiến những giá trị riêng của chúng ta có thể bị đàn áp. Theo cách tiếp cận này, mọi thứ mà nhà nước đó có thể làm là thiết lập nền tảng cho sự công bằng, đồng thời trao lại trách nhiệm phát triển những quan niệm về thế nào là và không phải là cuộc sống đáng giá cho các cá nhân và các cộng đồng.

Có vẻ điều này dẫn đến việc một hệ thống giáo dục được nhà nước tài trợ và có trách nhiệm giải trình trước nhà nước. [Tuy nhiên, hệ thống giáo dục này] không nên can dự vào việc chỉ định sẵn cho người trẻ những lựa chọn phù hợp với họ.

Điều này dường như không quá cấp thiết bởi vì việc khuyến nghị bất cứ lối sống cụ thể nào không phải là việc của nhà nước, nó chỉ cần tuân thủ những tiêu chuẩn về sự công bằng. Thoạt nhìn thì có vẻ việc này sẽ khiến hệ thống giáo dục không đóng vai trò gì đáng kể, song thực ra không phải vậy. Hệ thống giáo dục vẫn cần trang bị cho người trẻ tuổi kiến thức và kỹ năng để họ đưa ra những lựa chọn riêng trong cuộc sống của họ. Những kiến thức và kỹ năng mà họ cần để đưa ra những lựa chọn riêng trong cuộc sống của họ thì rất rộng. Các trường phổ thông và các trường cao đẳng, đại học vẫn có một trọng trách trong việc mở rộng tính tự chủ kể cả khi không khuyến khích các hình thức khác nhau của một đời sống đáng sống. Vấn đề không phải là một hệ thống giáo dục nhà nước không có vai trò trong những hoàn cảnh này, mà đúng hơn là nó có một vai trò không thể được hoàn thành. Nó không thể chuẩn bị cho trẻ em trở thành những người lớn tự chủ, đồng thời chuẩn bị cho các em đưa ra những lựa chọn không đáng giá. Chúng ta đã tìm hiểu trong Chương 6 rằng giáo dục công dân theo tinh thần khai phóng yêu cầu trẻ em được nuôi dưỡng để đánh giá như người lớn cái gì nên và không nên được xã hội của mình coi là đáng giá. Đây là một nhiệm vụ rất khác so với nhiệm vụ khuyến khích một số lựa chọn không đáng giá như là những lựa chọn thật sự. Mặc dù có lẽ có thể hình dung một xã hội vận hành theo những cách đã được đề cập, sao cho không một quan niệm cụ thể nào về cái tốt, cái thiện hảo được khuyến khích bởi nhà nước (mặc dù một số người như Gray 1995 chẳng hạn, không tán đồng với điều này), việc hình dung

một hệ thống giáo dục vận hành theo đường hướng này sẽ khó hơn nhiều bởi những lý do mà chúng ta sẽ tìm hiểu dưới đây.

Những đặc điểm chủ yếu của sự tự chủ

Trước hết, chúng ta cần xem xét kỹ hơn các thành tố chính có liên quan đến sự tự chủ. Thứ nhất, như chúng ta đã xem xét, là khả năng lựa chọn cuộc sống mà cá nhân đó muốn hoặc nói theo một cách khác, là những mục tiêu trong cuộc đời người đó. Chúng có thể bao gồm không chỉ là những lựa chọn nghề nghiệp mà cả những vấn đề như hình thái tôn giáo hay hệ thống đạo đức mà cá nhân đó muốn chọn theo. Một số tác giả, như Callan (1993) chẳng hạn, nhấn mạnh tầm quan trọng của sự tự kiểm soát bản thân hay năng lực gắn bó với các dự án của bản thân khi phải đối mặt với những cám dỗ, nghi ngờ và khó khăn, như là đặc điểm then chốt của khái niệm đó. Quan điểm của chúng tôi là sự tự kiểm soát bản thân quan trọng đối với sự tự chủ, nhưng như là một điều kiện cho việc đưa ra và hiện thực hóa những lựa chọn trong cuộc sống. Một người nô lệ và muốn bộc phát tối đa khả năng của bản thân chẳng hạn, có thể sở hữu năng lực tự kiểm soát nhưng lại không được tự chủ. Tuy nhiên, khó biết được làm thế nào người ta có thể tự chủ mà không đồng thời có một mức độ tự kiểm soát bản thân. Một người [có thể] sẽ rơi vào tình trạng chịu sự chi phối của hoàn cảnh, tâm trạng và ý kiến của người khác, những thứ có nguy cơ gây cản trở cho những dự án mà người đó đã tự do chọn lựa.

Nói rằng ai đó có khả năng đưa ra một lựa chọn quan trọng như hình thái cuộc sống mà người đó dự định sống rồi sau đó hiện thực hóa lựa chọn đó, đồng nghĩa với việc nói rằng người đó có một mức độ tự kiểm soát bản thân cần thiết để làm vậy. Vì thế tự kiểm soát bản thân là một phẩm chất thiết yếu của sự tự chủ. Có những điều kiện quan trọng hơn nữa. Thứ nhất, điều cần thiết là cá nhân vừa có đủ lý trí vừa có đủ thông tin để hành động. Có lý trí theo nghĩa này tức là có năng lực đánh giá những lựa chọn xét về những ý thích ưu tiên, năng lực, kiến thức cá nhân và kiến thức về những lựa chọn khả dĩ trong xã hội mà cá nhân đó sống. Đa số các nhà bình luận không hài lòng với quan điểm cho rằng một người tự chủ có thể đưa ra những lựa chọn quan trọng một cách bốc đồng mà không cân nhắc tới hệ quả có thể xảy ra, hoặc là người thay đổi suy nghĩ của họ trong một quãng thời gian ngắn. Với sự đồng thuận này, điều quan trọng là nhận thấy được điều kiện lý tính cho lựa chọn tự chủ rốt cuộc là gì và những hệ quả của nó đối với quá trình giáo dục của một cá nhân là gì. Chúng tôi sẽ đề cập tới ý này ở phần sau. Điều này đưa chúng ta tới một ý nữa. Tự chủ là thứ mà nếu một cá nhân thực sự đạt được nó tại một giai đoạn trưởng thành nhất định, cá nhân đó không thể *đạt được* trước tuổi vị thành niên. Sự tự chủ liên quan đến những quyết định mà cá nhân phải đưa ra về định hướng tương lai cho cuộc đời khi trưởng thành của họ và không thể dựa trên một thế giới quan trẻ con trong đó khả năng ra quyết định về phương hướng tương lai cho cuộc đời của người đó chưa được định hình đầy đủ.

Nội dung bàn luận tiếp theo là ý thích ưu tiên. Những ý thích ưu tiên mà cá nhân cần tính đến là những cái dài hạn và được xem xét kỹ lưỡng. Những ham thích bất chợt và bốc đồng của thời thơ ấu, hay thậm chí những khoảnh khắc ngó ngẩn hơn khi đã trưởng thành của một cá nhân không phải là cơ sở thích hợp cho việc ra quyết định một cách độc lập. Lý do là một cá nhân cần tự tin rằng những ý thích ưu tiên của họ sẽ duy trì, nâng đỡ cá nhân đó thông qua một lựa chọn trong cuộc sống, rằng chúng sẽ không khiến người ta thất vọng bằng cách biến mất và để lại cho họ một quãng đời có vẻ như vô ích hay không đáng. Những ý thích ưu tiên bám sâu và kéo dài thường bắt nguồn từ những suy ngẫm cẩn trọng trong thời gian dài xoay quanh những khả năng mở ngõ đối với cá nhân nhờ có sự tự thức nhận (*self-knowledge*) hợp lý về các giá trị, mối quan tâm và năng lực của người đó. Sẽ hoàn toàn tự nhiên khi khẳng định giáo dục đóng một vai trò đặc biệt quan trọng trong việc hình thành các ý thích ưu tiên, nhất là thông qua quá trình phát triển của sự tự thức nhận. Nhưng vai trò của giáo dục còn đi sâu hơn thế. Vì một người chỉ có thể tự thức nhận nếu như có điều gì đó đáng để biết về chính bản thân người đó. Nói cách khác, cá nhân phải có các giá trị, mối quan tâm và năng lực. Những thứ này không tự nhiên xuất hiện, mà cần được bồi dưỡng thông qua các quá trình giáo dục.

Ít nhất thì về mặt giá trị, điều này đòi hỏi rằng cá nhân cần biết một số nguyên tắc có thể đáng giá để sống cuộc đời của mình. Những nguyên tắc này có thể gồm: niềm tin vào công

bằng (*fairness*) và công lý (*justice*), sự lưu tâm đến môi trường tự nhiên và xã hội, sự cam kết với giá trị của một số dạng hành động tập thể. Người nào đó có thể đáp lại rằng chẳng ai theo chủ nghĩa tự do lại ưu ái cho một hệ giá trị này hơn hệ giá trị khác. Chúng ta có nên giới thiệu cho trẻ em những nguyên tắc hình như không mấy dễ chịu của Thuyết vị kỷ (*egotism*) và sự phủ nhận giá trị của hành động tập thể với tư cách là một hệ giá trị khả dĩ mà trẻ có thể tiếp nhận như một kế hoạch cho cuộc đời? Chúng tôi sẽ giữ lại đánh giá về câu hỏi này thoáng chốc, và tự giới hạn bản thân ở khẳng định rằng nó không phải là một câu hỏi vô lý đối với những người theo chủ nghĩa tự do, những người tin rằng việc lựa chọn các giá trị có vai trò quan trọng trong quá trình hình thành con người tự chủ. Người ta có thể nói rằng, những lựa chọn về giá trị càng bị hạn chế thì việc tự chủ đúng nghĩa lại càng khó khăn. Câu hỏi về sự hình thành các mối quan tâm và năng lực có lẽ đơn giản hơn. Một khi chúng ta loại trừ những ý thích bất chợt, chúng ta có thể giả định rằng những mối quan tâm sẽ tạo nền tảng cho một kế hoạch cuộc đời là hợp lý, đáng tin cậy và ổn định. Một lần nữa, chúng ta cần cho trẻ em biết một loạt các mối quan tâm tiềm năng sẽ cho phép các em phát triển một số mối quan tâm đáng tin cậy và ổn định. Tuy nhiên, các em không thể làm được điều này nếu không lĩnh hội được kiến thức và kỹ năng. Ví dụ, những đứa trẻ bản khoán liệu những hứng thú của mình thuộc về phương diện học thuật chuẩn mực hay thiên về khía cạnh thực tế trong cuộc sống cần thiết phải tiếp xúc với cả hai để có một lựa chọn có ý nghĩa về một trong hai phương diện đó.

Trong trường hợp đó, chúng ta cần cung cấp một loạt những khả năng phù hợp trong hoặc ngoài phạm vi trường học, bao gồm cả những khả năng có tính thực thi. Một trong số những khả năng này thực sự có thể phát triển bên ngoài trường học, một số khả năng học thuật cũng vậy. Tuy nhiên, việc không giới thiệu bất cứ điều gì một cách quy củ, chặt chẽ và hệ thống đều có nguy cơ tước đoạt của một số lượng lớn trẻ em, có thể là đa số, những cơ hội trải nghiệm mối quan tâm học thuật tiềm ẩn, nơi các em thể hiện tố chất hay thiên hướng học thuật rõ rệt. Khi đó, sự phát triển của tính tự chủ đường như đòi hỏi một chương trình giáo dục bao quát, trong đó các giá trị và môn học mang tính hàn lâm và cả các môn học có tính ứng dụng đều được giới thiệu sao cho trẻ có thể kết nối với chúng một cách đầy ý nghĩa. Từ đó hình thành ở các em sự tự thức nhận cần thiết cho một lựa chọn tự chủ có cân nhắc.

Chi tiết cuối cùng cần đề cập ở đây là những yêu cầu của sự tự chủ. Đa số các nhà bình luận tán đồng rằng một lựa chọn tự chủ cần phải có lý trí. Trong ngữ cảnh này, điều đó có nghĩa là căn cứ vào giá trị, năng lực cũng như kiến thức của bản thân, một cá nhân sẽ đưa ra lựa chọn phù hợp nhất với phẩm cách của mình. Do đó, cá nhân phải có khả năng lập luận theo dạng sau: “Dựa vào hiểu biết về những gì tôi coi trọng, những thứ tôi thích và những thứ tôi có sở trường, và nếu tôi biết có những khả năng nào sẵn có dành cho mình trong xã hội mà tôi sống cũng như mình có thể hiện thực hóa điều mình xem là mục tiêu, tôi sẽ chọn trong số những cái khả thi sẵn có cái

phù hợp nhất với những gì tôi biết”. Dù một người tin rằng tư duy lý tính như thế có thể phát triển độc lập với việc lĩnh hội kỹ năng và kiến thức môn học, hay tin rằng nó phải được phát triển trong phạm vi các môn học đã được xác lập trong chương trình, thì rõ ràng người đó vẫn cần một năng lực như thế nếu muốn đưa ra một lựa chọn thấu đáo. Do đó, chương trình giáo dục hướng tới phát triển năng lực ra quyết định tự chủ phải tập trung trang bị [cho người học] cả *lý tính (rationality)*, kiến thức cũng như khả năng vận dụng.

Độc lập, tự chủ yếu và tự chủ mạnh

Chúng ta vừa xem xét những gì quy thuộc sự tự chủ nói chung, giờ là lúc tập trung vào những dạng thức tự chủ khác nhau và cố gắng xác định xem nên kỳ vọng hệ thống giáo dục nhà nước phát triển dạng thức tự chủ nào. Như chúng ta đã thấy, một người được xem là độc lập nếu họ có thể lựa chọn phương tiện cho những mục tiêu đã được xác định trước. Quay lại ví dụ chúng tôi đã đề cập ở phần trước, một phụ nữ trẻ được coi là độc lập trong hôn nhân nếu cô ấy có thể chọn đối tượng kết hôn. Cô ấy sẽ không có quyền tự chủ trong chuyện hôn nhân nếu như chồng cô ấy chọn cô ấy. Chúng ta có thể cho rằng, trong một xã hội công nhận điều này, hôn nhân sẽ được coi như cuộc sống đáng giá duy nhất đối với một phụ nữ trẻ. Một điều đáng chỉ ra là trong nhiều xã hội, mọi người độc lập chứ không [có quyền] tự chủ, còn nhiều người trong một số xã hội khác thậm chí không có cả sự độc lập (xem ví dụ trên). Nên

tránh rút ra kết luận vì chúng ta có thể không nghĩ rằng một cuộc sống độc lập sẽ là một lựa chọn đáng giá đối với chúng ta, nên nó cũng không phải là lựa chọn ý nghĩa đối với bất cứ ai trong bất cứ xã hội nào. Nói vậy không có nghĩa là không thể đưa ra những đánh giá chủ quan mang tính so sánh về giá trị, đạo đức và hành vi của các xã hội khác nhau, mà chỉ là để chấp nhận rằng có thể tồn tại những cách sống một cuộc đời đáng giá khác với cách của riêng ta. Khi nào chúng ta khẳng định rằng chỉ cuộc đời tự chủ mới đáng giá, chúng ta mới có khuynh hướng đánh giá các kiểu cuộc sống khác là những kiểu không đáng giá. Tuy nhiên, chúng ta có thể thừa nhận rằng ngay cả trong xã hội này, chúng ta vẫn có thể sống một cuộc đời độc lập hay thậm chí là không độc lập nếu chúng ta hoàn toàn tự chủ khi lựa chọn làm việc đó. Ví dụ, chúng ta có thể chủ động quyết định có nên gia nhập một tổ chức tôn giáo hay trở thành một quân nhân chuyên nghiệp.

Chúng ta vừa thấy rằng một người tự chủ có thể chọn những mục tiêu của đời họ. Song điều này có đồng nghĩa với việc họ có thể chọn *bất cứ* mục tiêu cuộc đời nào hay không? Một số mục tiêu sẽ được xem là đáng giá trong các nền dân chủ tự do hiện đại: chọn theo một hệ giá trị được công nhận, có một công việc hữu ích và hài lòng, chăm lo cho một gia đình, làm việc cho các tổ chức thiện nguyện, v.v... Những khả thể này nên cho các cá nhân và cả xã hội xem tại sao chúng lại đáng giá. Không phải chúng là những lựa chọn *hợp pháp* duy nhất, mà thay vào đó là đa số các thành viên của xã hội ấy coi chúng như

những cấu phần khả dĩ (*possible constituent*) của một cuộc sống đáng giá. Nhưng những lựa chọn mà không được bất cứ nhóm quan trọng nào trong xã hội đó xem là đáng giá thì sao – chẳng hạn đánh bài, nghiện rượu, ăn xin, cả đời chơi lướt sóng? Lưu ý rằng những việc này không hoàn toàn bất hợp pháp trong phần lớn xã hội dân chủ tự do, nhưng chúng cũng không được xem là những thành tố của một cuộc sống đáng giá. Đa phần các xã hội không cấm đoán tất cả những hoạt động bị xem là không có ý nghĩa, mặc dù các xã hội đó sẽ không chấp nhận chúng. Miễn là người nghiện rượu không gây hại cho người khác qua việc lái xe khi say rượu, hoặc không kiểm tiền trả cho thói quen của anh ta bằng hành vi trộm cắp, thì những hoạt động của anh ta sẽ được khoan dung, nghĩa là xã hội đó đã được chuẩn bị sẵn sàng để chấp nhận họ, sau khi cân nhắc chuyện những tổn hại lớn hơn sẽ phát sinh khi cấm đoán họ.

Hầu hết các xã hội tự do đều *tự chủ mạnh* theo nét nghĩa rằng họ khoan dung với một loạt những hoạt động không có ý nghĩa mặc dù không thực sự bất hợp pháp, rằng họ được chuẩn bị sẵn sàng để chấp nhận chúng ở mức độ nhất định. Không nhiều xã hội có thái độ trung lập đối với những hoạt động không đáng giá và hiếm xã hội còn thực sự khuyến khích chúng. Một xã hội chỉ cho phép mọi người theo đuổi những hoạt động đáng giá sẽ có sự *tự chủ yếu*. Xã hội như vậy sẽ bị nhiều người xem là rất áp chế, vì sẽ có hành động ngăn cản quyết liệt hoặc thậm chí là những hình phạt hình sự đối với những hoạt động bị coi là vô đạo đức hoặc không đáng giá.

Hãy lưu ý rằng một xã hội sẽ phải hoặc tự chủ mạnh hoặc tự chủ yếu. Nếu chỉ những hoạt động đáng giá mới được phép, thì việc chọn những cái không đáng giá là chuyện bất khả. Tuy nhiên, đặt câu hỏi liệu giáo dục có nên *chuẩn bị* cho người trẻ tuổi để thực hành tự chủ mạnh hay tự chủ yếu đối với cuộc sống của họ hay không lại là một vấn đề khác. Cụ thể, một xã hội tự chủ mạnh không đồng nghĩa rằng mục tiêu giáo dục của nó là người trẻ tuổi nên được *chuẩn bị* để thực hành tự chủ mạnh. Điều này có vẻ là một kết luận gây ngạc nhiên bởi đa số các nhà triết học giáo dục đều mặc nhiên công nhận rằng nếu sự tự chủ là một mục tiêu của giáo dục, thì nó nên được diễn giải là tự chủ mạnh (White 1990; Norman 1994).

Các khái niệm về cái đáng giá và cái hợp lý

Chúng ta hãy mổ xẻ khẳng định sự tự chủ mạnh nên là một mục tiêu của giáo dục. Nếu một xã hội cho rằng nó có thể chấp nhận sự tự chủ mạnh thì một biến thể đáng chú ý của sự tự chủ mạnh mà xã hội đó có thể cho phép là trường hợp một cộng đồng thiểu số coi hàng loạt lựa chọn cuộc sống nhất định là đáng giá, trong khi phần còn lại của xã hội lại không nhìn nhận như thế. Chúng có thể hợp lý theo nghĩa tạo lập nền tảng cho sự hợp tác với các nhóm khác trong xã hội ấy, nhưng lại không phù hợp với các quan niệm phổ biến về sự đáng giá. Tại sao giáo dục được chính phủ tài trợ không nên chuẩn bị để người trẻ tuổi có cuộc sống thoải mái, để tự họ quyết định cái gì đáng giá và cái gì không.

Câu trả lời có thể được tìm thấy khi suy ngẫm về các điều kiện đối với sự tự chủ. Chúng tôi đã lập luận rằng sự chuẩn bị cho sự tự chủ bao gồm tiếp thu kiến thức, sự tự nhận thức bản thân và một loạt các năng lực. Trường học chỉ có một thời lượng hạn chế để truyền tải những cái này. Nó thậm chí không thể hy vọng chỉ cho trẻ em thấy mọi khả năng cho một cuộc sống đáng giá có thể tồn tại trong xã hội của các em. Một vài trong số này sẽ phải được học bên ngoài nhà trường hoặc có lẽ sau khi hoàn tất giáo dục học đường chính quy. Câu hỏi, “Nhà trường nên ưu tiên cái nào?” là hợp lý. Khó mà thấy được câu trả lời sẽ ra sao ngoại trừ, ở mức độ tối thiểu, nhà trường nên bảo đảm rằng càng có nhiều lựa chọn đáng giá khả dĩ càng tốt. Không có cơ sở tất yếu nào cho việc xác định lựa chọn này thì ít giá trị hơn so với những lựa chọn mặc định là đáng giá. Lý do duy nhất để một người tiếp tục bảo lưu quan điểm đó là việc người đó tin rằng tốt nhất hãy cho trẻ em *một vài* lựa chọn không đáng giá, rằng những lựa chọn này nên được ưu tiên hơn so với một số lựa chọn [được coi là] đáng giá. Song dù một cá nhân suy nghĩ ra sao về quan điểm này, nó vẫn là một quan điểm vững chắc hơn nhiều so với quan điểm nên chuẩn bị sẵn cả lựa chọn không đáng giá lẫn lựa chọn đáng giá cho con trẻ. Trong những nền dân chủ hiện đại, có sẵn nhiều lựa chọn thuộc nhóm không đáng giá cùng những cơ hội phong phú để làm quen với chúng. Ý kiến cho rằng trường học nên ưu ái một số lựa chọn trong số đó trở nên rất kỳ quặc. Nhưng kể cả khi các trường học có làm thế thì việc thực sự *khuyến khích* một số lựa chọn không đáng giá vẫn sẽ trở thành chủ đề đáng bàn.

Ở phía phản đối những điều nói trên, người ta có thể nói rằng không có sự thống nhất về việc đâu là những lựa chọn đáng giá và đâu là những lựa chọn không đáng giá. Nhưng dù thế nào đi nữa thì chủ nghĩa tự do cũng không có đủ khả năng để giải đáp đến nơi đến chốn vấn đề này, vì [bản thân] nó đã tự khẳng định rằng nhiều đồng thuận đối với cùng một vấn đề hợp lý là cơ sở của nhà nước tự do. Nó không thể khẳng định rằng sống trong một xã hội dân chủ tự do thì không phải một lựa chọn tốt, [nhưng] chỉ ít cách bạn sống trong một xã hội tự do đã đáng giá rồi. Điều đó giải thích vì sao những người theo chủ nghĩa tự do không lo ngại việc áp đặt nền tảng giáo dục công dân ủng hộ những nguyên tắc này. Nhưng chúng ta có thể thừa nhận rằng, trong phạm vi một chính thể tự do, một số cộng đồng sẽ xem những lựa chọn này là đáng giá trong khi những cộng đồng khác lại xem những lựa chọn đó không đáng giá. Song tất cả những điều này cho chúng ta thấy, với những cộng đồng theo đuổi quan niệm riêng về thứ đáng giá trong khuôn khổ một chính thể tự do, họ có quyền sử dụng hệ thống giáo dục phổ thông công lập để thúc đẩy một trong nhiều thứ họ xem là lựa chọn đáng giá. Điều này vẫn đúng cho dù chủ nghĩa tự do [đã cố gắng] loại bỏ mọi hình thức giảng dạy tôn giáo khỏi hệ thống giáo dục học đường. Một cộng đồng tôn giáo sẽ vẫn luôn muốn hệ thống giáo dục công lập trong cộng đồng của họ giới thiệu và khuyến khích những lựa chọn tương thích với, hoặc lựa chọn ủng hộ những quan niệm của riêng họ về thứ đáng giá.

Tự chủ với tư cách một điều kiện cần thiết của sự đáng giá và những hàm ý giáo dục của nó

Nếu chúng ta giả định rằng điều kiện tiên quyết để sống một cuộc sống đáng giá trong một xã hội dân chủ tự do là có sự tự chủ, thì dường như việc một nền giáo dục không thể chuẩn bị cho cá nhân sự tự chủ sẽ không nên được ủng hộ, với lý do nó đã không thể chuẩn bị cho cá nhân một cuộc sống đáng giá. Lưu ý rằng những người chủ trương tự chủ mạnh trong giáo dục gặp khó khăn nhất định với điều này, bởi họ tin rằng một cá nhân có thể được chuẩn bị cho một cuộc sống không đáng giá. Tuy nhiên, dễ thấy quá trình chuẩn bị để có được tự chủ rất phức tạp, và một cá nhân có thể được trang bị một vài trong số đặc tính cần thiết để tự đưa ra một lựa chọn: khả năng tự kiểm soát bản thân, tự thức nhận, năng lực đánh giá, v.v... chứ không phải lúc nào cũng được chuẩn bị đầy đủ. Vì vậy nhiều đặc tính trong quá trình chuẩn bị cho một cuộc sống phụ thuộc sẽ tương tự với chuẩn bị cho một cuộc sống tự chủ. Khác biệt mấu chốt sẽ nằm ở khả năng lựa chọn một kế hoạch cuộc đời phù hợp với đòi hỏi của tính tự chủ.

Sự lựa chọn tự chủ có nhất thiết phải có ý thức không? Hãy hình dung một người xuất thân từ một cộng đồng hay gia đình không-khuyến-kích-tự-chủ, nhưng người này lại có nền tảng giáo dục khuyến-kích-tự-chủ. Cá nhân đó có thể đưa ra “lựa chọn mặc định” là ở trong phạm vi cộng đồng không-khuyến-kích-tự-chủ của mình, mà không có ý thức *lo lắng* về việc nên hay không nên làm vậy. Tuy nhiên, người đó vẫn sẽ được trao

những lựa chọn thay thế có ý nghĩa. Những lựa chọn thay thế này sẽ cần được thúc đẩy như những thành phần khả dĩ để một cuộc sống trở nên có ý nghĩa, và sẽ phải được trình bày theo cách nào đó để một người trẻ có kiến thức nhất định về những đòi hỏi của lựa chọn thay thế cùng lý do tại sao một số người bị chúng thu hút. Như đã thấy trong chương trước, điều này có thể được nhìn nhận như một đặc tính cần thiết của giáo dục công dân ở một hệ thống giáo dục công trong một xã hội dân chủ ra sao. Trước đó chúng ta cũng đã thấy rằng giáo dục công dân và giáo dục văn hóa đòi hỏi phát triển *năng lực phê phán*, để cho cả nền dân chủ và nền văn hóa đều hưng khởi. Khi đó chúng ta có thể nói rằng, để thực hiện thỏa đáng trách nhiệm giải trình với xã hội, ngay cả một nền giáo dục không trang bị cho một số người trẻ cuộc sống tự chủ cũng phải phát triển một nhận thức tốt về những hình thức thay thế khả dĩ để sống một cuộc đời đáng giá. Cho dù người đó quyết định tiếp tục một cuộc sống lệ thuộc và được cộng đồng của họ ủng hộ, họ cũng đã được trao cơ hội để lựa chọn việc không làm như thế.

Vậy điều này có đủ không? Một số người có thể lập luận [tình trạng] thiếu rõ ràng trong giáo dục sự tự chủ nhằm đáp ứng kỳ vọng giúp họ đưa ra lựa chọn là một sự sai trái về đạo đức và vi phạm nhân quyền. Do đó, các gia đình cần nuôi dạy làm sao để trẻ tin vào những nguyên tắc đạo đức nhất định nhưng không cùng lúc kích thích trẻ chất vấn về những nguyên tắc đó. Ví dụ, có bất công với trẻ không khi các em được nuôi dạy trong một hệ thống đức tin tôn giáo cụ thể? Câu trả lời có

thể là “có” với lý do những đứa trẻ đó có quyền lựa chọn đức tin của riêng mình. Chúng ta đã nhận thấy việc đưa ra những lựa chọn nghiêm túc và không tùy tiện rất phức tạp. Chúng ta cũng giả định rằng từng có rất nhiều hoạt động giáo dục trước khi một người đạt đến điểm mốc nào đó. Vẫn còn câu hỏi là liệu có thể đưa ra một lựa chọn tự chủ về việc cá nhân nên chọn theo tôn giáo nào nếu họ từng trưởng thành trong môi trường tôn giáo cụ thể hay không. Rõ ràng, những lựa chọn thay thế có ý nghĩa luôn sẵn có và một người trẻ sẽ phải có kiến thức chính xác về những lựa chọn đó cũng như cơ hội để kết nối với chúng. Một điều không hề rõ ràng là những điều kiện đó không thể được đáp ứng trong một xã hội đa nguyên với các hình thức giáo dục công dân đã được ủng hộ ở chương trước. Nếu chuỗi suy luận này đúng, thì điều nổi theo đó sẽ là, tùy thuộc vào những ràng buộc kể trên, một người sẽ được nuôi dạy để có thể đưa ra lựa chọn tự chủ một cách có ý thức, ngoại trừ việc chọn những giá trị mà họ đã được dạy là không gắn với tự chủ. Có một sự khác biệt rất đáng kể giữa một quá trình giáo dục trong đó cá nhân được giới thiệu một cách nghiêm túc những lựa chọn thay thế có ý nghĩa với một quá trình nuôi dưỡng trong đó cá nhân không được làm như vậy. Một khi đã giới thiệu cho một người trẻ tuổi những lựa chọn thay thế có ý nghĩa, người đó được phép chọn lựa từ những cái đó, dù người làm cha mẹ có muốn điều này hay không.

Ai đó có thể nói rằng mọi người cần có khả năng lựa chọn một hệ giá trị bao hàm việc tuân theo hay không tuân theo một

dạng niềm tin tôn giáo nếu họ được tự chủ. Điều này bao gồm tham gia thực hành tôn giáo ở một mức độ nào đó và một nhận thức rằng có những lựa chọn thay thế chúng, như việc không theo bất cứ tôn giáo nào. Giải pháp được một số hệ thống giáo dục áp dụng mà chúng tôi sẽ bàn kỹ hơn ở Chương 10, là thừa nhận các trường tôn giáo (*faith school*) nhằm đáp ứng đòi hỏi của những phụ huynh muốn con họ được thụ hưởng không gian tôn giáo.

Song có một vấn đề sâu sắc hơn rất đáng bàn ở đây. Những người theo chủ nghĩa tự do như Rawls đã rất cố gắng chỉ ra rằng cái tôi cá nhân mà một xã hội tự do yêu cầu không phải là hình thái chẳng có giá trị hay niềm tin gì (Rawls 1993). Cái cần thiết duy nhất là cá nhân có thể tạm thời tách những giá trị, niềm tin đó ra khỏi bản thân để cân nhắc những dàn xếp chính trị hợp lý. Họ tin điều này bởi một lý do chính đáng; một cái tôi không có niềm tin hay giá trị gì là cái tôi có thể không có hiểu biết về cái gì đáng giá, cái gì không đáng giá đối với mình. Nhưng để trở thành một cái tôi trọn vẹn theo nghĩa này, cá nhân phải tiếp thu những giá trị và niềm tin ở một thời điểm mà về mặt trí tuệ họ không thể xác định được những giá trị và niềm tin nào bản thân muốn tiếp thu. Thậm chí niềm tin theo kiểu chủ nghĩa tự do được yêu thích là cá nhân nên có khả năng đánh giá mọi niềm tin với tinh thần phê phán, nếu đây là niềm tin đặt nền tảng cho việc giáo dục một đứa trẻ, cũng sẽ cần khắc sâu vào tâm trí trẻ mà không có sự đồng tình của đứa trẻ ấy. Bao quát hơn thì, [đứa trẻ] được nuôi dạy trong một

cộng đồng đồng nghĩa với được nuôi dạy để tiếp thu một hệ giá trị và niềm tin, và việc này không loại trừ các cộng đồng theo chủ nghĩa tự do. Khi đó, có vẻ như giáo dục phải chứa đựng cả việc khắc sâu một số giá trị và niềm tin. Khác với sự ép buộc, thực tiễn này là một phần thiết yếu của quá trình lĩnh hội có ý thức về tính cá nhân đủ phong phú để có thể đưa ra những lựa chọn quan trọng trong tương lai về kiểu người mà ai đó muốn trở thành.

Kết luận: Vị trí của chuẩn bị cho sự tự chủ về giáo dục trong một xã hội dân chủ tự do đương đại

Một xã hội có, với tư cách là những thiết chế trung tâm của nó – chính quyền dân chủ, thượng tôn các quyền cá nhân, sự biện hộ cho chủ nghĩa đa nguyên giá trị và kinh tế học thị trường – thì hầu như không thể tránh khỏi việc khuyến khích sự tự chủ như là một mục tiêu giáo dục. Điều này không có nghĩa là hình thức cuộc sống đáng giá duy nhất là cuộc sống tự chủ trong đó cá nhân được tự do lựa chọn niềm tin chính trị, đạo đức, tôn giáo và cả nghề nghiệp của mình. Trong một xã hội nơi mà những thiết chế trung tâm này mang giá trị nội tại, hay chính là giá trị tự thân, tức là nơi mà chúng được tin là cấu thành một phần của cuộc sống tốt đẹp trong xã hội đó, bản thân sự tự chủ phải có giá trị nội tại, vì nó cấu thành một phần của việc sống một cuộc đời đáng sống trong các xã hội mà cá nhân có năng lực tự chủ.

Câu hỏi một người nên được nuôi dạy theo hình thức tự chủ nào là vấn đề gây tranh cãi và chương này đã bàn luận các vấn đề chính yếu đang gây tranh cãi. Những vấn đề này giờ đây có thể tóm lược như sau. Thứ nhất, người ta không thể nuôi dạy con cái mà không định hướng cho các em đến một số niềm tin về giá trị. Việc này sẽ thật đáng trách nếu nó được thực hiện theo cách phi đạo đức, mặc dù tự nó không thể phi đạo đức, dù cho có những người sẽ coi việc khắc sâu một số giá trị vào tâm trí con trẻ là sai lầm. Thứ hai, tự chủ tức là sở hữu một năng lực đã hoàn thiện để đưa ra lựa chọn đồng thời hiểu được những lựa chọn của một người để đi đến những kết luận thành công; nó không nhất thiết bao gồm việc cân nhắc có ý thức, có chủ định về các lựa chọn thay thế. Thứ ba, không cộng đồng nào có nghĩa vụ nuôi dạy con trẻ để các em có thể đưa ra những lựa chọn mà cộng đồng đó không xem là lựa chọn đáng giá cho thành viên cộng đồng. Cuối cùng, nhà nước phải xem xét các cộng đồng muốn gì cũng như điều gì là cần thiết để duy trì các thiết chế chính trị của xã hội, trong việc quyết định điều gì nên diễn ra trong nền giáo dục do chính phủ tài trợ. Kết luận nào ở đây cũng gây tranh cãi, nhưng chúng tôi tin rằng chúng là lập trường bền vững nhất đối với một nhà giáo dục cam kết với tự chủ.

Chúng tôi nghĩ rằng, sự phát triển của sự tự chủ có những hàm ý chung cho chính sách giáo dục công như sau:

1. Vai trò của nhà nước trong quá trình giáo dục trẻ em là tối thiểu. Tùy thuộc vào nghĩa vụ chăm sóc cũng như

tính hợp lý, phụ huynh có trách nhiệm hàng đầu đối với việc nuôi dạy trẻ trên bình diện xã hội, đạo đức và tôn giáo trong những lĩnh vực không được đề cập của chương trình giáo dục ở trường.

2. Nhà trường nên cung cấp cho trẻ đủ lựa chọn thay thế cần thiết để các em có thể tương tác với những lựa chọn nghề nghiệp khác nhau một cách có ý nghĩa.
3. Giáo dục tôn giáo trong nhà trường, dù có phải trường tôn giáo hay không, nên cung cấp cho trẻ em những lựa chọn thay thế có ý nghĩa đủ để các em có một mức độ tương tác với những lựa chọn đó nếu các em muốn làm vậy, miễn là các cộng đồng quan trọng trong chính thể đó cho rằng những lựa chọn thay thế đó đáng giá.
4. Trẻ em nên có cơ hội phát triển những mối quan tâm chắc chắn và ổn định, cái sẽ cho các em đủ sự tự thức nhận để đưa ra những lựa chọn có ý nghĩa đối với cuộc đời mình.

Câu hỏi thảo luận

1. Những thành tố chính yếu của sự tự chủ là gì?
2. Một người trẻ tuổi nên có lựa chọn tự chủ về những phương diện nào trong cuộc sống?
3. Nuôi dạy trẻ theo một hệ thống niềm tin đạo đức hoặc tôn giáo cụ thể thì có sai không?

4. Các cộng đồng địa phương nên đóng vai trò ra sao trong việc xác định nội dung giảng dạy ở nhà trường?
5. Trẻ em lớn lên trong các gia đình thế tục nên được giáo dục ra sao để đưa ra lựa chọn tự chủ về việc theo tôn giáo nào, nếu có?

Đọc thêm

Tự chủ là một chủ đề được bàn luận nhiều trong triết học giáo dục cũng như triết học chính trị. Cuốn *Những Đòi hỏi của Giáo dục khai phóng* (*The Demands of Liberal Education*, Oxford, NXB Đại học Oxford, 2000) của Meira Levinson xem xét khái niệm tự chủ trong bối cảnh học thuyết chính trị tự do và rút ra những hệ quả của mối quan hệ giữa quá trình nuôi dạy trẻ và giáo dục học đường. Cuốn *Lựa chọn trường học và công bằng xã hội* (*School Choice and Social Choice*, Oxford, NXB Đại học Oxford, 2000) của Harry Brighouse đặc biệt quan tâm đến mối quan hệ giữa giáo dục khuyến-khích-tự-chủ với sự bình đẳng trong giáo dục học đường. Một cuốn sách ra đời sớm hơn của Eamonn Callan là *Tự chủ và Giáo dục học đường* (*Autonomy and Schooling*, Kingston, ONT, NXB Đại học McGill-Queen, 1993), bàn luận một số lĩnh vực mà Levinson và Brighouse đã bàn, với việc nhấn mạnh cụ thể vào quan niệm tự chủ như là sự tự kiểm soát. Tác phẩm *Emile hay về giáo dục* của Rousseau (1910) có lẽ là ấn phẩm kinh điển đại diện cho quá trình phát triển quan điểm hiện đại về tự chủ. Tuy nhiên, những chỉ dẫn về giáo dục của Rousseau vừa có tính độc đáo cao vừa gây tranh

cãi gay gắt. Cuốn *Giáo dục và Cuộc sống tốt đẹp* (*Education and the Good Life*, London, Routledge, 1990) của John White là một dẫn luận hữu ích về tự chủ mạnh như một mục tiêu của giáo dục, trong khi bài báo của Richard Norman, “Tôi đã làm theo cách của tôi: Một số suy ngẫm về tự chủ” (*I Did It My Way: Some Reflections on Autonomy*, *Journal of Philosophy of Education*, 28, 1:25-34, 1994) là một phần giới thiệu cô đọng và dễ tiếp cận về vấn đề trên. Cuốn *Những tự do hão huyền* (*Illusory Freedoms*, Oxford, Blackwell, 1997) của Ruth Jonathan thể hiện một thái độ hoài nghi hơn đối với chủ nghĩa tự do khi nhìn nhận về sự tự chủ. Trong những tác phẩm khác, cuốn *Luân lý của Tự do* (*The Morality of Freedom*, Oxford, NXB Clarendon, 1986) là lời biện hộ bổ sung cho “tự chủ yếu” trong các xã hội tự do. Bài báo của Christopher Winch, “Tự chủ mạnh và Giáo dục” (“Strong Autonomy and Education”, *Educational Theory*, 52, 1:27-42, 2002) nghiên cứu câu hỏi liệu một hệ thống giáo dục công có thể cho phép tự chủ mạnh trở thành một mục tiêu của giáo dục hay không.

CHƯƠNG 8

GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP, KINH TẾ VÀ ĐÀO TẠO

Chúng ta đã thấy xuyên suốt cuốn sách này giáo dục phục vụ những mục đích khác nhau: sự viên mãn cá nhân, tư cách thành viên của một xã hội dân chủ, sự tham gia lao động và đời sống kinh tế. Trong Chương 6, chúng ta đã tập trung chú ý vào lĩnh vực giáo dục công dân, còn trong Chương 7, chúng ta đã tìm hiểu cận kề sự thỏa mãn cá nhân. Đã đến lúc nghiên cứu quá trình chuẩn bị cho lao động như một mục tiêu then chốt của giáo dục. Chúng tôi bắt đầu bằng việc đối chiếu giáo dục thực hành và giáo dục nghề nghiệp, sau đó xem xét quan điểm rằng lao động là việc khổ cực và giáo dục không nên chuẩn bị chúng ta cho việc đó. Chúng tôi lập luận, thông qua các ví dụ từ nhiều xã hội khác nhau, rằng đây là một quan điểm có phần lỗi thời về tuyển dụng lao động đương thời. Sự khác biệt giữa giáo dục nghề nghiệp và giáo dục tiền nghề nghiệp (*prevocational education*) là một cái thuộc về các trường đại học, cao đẳng và nơi làm việc, còn một cái thuộc về các trường phổ thông một cách rõ ràng, thỏa đáng. Sau đó, chúng tôi khảo sát mức độ đa dạng của các hình thức giáo dục nghề nghiệp “thích

hợp” và xem xét câu hỏi lớn rằng liệu có những mục tiêu kinh tế trong giáo dục hay không. Câu hỏi này được trả lời ở thể khẳng định. Cuối cùng, chúng tôi nhìn nhận lại vai trò của việc làm trong các xã hội đương đại.

Giáo dục khai phóng, giáo dục công dân và giáo dục nghề nghiệp

Giáo dục nghề nghiệp không phải là một lựa chọn thay thế cho các lĩnh vực giáo dục công dân và giáo dục khai phóng, mà bổ sung cho nó. Giáo dục nghề nghiệp chuẩn bị cho người trẻ tuổi tham gia vào đời sống kinh tế của xã hội mà họ đang sống, vừa nhằm mục đích “mưu sinh” và theo một nghĩa rộng hơn, vừa đóng góp vào hạnh phúc nội tại của cộng đồng. Giáo dục nghề nghiệp thường bị cười nhạo và bị nghĩ là chẳng hơn gì so với sự chuẩn bị cho lao động giản đơn. Lý do dẫn tới chuyện lao động nói chung thường bị hiểu sai là luôn luôn bao hàm dạng lao động giản đơn, thủ công dành cho đại đa số người dân và chỉ làm thỏa mãn một thiểu số may mắn mà thôi. Theo quan điểm này thì trong thực tế giáo dục nghề nghiệp chính là đào tạo, vốn bị hiểu sai thành một hình thức của phản xạ có điều kiện (*classical conditioning*), cái liên quan đến các phản ứng không cần tư duy đối với một loạt kích thích thường xuyên. Liệu hình thức lao động được trả lương có ý nghĩa [đối với người học] hay không là một câu hỏi rất hiếm khi được nêu lên.

Mặt khác, nếu lao động được trả lương có thể yêu cầu kỹ năng, sự cố gắng và là một nguồn đem đến sự thỏa mãn cho

những người thực hiện nó, thì nó không nên bị khinh thường. Do công việc đòi hỏi tay nghề và đem tới sự thỏa mãn có khả năng đòi hỏi một trình độ giáo dục, thực tập hay đào tạo đáng kể, nên giáo dục nghề nghiệp khi đó, theo một nghĩa rộng, sẽ đóng vai trò thiết yếu trong việc chuẩn bị cho người trẻ [tham gia vào lĩnh vực] lao động được trả lương. Nhiều bằng chứng hiện có gợi ý rằng lao động hiện đại ngày càng giống như vậy, bất kể những khác biệt đáng kể, thậm chí là giữa các nước phát triển. Tỷ lệ học phổ thông tăng lên cùng với sự gia tăng số lượng người theo các khóa học nghề ngoài độ tuổi tốt nghiệp phổ thông đang đóng góp vào bức tranh này (Green và cộng sự, 1999). Đáng lưu ý là nhiều khóa học ở trình độ đại học và sau đại học (đại thể là giáo dục vượt qua trình độ chuyên môn mà thanh niên 18 tuổi đạt được) có tính hướng nghiệp theo nghĩa chúng được thiết kế một cách rõ ràng cho các nghề nghiệp nhất định. Chúng ta sẽ tìm hiểu giáo dục nghề nghiệp trong thế giới này, nơi ở đó công việc lao động được trả lương đang đòi hỏi một lực lượng lao động có kiến thức và kỹ năng ngày càng cao.

Giáo dục nghề nghiệp và giáo dục có tính ứng dụng

Giáo dục nghề nghiệp thường được quy gán là có tính thực hành, chú trọng tới những kiến thức và kỹ thuật cần thiết để “hoàn thành công việc” thay vì để “tư duy” hay “suy ngẫm”. Tuy nhiên, một người có thể được trả lương cho việc tư duy, chẳng hạn, nếu người đó làm công việc của một triết gia. Tương

tự, một người có thể “làm gì đó có tính chất thực hành” nhưng không được trả lương cho việc đó, chẳng hạn như khi người đó tự trang trí căn nhà hoặc sửa chữa chiếc xe của bản thân. Tuy nhiên, hầu hết các công việc đều cần có năng lực thực hành ở một trình độ nhất định, ngay cả hầu hết các triết gia cũng phải dạy học và cần có khả năng lập kế hoạch cũng như suy nghĩ về chính những hoạt động giảng dạy của họ.

Theo nghĩa này, giáo dục nghề nghiệp hàm chứa việc lĩnh hội tri thức về cách làm cũng như dạng thức thông hiểu bắt nguồn từ kinh nghiệm hay như trong nhiều trường hợp là từ kiến thức lý thuyết và kiến thức thực tế. Truyền thống đánh giá cao kiến thức lý thuyết hơn so với kiến thức thực tế và kinh nghiệm là lý do giải thích tại sao các hoạt động thực hành và giáo dục thực hành có khuynh hướng bị xem thường, đặc biệt trong một số nền văn hóa nó bị coi thường hơn so với những nền văn hóa khác. Nhưng có phải sự thiên vị này chỉ là một định kiến hoàn toàn phi lý và do văn hóa gây ra? Phần bàn luận của chúng tôi về giáo dục khai phóng và giáo dục công dân đưa ra lý lẽ cho quan niệm nó là một định kiến. Chúng tôi đã lập luận rằng một hình thức giáo dục khai phóng liên quan đến việc làm quen với những thành tựu trong nền văn hóa của người đó, trong khi sự tham gia với tư cách công dân đã hàm ý năng lực thông hiểu, đưa ra đánh giá và tham gia vào một chính thể. Có chắc chắn cả giáo dục khai phóng lẫn giáo dục công dân đều đòi hỏi một lượng lớn kiến thức thực tế và lý thuyết vậy hay không?

Chúng tôi không thấy có lý do để phủ nhận điều này, nhưng chúng tôi cũng muốn hướng sự chú ý vào một đặc tính nữa của giáo dục khai phóng và giáo dục công dân, điều đã đem đến cho cả hai một khía cạnh có tính thực hành cao. Chúng tôi đã lập luận trong Chương 7 rằng mục tiêu trung tâm của giáo dục khai phóng trong các xã hội hiện đại là phát triển sự tự chủ cá nhân, hay năng lực hình thành các kế hoạch riêng cho cuộc sống của bản thân và hiện thực hóa chúng. Cuộc sống của mọi người có liên quan đến những khía cạnh khác nhau, bao gồm: công việc, giải trí, gia đình và các mối quan hệ cá nhân, tôn giáo trong một số trường hợp, và sự tham gia với tư cách công dân. Kiến thức lý thuyết thì không đủ để thành công trong bất cứ lĩnh vực nào của cuộc sống kể trên và tất cả chúng đều yêu cầu sự thông thạo thực hành (*practical mastery*) ở một trình độ nào đó. Việc thúc đẩy sự tự chủ như một mục tiêu của giáo dục khai phóng, trớ trêu thay, lại có một hàm ý hướng nghiệp rất mạnh. Trong xã hội của chúng ta, lao động được trả lương là điều quan trọng cốt lõi vì một số lý do. Không giống như tầng lớp thượng lưu Anh thế kỷ XVIII, rất ít người trong chúng ta có khả năng tự chu cấp. Chúng ta phải làm việc để mưu sinh. Thứ hai, lao động được trả lương đóng một vai trò rất quan trọng trong cuộc sống của chúng ta, ngoài nhu cầu làm việc để mưu sinh. Thông qua công việc, chúng ta gặp gỡ người khác, theo đuổi ít nhất một vài mối quan tâm của mình và sử dụng những năng lực tốt nhất của chúng ta. Thứ ba, việc trở thành một người lao động xuất sắc có ý nghĩa

trọng đại đối với lòng tự tôn của chúng ta cũng như sự công nhận mà chúng ta nhận được từ những người khác. Điều này không đáng ngạc nhiên, xét theo hai lý do trước đó. Tất nhiên ai đó có thể lập luận rằng lao động được trả lương có tầm quan trọng quá cao trong cuộc sống của chúng ta, tới mức mà chúng ta không còn coi trọng những công việc không được trả lương như chăm sóc gia đình. Chúng ta có nhiều cảm thông cho sự phản đối này và công nhận tầm quan trọng của yếu tố cân bằng trong cuộc sống của mọi người. Nhưng ngay cả khi điều này được công nhận, đối với đa số mọi người, những công việc được tôn trọng, thỏa mãn và được trả lương cao vẫn là một mục tiêu trung tâm trong cuộc sống. Một nhà giáo dục khai phóng xem trọng tính tự chủ cần công nhận tầm quan trọng của việc chuẩn bị để trẻ em đưa ra những lựa chọn tốt về các mục tiêu liên quan đến công việc. Do vậy, theo cách hiểu này, giáo dục nghề nghiệp theo một nghĩa nào đó là trọng tâm của giáo dục vị tự chủ.

Luận điểm này không được thể hiện quá rõ ràng trong mối quan hệ với giáo dục công dân nhưng vẫn có ý nghĩa đáng kể. Giáo dục công dân ở mức độ tối ưu của mình tạo điều kiện cho cả trẻ em lẫn người trẻ tuổi làm việc với người khác, đưa ra các quyết định với tư cách là những người tham gia vào xã hội chính trị và các tổ chức dân sự như doanh nghiệp, công đoàn, v.v... đồng hành cùng nó. Giáo dục công dân nên chuẩn bị cho người trẻ tham gia vào mọi lĩnh vực của đời sống công dân, bao gồm những gì gắn với công việc, chẳng hạn liên quan đến

những tranh chấp về điều kiện lao động và tiền lương, phương hướng tổng thể của nền kinh tế và sự kiểm soát với các doanh nghiệp nơi công dân làm việc.

Khi đó, chúng ta sẽ thấy giáo dục nghề nghiệp, theo cách hiểu rộng nhất, không cần nằm ngoài chủ lưu giáo dục Song những nghi ngờ có thể vẫn còn đó. Chúng ta đã thấy rằng giáo dục khai phóng và giáo dục công dân yêu cầu những năng lực và tổ chức khác nhau cũng như kiến thức thực tế. Để lựa chọn có làm việc vì mưu sinh hay không và nếu vậy thì theo đuổi loại công việc nào, chúng ta cần có năng lực sự tự kiểm soát bản thân, tự nhận thức về bản thân và năng lực đánh giá hệ quả của các quyết định. Luận điểm phản đối có thể xuất hiện: “Nhưng chắc chắn rằng đây là *sự trừ bị* quan trọng trước khi một người bắt tay vào làm việc. Chúng có liên quan đến sự chuẩn bị cho đời sống lao động, chứ không phải cho quá trình giáo dục về cách làm việc”. Ai đó đưa ra ý phản đối này có thể tiếp tục theo mạch sau: “Công việc bao gồm sự tuân phục uy quyền của cấp trên và quá trình đào tạo trong việc thực hiện các quy trình đơn điệu, nhàm chán hoặc nhiều nhất là, thực hành một tập hợp các kỹ năng có hạn. Sự tuân phục uy quyền, thực hiện các quy trình nhàm tẻ và thực hành các kỹ năng có hạn không phải là những mục tiêu đáng giá của một trải nghiệm giáo dục. Do đó, việc chuẩn bị cho chúng không phải là một phần thích hợp trong giáo dục, nó thuộc về nhiệm vụ của tập huấn công việc” (ví dụ, tham khảo Adam Smith ([1776], 1981); Barrow (1981); Dearden (1984)).

Chúng tôi nghĩ đây là một phản bác mạnh mẽ đối với những gì chúng tôi đã biện hộ từ trước tới giờ, nhưng phản biện này có thể được hồi đáp một cách đầy đủ. Điểm đầu tiên cần ghi nhớ là sự chuẩn bị cho việc lựa chọn nơi làm việc thì khác với học cách làm việc. Học cách làm việc không phải nội dung phù hợp đối với giáo dục nhà trường, trong khi năng lực đưa ra một lựa chọn có ý nghĩa theo nét nghĩa đầu tiên lại là một nội dung thích hợp của giáo dục, trong vai trò là một bộ phận của quá trình bồi đắp *tính tự chủ*. Thêm nữa, chuẩn bị trở thành một công dân, một người lao động là nội dung phù hợp của *giáo dục công dân*. Kể đến, cần lưu ý rằng học cách làm việc cũng là nội dung phù hợp với giáo dục nói chung, mặc dù không hoàn toàn thuộc về [hoạt động] giáo dục đang diễn ra ở trường phổ thông. Điểm thứ ba là chúng ta cần rất cẩn thận khi đưa ra bất cứ diễn giải nào có tính thực tế và không định kiến về vấn đề lao động có trả lương. Gần như mọi loại hình lao động, kể cả được trả lương hay không được trả lương, đều bao gồm một mức độ phục tùng quyền uy nhất định, quy trình đơn điệu và sự thực hành các kỹ năng có hạn. Nếu chỉ có chừng đó thì công tác hướng nghiệp lao động sẽ chỉ bao gồm đào tạo cấp thấp và chẳng có gì hơn nữa. Có nhiều công việc thuộc loại này, song chúng ta phải cẩn thận để không vội vàng đi đến kết luận như Adam Smith đưa ra về bản chất của đa số loại hình lao động.

Một người dành cả cuộc đời vào việc thực hiện một vài quy trình vận hành đơn giản, trong đó những tác động của chúng, có lẽ là luôn giống

như nhau, hoặc gần như giống nhau, thì không có cơ hội vận dụng hiểu biết của mình, hoặc sử dụng khả năng sáng tạo của mình trong việc tìm ra những thủ thuật để tháo gỡ những khó khăn không bao giờ xảy ra. Do đó, một cách tự nhiên, người đó sẽ đánh mất thói quen gắng sức đó, để rồi nhìn chung trở nên ngu ngốc và thiếu hiểu biết hết mức có thể.

(Smith [1776], (1981), Quyển V, S.785-786)

Adam Smith đã viết [những dòng này] vừa như một người quan sát vừa như một người loan truyền cho sự phân tách theo hướng cực đoan những thao tác làm việc thành những phân đoạn nhỏ lẻ vốn không đòi hỏi [quá nhiều] kỹ năng, dựa trên cơ sở về năng suất lao động và hiệu quả kinh tế. Những luận điểm của ông đã được thừa nhận trong quản lý dây chuyền sản xuất và lý thuyết quản lý theo khoa học (mối liên hệ giữa thời gian, thao tác và năng suất lao động) mà Frederick Taylor (1911) công khai ủng hộ. Taylor sau đó lại đưa ý tưởng này vào [hoạt động] sản xuất hàng loạt dựa trên dây chuyền mà ông chủ Henry Ford tiên phong. Karl Marx (1887) xây dựng học thuyết của mình dựa theo các tiên đoán của Smith về bản chất của lao động trong chủ nghĩa tư bản công nghiệp. Mặc dù không còn nghi ngờ việc sử dụng rộng rãi lao động thiếu kỹ năng là hạt nhân trong sự phát triển của các xã hội công nghiệp, đặc biệt là Anh và Mỹ, chúng ta vẫn cần rất cẩn thận để không tiếp nhận một bức tranh quá giản đơn, cũng không nên giả định rằng những điều có thể đã đúng vào cuối thế kỷ XIX và phần lớn thế kỷ XX thì vẫn còn đúng tới tận ngày nay.

Giờ đây ngày càng có nhiều chứng cứ cho thấy nhiều quốc gia công nghiệp truyền thống và công nghiệp mới vẫn nhất định đi theo con đường “kỹ năng cao” để hướng đến năng lực cạnh tranh kinh tế (Ashton và Green 1996; Crouch và cộng sự, 1999). Điều này liên quan đến việc cạnh tranh trên thị trường vì các hàng hóa và dịch vụ chất lượng cao, tiêu chuẩn cao, và vậy là chính lực lượng lao động vừa có kỹ năng cao vừa được trả lương tốt mới có thể mua loại hàng hóa này. Người lao động kỹ năng cao trong thế giới hiện đại được thụ hưởng một nền giáo dục phổ thông chất lượng, sau đó bước vào một nghề nghiệp vốn đòi hỏi một loạt kỹ năng chuyên biệt nhưng lại có liên hệ với nhau. Điển hình là, những kỹ năng này có thể bao gồm các năng lực lao động tay chân (*manual ability*) gắn với một trình độ kiến thức chuyên môn nhất định, năng lực nhận lãnh trách nhiệm cho công việc của người đó, làm việc theo nhóm với các đồng nghiệp và có khả năng cập nhật kiến thức liên quan (Hodgson 1999; Prais 1995). Ở một số nước, trong đó CHLB Đức là một ví dụ đáng chú ý, người lao động được kỳ vọng tham gia quản trị công ty của họ nhờ vào một hệ thống dân chủ trong doanh nghiệp (Streeck 1992).

Ví dụ, chúng tôi thấy rằng hệ thống đó của CHLB Đức yêu cầu nhân viên tập sự trong ngành xây dựng dành năm đầu để tham gia một khóa đào tạo căn bản dành cho mọi nhân viên tập sự ngành xây dựng được phối hợp tổ chức giữa trường đại học với một trung tâm đào tạo, bất kể ngành nghề cụ thể mà họ ký kết hợp đồng lao động với nhà tuyển dụng. Ở Hà Lan,

chương trình đào tạo dành cho một thợ mộc lành nghề, vốn là một nghề có ưu thế trong ngành xây dựng ở Hà Lan sẽ bao gồm các môn toán ứng dụng, vật lý ứng dụng và cơ học ứng dụng tổ chức theo các mô-đun đã được Bộ Giáo dục Hà Lan hoạch định. Sinh viên cũng dành một ngày mỗi tuần trong hệ thống trường đại học để học một chương trình gồm hai môn ngoại ngữ và nghiên cứu môi trường (Clarke và Wall 2000).

Từ những ví dụ trên chúng ta có thể thấy rằng hầu hết, nếu không muốn nói là tất cả các loại hình lao động tập hợp của những thao tác đơn thuần, nhàm chán, lặp đi lặp lại, không đòi hỏi kỹ năng không còn được một số quốc gia coi là mục tiêu hướng đến nữa. Trong nhiều xã hội công nghiệp, lao động giờ đây đã trở thành một phức hợp gồm các kỹ năng chân tay và trí óc, cùng với kiến thức lý thuyết ứng dụng. Nếu người ta không tin rằng lao động, tự thân nó, là “lao dịch”, thì dường như khó có thể bảo lưu ý kiến rằng nó *phải* hiện ra đáng chán như người ta vẫn thường mô tả. Rõ ràng, trong các xã hội hiện đại vẫn có nhiều loại công việc không thể cung cấp những cơ hội được đề cập ở trên. Một số xã hội phát triển vẫn kiên quyết đi theo con đường [sử dụng lao động với] các kỹ năng thấp để có được lợi thế cạnh tranh. Anh Quốc và ở một chừng mực nào đó là Hoa Kỳ hiện đang đại diện cho cách tiếp cận này (Ashton và Green, 1996). Song quyết định chọn chiến lược [lao động] kỹ năng cao hay kỹ năng thấp, rốt cuộc vẫn vừa là một chiến lược chính trị vừa là một chiến lược kinh tế và vì thế cũng là một phần trách nhiệm công dân của các công dân trong xã hội đó.

Nói tóm lại, không phải hiển nhiên rằng lao động được trả lương chẳng qua chỉ là lao dịch (*drudgery*). Nhiều triết gia và nhà lý thuyết xã hội đã coi lao động như một hoạt động điển hình của con người có liên quan đến việc sử dụng những quyền lực đang có của bản thân trong một bối cảnh xã hội (Weil 1958). Như vậy, lao động đem tới cảm giác thỏa mãn là một trong những thành phần khả dĩ trong một cuộc đời đáng sống và là đối tượng để lựa chọn đối với một cá nhân tự chủ. Bản thân giáo dục nghề nghiệp chuẩn bị cho một công việc hay nghề nghiệp cụ thể, có thể là một giới thiệu vừa phức tạp vừa cặn kẽ về một khía cạnh vừa mang tính đòi hỏi cao vừa đem đến sự thỏa mãn của đời sống hiện sinh khi trưởng thành, cái mà bên cạnh đó còn có một chiều kích cá nhân và công dân mạnh mẽ. Chỉ khi chúng ta nghĩ lao động được trả lương là một kiểu làm việc lặp đi lặp lại đòi hỏi rất ít kỹ năng hay sáng kiến, chỉ đào tạo sự tuân phục và máy móc làm theo các quy trình cố định, thì chúng ta mới được thể suy ngẫm về giáo dục nghề nghiệp với thái độ xem thường mà người ta thường xuyên dành cho nó.

Công việc và nghề nghiệp

Một trong những nhầm lẫn phổ biến nhất về lao động là nhầm lẫn giữa một mặt là *công việc* (*job*) và mặt khác là *nghề nghiệp* (*occupation*). Thuật ngữ *nhiệm vụ* (*task*) chỉ những hoạt động cụ thể mà một người nào đó có thể đảm nhận, chẳng hạn như cưa gỗ hoặc lắp ráp một bộ khung. “Công việc”, ở phương

diện nào đó, chỉ giao kèo lao động cụ thể của cá nhân để làm việc cho một doanh nghiệp hay tổ chức cụ thể. Nói rằng *công việc* của một người nào đó là lắp đặt nội thất phòng bếp tức là xác định cụ thể một loạt các *nhiệm vụ* cần thực hiện như một phần của hợp đồng lao động giữa người đó với một tổ chức cụ thể. “Nghề nghiệp” chỉ loại hình lao động thực hiện công việc như thế; chẳng hạn một người thợ lắp đặt nội thất phòng bếp cũng sẽ thuộc về *nghề* mộc hay trang trí đồ gỗ.

Rõ ràng, một người có thể được thuê làm nhiều công việc khác nhau, mỗi công việc bao gồm một loạt nhiệm vụ trong phạm vi nghề ấy, ví dụ, trường hợp nghề thợ mộc sẽ có những công việc như thợ lắp trần giả, thợ mộc giai đoạn một hoặc giai đoạn hai*, thợ chế tác đồ nội thất, thợ lắp đặt cửa hàng, hay thợ sắp đặt triển lãm – một vài cái tên ví dụ. Điều quan trọng là không nhảy vọt tới kết luận rằng một người đã làm nhiều hơn một nghề chỉ vì họ đã đổi công việc liên tiếp. Theo nghĩa này, nghề là một phạm trù xã hội được công nhận chính thức. Một nghề có cấu trúc quy định về phương diện đào tạo, trình độ chuyên môn, thăng tiến và phạm vi kiến thức, cả thực hành lẫn lý thuyết, cần phải có để đảm nhận loạt nhiệm vụ thuộc phạm vi nghề đó. Các nghề như dạy học và nghề y là những nghề nghiệp theo nghĩa này bởi vì sự công nhận của chúng có gốc rễ từ cấu trúc quy định của xã hội. Một số nghề như vậy, những

* Thợ mộc giai đoạn một sẽ đảm nhận các công việc kết cấu, bao gồm tất cả công việc từ nền móng cho đến khi sẵn sàng để trát vữa, trong khi thợ mộc giai đoạn hai sẽ thực hiện gia công hoàn thiện, thường là sau khi trát vữa, nhằm đảm bảo đồ gỗ trong công trình đã hoàn thiện (BTV).

nghề điển hình yêu cầu trình độ tối thiểu là đại học, đạt được vị thế *chức nghiệp* (professions) vì những lý do mà có thể có liên quan đến áp lực chính trị và xã hội (Winch và Clarke 2003).

Phần lớn các cuộc đàm luận về bản chất năng động và không cố định của xã hội hiện đại phát lộ sự khác biệt quan trọng này. Ai đó có thể thay đổi công việc của bản thân một vài lần trong cuộc đời đi làm. Có rất ít khả năng là họ sẽ đổi nghề nhiều hơn một hoặc hai lần, vì lý do đơn giản là bước vào một nghề thường đòi hỏi nhiều năm chuẩn bị đầy gian khó. Còn nếu chỉ là một người lao động không có kỹ năng hoặc một nhân công thời vụ, những người mà nhiệm vụ công việc không khớp với một loại hình nghề nghiệp nào được chính thức công nhận, thì nói theo cách này là có lý. Nếu ai đó đứng trên quan điểm về lao động được đề xuất ở đây, thì rõ ràng rằng các xã hội nên cố gắng giảm thiểu loại hình lao động thời vụ và không đòi hỏi kỹ năng, mặc dù dĩ nhiên họ không thể hoàn toàn loại bỏ nó. Một số người sẽ tiếp tục cần vị trí “Mcjobs”^{*} hoặc để làm tạm thời hoặc vì họ không thể hay không sẵn sàng bước vào một nghề nghiệp.

Như vậy, nghề nghiệp đã có chỗ đứng gần như vững chắc trong lòng xã hội. Bên cạnh việc nghề nghiệp là những cách thức qua đó mọi người mưu sinh, chúng cũng phục vụ các nhu cầu của xã hội đồng thời tác động lên phần còn lại của xã hội. Một số nghề nghiệp phục vụ những nhu cầu bức

* Mcjob: từ lóng để chỉ một công việc được trả lương thấp, đòi hỏi ít kỹ năng và ít có cơ hội thăng tiến, thường ở trong lĩnh vực bán lẻ hoặc dịch vụ (Người dịch chú – ND).

thiết “mang tính sống còn” của con người, như nghề y hay nghề nông. Không có bác sĩ hay nông dân, chúng ta chắc chắn sẽ chết. Những nghề khác phục vụ cái mà Carr (1999) gọi là “nhu cầu bức thiết của công dân”, những nghề góp phần tạo nên sự đáng giá của cuộc sống. Những người thuộc nhóm này gồm giáo viên, nhân viên đường sắt, thợ xây dựng, người bán hàng và linh mục. Những nghề khác giải quyết các nhu cầu không quá quan trọng, nhưng lại góp phần tạo nên tổng thể chất lượng cuộc sống, chẳng hạn như nhân viên nhà hàng hay thợ làm tóc. Vấn đề là cần nhận ra mọi nghề nghiệp đều có khả năng tác động không chỉ lên khách hàng của chúng, mà còn lên cả xã hội rộng lớn hơn.

Giáo dục tiền nghề nghiệp và tự chủ

Chúng tôi đã cố gắng lập luận rằng giáo dục nghề nghiệp đóng vai trò trung tâm trong việc chuẩn bị cho cuộc sống và, theo đó, nó nên được nhìn nhận một cách nghiêm túc như hai lĩnh vực giáo dục chính yếu khác, đó là giáo dục khai phóng và giáo dục công dân. Song chúng ta không nên bỏ qua sự khác biệt đã đề cập ở trên. Một mặt là việc *chọn* một nghề, mặt khác là *chuẩn bị* cho nghề đó. Những người trẻ tuổi sẽ thường bắt đầu có ý tưởng nào đó về loại nghề nghiệp họ muốn gia nhập khi họ 14 tuổi. Họ chỉ có thể làm điều này nếu họ nắm bắt một số thông tin về những thứ sẵn có dành cho họ. Nhưng họ cũng cần biết liệu mình có năng lực tiềm tàng, tính cách và hứng thú dài lâu để bước vào nghề đó không. Các trường phổ thông có

vai trò then chốt trong việc giúp trẻ em đưa ra những lựa chọn như vậy, song cũng còn một số khó khăn nữa.

Sẽ là không đủ nếu chỉ có được thông tin về một nghề trước khi lựa chọn có bước vào nghề đó hay không, một người cần có một số *trải nghiệm* về nghề đó nữa. Chỉ thông qua một số trải nghiệm về đặc điểm lao động trong nghề, người trẻ mới biết được nghề đó có phù hợp với họ không và họ có thích hợp với nghề đó không. Nhưng làm thế nào một ngôi trường có thể cung cấp những trải nghiệm như vậy? Khó khăn này có thể phần nào được khắc phục bằng ba cách. Đầu tiên là cho người học tiếp cận một số trải nghiệm lao động trong chương trình giáo dục bằng cách cung cấp các môn học hướng nghiệp với giáo viên, trang thiết bị và phòng ốc phù hợp. Việc này đòi hỏi một mức độ chuyên môn hóa trong hệ thống nhà trường. Thứ hai là tạo dựng liên kết giữa các trường phổ thông với nơi làm việc, từ đó cho phép người trẻ có được một số trải nghiệm về đặc điểm cuộc sống trong môi trường làm việc mà họ đang cân nhắc [tham gia]. Thứ ba là cung cấp cho họ những đánh giá và tư vấn nghề nghiệp từ góc độ chuyên gia. Lý tưởng là, một trường phổ thông nên có khả năng cung cấp tất cả những điều kể trên.

Một việc hữu ích là nhớ lại cuộc bàn luận về tự chủ, trong đó đã có tranh luận rằng những người trẻ tuổi cần biết những lựa chọn nào là đáng giá và sẽ phù hợp với năng lực cũng như tính cách của mình. Họ cũng cần có khả năng tự kiểm soát bản thân để theo đuổi một lựa chọn vượt qua một số hoài nghi và gian khó. Năng lực đưa ra các lựa chọn tự chủ giả định [cần

có sẵn] một lượng kiến thức nhất định, năng lực lập luận nhất định và một mức độ trưởng thành về cảm xúc. Giáo dục tiền nghề nghiệp nên tập trung vào mục tiêu mang lại cho người trẻ những kiến thức đó, cả về nghề nghiệp lẫn bản thân họ, cung cấp cho họ đủ cơ hội để khám phá không chỉ khó khăn mà cả niềm vui của lựa chọn nghề nghiệp tiềm năng, để họ có năng lực ra quyết định trên cơ sở có đủ thông tin. Đây là một vai trò đòi hỏi nhiều nỗ lực đối với các trường phổ thông, nhưng là một vai trò hệ trọng đối với hạnh phúc nội tại của người trẻ tuổi và của chính xã hội mà họ sống.

Những hàm ý chính sách của một tranh luận về giáo dục tiền nghề nghiệp rất đáng chú ý. Cụ thể, yêu cầu người trẻ có một số trải nghiệm thực tiễn trong một nghề nghiệp tiềm năng sẽ dẫn tới những hoài nghi xuất hiện trong tâm trí không ít người. Các trường phổ thông có nên chuyên biệt hóa chương trình giáo dục sau độ tuổi, chẳng hạn như 13 hoặc 14 tuổi nhằm cung cấp những cơ hội này không? Đây không phải là phân biệt đối xử với những người trẻ tuổi và tước đi nền giáo dục khai phóng đích thực của một số em hay sao? Nếu một người đưa ra lựa chọn này, thì những hàm ý về nguồn lực là gì? Có cần tuyển dụng đội ngũ giáo viên chuyên môn có kinh nghiệm về nghề đó hay không? Có cần cung cấp các trường phổ thông chuyên biệt với trang thiết bị và phòng ốc thích hợp hay không? Một người có thể phục vụ bao nhiêu nhóm nghề khác nhau trong một hệ thống trường trung học theo định hướng nghề nghiệp (*vocationally oriented*)? Đây đều là những

câu hỏi khó về mặt chính sách và có thể được trả lời theo nhiều cách khác nhau.

Hai câu hỏi cuối về cơ bản là những câu hỏi về tính thực tế và vấn đề tài chính, nhưng câu hỏi đầu tiên rõ ràng là bàn về *tính công bằng (justice)* của việc chuyên môn hóa giáo dục. Chúng tôi đã tranh luận rất ráo trong Chương 2 về yếu tố đáng mơ ước của một chương trình giáo dục chung trong các giai đoạn đầu và giữa của giáo dục học đường, và chúng tôi cũng muốn tranh luận rằng các lộ trình nghề nghiệp nên tiếp tục cung cấp các thành tố mạnh về giáo dục học thuật như một phần của giáo dục tiền nghề nghiệp. Thực tế, như chúng tôi đã lưu ý, nhiều quốc gia tiếp tục đưa giáo dục học thuật vào trong chính giáo dục nghề nghiệp sau giai đoạn phổ thông (*post school vocational education*). Điều thiết yếu là trẻ em được trang bị năng lực căn bản để trở nên độc lập trong xã hội của mình, với kiến thức văn hóa đủ để hiểu lịch sử, địa lý, chính trị của xã hội đó cùng một vốn kiến thức khoa học và công nghệ làm cơ sở cho nền văn hóa đó. Trong Chương 6, chúng tôi cũng đã đưa ra một lập luận xác đáng về giáo dục đạo đức, giáo dục cá nhân và giáo dục công dân.

Song chúng tôi cũng từng biện hộ mạnh mẽ cho sự tự chủ như một mục tiêu chính yếu của giáo dục khai phóng. Mặc dù tự chủ không đơn thuần có nghĩa là năng lực chọn một nghề, nó là một khía cạnh rất quan trọng của một lựa chọn như vậy và đòi hỏi một sự chuẩn bị phức tạp. Giáo dục tiền nghề nghiệp, do đó, là một yếu tố chủ chốt của giáo dục khai phóng

dành cho nhiều người trẻ tuổi mong muốn theo đuổi một lựa chọn nghề nghiệp sau khi kết thúc việc học phổ thông. Theo nghĩa này, việc cung cấp giáo dục tiền nghề nghiệp trở thành phần trọng yếu trong vai trò của giáo dục trung học, không chỉ cho người trẻ tuổi có thiên hướng học thuật mạnh, mà cho cả những người đang nỗ lực tìm kiếm nghề nghiệp.

Sự đa dạng của giáo dục nghề nghiệp

Đến đây chúng ta chuyển sang [loại hình] giáo dục nghề nghiệp “phù hợp”. Như đã phân tích ở trên, trường học không phải nơi thích hợp để triển khai việc này. Một người chỉ có thể học một nghề và những công việc cũng như nhiệm vụ gắn liền với nghề đó, nếu người đó ở vị trí có thể có được những trải nghiệm trực tiếp và cụ thể về loạt nhiệm vụ gắn với nghề đó. Rõ ràng nơi làm việc là địa điểm phù hợp nhất để làm việc này. Tuy nhiên, ngay cả điều này cũng chưa thỏa đáng và một trong những khó khăn khi giải quyết vấn đề này chính xác là mối quan hệ giữa các yếu tố của giáo dục nghề nghiệp: học việc tại nơi làm việc và học việc ngoài nơi làm việc. Ở châu Âu thời Trung cổ có những hiệp hội nghề rất phổ biến được biết đến dưới tên gọi “phường hội”. Vai trò của chúng là thực hành, kiểm soát, thương thảo và phát triển một nghề thủ công cụ thể, và quan trọng nhất là kiểm soát việc gia nhập nghề và bồi dưỡng những người lao động tương lai. Để làm việc này, các phường hội đã phát triển một hình thức giáo dục nghề nghiệp gọi là “thời gian học nghề”. Thời gian học nghề không chỉ bao

gồm sự gán bó dài lâu với các kỹ thuật và những đức tính khi thực hành các nhiệm vụ của nghề nghiệp, mà còn bước đầu làm quen với nghề như một lối sống, thứ bao trùm cả lý tưởng và thực tiễn của nghề đó. Thời gian học nghề, do đó, không đơn thuần là [thời gian] giáo dục chuyên môn nghề, nó còn là, theo một nghĩa nào đó, phần thuyết minh cho một lối sống và diễn trình hình thành phẩm cách (Ainley và Rainbird 1999).

Mặc dù có sự kế thừa nào đó giữa các hình thức học nghề thời Trung cổ và thời hiện đại, đáng chú ý là trong cách những người học nghề được coi như nhân viên học việc chứ không phải là sinh viên, rõ ràng vẫn tồn tại những khác biệt rất lớn. Mức độ kiểm soát của thầy dạy và phường hội đối với thợ học việc đã giảm thiểu nhiều theo thời gian. Thay vào đó là sự xuất hiện các quy định của nhà nước và các quy trình đánh giá, cùng với mức độ linh hoạt lớn hơn của các cơ hội việc làm. Một lưu ý quan trọng là trong môi trường làm việc đương thời, các ranh giới nghề nghiệp có thể biến đổi nhiều hơn và linh hoạt hơn so với trong thời Trung cổ. Tuy nhiên, trên thực tế người học nghề gắn chặt với một sự phụ thuộc trong một giai đoạn và các phường hội đã chỉ định thời lượng và bản chất của quá trình hình thành nghề nghiệp, quá trình học nghề là một hình thức trải nghiệm giáo dục “tổng quát”, điều này không chỉ đơn thuần là sự truyền dạy về phương diện chuyên môn. Phần nhiều những cái học được diễn ra bên ngoài phân xưởng.

Trong điều kiện đương thời, với sự phát triển của kỹ thuật trên cơ sở khoa học và công nghệ, cần phải cung cấp cho những

người mới vào nghề nội dung giáo dục tổng quát kéo dài hơn, kiến thức lý thuyết ứng dụng, đặc biệt liên quan đến nghề đó, năng lực áp dụng tích hợp kiến thức lý thuyết với thực hành kỹ thuật chuyên môn một cách an toàn bên ngoài những áp lực của nơi làm việc. Người mới vào nghề cũng cần một giai đoạn *tập sự để* đạt được sự tự tin, củng cố chuyên môn và tăng cường ý thức trách nhiệm tương ứng khi làm việc với người khác. Do đó, nên làm rõ rằng giáo dục nghề nghiệp phục vụ cho lao động đòi hỏi kỹ năng là một vấn đề phức tạp đòi hỏi đến những biện pháp được suy tính kỹ lưỡng cùng hàng loạt dạng thức giám sát những biện pháp đó. Giờ đây nhiều nghề yêu cầu các yếu tố thuộc về kiến thức lý thuyết và kiến thức thực tế có nghĩa rằng lớp học đang trở thành một địa điểm quan trọng cho ít nhất một vài nội dung của giáo dục nghề nghiệp. Yếu tố mô phỏng đến lượt nó đòi hỏi các phân xưởng sẵn sàng cho việc thực hành kỹ thuật chuyên môn một cách an toàn và tăng dần [độ khó], trong khi yếu tố tập sự tại nơi làm việc được hiểu là sẽ có sẵn các hình thức giám sát, ghi chép và đánh giá có hiệu lực cao trong chính nơi làm việc. Giáo dục nghề nghiệp cho những nghề đòi hỏi trình độ kiến thức và kỹ năng nhất định, do vậy yêu cầu những cấu trúc tích hợp cả ba yếu tố này. Mặc dù trong nhiều trường hợp, nơi làm việc không đủ điều kiện cung cấp những trải nghiệm giáo dục như yêu cầu, phòng học và phân xưởng ở trường đại học cũng không đủ để cung cấp toàn bộ trải nghiệm thực tế cần thiết (Clarke và Winch, sắp công bố).

Các xã hội khác nhau đã ứng phó với tình trạng phức tạp này bằng nhiều cách khác nhau. Một số muốn giữ lại những yếu tố tích cực trong phương pháp thực hành kiểu Taylor và những mức độ kỹ năng tương đối thấp, do đó họ đã tránh nhu cầu về các hình thức giáo dục nghề nghiệp phức tạp có quy mô lớn (ở một mức độ nào đó Mỹ và Anh đã đi theo hướng này đối với một số nghề nghiệp). Ở một số xã hội khác áp dụng giáo dục nghề nghiệp tập trung trong những năm giáo dục phổ thông sau giai đoạn bắt buộc, thường ở trong phạm vi các trường chuyên biệt hoặc một số khu vực giáo dục (Pháp và Nhật tiêu biểu cho khuynh hướng này). Các nước khác một lần nữa lại sử dụng chế độ học nghề cùng với giáo dục chuyên môn kỹ thuật và giáo dục tổng quát nâng cao (*enhanced general and technical education*) trong các đại học chuyên biệt (CHLB Đức, Áo và Thụy Sĩ đại diện cho mô hình này, cùng với Anh trong một số nghề nghiệp hạn chế, xem Green và các cộng sự, 1999, để biết thêm phần mô tả về các lộ trình chính quy khác nhau). Song vẫn có một số xã hội khác rất tín nhiệm mạng lưới thân hữu phi chính thức dựa trên các ngành chuyên biệt theo vùng; các địa bàn của Italia theo mô hình như thế (Crouch và các cộng sự 1999). Tuy có giao điểm giữa nhiều xã hội với nhau về nhu cầu trình độ kỹ năng nâng cao, một đặc điểm nổi bật của việc thích ứng với nhu cầu này là những phương thức đa dạng mà qua đó nhu cầu này tiếp tục được đáp ứng. Ngay cả những quốc gia ở trong cùng một khu vực địa lý và chia sẻ một lịch sử chung như Tây Âu chẳng hạn, cũng cho thấy một sự đa dạng

đáng chú ý trong phương thức họ ứng phó với giáo dục nghề nghiệp, đa số dựa trên các truyền thống lịch sử lâu đời, trong đó hình thức học nghề là một minh chứng tuyệt vời cho giáo dục nghề nghiệp trong một số xã hội đương thời.

Tóm lại, giáo dục nghề nghiệp không chỉ là vấn đề huấn luyện hay đào tạo cho một số lượng giới hạn các nhiệm vụ không cần kỹ năng. Nó bao gồm quá trình làm quen với nghề, với vị trí riêng của nghề đó trong xã hội cũng như các lý tưởng và truyền thống riêng có của nghề. Nó yêu cầu một sự kết hợp phức tạp cả kiến thức thực tế, kiến thức lý thuyết và kiến thức thực hành, chưa kể là việc phô diễn những phẩm chất nghề nghiệp cụ thể. Tốc độ cạnh tranh kinh tế ngày càng tăng giữa các nước phát triển với nhau cũng như giữa các nước phát triển với các nước đang phát triển đã bảo đảm rằng, bất kể kết quả ra sao, giáo dục nghề nghiệp vẫn sẽ tiếp tục chiếm một vị trí trung tâm và ngày càng cao trong thời gian tới. Việc những người trẻ tuổi không đi theo con đường học thuật để với tới giáo dục bậc cao mà tiếp tục theo đuổi một hình thức giáo dục nghề nghiệp sau giai đoạn bắt buộc ngày càng trở nên phổ biến. Tương ứng với điều này là tình trạng những công việc không cần tới kỹ năng chuyên môn ngày càng khan hiếm (mặc dù ở một vài khía cạnh, Anh và Mỹ là những ngoại lệ của xu hướng này). Việc đáp ứng các nhu cầu việc làm cùng nhu cầu xã hội của một bộ phận thiểu số những người hoàn toàn không có kỹ năng, và nó có khả năng trở thành một vấn đề xã hội, chính trị và kinh tế cấp thiết đối với xã hội của chúng ta.

Các mục tiêu kinh tế của giáo dục

Đến đây, chúng ta đã tìm hiểu gần như toàn diện giáo dục nghề nghiệp từ quan điểm các mục tiêu *cá nhân* của giáo dục. Một trong những phần nà thường nhắm vào giáo dục nghề nghiệp với tư cách là *giáo dục*: nó đặt nhu cầu của cá nhân dưới các nhu cầu của xã hội. Chúng tôi hy vọng đã từng chỉ ra trong các chương trước rằng đây là một quan điểm thiếu căn cứ, nếu giáo dục tiền nghề nghiệp và giáo dục nghề nghiệp được triển khai tới nơi tới chốn. Tuy nhiên, chúng tôi không quá ngạc nhiên khi giữa giáo dục nói chung và giáo dục nghề nghiệp nói riêng với sự phát triển kinh tế đang hình thành một kết nối. Thêm vào đó, cũng đúng là đang có thêm nhiều người tin rằng các mục tiêu kinh tế của giáo dục đóng một vai trò ngày càng quan trọng. Chúng ta nên đáp lại những mối bận tâm này như thế nào? Phản ứng ban đầu của chúng ta chỉ ra rằng không nhất thiết tồn tại sự bất tương hợp giữa phát triển kinh tế với phát triển cá nhân như thế. Tuy nhiên, [hiện trạng đó] chủ yếu phụ thuộc vào cách tổ chức kinh tế trong một xã hội.

Có hai chiến lược lớn để vận hành nền kinh tế trong một xã hội công nghiệp hóa: như một *trạng thái bình quân kỹ năng cao* (TTBQKNC) / *High skill equilibrium* (HSE) hay như một *trạng thái bình quân kỹ năng thấp* (TTBQKNT) / *Low skill equilibrium* (LSE) (Ashton và Green 1996). Trong một TTBQKNC, những người lao động thuần thực kỹ năng và được trả lương cao để tạo ra hàng hóa, dịch vụ có tiêu chuẩn cao và tương đối đắt tiền, được bán cho những người tiêu dùng tương đối giàu có, chính

là những người lao động được trả lương cao. Một TTBQKNC là một vòng luân chuyển hiệu quả (*virtuous circle*), trong đó các sản phẩm chất lượng cao được sản xuất và tiêu dùng bởi những người lao động được trả lương cao, thực hiện công việc đem đến cho họ sự thỏa mãn. Sự dịch chuyển tới TTBQKNC có lợi thế kinh tế lâu dài hơn, cụ thể đem lại cho các nền kinh tế phát triển lợi thế cạnh tranh và năng lực thích ứng thì được nâng cao trong một thế giới mà ngày càng nhiều quốc gia tham gia cạnh tranh ở những lĩnh vực tương đồng nhau.

Các nền kinh tế cũng có thể được vận hành theo cách ngược lại, trong đó những người lao động kỹ năng thấp, được trả lương thấp tạo ra những hàng hóa và dịch vụ giá rẻ nhưng lại có tiêu chuẩn, chất lượng thấp, phù hợp với túi tiền của những người lao động không có kỹ năng và được trả lương thấp. Đó là trạng thái bình quân kỹ năng thấp (TTBQKNT). Các nền kinh tế vận hành TTBQKNT có thể sinh lợi nhuận. Cái chúng không thể làm là cung cấp công việc tạo ra sự hài lòng, những sản phẩm đáng giá hay an ninh kinh tế dài hạn thông qua khả năng thích ứng nội tại (*built-inadaptability*) với tình hình kinh tế đầy biến động. Giờ đây có nhiều chứng cứ xác đáng cho thấy phần lớn nền kinh tế Anh vận hành như một TTBQKNT, trong khi các đối tác và đối thủ kinh tế của Anh ở châu Âu nhìn chung đã theo con đường TTBQKNC.

Chuyển từ TTBQKNT sang TTBQKNC là một ví dụ cho vấn đề hợp tác trong một trạng huống nhất định vì lợi ích của số đông, không thể ngay lập tức đạt được nếu chỉ bằng hành

động cá nhân. Nói một cách cụ thể, nó tương tự ví dụ về “thể lưỡng nan của người tù”, trong đó chiến lược áp đảo của người sử dụng lao động riêng biệt trong TTĐQNT là luôn duy trì chiến lược duy nhất (đọc phần thảo luận sâu hơn ở Chương 9). Tình thế lưỡng nan của người tù là một dạng tình huống hợp tác, trong đó chiến lược của từng người chơi là phải quyết định lựa chọn nước đi nhằm tạo ra kết quả không phải tối ưu mà mọi người chơi đều có thể đạt được. Khía cạnh quan trọng của việc chuyển dịch từ một TTĐQNT sang TTĐQNC là phải phát triển một lực lượng lao động có kỹ năng.

Trong trường hợp này, người sử dụng lao động có thể thu lợi nhiều hơn nếu tất cả nhân viên đều được đào tạo, mặc dù tất cả chủ sử dụng lao động sẽ phải gồng gánh chi phí đào tạo nhân viên của họ. Tuy nhiên, nếu một người sử dụng lao động tiến hành đào tạo trong khi những người khác không làm vậy, thì người đó sẽ gánh chịu chi phí đào tạo nhưng không thu lại được bất kỳ lợi ích nào, do những người sử dụng lao động khác sẽ sử dụng tối đa khoản tiền tiết kiệm được từ việc không đào tạo để “săn” những nhân viên được đào tạo từ chỗ chủ lao động đã bỏ công sức [tiến hành đào tạo]. Một cách tự nhiên, giải pháp tối ưu cho tất cả người sử dụng lao động nào sẽ là không đào tạo, kể cả khi tất cả những người khác đã thực hiện đào tạo cho đội ngũ nhân viên. Tuy nhiên, do mọi chủ sử dụng lao động đều có thể tính toán kết quả của từng phương hướng hành động trong khả năng, nên có thể chẳng có ai muốn tổ chức đào tạo cho nhân viên. Cách duy nhất để bảo đảm tất

cả người sử dụng lao động đều đào tạo nhân viên của mình là đem đến một động lực nào đó để làm vậy bên ngoài những giới hạn gắt gao của chính cuộc chơi đó. Ví dụ, nếu tất cả chủ sử dụng lao động buộc phải gánh chịu chi phí đào tạo nhân viên thì họ sẽ có động lực để làm việc đó, do họ sẽ thu hồi được tất cả những chi phí đó và sẽ không phụ thuộc vào việc “săn” nhân viên từ những người sử dụng lao động khác, vì sẽ không còn tình trạng thiếu người lao động có kỹ năng nữa.

Một điều nên làm rõ là có những lợi thế nhất định về mặt xã hội khi vận hành một nền kinh tế phát triển như một TTbQKNC. Xét theo mô tả của chúng tôi về khái niệm hạnh phúc, thứ được tạo nên nhờ việc thực thi những quyền lực đương có của chúng ta trong những hoạt động đáng giá, thì một TTbQKNC có những lợi thế rõ rệt hơn so với một TTbQKNT, đơn giản vì mọi người có cơ hội để thực thi những quyền lực sẵn có của họ, để tham gia hợp tác với người khác ở nơi làm việc đồng thời thực thi một mức độ kiểm soát đối với nơi đó. Cũng nên thấy tương đối rõ rằng các TTbQKNC yêu cầu một trình độ giáo dục nghề nghiệp *ban đầu* vững chắc cũng như khả năng tiếp tục học tập như một phần của sự trưởng thành nghề nghiệp.

Trước hết, lựa chọn nghề nghiệp đòi hỏi công tác phân loại cẩn thận [ngay từ khâu] giáo dục tiền nghề nghiệp mà chúng tôi đã ủng hộ. Thứ hai, việc làm đòi hỏi kỹ năng cao thường nằm *trong phạm vi* các nghề, và như chúng ta đã thấy, bước đầu làm quen với một nghề đòi hỏi sự chuẩn bị lâu dài để các kỹ

năng và kiến thức đã được lĩnh hội không chỉ gắn với một số ít nhiệm vụ, mà với toàn bộ những nhiệm vụ được xác định trong phạm vi một nghề, cùng với vốn kiến thức và kiến văn về vị trí của nghề ấy trong khu vực công nghiệp-dịch vụ nói riêng và trong phạm vi xã hội nói chung. Thêm nữa, sự thay đổi về công nghệ có khuynh hướng làm giảm số lượng lĩnh vực ngành nghề, đồng thời mở rộng những ngành đang tồn tại. Điều này đã dẫn đến việc đòi hỏi tính chất đa kỹ năng của người lao động trong phạm vi nghề đó.

Điều này dẫn chúng ta đến việc xem xét mối quan hệ giữa giáo dục và chính sách kinh tế. Nếu chuyển sang coi TTBQKNC là một vấn đề về hợp tác như chúng tôi đã lập luận, thì chính phủ phải chủ động bảo đảm rằng việc đào tạo người lao động đem lại lợi ích cho giới chủ. Những chính sách đó có thể ở dạng phí đào tạo hoặc thuế, hay một giấy phép hành nghề trong một nghề phụ thuộc vào việc đạt được một bằng cấp. Rốt cuộc, chính sách giáo dục nghề nghiệp là một vấn đề chính trị sâu sắc bởi nó tác động tới những lợi ích căn bản của giới chủ và người lao động và có thể bao gồm việc chối bỏ những tri nhận lợi ích của một trong hai hoặc cả hai nhóm này, ít nhất là trong ngắn hạn. Sự nhất trí về những vấn đề như vậy để đạt được hơn nhiều khi các bên chính yếu có thể đồng thuận phương hướng phát triển kinh tế chủ đạo nên là gì, và điều đó khó đạt được hơn nhiều khi các bên không thể thống nhất về nó.

Giáo dục nghề nghiệp và cuộc sống tốt đẹp:

Mục đích của lao động?

Một phản bác đối với những nội dung chúng tôi vừa biện hộ trong chương này nhấn mạnh quá nhiều vào lao động như một thành tố của cuộc sống tốt đẹp. Đúng là chúng tôi đã lập luận rằng các hình thức lao động đem lại sự thỏa mãn là một phần thiết yếu tạo nên hạnh phúc của đa số mọi người trong xã hội của chúng ta. Song điều này không ngụ ý rằng chúng ta hoàn toàn thỏa mãn với sự cân bằng giữa lao động với cuộc sống hay không có lỗi sai nghiêm trọng nào trong cách chúng ta hình thành các mối ưu tiên. Chúng tôi đề xuất một cuộc sống lao động tốt đẹp là trọng tâm trong cảm nhận hạnh phúc của đa số người và do đó, một nền giáo dục thực sự tốt đẹp nên giúp những người này chuẩn bị cho việc đó. Nhưng tất nhiên đây không phải là điều duy nhất mà giáo dục nên chuẩn bị cho chúng ta: Chúng tôi đã hướng sự chú ý vào tầm quan trọng của việc nêu lên một số đánh giá về những giá trị của một người cũng như các phương diện đạo đức, cá nhân và công dân trong cuộc sống. Tuy nhiên chúng ta có thể đi xa hơn thế và khẳng định rằng quan điểm mà chúng tôi đã xác lập tương đối nhất quán với quan điểm rằng mọi người làm việc quá nhiều, rằng họ không được phép nghỉ hưu sớm hơn nếu họ muốn, và trên hết chúng ta có xu hướng xem thường ở một mức độ nào đó những dạng lao động *không được trả lương*, chẳng hạn như công việc từ thiện hay chăm lo cho một gia đình. Hiện nay sự thiếu vắng một khoản “lương sinh hoạt tối thiểu”, tức khoản tiền

cho phép một cặp vợ chồng tham gia lao động có thể phụ giúp/nuôi gia đình của mình, có nghĩa là các gia đình gần như không thể dành hẳn một người để chăm sóc con cái toàn thời gian, trong khi nhiều người muốn chọn làm việc đó. Một giải pháp thu hút khác là cho một thành viên trong gia đình không muốn tham gia vào thị trường lao động một khoản thu nhập cơ bản để họ có thể vẫn được tôn trọng mà lại không khiến gia đình rơi vào tình trạng khánh kiệt. Nỗ lực này có thể song hành với một khoản tín dụng giáo dục để cá nhân đưa ra một lựa chọn như vậy sẽ có thể duy trì và nâng cao kỹ năng của họ để tái gia nhập thị trường lao động khi họ thấy phù hợp. Một chế độ như vậy cũng sẽ cho phép sử dụng hiệu quả nguồn thu nhập cơ bản đó để đáp ứng công sức làm việc bán thời gian chăm lo cho gia đình, từ đó giúp người chăm sóc lão trẻ không cảm thấy chính họ bị cô lập với xã hội rộng lớn bên ngoài. Đây là một cách để giảm thiểu áp lực công việc nặng nề đè nén lên chúng ta, cả về phương diện đạo đức lẫn tài chính.

Câu hỏi thảo luận

1. Lao động có phải là một phần quan trọng của cuộc sống không?
2. Một người có thể thực sự được tự chủ trong công việc hay không? Hãy thảo luận kèm theo dẫn chứng.
3. Trường phổ thông có nên chuẩn bị cho người trẻ tham gia vào đời sống lao động không?

4. Có phải một người chỉ có thể học về lao động hiệu quả nhất khi tham gia việc học trong chính quá trình lao động không?
5. Việc vận dụng kỹ năng có đem lại sự thỏa mãn không? Và lao động có thể đem lại sự thỏa mãn theo cách này không?

Đọc thêm

Giáo dục nghề nghiệp là một lĩnh vực rộng lớn và phức tạp, trong đó các vấn đề về triết học, kinh tế và lịch sử hòa quyện vào nhau. Đáng buồn, lĩnh vực này lại chưa thực sự phát triển ở góc độ triết học. Một dẫn luận cực kỳ hấp dẫn nhưng không được chú ý đến, đó là cuốn *Giáo dục, Lao động và Giải trí* (*Education, Work and Leisure*, London, Routledge, 1970) của Harold Entwistle. Một công trình quan trọng bàn về vấn đề hoạch định chính sách ở Anh từ quan điểm triết học là cuốn sách của Richard Pring, *Xóa bỏ khoảng cách: Giáo dục khai phóng và Chuẩn bị về nghề nghiệp* (*Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*, London, Hodder and Stoughton, 1995). Cuốn *Giáo dục, Lao động và Nguồn lực xã hội* (*Education, Work and Social Capital*, London, Routledge, 2000) của Christopher Winch là một diễn giải mở rộng và biện hộ cho quan niệm khai phóng trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp. Cuốn *Lao động mới và Tương lai của Công tác Đào tạo* (*New Labour and the Future of Training*, London, Philosophy of Education of Great Britain (Hiệp hội Triết học Giáo dục Anh quốc), 2000)

mà ông biên soạn đã đặt những biện luận này vào bối cảnh chính sách của Anh Quốc. Một quan điểm đối lập dựa trên tiền đề rằng trong các xã hội hậu công nghiệp đương thời, quan niệm về lao động được trả lương đã trở nên lạc hậu, có thể được tìm hiểu trong công trình của John White, *Giáo dục và Mục đích của Lao động* (*Education and the End of Work*, London, Kogan Page, 1997). Các vấn đề có liên quan đến mối quan hệ giữa nghề nghiệp, việc làm và giáo dục nghề nghiệp được bàn luận trong bài viết của David Carr, “Giáo dục chuyên nghiệp và Đạo đức nghề nghiệp” (“Professional Education and Professional Ethics”, *Journal of Applied Philosophy* (*Tạp chí Triết học Ứng dụng*), 16, 1:33-46 (1999)), và bài viết của Christopher Winch và Linda Clarke, “Giáo dục nghề nghiệp ‘tập trung vào giai đoạn đầu’ so với Học tập suốt đời: Phê bình chính sách hiện hành của Chính phủ Anh” (“‘Front-Loaded’ Vocational Education Versus Lifelong Learning: A Critique of Current UK Government Policy”, *Oxford Review of Education* (*Tạp chí Đánh giá Giáo dục của Oxford*), 29, 2: 239-252, 2003). Cuốn sách của Entwistle cung cấp một ý tưởng thảo luận thú vị về giáo dục tiền nghề nghiệp. Một mảng có nhiều công trình nghiên cứu độc đáo là học tập liên quan đến lao động. Ví dụ, đọc bài báo của Paul Hager, “Cách làm và Đánh giá thực tế tại nơi làm việc” (“Know-how and Workplace Practical Judgment”, *Journal of Philosophy of Education* (*Tạp chí Triết học Giáo dục*), 34, 2:281-296, 2000) và bài báo của Gerard Lum, “Năng lực ở đâu trong Giáo dục và Đào tạo định hướng phát triển Năng lực” (“Where’s the

Competence in Competence-based Education and Training", *Journal of Philosophy of Education (Tập chí Triết học Giáo dục)*, 33, 3:403-418, 1999) và bài báo của Robert Dearden, "Giáo dục và Đào tạo" ("Education and Training", *Westminster Studies in Education (Tập chí Nghiên cứu Giáo dục Westminster)*, 7:57-66, 1984). Tất nhiên, có rất nhiều thông tin thực chứng liên quan đến giáo dục nghề nghiệp và độc giả quan tâm đến vấn đề này nên tìm đọc những nguồn tham khảo khác trong chương để tiếp cận các thông tin đó.

CHƯƠNG 9

THỊ TRƯỜNG, CHÍNH TRỊ VÀ GIÁO DỤC

Trong phần Dẫn nhập, chúng tôi đã hướng sự chú ý đến vấn đề *trách nhiệm giải trình* hay những người hữu trách được yêu cầu phải biện giải về những gì họ đã làm với nguồn lực được cung cấp cho dịch vụ đó khi được yêu cầu. Trong Chương 5 chúng tôi đã bàn luận vấn đề này trong mối quan hệ với công tác đánh giá. Một trong những vấn đề nảy sinh với việc cung ứng giáo dục là nó có thể không đáp ứng được nhu cầu của những người sử dụng, bao gồm phụ huynh và con cái họ. Trong sự độc quyền giáo dục của nhà nước, phụ huynh không có lựa chọn nào khác ngoài gửi con đến các trường do nhà nước tài trợ và quản lý. Về cơ bản, họ không có nhiều hoặc không có lựa chọn gửi con đến trường nào. Ngay cả ở nơi nhà nước không áp dụng chính sách độc quyền, hầu hết phụ huynh cũng không thể trả các khoản phí cần thiết để con cái họ học ở ngoài hệ thống công lập. Thế nhưng có thể có một vài lý do chính đáng giải thích tại sao nhà nước không nên áp đặt một thứ quyền lực như vậy để chi phối chuyện trẻ nên được học tập tại đâu và học như thế nào. Chương này khảo sát những lý lẽ

ủng hộ việc cho phép các lực lượng thị trường, chứ không phải nhà nước, quản trị việc cung cấp dịch vụ giáo dục. Chương này xem xét khái niệm thị trường và sau đó tìm hiểu xem một thị trường cung ứng dịch vụ giáo dục sẽ hoạt động ra sao. Điều này dẫn tới việc cân nhắc liệu mục tiêu của các hệ thống giáo dục là cung cấp dịch vụ giáo dục hay là các cơ hội giáo dục, và việc cung cấp dịch vụ giáo dục được biện luận như là vai trò hợp lý của loại hình giáo dục do chính phủ tài trợ. Bản chất hàng hóa của giáo dục sẽ được khảo sát và tầm quan trọng của giáo dục như một loại hàng hóa có địa vị (*positional goods*) sẽ được nhấn mạnh. Tiếp theo chương này xem xét: Ai là khách hàng của giáo dục, những lợi ích của “phiếu tài trợ giáo dục” (*educational vouchers*) đã được thừa nhận, câu hỏi liệu thị trường giáo dục đang thúc đẩy hay cản trở bình đẳng trong giáo dục và sau rốt, liệu chúng có khả năng đem lại sự đa dạng trong cung cấp giáo dục hay không.

Nhà kinh tế học Adam Smith từng nhấn mạnh, một giáo viên chỉ được trả lương bởi nhà nước “sẽ sớm học cách lo là công việc của chính mình”. Smith cho rằng nếu giáo viên được nhà nước đảm bảo một mức thu nhập, họ sẽ không có động lực để thực hiện công việc một cách tốt nhất. Cách duy nhất phụ huynh có thể bảo đảm rằng giáo viên sẽ có động lực để làm vậy là trả lương cho giáo viên theo hiệu quả công việc trong quá trình giáo dục con cái họ. Trong một hệ thống như vậy, những giáo viên giỏi sẽ được trả lương cao còn những giáo viên dở sẽ được trả lương thấp. Nếu chúng ta tiếp tục giả định rằng những trường tốt nhất sẽ quy tụ những giáo viên giỏi nhất,

thì mức lương cao hơn mà các giáo viên giỏi nhận được cũng đồng nghĩa với những trường tốt nhất đã có những giáo viên được trả lương cao nhất. Mặc dù các trường như vậy hứa hẹn khả năng cung cấp nền giáo dục tốt nhất, nhưng nó cũng sẽ đắt đỏ nhất.

Song còn một vấn đề nữa bên cạnh vấn đề hiệu quả. Nếu nhà nước kiểm soát giáo dục, thậm chí nếu nhà nước vận hành giáo dục với những ý định tốt đẹp nhất và với mức độ hiệu quả nhất có thể, thì sẽ luôn có nguy cơ nhà nước thực hiện việc giáo dục theo cách không tương thích với những mong muốn của các bậc phụ huynh. Ví dụ, phụ huynh có thể muốn con họ được giáo dục về mặt tôn giáo, hoặc muốn giáo dục con họ điều hành một doanh nghiệp. Cả hai khả năng này chưa chắc đã có sẵn trong một hệ thống giáo dục được nhà nước bảo trợ. Làm thế nào phụ huynh có thể sử dụng ảnh hưởng của họ để có được loại hình giáo dục mà họ muốn? Như chúng ta đã thấy, nếu không có sự độc quyền của nhà nước, thì đơn giản là phụ huynh sẽ phải chấp nhận loại hình giáo dục mà mình mong muốn dành cho con mình với chi phí cực kỳ đắt đỏ, vượt xa khả năng đáp ứng nếu xét từ những nguồn lực riêng của họ. Một giải pháp khả dĩ cho những khó khăn này là cho phép một thị trường trong lĩnh vực giáo dục.

Thị trường là gì?

Hiểu đơn giản, thị trường là nơi mà người bán và người mua được kết nối với nhau để trao đổi hàng hóa. Lý tưởng là,

người mua và người bán nên lập tức biết được tất cả các mức giá của hàng hóa được chào bán (giá chào bán) và tất cả những mức giá đề nghị mua từ các khách hàng tiềm năng (giá hỏi mua). Thông tin đó cho phép người mua và người bán điều chỉnh giá chào bán và giá hỏi mua cho tới khi thị trường “thông qua”, đó là tất cả mọi giá hỏi mua đều được chấp nhận. Ví dụ rõ nhất về thị trường là một hội chợ rau quả ở nông thôn, nơi các chủ quầy hàng trưng bày hàng hóa của mình và người mua có thể quan sát tất cả các sản phẩm chào bán của các chủ quầy khác nhau. Họ cũng có thể “mặc cả” về mức giá. Từ quan điểm của người bán, giá đó phải phản ánh được giá trị lao động được đầu tư vào sản phẩm đó, cùng với một phần lợi nhuận. Giá đó cũng sẽ phản ánh nhu cầu về sản phẩm, thứ phụ thuộc vào sự cạnh tranh giữa những người bán với số lượng người mua. *Sự khan hiếm* cũng như chi phí lao động đầu vào sẽ quyết định giá cả. Từ quan điểm của người mua, điều quan trọng là hàng hóa chào bán phù hợp với ý muốn của họ và chúng được chào bán ở một mức giá có thể mua được. Một yếu tố quan trọng nữa là người mua cần có kiến thức để xác định liệu hàng hóa được chào bán có *chất lượng* phù hợp hay không. Chẳng nghĩa lý gì khi mua một con ngựa kiệt sức hoặc một chiếc xe đã bị chỉnh công-tơ-mét, cho dù giá cả hấp dẫn và bạn rất cần phương tiện vận tải đi nữa. Trong mô hình đơn giản về chợ rau quả mà chúng tôi đề cập, người mua và người bán có thể kiểm tra các mức giá hỏi mua và giá chào bán bởi vì họ ở gần nhau về mặt không gian. Nhưng tất nhiên, nguyên tắc đó vẫn

có thể được áp dụng nếu giá chào bán và giá hỏi mua được đưa ra bằng những cách khác, ví dụ như ở dạng viết trên giấy hoặc điện tử. Đây là cách hoạt động của thị trường chứng khoán. Trong trường hợp của thị trường chứng khoán, chất lượng của sản phẩm đôi khi được đánh giá bởi một chuyên gia được gọi là một “nhà phân tích” – người dành thời gian nghiên cứu thực chất hoạt động kinh doanh của một công ty. Đây là một phiên bản lý tưởng hóa của các thị trường. Trong thực tiễn, ngay cả trong một chợ rau quả, sự nhận biết ngay lập tức về giá hỏi mua và giá chào bán cũng không có sẵn, chứ chưa nói đến các thị trường được phân phối theo không gian rộng hơn. Cũng không có một sự đánh giá chính xác về chất lượng. Phiên bản lý tưởng hóa của thị trường mà nhà kinh tế học đó đưa ra có vẻ giống một thứ hoạt động rất tốt theo lý thuyết nhưng lại không tương thích với thực tế. Nếu đúng là vậy thì điều đáng ngờ là liệu học thuyết kinh tế có liên quan nhiều đến thực tiễn thị trường hay không. Vì lý do này, một số nhà kinh tế học đã chọn mô hình theo trường phái kinh tế học Áo (tên được đặt như vậy do ý tưởng này bắt nguồn từ nhà kinh tế học người Áo Ludwig von Mises). Trong mô hình này, người mua và người bán không có nhận thức tức thời về tất cả giá hỏi mua và giá chào bán. Thay vào đó, họ chú ý đến về giá chào bán và giá hỏi mua trong vùng lân cận của họ. Tuy nhiên, thông tin này dần lan truyền khắp thị trường và tác động đến hành vi của người mua cũng như người bán ở những khu vực khác của thị trường đó. Như vậy, nếu nhu cầu thấp trong một khu vực của

thị trường dẫn tới sự hạ giá chào bán, người mua và người bán ở những khu vực khác của thị trường nghe ngóng được điều này và [chắc chắn] người bán trong khu vực này của thị trường sẽ điều chỉnh giá chào bán của họ căn cứ theo tình hình mới. Người mua cũng phát triển cái mà đôi khi được gọi là tri thức “ngầm” (“*tacit*” *knowledge*) về hàng hóa được chào bán. Bằng cách lặp lại việc kiểm tra và so sánh các giá hỏi mua, họ biết được điều gì đó về chất lượng của thứ được chào bán so với giá chào bán của nó và kiến thức này được bao hàm trong quyết định mua hàng sau cùng của họ.

Một điểm cuối cùng. Yếu tố thị trường có thể được áp dụng vào việc trao đổi mọi loại hàng hóa và dịch vụ. Rau quả, xe ô tô và ngựa là những ví dụ rõ ràng. Cổ phiếu thì trừu tượng hơn, nhưng vẫn là một loại hàng hóa khả thương, bởi vì chúng tồn tại lâu dài cho dù không hữu hình. Tuy nhiên, các dịch vụ cũng có thể được bán trên thị trường, mặc dù dịch vụ vừa không hữu hình vừa không tồn tại lâu dài. Không phải mọi thứ đều có thể mua bán. Ví dụ, tôi có thể bán chiếc áo sơ mi của mình, chiếc áo là một mặt hàng chứ không phải bán chiều cao của tôi, vốn là một phần không thể chia tách khỏi tôi.

Thị trường trong lĩnh vực giáo dục

Đối mặt với những vấn đề về lựa chọn và trách nhiệm giải trình đã đề cập ở các chương trước, một giải pháp thị trường cho giáo dục là khá hấp dẫn. Trước hết, nó hứa hẹn giải quyết

những bất đồng về các mục tiêu của giáo dục. Một khi nhà nước rút lui khỏi nhiệm vụ có vẻ bất khả thi là đáp ứng các mục tiêu giáo dục của tất cả các nhóm, thì mỗi nhóm có những mục tiêu riêng biệt lại có thể thiết lập hệ thống trường phổ thông và đại học của riêng mình. Lấy ví dụ, nếu các phụ huynh có tư tưởng tôn giáo không muốn con họ học tập trong một hệ thống giáo dục thế tục thì họ có quyền thiết lập các trường tôn giáo. Lợi thế thứ hai mà hướng tiếp cận thị trường mang lại là câu trả lời dành cho câu hỏi về *trách nhiệm giải trình*. Một hệ thống giáo dục dựa trên cơ chế thị trường sẽ vận hành qua trao đổi giữa nhà cung cấp và người mua hàng. Nếu người mua không thích thứ được chào bán, họ sẽ không phải mua thứ đó hoặc họ có thể không bao giờ mua hàng nữa. Không cần những hệ thống thanh tra phức tạp để đảm bảo rằng các trường đều đạt chuẩn. Một điểm thú vị, mà chúng ta sẽ trở lại, là liệu đánh giá có cần thiết như một chỉ dấu về mức độ giá trị của thứ được chào bán hay không. Chúng ta nên nhớ rằng người mua hàng cần được thông tin không chỉ là mức độ sẵn có và giá cả của mặt hàng, mà cả *chất lượng* của nó. Nhìn nhận những điều này như thế nào là một vấn đề lớn mỗi khi đánh giá đề xuất về thị trường dành cho giáo dục. Cuối cùng, một hệ thống thị trường sẽ linh hoạt và nhanh chóng phản hồi trước những thay đổi theo nhu cầu. Các trường không được yêu thích sẽ đóng cửa và các trường được ưa chuộng sẽ thế chỗ. Một hệ thống thị trường giáo dục hứa hẹn xử lý một số vấn đề thực sự khó khăn ẩn dưới hoạt động cung cấp dịch vụ giáo dục.

Xem xét lại các mục tiêu của giáo dục:

Giáo dục hay cung cấp các cơ hội giáo dục?

Trước tiên, chúng ta cần biết chính xác cái gì đang được chào bán trong một hệ thống giáo dục dựa trên thị trường. Nếu giáo dục không phải là một loại hàng hóa thì hiển nhiên nó không thể được chào bán trên thị trường. Chúng ta đã thấy trong Chương 1 một định nghĩa tổng quát về giáo dục, rằng nó là sự chuẩn bị cho cuộc sống. Chuẩn bị cho cuộc sống là điều xảy ra với một cá nhân; nếu bạn đồng ý, nó là một thành tựu cá nhân, một điều mang tính riêng có đối với bất cứ người nào được giáo dục. Nếu tôi có học thức (*become educated*), tôi không thể bán cho bạn nền tảng giáo dục của tôi, cũng giống như không thể bán cho bạn chiều cao của tôi. Cho nên có vẻ như một thị trường trong giáo dục là một ý tưởng không khả quan, do giáo dục không phải là một mặt hàng khả thương. Đáp lại, có những người khẳng định rằng mục tiêu thích hợp hơn cả của các tổ chức giáo dục không phải mang tới một nền giáo dục như thế, mà là cung cấp *các cơ hội giáo dục*. Cơ hội là những cái có thể được mua và bán, do đó nói về một thị trường trong các cơ hội giáo dục sẽ hợp lý hơn. Chúng ta đã xem xét sơ lược khẳng định này ở Chương 5 trong mối quan hệ với các vấn đề về đánh giá. Câu hỏi nổi lên lúc này, “Chúng ta coi giáo dục là *sự chuẩn bị* cho cuộc sống, hay là *cơ hội* để chuẩn bị cho cuộc sống?” Cách người ta thường hay bàn về giáo dục gợi ý rằng giáo dục là cái mà một người đạt được, không phải là một cơ hội để đạt được cái gì đó. Lấy một ví dụ thật nổi bật, nếu tôi

đề nghị giáo dục đạo đức cho con bạn, bạn sẽ kỳ vọng tôi làm cho con bạn hiểu được sự khác biệt giữa đúng và sai, làm điều đúng và tránh làm điều sai. Bạn sẽ *không* đơn thuần kỳ vọng tôi cung cấp những cơ hội để con bạn làm người tốt. Bạn sẽ không hài lòng nếu tôi trao lại bạn đứa con không khác gì một thiếu niên phạm tội, với lý lẽ rằng tôi đã cho nó mọi cơ hội để làm một người tốt, nhưng học sinh đã chọn không nắm bắt những cơ hội đó.

Vì vậy có vẻ không ổn khi phát biểu rằng giáo dục chỉ cung cấp các cơ hội. Tuy nhiên, những người ủng hộ thị trường có thể đáp lại rằng tất cả những gì các trường học có thể cung cấp thực tế là cơ hội để trở nên có học thức, chứ các trường không thể làm người ta trở nên có giáo dục. Ở một mức độ nào đó, điều này đúng. Tuy nhiên, người ta thường kỳ vọng rằng trường học sẽ gây áp lực đáng kể lên học sinh để trẻ học cách cư xử, học đọc, đếm, viết, v.v... và áp lực đó là chính đáng, do việc không thể làm một người tốt, không biết chữ hay không biết tính toán không chỉ là một thảm họa cá nhân đối với đứa trẻ đó mà còn tạo gánh nặng đối với xã hội, điều này sinh ra nguy cơ phải đối phó với tình trạng người dân phạm tội, mù chữ và mù tính toán. Vậy nên trông như thể một số người ủng hộ thị trường giáo dục cam kết xem xét một quan điểm rất mạnh mẽ về các quyền của trẻ em để từ chối nền giáo dục được cung cấp cho chúng.

Bây giờ chúng ta cần xét kỹ việc cung cấp các cơ hội giáo dục cho ai đó nghĩa là gì. Câu trả lời rõ ràng là đây là các cơ

hội để lĩnh hội kiến thức, thái độ và kỹ năng. Như vậy sẽ thật tự nhiên khi cho rằng chức năng giải trình trong thị trường được thực hiện thông qua việc đánh giá mức độ học sinh đã thực sự học được. Tuy nhiên, lạ lùng là, đây không phải là một phương án mà các nhà lý thuyết thị trường có thể lựa chọn. Vì, như chúng ta đã thấy trong Chương 5, đối tượng của đánh giá là mức độ mà người học đã học được, không phải mức độ mà họ đã được cung cấp các cơ hội. Do đó, không có gì ngạc nhiên, khi thấy một nhà lý thuyết thị trường khẳng định rằng cách thức để đánh giá các cơ hội giáo dục là nhìn vào sân chơi, đánh giá cơ sở vật chất của trường, và hỏi học sinh xem các em học tập ở trường như thế nào (Tooley 1998, tr.273). Phản bác dễ thấy đối với phiên bản trách nhiệm giải trình này là những kỳ vọng của nhà lý thuyết thị trường đó và vị phụ huynh trả tiền cho giáo dục cực kỳ không tương thích với nhau. Như chúng ta đã thấy, phụ huynh sẽ bất bình nếu được giải thích rằng đứa con dốt kém hoặc phạm tội của họ tuy vậy đã được cung cấp những cơ hội tuyệt vời mà chúng đã từ chối đón nhận. Do đó, quan điểm về thứ người ta chào bán trong thị trường giáo dục là một điều ngớ ngẩn và phải bị bác bỏ, cùng với ý tưởng rằng giáo dục là một loại hàng hóa.

Theo đó, nếu chúng ta muốn hiểu được thị trường trong giáo dục, chúng ta phải nghiêm túc xem xét ý tưởng rằng cái được chào bán, theo một nghĩa nào đó, là một *sự chuẩn bị cho cuộc sống*. Như vậy, “khách hàng” đối với giáo dục là cha mẹ hoặc người giám hộ của đứa trẻ, không phải là đứa trẻ đó.

Trẻ em, đặc biệt là các em ít tuổi, sẽ không có một cái nhìn rõ ràng về cách tốt nhất để chuẩn bị cho cuộc sống. Trong một thị trường giáo dục, phụ huynh chi trả ít nhất là một phần cho việc dạy dỗ con cái họ và họ xem xét sự thành công hay không của nội dung giáo dục đó phụ thuộc vào những thành tựu được xác định thông qua đánh giá và thông qua những yếu tố ít đo lường được như kỹ năng xã hội, sự tự tin và niềm tin. Tất cả những điều này hàm ý rằng sự cam kết với một ngôi trường là một quá trình dài hạn, vì việc thường xuyên thay đổi trường học của một đứa trẻ chính là làm gián đoạn quá trình giáo dục mà phụ huynh đã chi trả. Điều này làm cán cân quyền lực nghiêng hẳn về phía nhà trường, bên biết rằng một khi một phụ huynh đã cam kết với những thứ nhà trường có để cung cấp, thì việc chuyển đi không dễ như vậy. Song cán cân quyền lực còn nghiêng về phía nhà trường chứ không phải phía phụ huynh theo những cách khác nữa.

Để thấy điều này, cần xem xét kỹ hơn giáo dục tốt là gì. Theo một nghĩa, nó là cái *quan yếu*: lĩnh hội những giá trị, kiến thức, kỹ năng và sự tự tin – những thứ hữu dụng trong cuộc sống. Tuy nhiên, giáo dục cũng là cái được gọi là một hàng hóa “có địa vị”. Điều này có nghĩa rằng giá trị của nền tảng giáo dục của một người phụ thuộc ở một mức nào đó vào *uy tín* của nó. Cũng giống như một người chạy chiến thắng một cuộc đua có uy tín hơn so với người về nhì, bản thân người về nhì lại có uy tín hơn so với những người về sau, vì thế người có một nền tảng giáo dục vị thế cao có nhiều danh vọng xã hội hơn so với

một người có giáo dục vị thế thấp hơn. Điều quan trọng cần lưu ý là, điều này được chứng tỏ không chỉ thông qua các kết quả thi cử mà còn thông qua kiểu tự tin mà có thể được truyền tải thông qua hiểu biết rằng một cá nhân đã có một nền tảng giáo dục uy tín. Sự tự tin này được nâng cao nếu một trong những tài sản của ngôi trường là mạng lưới liên kết xã hội mà nó tạo ra trong thế giới người lớn (hiện tượng “cà vạt trường cũ”). Ngôi trường, vì thế, có thể là người gác cổng cho thành công cũng như uy tín xã hội, không chỉ thông qua những lợi ích về nhận thức và đạo đức mà nó đem lại, mà còn thông qua chính bản thân ngôi trường đó. Cũng giống như việc chỉ có thể có một người thắng trong một cuộc đua, những vị trí mà giáo dục có thể mang lại trong một ngôi trường cụ thể được phân phối sao cho việc một người nắm giữ một vị trí sẽ loại trừ khả năng một người khác nắm giữ cùng vị trí. Điều này làm hạn chế số lượng trẻ em có thể hưởng lợi từ giáo dục trong các trường phổ thông cụ thể và có nghĩa là có sự cạnh tranh quyết liệt để vào được các trường đó. Điều này đưa các trường có vị thế cao vào một vị trí rất nhiều quyền lực.

Đa số phụ huynh nhận ra điều này một cách chính xác và “mua” dịch vụ giáo dục ở một trường cụ thể một cách chuẩn

* Hiện tượng cà vạt trường cũ (Old school tie phenomenon): Mối quan hệ giữa những người học cùng trường cũ. Chú thích của người dịch: Cụm từ ‘old school tie’ theo nghĩa đen là cà vạt học sinh các trường công ở Anh đeo, mỗi trường có một màu sắc cà vạt riêng. Theo nghĩa bóng, cụm từ này chỉ một thái độ bảo thủ, phong thái tự tin và sự đoàn kết của giới thượng lưu gắn với những học sinh tốt nghiệp trường công ở Anh (Từ điển trực tuyến Merriam-Webster, 2020) (ND).

xác vì những lợi thế về địa vị mà nó mang trong mình. Tuy đứa trẻ là người thụ hưởng, nhưng cha mẹ lại là người lựa chọn và chi trả sự giáo dục ấy. Cha mẹ học sinh là người đánh giá chất lượng của cái được chào bán. Vậy còn những đứa trẻ mà cha mẹ chúng không thể đủ tiền chi trả cho một nền giáo dục như vậy hoặc là những người không đủ am hiểu để đưa ra lựa chọn tốt thì sao? Rõ ràng các em sẽ bị thiệt thòi. Trông như thể một hệ thống thị trường giáo dục được thiết kế để ủng hộ người giàu, người có hiểu biết và người có quyền lực. Nhà cung ứng, đặc biệt là nhà cung ứng giáo dục có uy tín, ở một vị trí có quyền lực.

Vì lý do này, những người ủng hộ yếu tố thị trường trong giáo dục với thái độ ôn hòa hơn không khuyến nghị một hệ thống hoàn toàn không được kiểm soát và không được trợ cấp như hệ thống mà chúng ta vừa xem xét. Các đề xuất về các thị trường được kiểm soát thường được nghe thấy nhiều hơn. Một vấn đề hiển hiện là vấn đề chi trả. Nếu những phụ huynh nghèo không thể chi trả cho việc học hành của con cái họ, thì trong một hệ thống thị trường con cái họ sẽ không nhận được bất cứ sự giáo dục nào. Thậm chí nếu họ được trợ cấp, con cái họ cũng sẽ không nhận được một nền giáo dục tốt bằng con của những phụ huynh giàu. Do vậy, người ta thường hay nghe nói về những đề xuất *phiếu tài trợ* cho giáo dục. Một phiếu miễn phí là một quyền lợi giáo dục với một giá trị tiền mặt nhất định được chi trả từ nguồn thuế chung của xã hội. Phiếu miễn phí được cấp phát đến phụ huynh của từng trẻ. Cha mẹ tùy ý thêm tiền riêng của họ vào giá trị của tấm phiếu miễn phí đó để mua

thêm giáo dục hoặc giáo dục chất lượng cao nếu họ muốn vậy. Đề xuất này quan tâm đến ý kiến phản bác rằng những phụ huynh nghèo sẽ không có khả năng chi trả cho giáo dục dành cho con họ, nhưng nó vẫn dễ bị cáo buộc rằng phiếu miễn phí thiên vị cho trẻ con nhà giàu. Trong một hệ thống giáo dục được nhà nước tài trợ, giáo dục sẽ được chi trả bởi hệ thống thuế. Bất cứ ai muốn giáo dục riêng con họ vẫn phải đóng góp đầy đủ cho giáo dục nhà nước. Trong một hệ thống phiếu miễn phí, họ sẽ không phải chịu gánh nặng này và thêm nhiều người tương đối khá giả sẽ có thể mua thêm dịch vụ giáo dục cho con họ hơn so với trong một hệ thống giáo dục được nhà nước tài trợ.

Giáo dục bắt buộc

Khi giáo dục được cung cấp bởi nhà nước, nó thường mang tính bắt buộc. Tất cả những người đóng thuế buộc phải đóng thuế và mọi phụ huynh buộc phải gửi con họ đến trường. Một số người ủng hộ thị trường nghĩ rằng việc buộc phụ huynh gửi con họ đến trường hay cung cấp một nền giáo dục thỏa mãn ý chí nhà nước là xâm phạm quyền của phụ huynh. Quan điểm của họ là phụ huynh sẽ nhận ra rằng giáo dục đem lại lợi ích cho trẻ em và sẽ tìm cách cung cấp cái tốt nhất mà họ có thể cho con cái trong phạm vi các phương tiện mà họ sẵn có. Chúng ta đã thấy trong Chương 8 các vấn đề liên quan trong việc đảm bảo rằng mọi người lao động đều được đào tạo. Chúng tôi đã lưu ý rằng, đối với một công ty riêng lẻ, việc không đào tạo người lao động thì hợp lý hơn so với việc đào tạo họ, trừ khi

có một lý do nào đó khác, như bị đóng thuế để cung cấp đào tạo, điều này khiến việc đào tạo trở nên hợp lý. Liệu có một sự tương đồng nào với việc giáo dục trẻ em không?

Điểm thứ nhất luôn cần ghi nhớ là *trẻ em* chính là người sẽ được giáo dục, không phải *phụ huynh*. Mặc dù mọi người đều được hưởng lợi từ những cư dân có học thức thông qua những kỹ năng và sự thịnh vượng kinh tế mà họ mang lại, tất cả những phụ huynh chi trả cho việc học hành của con cái họ phải chịu những khoản chi phí rất cao, với kết quả là chỉ có một phần thêm không đáng kể vào hạnh phúc chủ quan của họ. Tất nhiên, họ có thể chi trả cho việc giáo dục của con cái họ vì tình yêu hay vì ý thức nghĩa vụ, nhưng có đủ những phụ huynh vô trách nhiệm đối với việc đó khiến cho việc dựa vào ý thức của tất cả các bậc phụ huynh để đảm bảo rằng con họ được giáo dục là không thực tế. Do đó, không có gì rõ ràng là cha mẹ sẽ đảm bảo rằng con cái họ được giáo dục. Đây chính là lý do tại sao ngay cả những nhà bình luận theo chủ nghĩa tự do như John Stuart Mill và Adam Smith cũng cổ xúy một mức độ cưỡng bách để đảm bảo trẻ em được giáo dục, cho dù chính hệ thống giáo dục đó được tư nhân vận hành. Trong một hệ thống giáo dục theo định hướng thị trường mà không có sự cưỡng bách, có những cơ sở để nghĩ rằng một số phụ huynh sẽ không thể giáo dục con cái họ. Vấn đề này rất giống vấn đề đào tạo mà chúng ta đã bàn trong chương trước. Khi đối diện với lựa chọn giáo dục hay không giáo dục trong một hệ thống tư nhân, lựa chọn “giáo dục” luôn bao gồm một chi

phí rõ ràng và đáng kể từ phía phụ huynh, trong khi lựa chọn “không giáo dục” thì không.

Nếu một phụ huynh chọn “không giáo dục”, còn những người khác chọn giáo dục, thì họ sẽ hưởng lợi từ lợi nhuận kinh tế của việc sống trong một xã hội với dân cư có giáo dục. Mặt khác, nếu những phụ huynh khác chọn không giáo dục, ít nhất họ sẽ không thua thiệt vì phải chi trả cho cái mà sẽ có rất ít giá trị đối với họ nếu họ đơn phương thực hiện. Điều này là do những lợi ích giáo dục có tính tích lũy cho xã hội đó. Một xã hội chỉ thu được những lợi ích từ giáo dục nếu có một “số lượng tới hạn” những người có giáo dục. Mặt khác, nếu họ giáo dục trong khi tất cả những người khác không làm, thì họ sẽ gánh chịu một khoản chi phí rất lớn và thu được rất ít. Lựa chọn cực đoan do đó sẽ là không giáo dục. Thông thường những người ủng hộ thị trường trong giáo dục lập luận rằng phụ huynh sẽ cảm thấy có bốn phận đạo đức phải giáo dục, bất kể những cân nhắc tính toán này. Song các thị trường hoạt động thông qua việc tính toán lợi thế một cách hợp lý, chứ không phải thông qua bốn phận đạo đức và tình cảm. Vì vậy việc một người ủng hộ thị trường dựa vào bốn phận đạo đức để làm cho chúng hoạt động thật là cố chấp. Không có phản hồi nào khi nói rằng một người vẫn sẽ thu được những lợi ích về địa vị của giáo dục, vì những lợi ích này sẽ tích lũy ở đứa trẻ được giáo dục, không phải ở vị phụ huynh chi tiền cho giáo dục.

Trong một hệ thống cho phép lưu hành phiếu tài trợ, giáo dục sẽ mang tính bắt buộc và phần nào đó được tài trợ bởi hệ

thống thuế. Mọi người sẽ bị đánh thuế và một phần tiền thu được sẽ dành cho phí tổn của phiếu tài trợ giáo dục, thứ sẽ được cấp phát đến mọi phụ huynh. Phiếu miễn phí sẽ đảm bảo cơ hội giáo dục *thỏa đáng* cho tất cả mọi người. Tuy nhiên, bất cứ ai, với tư cách là một phụ huynh tận tâm muốn tiêu nhiều tiền hơn cho việc bảo đảm một ngôi trường có những lớp sĩ số nhỏ hơn, trang thiết bị tốt hơn hay lợi thế về địa vị lớn hơn cho con họ sẽ hoàn toàn có quyền làm vậy. Trong thực tiễn, một số trẻ em sẽ có những cơ hội giáo dục tốt hơn nhiều so với những trẻ khác, do cha mẹ các em có khả năng chi trả cho nền giáo dục tốt hơn.

Chúng ta có nên hài lòng với điều này không? Có một số lý do chính đáng để nói không. Thứ nhất, người ta có thể nói rằng thị trường đó đã thất bại trong mục tiêu của những người ủng hộ nó là cung cấp nền giáo dục tốt nhất có thể cho mọi người. Điều này đủ rõ ràng; nền giáo dục tốt nhất sẽ được cung cấp cho những người mà cha mẹ của họ giàu có nhất. Việc tiếp cận một nền giáo dục tốt sẽ một phần được kiểm soát thông qua năng lực học thuật, vì những trường tốt nhất sẽ quan tâm đến việc tiếp nhận những học sinh có triển vọng về mặt học thuật cũng như có cha mẹ giàu. Càng có uy tín, những trường này càng có nhiều cơ hội để có được những đứa trẻ vừa thông minh vừa giàu có. Một đứa trẻ có thể hưởng lợi từ một nền giáo dục, dưới bất kỳ dạng thức gì, sẽ chỉ có thể làm vậy nếu cha mẹ chúng có thể chi trả để trẻ được hưởng nó. Điều này không chỉ có vẻ không công bằng, mà còn không khó để thấy rằng nó

cũng có thể gây ra những hệ quả xã hội không mong muốn. Mỗi thế hệ trẻ em được giáo dục tốt sẽ trở thành những bậc cha mẹ và sẽ dùng sự giàu có của mình để đảm bảo rằng con cái họ được hưởng nền giáo dục tốt nhất, và cứ tiếp tục như thế. Sẽ rất khó để trẻ con nhà nghèo được hưởng lợi từ nền giáo dục tốt nhất, cho dù trẻ có năng lực để làm vậy. Sự đình trệ về mặt xã hội sẽ dẫn tới những hệ quả trong một vài thế hệ, trong khi những người bị thiệt thòi về giáo dục sẽ trở nên phần uất và vô vọng.

Tái phân phối và giáo dục theo định hướng thị trường

Liệu việc duy trì những lợi thế của các thị trường và loại bỏ những bất công rõ ràng của chúng có khả thi hay không? Một cách để làm vậy sẽ là đảm bảo rằng của cải được tái phân phối (*redistributed*) một cách quyết liệt để không phụ huynh nào có thể lợi dụng sức mua của mình. Sự chọn lựa khi đó có thể diễn ra thuần túy trên cơ sở những thế mạnh của ngôi trường và của những đứa trẻ. Điều này giống như một liệu pháp lúc tuyệt vọng nhằm cứu vãn giáo dục dựa trên thị trường. Dù một người nghĩ gì về sự phân phối của cải một cách bình đẳng, việc đạt được công bằng giáo dục thông qua lộ trình này rất khó xảy ra vì sự bình đẳng trong phân phối của cải xã hội không được ưu chuộng về mặt chính trị. Cho dù có thể đạt được công bằng giáo dục đi nữa, thì nó cũng không thể giải quyết vấn đề tiếp cận công bằng. Cho dù mọi phụ huynh đều có thu nhập như nhau, họ vẫn có thể từ bỏ nó khi họ thấy phù hợp. Một số

người có thể quyết định dành nhiều thu nhập của họ vào việc giáo dục của con cái hơn so với những người khác. Do đó, họ vẫn có thể mua đặc quyền giáo dục. Phải thừa nhận rằng, đặc quyền ấy giờ đây sẽ không quá lớn do sự cào bằng thu nhập (*equalization of incomes*), nhưng nó sẽ vẫn không công bằng.

Có những cách triệt để hơn để điều hòa thị trường đó với cơ hội giáo dục bình đẳng. Brighouse (2000b) đã đề xuất rằng trường tư bị ngăn cản tuyển chọn học sinh theo năng lực của các em. Vì vậy, mặc dù những phụ huynh giàu có thể chi trả nhiều hơn để có được sự giáo dục riêng cho con họ, họ sẽ không thể tăng cường cơ hội của những trẻ có năng lực về học thuật bằng cách cho phép các em được giáo dục *cả* với những trẻ có năng lực về học thuật khác *lẫn* trong những điều kiện tốt nhất mà tiền có thể mua được. Việc gia tăng tái phân phối của cải được đề xuất ở trên có thể được áp dụng để tăng cường những nguồn lực sẵn có cho các trường trong khu vực nhà nước. Việc cho phép một mức độ tuyển chọn trong các trường công trong khi đồng thời cung cấp các nguồn lực ở một mức độ lớn cho các trường cho những học sinh thuộc nhóm có năng lực yếu hơn làm mất đi những lợi thế của các trường tư và đảm bảo rằng những trẻ có năng lực kém nhất có được một nền giáo dục hợp lý.

Nhiều người trong số những người ủng hộ các thị trường trong giáo dục sẽ bị khiếp sợ bởi những đề xuất này. Phần lớn những người ủng hộ thị trường đều phản đối tái phân phối và sự can thiệp vào các hoạt động của khu vực tư kinh tế tư nhân.

Họ cũng có khuynh hướng cương quyết phản đối sự can thiệp vào năng lực của các cá nhân trong việc thực hiện quyền tự do lựa chọn cách họ giáo dục con của họ. Tuy nhiên, nhiều người thấy các giải pháp thị trường khó chịu chính xác là vì chúng có vẻ dẫn tới những sự bất bình đẳng rất lớn trong xã hội. Thực sự, thật khó để những người ủng hộ các thị trường tự do trong giáo dục khẳng định rằng họ cung cấp các cơ hội giáo dục bình đẳng. Dù theo luật mọi phụ huynh đều được phép gửi con họ đến trường tư, rất ít người có các nguồn lực để thực sự làm vậy. Điều này có nghĩa rằng, trong thực tiễn, hầu hết trẻ em không có bất kỳ cơ hội có ý nghĩa nào để hưởng những đặc quyền giáo dục giống như trẻ con nhà giàu. Nhưng, như Brighthouse đã chỉ ra, có những cách để cung cấp nhiều cơ hội bình đẳng hơn trong một hệ thống dựa trên thị trường, mà không áp đặt sự bình đẳng hoàn toàn về của cải. Có vẻ rằng, điều mà người ủng hộ thị trường tự do theo chủ nghĩa chính thống sẵn lòng cho phép là nhà nước nên cung cấp đủ kinh phí để các trẻ em nhà nghèo được thụ hưởng nền giáo dục tương xứng ở mức tối thiểu. Đây là điều mà Tooley (1998) nhắc tới như là cơ hội giáo dục *thỏa đáng* (*adequate*). Tất nhiên, cần xem cái được định danh là “thỏa đáng” và “hợp lý” có nghĩa là gì. Trong tất cả những xã hội như thế, trẻ thuộc nhóm đa số sẽ gánh chịu bất lợi về giáo dục nhiều hơn so với trẻ thuộc nhóm gia đình giàu có. Hệ quả khả dĩ là xã hội đó sẽ hình thành một nhóm tinh hoa tập ấm (*self-perpetuating elite*) có thể trao truyền những đặc quyền của mình cho thế hệ kế tiếp. Một số người sẽ coi nó như một hệ

thống cực kỳ đáng ghê tởm bởi tính tự cao tự đại dễ thấy của những bộ phận “con ông cháu cha” hưởng lợi từ nó. Những người giàu có được giáo dục tốt có thể nói với những người uất ức với địa vị của họ: “Tại sao quý vị lại phàn nàn nhỉ? Chúng tôi đã đạt được địa vị của chúng tôi bằng trí thông minh và lao động chăm chỉ. Năng lực của chúng tôi đem lại lợi ích cho tất cả quý vị cũng như cho cả chúng tôi. Trong khi cố gắng thay đổi hệ thống giáo dục này, quý vị lại muốn tung hô sự tầm thường và lười biếng hay sao?”. Như chúng ta đã thấy, việc gạt bỏ một cách đầy ngạo mạn những quyền lợi của người khác như thế này hầu như không chính đáng. Thực tế, phần lớn đặc quyền giáo dục và thành quả giáo dục đã được trao đổi trong một hệ thống như vậy.

Sự đa dạng trong nhu cầu giáo dục:

Thị trường có thể cung cấp không?

Tuy vậy chúng ta không nên lập tức gạt bỏ cơ chế thị trường trong giáo dục bởi vì một giải pháp thị trường cực đoan sẽ tạo ra những kết quả khó chịu. Những người ủng hộ thị trường bảo lưu quan điểm rằng thị trường giáo dục cung cấp sự lựa chọn. Những người ủng hộ sự độc quyền của nhà nước về giáo dục có thể có cùng quan điểm như vậy không? Hãy giả sử rằng chúng ta có thể làm suy yếu chỉ trích rằng các thị trường giáo dục khuyến khích sự bất bình đẳng theo cách sau. Như Brighthouse đề xuất, thu nhập về cơ bản được tái phân phối, các trường tư không được hưởng một chế độ thuế thuận

lợi và không được phép tuyển chọn học sinh theo năng lực học thuật. Phụ huynh vẫn có lựa chọn gửi con họ đến trường nào, tùy vào tình trạng tuyển sinh. Chúng ta có thể đi xa hơn và giả sử rằng không trường nào tuyển sinh theo năng lực học thuật. Một hệ thống như vậy sẽ hoạt động thế nào?

Lựa chọn khả dụng trong hệ thống đó sẽ là các trường khác nhau sẽ chăm lo đáp ứng cho *những mối quan tâm* khác nhau, thay vì là năng lực học thuật. “Năng lực học thuật” ở đây nghĩa là, năng lực viết, toán học, khoa học và lịch sử. Những mối quan tâm của trẻ em *có thể* chủ yếu là ở các môn học học thuật, nhưng không nhất thiết phải thế. Một số trẻ có thể hứng thú với khiêu vũ, những em khác là âm nhạc, một số khác là thể thao, một số quan tâm đến một sự nghiệp trong kinh doanh, số khác là kỹ thuật, v.v... Vì vậy một hệ thống các cuộc phỏng vấn và các bài kiểm tra mỗi quan tâm có thể được dùng để sàng lọc trẻ em dành cho các loại trường khác nhau. Bằng cách này, những mối quan tâm đa dạng sẽ được chăm lo đáp ứng và xã hội sẽ hưởng lợi từ sự đa dạng của những tài năng được bồi dưỡng. Nếu người ta xem xét đề xuất này một cách nghiêm túc, thì những khoản đầu tư cần thiết để thiết lập, lấy ví dụ, một trường chuyên âm nhạc, một trường kỹ thuật hoặc một trường kinh doanh sẽ phải là khoản đáng kể. Những trường như vậy cần những phòng ốc đặc biệt, trang thiết bị đặc biệt và lý tưởng là, các giáo viên đã từng làm việc một cách chuyên nghiệp trong lĩnh vực chuyên biệt ấy. Vì vậy chúng không thể là một lựa chọn chất lượng thấp, chỉ dành cho những trẻ không “đạt

chuẩn” về học thuật, mà tự bản thân chúng sẽ là một lựa chọn giáo dục có sức hấp dẫn cao. Những trẻ học những trường đó sẽ được cung cấp những nguồn lực rất phong phú, những giáo viên dạng chuyên gia, và theo một lộ trình học tập giúp chuẩn bị cho các em một sự nghiệp đầy triển vọng với mức lương cao. Lập luận rằng thị trường chỉ khuyến khích sự bất bình đẳng và ưu tiên người giàu và có năng lực về học thuật sẽ không còn hợp lý nữa. Thay vào đó, các thị trường sẽ khuyến khích sự đa dạng đồng thời cung cấp những lựa chọn đặc biệt hấp dẫn cho những trẻ có xuất thân mà thông thường không coi trọng và trau dồi thành tích học thuật.

Điều này giống như một đề xuất hấp dẫn đối với một số người có tư tưởng bình đẳng. Chúng ta hãy xem xét những lập luận chống lại nó trước. Một phản bác thường được nêu lên là trẻ sẽ không được khuyến khích theo đuổi một lộ trình học tập có thiên hướng học thuật. Thứ hai, và liên quan chặt chẽ với điều này, nó sẽ củng cố sự phân chia giai tầng thông qua việc tách biệt trẻ thành “những con cừu” học thuật và “những con dê” thực hành. Thứ ba, lựa chọn “thực hành” sẽ luôn bị xã hội coi thường. Cuối cùng, trong một nền dân chủ chỉ những người có nền tảng giáo dục học thuật tốt mới có thể tham gia quản trị xã hội. Không nên bác bỏ một cách qua loa bất cứ diễn ngôn nào trong số này. Cụ thể là, thị trường sẽ đáp ứng những mong muốn của người tiêu dùng. Nếu phụ huynh không muốn một kiểu giáo dục nhất định, thì thị trường sẽ không cung cấp nó. Mặt khác, nếu có lựa chọn không đủ tốt, chúng ta sẽ không bao

giờ biết được phụ huynh chọn gì nếu đã tồn tại một lựa chọn tốt hơn. Điều này đưa chúng ta tới phản bác đầu tiên, rằng trẻ sẽ không được khuyến khích theo đuổi một lộ trình học thuật. Nhiều người sẽ nói rằng, hiện nay trẻ em không có nhiều lựa chọn ngoài việc theo đuổi một lộ trình học thuật, với rất ít lựa chọn thay thế có sẵn. Nếu các thị trường hoạt động bằng cách làm cho những lựa chọn trở nên khả thi, những trường cung cấp các lộ trình nghề nghiệp sẽ chỉ hưng khởi nếu phụ huynh muốn gửi con đến những trường này. Câu hỏi đáng chú ý là họ có muốn gửi không? Với tình hình ở Anh hiện giờ, với tương đối ít lựa chọn, chúng tôi không có cách nào để trả lời câu hỏi này.

Lập luận “những con cừu học thuật”/“những con dê phi học thuật” phụ thuộc vào một giả định rằng những dạng thức học tập theo định hướng nghề nghiệp, phi học thuật thì về bản chất có ít giá trị hơn các lộ trình học tập hàn lâm. Chúng tôi hy vọng rằng Chương 8 đã trình bày đủ để bác bỏ khẳng định này. Chúng ta cũng đã thấy trong chương đó, quan trọng là lựa chọn đó được thực hiện ở một thời điểm thích hợp, không phải trước tuổi 14. Điều này đảm bảo rằng mọi trẻ em có điều kiện tiếp cận một nền giáo dục phổ thông tổng quát đủ để trở thành những công dân có hiểu biết và có tiềm năng trở thành công dân tích cực. Một nền giáo dục nghề nghiệp sau 14 tuổi cũng không loại trừ khả năng tiếp nhận giáo dục phổ thông và giáo dục công dân thêm nữa, như chúng ta đã thấy trong chương trước. Giờ đây có thể là những lộ trình nghề nghiệp có *sự tôn trọng tuyệt đối* ở mức thấp hơn so với những lộ trình học thuật.

Câu hỏi quan trọng cho những người hoạch định chính sách quan tâm đến việc cung cấp lựa chọn ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông, là những lộ trình như thế có đủ sự tôn trọng dành cho những người không muốn hoặc cảm thấy khó theo đuổi một lộ trình học thuật hay không. Có một sự khác biệt rất lớn giữa người coi thường một trường học với người nhận thấy trường học không phải là lựa chọn được xã hội đánh giá cao nhất mặc dầu vẫn là lựa chọn đúng đắn cho chính họ. Ý này đề khởi phản bác thứ ba. Tại sao một người nên chọn một lộ trình có uy tín thấp hơn?

Đến đây chúng ta gặp một câu hỏi thú vị. Một đặc trưng của giáo dục học thuật là không cần nhiều phòng ốc và trang thiết bị chuyên dụng. Tuy nhiên, điều này không đúng với giáo dục nghề nghiệp, nhất là giáo dục khoa học kỹ thuật. Ví dụ, một trường cung cấp các khóa học hướng nghiệp trong lĩnh vực kỹ thuật sẽ cần cơ sở vật chất chuyên dụng có sức bền kết cấu phù hợp, chưa kể các trang thiết bị đắt tiền. Một trường như vậy sẽ đạt tới mức lý tưởng nếu sở hữu đội ngũ giáo viên cơ hữu có khả năng đánh giá điều kiện trong ngành kỹ thuật đúng thực tế. Một lựa chọn như vậy sẽ gây tốn kém chi phí. Mô hình trường chuyên biệt hiện đang được phát triển ở Anh Quốc đa phần không cung cấp bất cứ gì tương tự việc cung cấp các dạng thức học tập chuyên biệt ở mức độ này. Vấn đề then chốt ở đây là *uy tín* một mặt được xác định bởi lợi thế địa vị (thứ mà rất có thể các trường nghề không có) và mặt khác là số tiền chi tiêu cho việc cung ứng. Bởi vì, những phụ huynh có khả năng

muốn gửi con đến trường nghề nhất là những người có xuất thân từ mặt bằng kinh tế-xã hội thấp hơn (tức là, có thể là họ tương đối nghèo), việc cung cấp những trường như vậy có khả năng bao gồm việc tái phân phối, điều mà nhiều người ủng hộ thị trường trong lĩnh vực giáo dục cực kỳ chán ghét.

Sự cần thiết của trách nhiệm giải trình.

Thị trường có thể đem lại điều này không?

Phụ huynh có phải là người đánh giá đúng

các cơ hội giáo dục không?

Một trong những phản nản nhắm vào giáo dục do nhà nước điều hành là nó khiến tiền bạc giảm sút giá trị vì không đáp ứng những mong muốn của công chúng đóng thuế. Quan điểm của Adam Smith cho rằng nhà nước không nên ôm đồm việc trả lương cho giáo viên “để ngăn việc họ học cách sao nhãng công việc của họ” dựa trên quan điểm rằng người ta sẽ hành động vì lợi ích của bản thân và như thế, họ quan tâm đến việc làm ít nhất có thể để có được nhiều nhất có thể. Nếu có một nguồn thu nhập được đảm bảo từ nhà nước, giáo viên sẽ không làm việc cật lực hết mức họ nên làm. Mặt khác, trong một hệ thống thị trường, họ sẽ chỉ giữ được học sinh nếu họ dạy các em một cách hiệu quả. Sinh kế của họ sẽ phụ thuộc vào chuyện làm hài lòng khách hàng và do đó họ buộc phải làm việc vì lợi ích của khách hàng, chứ không phải của riêng họ. Người ta không cần đặt ra một giả định đầy hoài nghi rằng

chúng ta có phải chỉ vận hành theo góc nhìn hạn hẹp về tư lợi (*self-interest*) của mình để thấy sức ảnh hưởng của quan điểm về trách nhiệm giải trình. Không ai trong chúng ta hoàn hảo. Nếu chẳng bao giờ có bất cứ sự kiểm tra nào về cái chúng ta làm, chúng ta có thể trở nên lười biếng một chút, tự mãn một chút và có thể có chút kiêu căng, bất kể toàn bộ thiện chí vốn có. Vì vậy bất cứ hệ thống nào muốn chứng minh rằng nó hoạt động hiệu quả và tận lực cho mục tiêu của nó sẽ cần chú ý đến cách nó vận hành thứ mà nó tuyên bố sẽ làm.

Điều này đưa chúng ta thẳng tới một luận điểm quan trọng. Ai là khách hàng của giáo dục? Để đơn giản hóa câu hỏi này, chúng ta hãy giả định rằng nhà nước, các doanh nghiệp, v.v... là những bên trung gian cho những khách hàng “thực thụ”: phụ huynh và con cái họ. Nhưng điều này để lại cho chúng ta một vấn đề, phụ huynh hay con họ nên là người xác định liệu các nhà giáo dục có đang làm cái mà họ được cho là phải làm hay không? Suy cho cùng, phụ huynh trả tiền cho giáo dục, con họ chỉ “tiêu dùng” nó. Mặt khác, do phụ huynh không đi học, làm thế nào họ có thể xác định liệu họ có đang nhận được giá trị tới từ đồng tiền? Chúng ta đã thấy rằng giáo dục có thể được coi như một “thể lưỡng nan của người tù” trong đó quyết định hợp lý của phụ huynh là không giáo dục. Như chúng ta đã thấy, những người ủng hộ thị trường lập luận rằng họ sẽ cảm thấy có một bốn phần đạo đức phải chăm lo cho con cái thông qua giáo dục. Điều này hơi lạ kỳ, do chúng ta cũng được nghe từ chính những người ủng hộ yếu tố thị trường rằng không thể

tin tưởng giáo viên sẽ theo đuổi những lợi ích của riêng họ theo cách làm tổn hại học sinh. Tại sao nó lại nên có sự khác biệt với phụ huynh? Và nếu phụ huynh thực sự cảm thấy một bốn phần đạo đức phải chi tiền cho chuyện học hành của con cái họ, tại sao giáo viên không cảm thấy một bốn phần đạo đức phải dạy bọn trẻ? Vì vậy chúng ta cần chắc chắn rằng phụ huynh sẽ chọn phương án tốt nhất cho con họ, chứ không chỉ là phương án rẻ nhất.

Nhưng cho dù chúng ta có thể vượt qua khó khăn này, thì vẫn còn một khó khăn nữa. Chúng ta đã thấy ở ngay phần mở đầu chương này rằng mọi người cần có tri thức về sản phẩm để đưa ra một lựa chọn thị trường hợp lý. Chúng ta cũng đã thấy rằng phụ huynh không đi học. Vì vậy làm thế nào họ sẽ có kiến thức phù hợp về việc liệu một ngôi trường có đang hoạt động hiệu quả hay không? Những người ủng hộ thị trường không phải luôn luôn khiến cho việc này trở nên dễ dàng với chính họ xét theo những câu trả lời mà họ đưa ra. Những người trung thành với quan điểm rằng mục tiêu của giáo dục là cung cấp các cơ hội giáo dục thì theo lý cũng trung thành với quan điểm rằng cách đánh giá chất lượng của việc cung ứng giáo dục là xem xét liệu các cơ hội ấy có được thực thi hay không:

Phụ huynh, có thể hỏi con mình xem hôm nay con ở trường thế nào, hay tại sao con lại khóc khi về tới nhà, hoặc con có bài tập không và nếu không có thì tại sao. Họ có thể thấy vẻ ngoài của các em ở trường, đánh giá tiếng ồn từ sân chơi và nhiều yếu tố khác.

(Tooley 1998, tr.273)

Chúng tôi đã bình luận về sự sai lầm của ý tưởng rằng mục tiêu của các tổ chức giáo dục là cung cấp các cơ hội giáo dục thay vì là giáo dục. Nhưng bây giờ hãy để chúng tôi thừa nhận điểm này. Người ta có thể đánh giá những cơ hội mà một đứa trẻ đã được cung cấp bằng cách sử dụng các kỹ thuật đã được đề xuất không? Dễ thấy là điều này có vẻ ngây thơ. Trẻ em có thể “bật công tắc khóc” để kích thích sự cảm thông và làm chuyển hướng sự chú ý ra khỏi những hành động sai trái của chúng. Chúng hoàn toàn có năng lực, như người lớn, bóp méo sự thật về những việc thực sự đã xảy ra ở trường. Hầu hết các giáo viên sẽ có thể kể ra những chuyện về việc làm thế nào những học sinh lười nhác che giấu thành công bố mẹ chúng về lượng bài tập ở nhà mà chúng phải làm. Cuối cùng, bọn trẻ vốn kín tiếng về những việc chúng đã làm ở trường. Về ngoài của học sinh và tiếng ồn trong sân chơi cho ta rất ít, thậm chí không hề đem lại chút thông tin nào về việc dạy và học đang diễn tiến trong lớp học. Như chúng ta đã thấy, một số người ủng hộ cơ chế thị trường bác bỏ đánh giá như là một phương thức làm cho trường học có trách nhiệm giải trình. Do rõ ràng các phương thức thực hiện trách nhiệm giải trình được họ đề xuất không đủ tốt, chúng tôi kết luận rằng họ không có gì hữu ích để nói về vấn đề này.

Điều này liên quan trực tiếp với một ý đã được nêu trước đó về việc vận hành hiệu quả của các thị trường, cụ thể là sự khả dụng của *kiến thức* đầy đủ về các mặt hàng được chào bán trên thị trường. Một chuyên gia giáo dục, chẳng hạn như một

giáo viên có thể ở vị trí thích hợp để đưa ra một đánh giá trên cơ sở có thông tin về việc một trường tốt như thế nào, còn phần lớn phụ huynh không có chuyên môn này. Có cách nào để cung cấp cho người không phải là chuyên gia những thông tin chính xác về chất lượng của các trường không? Trong Chương 5, chúng tôi đã lập luận tương đối chi tiết rằng có cách để làm việc đó. Chúng ta có thể thu được hai loại thông tin về thành tích học thuật ở trường. Thứ nhất, *thông tin đầu ra* hay biện pháp đo lường kết quả đạt được ở cuối một quá trình giáo dục. Thứ hai, *thông tin về sự tiến bộ* hay biện pháp đo lường một học sinh đã tiến bộ bao xa. Như chúng tôi đã lập luận trong Chương 5, nói một cách chặt chẽ thì chính biện pháp đo lường thứ hai, được xem xét trong bối cảnh thích hợp, sẽ cho chúng ta một bức tranh chính xác về tính hiệu quả của ngôi trường đó.

Tuy nhiên, như chúng tôi đã lưu ý, có quá nhiều phần thuộc biên độ sai số trong các biện pháp đo lường sự tiến bộ để tiến hành phép so sánh với bất cứ ngôi trường nào ngoại trừ các trường học tại hai đầu mút của phạm vi thành tích. Hơn nữa, từ quan điểm giáo dục là một dạng hàng hóa có *địa vị*, cho thấy phụ huynh chỉ đang quan tâm đến thành tích học tập đầu ra cao, chứ không phải sự tiến bộ. Chính giá trị của bằng cấp tốt nghiệp mới là thứ có giá trị trên thị trường chứng chỉ (*credentials market*), không phải là sự tiến bộ trong phạm vi nhà trường, đâu có thành công như thế nào đi nữa. Điều này có nghĩa rằng, với những yếu tố khác như nhau, tuy những ngôi trường giúp học sinh tiến bộ sẽ được ưa chuộng hơn những

trường không làm được điều đó, nhưng hầu hết sự ưa thích đó sẽ đến từ thành tích đầu ra cao. Điều này có nghĩa, nếu đánh giá được dùng để tạo lập các bảng xếp hạng thành tích của trường học như một phương thức cung cấp thông tin cho thị trường, thì một hệ thống chọn lựa tự do như vậy sẽ dẫn tới sự cạnh tranh để có được những vị trí hiếm hoi ở những trường đạt được kết quả tốt nhất về các chứng chỉ tốt nghiệp phổ thông như A-level ở Anh. Những kết quả đầu ra này sẽ không chỉ phụ thuộc vào mức độ tiến bộ đã đạt được ở trường, mà còn liên quan tới cả trình độ học sinh đã đạt được trước khi vào trường cũng như năng lực học thuật của các em. Những trường như vậy sẽ muốn tuyển những học sinh đã đạt mức thành tích cao và những em có năng lực học thuật có thể chứng minh được. Vì thế một hệ thống lựa chọn tự do sẽ là một hệ thống lựa chọn dựa theo năng lực học thuật.

Điều này cuối cùng đưa chúng ta đến một vấn đề nữa vốn ban đầu được David Cooper (1980) nêu lên. Chúng ta muốn trường học của mình cho phép một số học sinh đạt được kết quả cao nhất có thể [học tập] hay muốn mức thành tích chung cao nhất có thể? Một hệ thống nhà nước có quyền lựa chọn thứ mà nó muốn trở thành một mục tiêu giáo dục. Trong một số tình thế, việc chọn một mức thành tích chung cao có thể đồng nghĩa với việc đầu tư những nguồn lực đáng kể vào những người có năng lực học thuật kém hơn, chẳng hạn, để phát triển những năng lực thực hành của các em. Một chiến lược như thế sẽ chỉ khả thi trong một hệ thống thị trường ký thác tiền

bạc vào những trường như thế, những trường vốn có khuynh hướng khá đắt đỏ. Chúng ta đã thấy rằng điều này khả thi, nhưng nó có thể cũng bao gồm sự tái phân phối nguồn lực kinh tế ở một mức độ đáng kể. Tuy nhiên, cung cấp kinh phí đồng đều cho tất cả các trường và cho phép những học sinh đạt thành tích cao nhất quy tụ về những trường có thành tích đầu ra cao nhất, sẽ tạo ra một hệ thống thứ bậc trong đó một số trường có thành tích rất thấp nằm ở dưới cùng.

Kết luận

Thị trường trong lĩnh vực giáo dục là một phương án khả thi. Thành tích được công nhận các kỳ thi chung sẽ là động lực to lớn cho sự tín nhiệm của dân chúng, điều cho phép một số trường chọn những học sinh họ muốn. Có một số chứng cứ cho thấy ngay cả trong hệ thống nhà nước, khả năng lựa chọn ấy sẽ có khuynh hướng làm tăng thêm sự bất bình đẳng giáo dục (Foster 2002). Những bước chuyển sang một hệ thống phiếu miễn phí sẽ tương đương với việc trợ cấp giáo dục cho những người giàu. Do trẻ con nhà giàu có khuynh hướng đạt được, xét trung bình, kết quả tốt hơn so với trẻ con nhà ít giàu hơn, mọi người sẽ kỳ vọng thấy được thành tựu giáo dục tập trung ở những người giàu thậm chí còn lớn hơn so với những gì họ kỳ vọng lúc này.

Tất nhiên, một hệ thống như vậy sẽ luôn cho phép một số lượng những trẻ có năng lực học thuật và nghèo hơn đạt được thành công, và những trường giàu có thể cấp học bổng cho

những trẻ nghèo hơn nhưng có năng lực. Vấn đề thực sự nảy sinh khi người ta cố gắng dung hòa một hệ thống như vậy với những mức thành tích chung cao. Nếu việc không cung cấp giáo dục chất lượng tốt cho những trẻ có năng lực học thuật yếu hơn, thì có khả năng là có một số lượng lớn trẻ em có thành tích giáo dục kém. Sẽ khó để phát triển một xã hội trong đó các kỹ năng được tận dụng rộng rãi và trong đó có những khác biệt tương đối nhỏ về sự giàu có và thu nhập, trong lúc đồng thời vận hành cơ chế thị trường trong giáo dục ở bất cứ dạng nào. Xét rằng đây là một câu hỏi về công lý cũng như về lợi thế cho xã hội, nên việc quan tâm đến kết quả đó là đúng lý.

Câu hỏi thảo luận

1. Việc dung hòa giữa sự bình đẳng và thành tích trong một hệ thống giáo dục có khả thi không?
2. Có gì không đúng khi tin rằng một hệ thống giáo dục nên đơn giản mang tới các cơ hội giáo dục?
3. Lựa chọn của phụ huynh nên có vị trí như thế nào trong một hệ thống giáo dục?
4. Ai là khách hàng trong hệ thống giáo dục đó?
5. “Khách hàng” của giáo dục có thể có đủ kiến thức về những cơ hội giáo dục được “chào bán” để đưa ra một lựa chọn hợp lý không?

Đọc thêm

Trong những năm gần đây, các nhà triết học giáo dục đã dành sự chú ý đáng kể tới [mối quan hệ giữa] thị trường và giáo dục. Một dẫn nhập hữu ích vào đề tài này có thể kể ra là *Giáo dục và Thương trường* (*Education and the Market Place*, London Falmer, 1994) do D. Bridges và T.H. McLaughlin biên soạn. Cuốn sách này đưa ra một loạt các quan điểm ủng hộ cũng như phản đối sự vận hành của các thị trường trong giáo dục. James Tooley là nhà triết học giáo dục gắn bó nhiều nhất với lực lượng ủng hộ các thị trường trong giáo dục. Ông đã xuất bản ba cuốn sách về chủ đề này, *Vô hiệu hóa Trường học* (*Disestablishing the School*, Aldershot, Avebury, 1995), *Giáo dục không Nhà nước* (*Education without State*, London, Institute of Economic Affairs (Viện Kinh tế), 1996) và *Cải tổ Giáo dục* (*Reclaiming Education*, London, Cassell, 2000). Ông đã tham gia cuộc luận chiến sống động với những người có quan điểm đối lập trên những tạp chí khoa học khác nhau (xem ở dưới). Cuốn *Chất lượng và Giáo dục* (*Quality and Education*, Oxford, Blackwell, 1996) của Christopher Winch dành hẳn một chương để phản biện quan điểm của Tooley. Nội dung này được thể hiện trong bài viết của Tooley (1998) “Phê bình theo chủ nghĩa ‘Tân Tự do’ về sự can thiệp của Nhà nước trong Giáo dục: Trao đổi với Winch” (“The ‘Neo-Liberal’ Critique of State Intervention in Education: A Reply to Winch”, *Journal of Philosophy of Education* (Tạp chí Triết học Giáo dục), 32, 2:107-121). Winch đáp lại với bài viết, “Thị trường, Cơ hội Bình đẳng và Giáo dục: Một lời đáp lại Tooley” trên cùng tạp chí, 32, 2 429-436.

Harry Brighouse bàn về vấn đề thị trường được tái phân phối phúc vụ cho giáo dục trong cuốn sách của ông có tên *Lựa chọn Trường học và Công bằng Xã hội* (*School Choice và Social Justice*, Oxford, NXB Đại học Oxford, 2000) cùng tập sách nhỏ của ông có tên *Bình đẳng Giáo dục và Giáo dục học đường có tính Tuyển chọn Mới* (*Educational Equality and the New Selective Schooling*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain (Hiệp hội Triết học Giáo dục Anh quốc), 2000). Ý kiến của Brighouse bị phê bình bởi Samara S. Foster (2002) trong bài viết “Lựa chọn Trường học và Công bằng Xã hội: Một phản hồi gửi Harry Brighouse” (“School Choice and Social Justice: A Response to Harry Brighouse”, *Journal of Philosophy of Education* (*Tạp chí Triết học Giáo dục*), 36, 2: 291-308.

CHƯƠNG 10

GIÁO DỤC VÀ CHỦ NGHĨA ĐA VĂN HÓA

Trong chương này, chúng tôi sẽ bàn về vấn đề làm thế nào một hệ thống giáo dục có thể đáp ứng những lối sống và những giá trị đa dạng trong một xã hội tự do dân chủ. Sau khi khảo cứu rất nhiều cách tiếp cận đa dạng về với vấn đề này, chúng tôi liên hệ phần bàn luận của mình với những nội dung bàn luận trước đó về sự đa dạng giá trị, tư cách công dân và sự tự chủ. Tiếp đó chúng tôi xem xét một số phản hồi theo chủ nghĩa tự do đương thời đối với vấn đề này và thảo luận về chủ nghĩa cộng đồng, nói khác đi là quan điểm cho rằng các giá trị của một cộng đồng cụ thể cần/nên được ưu tiên hơn các giá trị công cộng. Cuối cùng, như một nghiên cứu trường hợp điển hình, chúng tôi xem xét tỉ mỉ cuộc tranh biện về trường học theo tôn giáo ở Vương quốc Anh và cho thấy đây là một vấn đề phức tạp thế nào, trước khi đưa ra những đề xuất giải pháp của chính chúng tôi. Chúng tôi chọn giáo dục tôn giáo bởi lẽ nó dường như là minh chứng cho những trở ngại có liên quan [đã phân tích ở trên], đồng thời là một nghi vấn đối với sự phù hợp đang tồn tại ở không chỉ một quốc gia.

Chủ nghĩa tự do chính trị và vấn đề giáo dục

Mọi người có thể nghĩ rằng một chương sách bàn về chủ nghĩa đa văn hóa trong giáo dục nên tập trung vào sự đa dạng sắc tộc cùng cách thức mà sự đa dạng đó có thể tác động lên giáo dục. Tuy nhiên, chỉ một khắc suy ngẫm thôi cũng cho thấy bản sắc tộc người của một cá nhân hay một nhóm người lại chẳng mấy liên quan đến những câu hỏi về giáo dục nói chung hay chính sách giáo dục nói riêng. Vấn đề này không phải trực tiếp đề cập tới tính chất sắc tộc (*ethnicity*) của họ, mà nó phản ánh mối quan hệ giữa văn hóa của một người hay một nhóm người cùng những giá trị của họ đối với xã hội mà họ sống trong và đối với quốc gia-dân tộc mà họ trung thành. Nói chung, có ba kiểu tiếp cận được áp dụng cho câu hỏi này trong phạm vi các hệ thống giáo dục hiện đại.

Kiểu thứ nhất được gọi là “đồng hóa” (*assimilation*). Điều này có nghĩa rằng các nhóm thiểu số được khuyến khích hoặc thậm chí bị gây áp lực phải tiếp nhận lối sống của cộng đồng chủ đạo (*host community*).

Kiểu thứ hai được biết tới là “hòa nhập” (*integration*). Những người theo quan điểm hòa nhập (*integrationist*) ủng hộ việc các nhóm thiểu số tuân theo những chuẩn mực công dân như thượng tôn luật pháp, hệ thống chính trị và các mối quan hệ kinh tế, nhưng cũng đồng thời tiếp nhận ngôn ngữ của cộng đồng chủ đạo, ít nhất là bên ngoài bối cảnh gia đình. Những người theo quan điểm hòa nhập bảo lưu ý kiến rằng trẻ em có một lựa chọn ý nghĩa để thoát khỏi lối sống đã được trân trọng

trong nhóm khi các em trưởng thành, nếu các em muốn vậy. Điều này đồng nghĩa các em có sự tự chủ và rằng nền giáo dục nên chuẩn bị cho các em để trở nên tự chủ (Burtonwood 2002).

Kiểu tiếp cận thứ ba đôi khi được gọi là “đa văn hóa” (*multicultural*). Những người theo quan điểm đa văn hóa có khuynh hướng nước đôi với câu hỏi rằng liệu những nhóm thiểu số có nên tiếp nhận bất kỳ thực tiễn và bất kỳ giá trị nào của cộng đồng chủ đạo hay không. Họ nghiêng về quan điểm rằng các cộng đồng có quyền bảo tồn lối sống của họ ở mức mà họ thấy là phù hợp.

Chúng tôi sẽ lập luận rằng một phiên bản hòa nhập nào đó là cách tiếp cận đáng mong muốn nhất đối với các nền dân chủ. Các cộng đồng sắc tộc không bị bắt phải từ bỏ lối sống của họ, mà là tạo ra những điều chỉnh để thích ứng với cộng đồng chủ đạo nhằm kiến tạo hòa bình dân sự cùng những quan hệ tốt đẹp, hài hòa và hiệu quả dựa trên sự bình đẳng và tôn trọng lẫn nhau giữa mọi công dân. Dĩ nhiên, điều này là một lý tưởng dễ dàng phát biểu và con đường hướng tới lý tưởng đó đầy rẫy những vấn đề. Tuy nhiên, chúng tôi tin rằng nó là một lý tưởng đáng thúc đẩy và chúng tôi bàn luận một số vấn đề trọng yếu có liên quan trong khi nỗ lực đạt được nó.

Nếu một người hay một nhóm chia sẻ những giá trị cốt lõi làm cơ sở cho chính thể tự do, và do đó làm cơ sở cho nền giáo dục trong một nền dân chủ như thế, thì sẽ không có vấn đề gì về lý thuyết đối với sự hòa nhập của họ trong nền văn hóa chủ

lưu (*mainstream culture*). Cho dù có sự khác biệt một trời một vực về giá trị, chẳng hạn, về thực phẩm hay kiểu trang phục, thì trong chừng mực nhất định đó là vấn đề về lựa chọn riêng tư, nó đem lại rất ít vướng mắc cho chính sách công xét theo quan điểm hòa nhập (*integrationist perspective*). Chỉ khi những giá trị đó không tương thích với, và do vậy là một thách thức với, các giá trị của những nhóm khác ở cấp độ chính sách công thì các vấn đề mới nổi lên. Vì thế, việc những cô gái xuất thân từ một cộng đồng Hồi giáo có chọn trùm đầu trong đời sống riêng của họ hay không chớ nên biến thành một vấn đề thuộc sự quan tâm của công chúng. Tuy nhiên, nếu kiểu trang phục đó ở trong trường được cho là vi phạm những giá trị cốt lõi của hệ thống giáo dục đó, chẳng hạn, bởi vì hệ thống đó về căn bản mang tính thế tục và những hình thức trùm đầu nhất định được cho là nhạo báng tính thế tục này, khi đó điều này có thể trở thành, như đã xảy ra ở Pháp tại thời điểm chúng tôi viết cuốn sách này, một vấn đề của tranh luận công khai, và rốt cục, là một vấn đề chính sách công. Vì lý do này mà giáo dục là tâm điểm của một trong những vấn đề trung tâm của dân chủ tự do. Một nền dân chủ tự do, theo bản chất của nó, luôn coi trọng những giá trị của sự bình đẳng và sự tự do chính trị. Song nó làm vậy, chủ yếu bởi vì nó có ý thức về phục vụ một cộng đồng gồm các nhóm lợi ích đa dạng và đôi khi cạnh tranh lẫn nhau, những nhóm mà có thể không, hoặc chắc chắn không, tán thành những giá trị ấy. Những nhóm như thế có thể dựa trên dân tộc nhưng cũng có thể không phải thế, lấy ví dụ,

những giá trị của Đảng Quốc gia Anh Quốc (*British National Party*), một đảng chính trị cực hữu ở Vương quốc Anh, là một thách thức đối với thể chế dân chủ tự do, cũng là một thách thức không kém đối với chủ nghĩa Hồi giáo chính thống.

Những nhóm lợi ích như vậy đặt ra, hỗ trợ và nuôi dưỡng những lý tưởng về cuộc sống tốt đẹp. Những lý tưởng ấy có thể tự định hướng (*self-directed*) – điều chúng ta mong muốn cho bản thân và muốn không một ai cản trở chúng ta trong quá trình theo đuổi nó – nhưng có lẽ, và thường là, do người khác định hướng (*other-directed*) – đây là cái chúng ta muốn cho mọi người và chúng ta sẵn lòng thuyết phục, nịnh bợ hoặc ép buộc mọi người tham gia cùng chúng ta trong quá trình theo đuổi chúng. Vì thế, sự cạnh tranh ở đây có thể không đơn thuần vì sự công nhận cần thiết, những nguồn lực và uy tín đi kèm theo sự công nhận đó. Không chỉ vì phần bánh của họ, mà đúng hơn là, vì những địa vị có sức ảnh hưởng và có quyền kiểm soát mà thông qua đó quá trình làm bánh cũng như phân chia bánh được chỉ đạo. Những tham vọng như vậy không nhất thiết là kết quả của động cơ ích kỷ. Quá thường xuyên, chính lòng vị tha mới là thứ thôi thúc những nhóm ấy khát khao kiểm soát cuộc sống của dân chúng nói chung. Họ muốn chúng ta chia sẻ những lý tưởng của họ, không phải vì điều này tốt cho họ, mà vì nó sẽ tốt cho chúng ta.

Nhà nước tự do tự nhận thức nó đứng ở trung tâm của phức hợp các ý thức hệ cạnh tranh và xung đột nhau và những nỗ lực hành động như một trọng tài trung lập giữa các nhóm

khác nhau vốn đại diện cho những ý thức hệ đó. Ngoài cam kết của nhà nước tự do với tự do và bình đẳng, nó không có – ít nhất là trong hình thức cổ điển đơn giản nhất của nó (chúng tôi gọi nó là dạng thức phổ quát của nó) – chủ thuyết về cuộc sống tốt đẹp của chính nhà nước tự do. Nếu nó ủng hộ một lý tưởng như vậy, hoặc nó sẽ chỉ trở thành một kẻ mang một ý thức hệ nữa cạnh tranh với những ý thức hệ khác, hoặc nó sẽ ủng hộ một trong những ý thức hệ đã tồn tại trước đó một cách vô lý. Tuy nhiên, một nhà nước như vậy – vì những lý do chúng tôi đã nêu khi bàn luận về Chương trình Giáo dục Quốc gia – phải giáo dục trẻ em thuộc những nhóm lợi ích khác nhau vốn tạo nên nền tảng cho nhà nước đó. Và đây là vấn đề. Thứ nhất, bởi vì những nguyên tắc của chủ nghĩa tự do chưa chắc chắn được áp dụng cho người lớn thì sẽ áp dụng cho con cái của họ. Thứ hai, bởi vì sự trung lập vốn được cho là đặc điểm của nhà nước tự do không phù hợp với bất cứ nhận định thỏa đáng nào về giáo dục.

Chủ nghĩa tự do xem mọi người như những cá thể trưởng thành, tỉnh táo và có lý chí. Nó cho phép và tôn trọng những lựa chọn của họ bởi vì họ được coi là những người trưởng thành như vậy. Nhưng nếu là vậy, thì quan điểm về trẻ em trong chủ nghĩa tự do lại có vấn đề. Nếu trẻ em chỉ đơn giản được coi là tài sản của người lớn, như cha mẹ chúng, hay của những nhóm xã hội cụ thể, thì có thể xảy ra trường hợp những mối quan tâm duy nhất của người theo chủ nghĩa tự do sẽ xoay quanh những gì mà những người lớn đó đã làm với tài sản của

họ. Song chúng ta không biết cách tiếp cận nào về thời thơ ấu, thứ đã gán cho trẻ em địa vị hạn chế này. Thông thường, một đứa trẻ được coi là tâm điểm của giá trị tự nó và cho nó, và rằng trong trường hợp chúng ta xem những người lớn cụ thể là người “chịu trách nhiệm” cho đứa trẻ đó, thì trách nhiệm này phải được quy ra tiền mặt, không ít thì nhiều xét về những lợi ích độc lập của đứa trẻ đang được bàn tới. Điều này nhằm nói lên rằng trẻ em có thể trở thành những người lớn với khả năng tự đưa ra lựa chọn hữu lý, rằng chúng ta – và “chúng ta” ở đây bao hàm tất cả mọi người có liên quan – có nghĩa vụ bảo đảm tiến trình hướng tới tự chủ như vậy không bị cản trở. Vì vậy, lấy ví dụ, nếu mọi người tán đồng quan điểm rằng giáo dục là điều kiện tiên quyết để vươn tới tự chủ, thì nền giáo dục này có thể phải bị áp đặt bất chấp mong ước hiện tại của đứa trẻ cũng như mong muốn của những người chịu trách nhiệm với đứa trẻ đó theo một cách tự nhiên. Có lẽ đây là một sự thỏa thuận đạt được thông qua một dạng “hiệp định chính trị” nào đó cân nhắc tới lý tưởng của tất cả các bộ phận trong xã hội. Và nếu điều này áp dụng vào giáo dục, nó cũng có thể được áp dụng cho các bộ phận [khác nhau] của giáo dục. Vì vậy, chủ nghĩa tự do bao quát có thể một mực khẳng định rằng chúng ta đi ngược lại chủ nghĩa tự do theo kiểu đối phó hời hợt khi, chẳng hạn nói đến việc giảng dạy toán và khoa học, trong đó điều quan trọng không phải là lựa chọn mà đơn giản là ra được [kết quả cuối cùng]. Song điều này có thể cũng mở rộng sang những lĩnh vực gây tranh cãi hơn. Nếu chúng ta nghĩ rằng có những lí do hợp lý ủng hộ việc tiến hành giáo dục giới tính cho

trẻ em, thì đây sẽ là một lập luận rất vững chắc hậu thuẫn việc trao cho trẻ em một quá trình giáo dục như vậy. Do đó, bất cứ nền giáo dục khai phóng nào dành cho trẻ em cũng có thể đi ngược lại sự ưa chuộng của một số nhóm mà trẻ em thuộc nhóm đó đang nhận được sự giáo dục.

Những ý trên được dẫn dắt bởi quan niệm rằng trẻ em là những người [có thể đưa ra] lựa chọn trong giai đoạn chưa phát triển hoàn thiện. Song chúng được củng cố vững chắc bởi chính bản chất của giáo dục. Mọi quan niệm về giáo dục căn bản là quy chuẩn. Chúng nhất thiết phải chứa đựng một tập hợp các giá trị và thực tiễn. Quan niệm của chúng tôi về nội dung của giáo dục như đã trình bày chi tiết trong phần thảo luận về chương trình giáo dục chứa đựng các giá trị văn hóa quan trọng và cả giá trị của truy vấn phê phán (*critical enquiry*). Chúng tôi hình dung một tình huống trong đó trẻ em được tiếp xúc với điều tốt đẹp nhất trong nền văn hóa của một cộng đồng vì “thứ tốt đẹp nhất” ấy được chọn bởi sự đồng thuận dân chủ, và các em được dạy để suy ngẫm về nền văn hóa đó với tinh thần phê phán. Cả hai cam kết về giá trị dưới đây cũng có thể làm mất lòng một số nhóm cấu thành chủ thể quốc gia-dân tộc đó. Cam kết thứ nhất sẽ cố gắng trình ra hàng loạt những điều để lựa chọn, nhưng không phải mọi thứ trong đó đều có thể được tán thành bởi bất kỳ nhóm cấu thành nào. Cam kết thứ hai, do sự suy ngẫm mang tính phê phán theo biệt ngữ ngày nay, có khuynh hướng trở thành một kỹ năng có thể chuyển giao. Đó là thứ mà nếu có thể áp dụng cho những cái tốt đẹp về văn hóa

đang được giới thiệu, thì cũng có thể áp dụng cho quan điểm về văn hóa mà nhóm của phụ huynh đưa trẻ quy thuộc vào.

Như vậy, cả bản chất của trẻ em và bản chất của giáo dục đều thúc đẩy chúng ta hướng tới những chính sách giáo dục vượt ra ngoài sự tái tạo văn hóa đơn thuần. Có một khả năng rằng người thụ hưởng những chính sách như thế cuối cùng sẽ từ chối ít nhất một trong số những thứ mà họ đã được cung cấp, hoặc trong phạm vi nền giáo dục của họ hoặc từ các nhóm văn hóa của riêng họ. Giáo dục có thể lật đổ bất cứ hiện trạng nào. Nó có thể khiến người ta từ chối nền tảng văn hóa của họ và do đó đặt khả năng tiếp tục tồn tại của những nền tảng ấy vào tình thế nguy hiểm. Nhưng, nếu một nền giáo dục khai phóng có khả năng lật đổ theo nghĩa nó nuôi dưỡng sự thách thức đối với những tín điều cũ, thì theo một nghĩa khác nó sẽ hướng tới mục tiêu tái tạo xã hội. Những nhóm chính trị và văn hóa phi tự do chấp nhận chủ nghĩa tự do như một thao tác chính trị mang tính tình thế, nhưng sự thỏa hiệp tự do ấy tự thân nó sẽ không bền vững trừ khi một số người thừa nhận các giá trị của nó một cách tích cực. Do đó, một nền giáo dục khai phóng ít nhất chứa đựng niềm hy vọng rằng một số người đang được giáo dục sẽ tiến tới nhìn nhận nền giáo dục đó không phải như một thủ đoạn cần thiết trong tình huống hiện tại, mà như một điều tốt đẹp tự thân nó và vì chính nó.

Chúng ta hãy đặt một số luận điểm nói trên vào bối cảnh tranh biện tự do hiện nay. John Rawls là nhà triết học chính trị

hiện đại vĩ đại nhất. Cuốn sách của ông, *Lý thuyết về Công lý* (*A Theory of Justice*, 1971) đã thổi hồn vào một chuyên ngành triết học gần như hấp hối, đồng thời trình bày cho độc giả một biện hộ thấu đáo, đầy sáng tạo và đam mê về chủ nghĩa tự do hiện đại. Trong suốt hơn ba mươi năm, ông đã bảo vệ và gọt giũa những quan điểm ban đầu của mình và cuốn *Chủ nghĩa Tự do chính trị* (*Political Liberalism*, 1993) cho thấy những quan điểm sau này của ông về nhiều đề tài từng được bàn luận trong cuốn sách trước. Những thành tựu của Rawls thì không có gì để nghi ngờ. Một chủ đề lặp đi lặp lại trong công trình của ông là một quan niệm tối giản về chủ nghĩa tự do chính trị, nhấn mạnh tính chất không thiên vị của nhà nước đối với các quan niệm về cuộc sống tốt đẹp, và luôn quan tâm đến việc những giá trị vốn có trong chủ nghĩa tự do – những giá trị gắn với tự chủ và tính cá nhân – không nên trở thành “một chủ thuyết bè phái khác” (Rawls 1985, tr.246). Để đạt được mục tiêu này, ông bác bỏ thứ chủ nghĩa tự do ra sức thổi phồng những giá trị đó mà thay vào đó bảo vệ một phiên bản nhỏ bé hơn nhiều, vốn đòi hỏi giáo dục không phải là sự tán dương những giá trị ấy mà:

... ít hơn nhiều. Nó sẽ đòi hỏi rằng nền giáo dục của bọn trẻ phải hàm chứa những thứ như kiến thức về quyền hiến định và quyền công dân của các em để các em biết rằng quyền tự do với đức tin tồn tại trong xã hội của mình, và rằng việc từ bỏ đức tin không phải là phạm pháp. Tất cả để đảm bảo rằng việc duy trì tư cách thành viên của các em khi đến tuổi trưởng thành không phải chỉ đơn thuần dựa trên sự thiếu hiểu biết về các quyền cơ bản hay nỗi sợ bị trừng phạt vì những tội lỗi vốn không

tồn tại. Hơn nữa, quá trình giáo dục cũng nên chuẩn bị cho các em trở thành những thành viên có khả năng hợp tác trong xã hội, đồng thời giúp các em có thể tự lập; giáo dục cũng nên khuyến khích các phẩm cách chính trị để [qua đó] bọn trẻ thể hiện sự tôn trọng những điều khoản công bằng về hợp tác xã hội trong mối quan hệ của các em với phần còn lại của xã hội.

(1993, tr. 199-200)

Nếu chúng ta nhìn vào câu thứ hai ở đoạn văn này, có lẽ những yêu cầu của nó có thể được thỏa mãn bằng một yết thị trên bảng thông báo của trường, thứ đã phác họa những quyền pháp định cơ bản của trẻ em (các nhà máy ở Anh rất hay dùng cách này để trình bày các bản sao của Đạo luật Công xưởng (Factory Act) trên các bảng thông báo của họ). Tuy nhiên, không một người nhạy bén nào có thể nghĩ rằng như vậy là đủ để trẻ em có một trải nghiệm thực tế về khả năng lựa chọn. Nhận thức mà Rawls nói đến ở đây là một trong những điều kiện cho một nền giáo dục phù hợp nhưng nó chỉ có thể hoàn thành vai trò này nếu được biểu lộ trong những quá trình giáo dục nhấn mạnh cam kết tích cực đối với sự tự chủ. Phần thứ hai của đoạn văn trên thì mơ hồ hơn nhiều và, theo một vài cách hiểu khả dĩ, không ứng hợp với đoạn đầu. Như vậy, lấy ví dụ, nếu chúng ta nghiêm túc xem xét bài bàn luận của ông về việc khuyến khích các phẩm cách chính trị để trẻ em “thể hiện sự tôn trọng những điều khoản công bằng về hợp tác xã hội”, thì điều này trông giống một nền giáo dục hoàn toàn gắn với việc thúc đẩy những phẩm chất của chủ nghĩa tự do. Một nền giáo dục nỗ lực, như chúng tôi đã đề cập ở trên, tạo ra những

con người xem trọng chủ nghĩa tự do, thay vì chỉ đơn giản nhìn chủ nghĩa tự do với con mắt bao dung.

Không như Rawls đề xuất, trạng thái bất định này xét từ góc độ hành động của nhà nước, chẳng hạn thông qua giáo dục lan sang cả những người đã sẵn sàng để biện luận cho một hình thái của chủ nghĩa tự do rất tích cực và toàn diện. Vì thế, Thomas Nagel trong cuốn *Bình Đẳng và Thiên vị (Equality and Partiality)* đã phát biểu trong một luận điểm về giáo dục: “Một xã hội cần cố gắng thúc đẩy sự sáng tạo và bảo tồn cái tốt nhất, hoặc cái tốt nhất có thể, và điều này quan trọng không kém việc phổ biến rộng rãi những cái chỉ tốt vừa phải” (1991, tr.135). Điều này lặp lại những gì chúng ta đã nói. Tuy nhiên, ở phần sau của cuốn sách đó ông viết:

Vai trò của nhà nước như một nhân tố (chủ thể) hành động đại diện cho công dân của quốc gia đó trở nên quan trọng khi hành động này dựa trên sự cam kết giữa những giá trị mâu thuẫn trực tiếp với những tín điều sâu sắc nhất về ý nghĩa cuộc sống của một số công dân. Điều đó, theo tôi nghĩ, là sự xúc phạm sâu sắc và không thể chấp nhận được, nó tước đi quyền đại diện cho công dân của nhà nước đó theo hướng khuyến khích những giá trị mà một vài người trong số họ không chia sẻ.

(sdd., tr.167)

Trong bối cảnh một cuộc thảo luận về giáo dục không phải chủ ý của Nagel khi phát biểu những lời ở trên – một quan điểm như vậy đã bỏ qua hai ý quan trọng. Thứ nhất, giáo dục không thể, ngay cả trong phiên bản được phê phán toàn diện nhất mà chúng tôi đang trình bày, mâu thuẫn với “những tín điều sâu sắc nhất... về ý nghĩa của cuộc sống” của những người

được giáo dục theo bất cứ cách thức nghiêm túc nào. Vì giáo dục, theo ý của chúng tôi, là sự chuẩn bị cho việc đưa ra những lựa chọn về ý nghĩa như thế và do đó nó giả định rằng những người được giáo dục vẫn chưa, cho tới thời điểm này, chọn lựa một cách hợp lý trong lĩnh vực này. Thứ hai, chắc chắn không có gì bảo đảm tuyệt đối rằng những tín điều đã hình thành đầy đủ ở cha mẹ của những người đang được giáo dục và nhóm văn hóa của họ nói chung, sẽ không chứa đựng một phiên bản về ý nghĩa của cuộc sống mà, hoặc hoàn toàn ngăn cản con cái họ nhận được giáo dục, hoặc ngăn cản kiểu giáo dục mà chúng ta đang ủng hộ; hoặc ngăn cản những khía cạnh của quá trình giáo dục đó, chẳng hạn như cam kết của giáo dục với vấn đề bình đẳng giới. Và những người như vậy, chúng tôi ngờ rằng, sẽ không nguôi dụi khi được trấn an rằng nền giáo dục đó không dành cho *họ* mà dành cho trẻ em, những cá thể không đơn giản được coi như người thế chỗ cho họ.

Trong một tình huống như thế, nhà nước theo chủ nghĩa tự do có thể hoặc là thoái lui về một phiên bản theo quan điểm của Rawls, nơi không cung cấp nền giáo dục khai phóng nghiêm túc nào, hoặc là, và đây là lựa chọn thay thế mà chúng tôi ưa chuộng, nó có thể một mực đòi hỏi rằng mọi trẻ em trong các trường hưởng ngân sách nhà nước được cung cấp giáo dục khai phóng bất chấp con thịnh nộ gây ra cho một số phụ huynh.

Sự khó chịu của Nagel về luận điểm này được thể hiện từ sớm trong cùng chương đó khi ông đề cập tới giáo dục:

Quan điểm khai phóng chân chính... cam kết từ chối quyền lực của nhà nước trong việc áp đặt theo kiểu gia trưởng một cuộc sống tốt đẹp được nhận thức theo chủ nghĩa cá nhân lên công dân nước đó... Những hệ quả của quan điểm này thì phức tạp, vì có một số cách trong đó hành động của nhà nước có thể phục vụ một quan niệm về cái tốt, và không phải tất cả chúng đều sẽ không thể chấp nhận như nhau đối với những người không chia sẻ quan niệm đó. (1) Một nhà nước có thể bắt buộc mọi người sống theo quan niệm đó, hoặc cấm đoán họ sống theo những cách mà nó lên án. (2) Một nhà nước có thể hỗ trợ hiện thực hóa quan niệm được ưa chuộng đó, dù là giáo dục hoặc phân bổ nguồn lực, theo đó làm cho mọi công dân và người đóng thuế tham gia một cách gián tiếp vào sự phục vụ của nó. (3) Một nhà nước có thể áp dụng các chính sách vì những lý do khác có tác động làm cho một quan niệm dễ dàng được thực hiện hơn so với một quan niệm khác, do đó dẫn tới làm gia tăng sự tuân thủ quan niệm này chứ không phải quan niệm kia. Rõ ràng cách thứ nhất không chính danh; các ví dụ là những hạn chế về thực hành tự do tôn giáo, về lối sống cá nhân, hoặc về hành vi tính dục riêng tư. Cách thứ hai chưa phải một cuộc tấn công đối với những cá nhân không chia sẻ những giá trị chiếm ưu thế, song vẫn còn đáng ngờ về tính chính đáng; ví dụ rõ nhất sẽ là sự ủng hộ của công chúng đối với một nhà thờ chính thống. Cách thứ ba thì ở một mức độ nào đó không thể tránh khỏi; ví dụ, sự khoan dung theo chủ nghĩa tự do, tuy không được thúc đẩy bởi mục tiêu khuyến khích chủ nghĩa thể tục và can ngăn sự chính thống tôn giáo, vẫn có thể có những tác động này.

(sdd., tr.165-166)

Nhóm chủ chốt ở đây là (2). Nagel có vẻ đã hiểu sai, rằng đàm luận của ông về giáo dục theo phân nhóm này có thể được diễn giải theo ít nhất là hai cách và trong khi hai cách này phù hợp với ví dụ định nghĩa của ông, cách còn lại thì không. Vì vậy, ông đã đúng khi giữ quan điểm rằng việc nhà nước tài trợ

cho một nhà thờ chính thống có thể là [hành động] xúc phạm đối với những công dân không ở trong phạm vi nhà thờ đó. Và sự tài trợ của nhà nước cho giáo dục nhằm chuẩn bị mọi người trở thành thành viên của nhà thờ đó sẽ là xúc phạm không kém. (Tình huống ở nước Anh, nơi mà các luật về báng bổ chỉ áp dụng cho Ki-tô giáo, cũng vi phạm chủ nghĩa tự do. Nhưng giải pháp theo chủ nghĩa tự do dễ thấy ở đây là *không* mở rộng những luật như vậy cho mọi tôn giáo, mà thay vào đó là không có các luật về báng bổ). Song hình thái giáo dục khai phóng mà chúng ta đang ủng hộ, với sự nhấn mạnh quan trọng của nó, hoàn toàn đối lập với sự chuẩn bị như thế. Nó tất nhiên là mang tính gia trưởng, nhưng làm sao có thể không như thế khi mà nó được thiết kế cho trẻ em, vốn dĩ chưa có một quan niệm đầy đủ về quyền lợi của chính bản thân mình? – nhưng mục đích của nó là làm cho những người thụ hưởng giáo dục không chỉ đơn thuần là thích hợp với nhà thờ này hay nhà thờ kia, hoặc không nhà thờ nào cả, mà đúng hơn là chọn lựa hợp lý – trong phạm vi mà điều này khả thi – trong vô số đức tin được giới thiệu, hay ít nhất là có thể biện hộ cho những cam kết cụ thể của họ một cách hợp lý *sau khi thực hiện*. Có thể xảy ra trường hợp là, như Nagel lưu ý với nhóm (3), một chính sách giáo dục như vậy, trong khi hàm ý rằng tất cả những đức tin ấy đều có địa vị trí tuệ ngang bằng nhau, chí ít là có tác động khuyến khích thuyết bất khả tri. Song điều này, chúng tôi nghĩ, là một trong những hệ quả không thể tránh khỏi của một chính sách giáo dục khai phóng được suy xét thấu đáo.

Một quan niệm về giáo dục như vậy dĩ nhiên không thể đòi hỏi những người thụ hưởng giáo dục duy trì tinh thần phê phán sau khi đã hoàn tất quá trình giáo dục của họ. Việc một lần nữa rơi vào cuộc đời không suy xét (*unexamined life*) phải luôn là một khả năng có thực. Nhưng theo mức độ ảnh hưởng lên người học, nó có khả năng phá vỡ nhiều hình thức đời sống xã hội và do đó phần nào giải phóng mọi người khỏi những neo buộc về mặt xã hội của họ. Tính bất thiên vị (*impartiality*) của nó đối với các vấn đề, mà có thể không được quyết định một cách hợp lý, sẽ không nhất thiết lan sang mọi lĩnh vực của chương trình giáo dục, nơi mà một số nhóm lợi ích sẽ khẳng định là không thể quyết định được. Vì vậy, bất chấp thực tế rằng vẫn có những Hội Trái đất Phẳng (*Flat Earth Societies*), điều này không có nghĩa là các quan điểm về những xã hội như thế được quyền có một vị trí bình đẳng trong chương trình giáo dục với những quan điểm sáng tỏ hơn về thế giới. Ở đây, nếu không phải là ở chỗ khác, có những lập luận quyết định vấn đề này. Cái tương tự cũng đúng, như chúng tôi đã nói, với sự phản đối của những người theo Thuyết Sáng thế đối với sự tiến hóa. Một lần nữa, lập luận khoa học hợp lý cho chúng ta một lựa chọn được ưa chuộng hơn để giảng dạy. *Bản thân* thực tế, nếu nó là một thực tế, rằng một số người tin vào thần tiên chẳng cho chúng ta lý do nào để giới thiệu truyện cổ tích cho trẻ em trong các trường học của mình.

Tự do

Những bất đồng trong chủ nghĩa tự do được phác họa ở trên và vị trí của giáo dục trong những bất đồng ấy, cũng có thể được đặt trong cuộc tranh luận kéo dài về tự do tích cực và tiêu cực. Những thuật ngữ và khác biệt chính yếu trong cuộc tranh luận quan trọng này đã được giới thiệu trong bài báo của Isaiah Berlin (1969), “Hai khái niệm Tự do” (*Two Concepts of Liberty*). Ở đó Berlin phân biệt giữa tự do *tiêu cực*, đại để là tự do khỏi sự ép buộc của người khác trong hành động của một chủ thể (*agent*), và tự do *tích cực*, cái mà, một lần nữa nói đại khái, bao gồm sự làm chủ bản thân (*self-mastery*). Như vậy, theo Berlin, tôi có thể nói một cách chính đáng rằng tôi thiếu tự do nếu người khác xen vào nỗ lực hiện thực hóa những kế hoạch và dự án của riêng tôi nhưng tôi không thể khẳng định như thế một cách chính đáng vì tôi không thể bay như một con chim. Sự thiếu khả năng thực hiện cái sau chẳng hề liên quan gì với, (và được kết hợp một cách nguy hiểm với), tự do chính trị thực sự. Điều này có nghĩa rằng nếu tôi ngu ngốc, thiếu hiểu biết, thiếu quyết tâm, tôi có thể tiếm đoạt tình trạng của tôi nhưng tôi không thể than vãn về sự thiếu tự do một cách thoải mái.

Theo Berlin, chỉ tự do tiêu cực là đáng theo đuổi như một lợi ích chính trị. Sự truy cầu tự do tích cực bởi một chế độ chính trị, nỗ lực mà chế độ đó thực hiện nhằm sửa chữa ý thức sai lầm đáng tiếc của nhân dân và do đó, sự thiếu hiểu biết của họ về, số phận thực sự của giai cấp họ hoặc những mục tiêu thực sự của Ý chí chung¹ (General Will), tất nhiên, như được nhận

thức rõ ràng bởi chính chế độ đó, từ từ dần tới, nhưng không thể tránh khỏi, chế độ chuyên chế toàn trị. Nỗ lực kiểm soát thay vì là đáp lại những mong muốn của nhân dân, một chế độ như thế bỏ lại tất cả sự tự do thực thụ xa mãi phía sau.

Một phân tích như vậy có nhiều cái xác thực quan trọng. Tuy nhiên, cũng giống như với lý giải của Rawls, sự khác biệt mà nó rút ra là quá cứng nhắc. Nó giả định, [và] bản thân ông cũng giả định như thế, rằng các chính thể được tạo thành từ những người lựa chọn tự chủ (*autonomous chooser*) vốn đã hình thành hoàn chỉnh khi bước vào thế giới như cách mà Nữ thần Athena sinh ra từ đầu của Thần Zeus. Nó do đó không bao giờ hỏi liệu chính trị có vai trò gì trong việc tạo ra những người lựa chọn như thế không. Nói cách khác, nó hầu như hoàn toàn bỏ mặc vai trò của giáo dục trong xã hội của chúng ta. Nhưng, khi bỏ mặc chuyện này, nó cũng bỏ mặc một số chiều cạnh của tự do chính trị. Có ít nhất một số khía cạnh của sự tự kiểm soát bản thân mà bất cứ lý thuyết gia theo chủ nghĩa tự do khả kính nào cũng phải giải quyết. Trong bất kỳ xã hội nào mà ở đó một số người bị bỏ mặc cho ngu ngốc hoặc thiếu hiểu biết do họ không được hưởng nền giáo dục thích hợp, *và sự vắng bóng của giáo dục vốn có thể được giải quyết bởi những người khác trong xã hội ấy*, thì chúng tôi nghĩ, chúng ta có thể đàm luận một cách hoàn toàn chính đáng về nhóm thiếu tự do chính trị đó. Nếu, như J.S. Mill lập luận trong cuốn *Bàn về Tự do (On Liberty)*, “thiên tư đặc biệt của một con người” là “những năng lực của con người về tri giác, phán đoán, khả năng nhận biết, hoạt động tinh thần và kế

cả ưa chuộng đạo lý”, và nếu những năng lực này “được dùng chỉ trong việc đưa ra lựa chọn” ([1859] 1968, tr.116) thì bất cứ thỏa thuận chính trị (*political arrangement*) nào, cố tình hoặc vô ý bỏ mặc việc rèn luyện và nuôi dưỡng những năng lực ấy thông qua giáo dục, đều có thể bị cáo buộc là hành động chống lại tự do của một số người. Đây là ý nghĩa của một nền giáo dục vì sự tự chủ, chúng tôi giả định rằng sở hữu sự tự chủ là cần thiết cho một cuộc sống đáng giá trong những xã hội như xã hội của chúng ta, và chúng ta chuẩn bị cho trẻ em việc vận dụng sự tự chủ trong cuộc sống khi trưởng thành của chúng.

Chủ nghĩa cộng đồng

Đến đây, chúng tôi đã khảo xét vị trí của giáo dục trong các học thuyết đương thời về dân chủ tự do và biện luận rằng các học thuyết đó cần có dung lượng lớn hơn bình thường nhằm đáp ứng một phiên bản giáo dục khai phóng thỏa đáng. Đối với một số người phê bình chủ nghĩa tự do, thì ủng hộ tự do, tự chủ và chất lượng khiến cho nó không chặt chẽ về mặt triết học và chính trị. Những người theo chủ nghĩa cộng đồng, như MacIntyre, Taylor và Sandel, nghĩ rằng chủ nghĩa tự do nhìn nhận nhân dân như những cá nhân biệt lập, những người mà, trong lĩnh vực của riêng họ, nhận biết rõ và theo đuổi lợi ích của riêng họ theo cách của riêng họ. Mặc dù họ có thể lựa chọn kỹ càng trong số các tập quán, truyền thống, tục lệ và các biểu trưng văn hóa có sẵn trong xã hội, nhưng bản thân lựa chọn ấy hàm ý rằng không có sự gắn kết trước với bất cứ cái gì trong

số những cái được đưa ra để lựa chọn. Người lựa chọn tự chủ theo chủ nghĩa tự do ấy tạo ra lợi ích cho họ từ cái được cung cấp nhưng họ không bị cản trở và có hiểu biết thấu đáo về lựa chọn ấy. Một tình huống/bức tranh như thế, với những người theo chủ nghĩa cộng đồng, đơn giản là không hợp lý. Nhân dân không phải là những người lựa chọn giá trị không bị kiểm soát, đúng hơn là bản sắc/danh tính của họ được cấu thành bởi cộng đồng nơi họ được sinh ra và lớn lên và do đó hiểu biết của họ về các giá trị và lựa chọn bị gắn chặt trong những khuôn khổ thiết chế của các cộng đồng ấy cùng những phẩm hạnh và tố chất đã được khắc sâu trong các thành viên của nó. Nhân dân không thể tách khỏi các cộng đồng của họ mà không đánh mất cái tôi nghiêm trọng. Xét đến việc họ là ai một phần được tạo nên bởi những chuẩn mực văn hóa của các cộng đồng họ thuộc về, thì những lựa chọn nào họ có thể coi là cởi mở hay không cởi mở, với họ cũng sẽ được xác định bởi những chuẩn mực ấy. Nếu sự phê bình chủ nghĩa tự do đó đáng tin, thì nó cũng sẽ đe dọa phiên bản giáo dục khai phóng của chúng ta, vì điều đó giống như học thuyết chính trị gốc của nó, nhấn mạnh vào tự chủ và sáng tạo giá trị bằng tự cam kết.

Nhưng những lời phê bình đó như thế có đáng tin không? Trước khi tiếp cận trực tiếp câu hỏi này, bổ ích nhất là dành chút thời gian xem xét những hàm ý về giáo dục và xã hội trong một phiên bản cực đoan của các chủ thuyết về chủ nghĩa cộng đồng (*communitarian doctrine*). Những hàm ý như thế cực kỳ bảo thủ và kém hấp dẫn. Nếu mọi cái mà một xã hội, và

những hệ thống giáo dục trong xã hội ấy có thể làm là chấp nhận các cộng đồng trong xã hội ấy như đúng bản chất của chúng, và do đó là chấp nhận như những giá trị nhất định của các cá nhân trong các cộng đồng ấy, thì điều tốt nhất mà bất cứ xã hội nào có thể hy vọng là hiện trạng đó tiếp tục tồn tại. Hoặc là như thế này hoặc là tình trạng vô chính phủ. Song điều này có thể có ý nghĩa trong thực tiễn là nếu những cộng đồng như thế thể hiện, những giá trị mang tính phân biệt chủng tộc, hoặc phân biệt giới tính thâm căn cố đế, chúng ta có thể, như một kiểu hành động tạm thời, ban hành luật để phòng ngừa việc thực thi những giá trị như thế trong xã hội rộng lớn hơn, nhưng chúng ta không thể có hy vọng hợp lý nào để tác động vào chính những giá trị đó. Ngay cả luật pháp như thế đối với các thành viên của cộng đồng ấy, cũng dường như chỉ là sự áp đặt các chuẩn mực xa lạ của quyền lực thống trị trong xã hội ấy. Nhưng cũng theo đó, nếu những người theo chủ nghĩa cộng đồng đúng, rằng do giáo dục về bản chất mang tính quy chuẩn, và với tư cách là những chuẩn mực duy nhất có sẵn tồn tại trong các cộng đồng, chính sách giáo dục hợp lý nhất sẽ là thứ mà trong đó các cộng đồng kiểm soát cách thức và nội dung hoạt động của các tổ chức giáo dục của riêng nó. Vì thế, lấy ví dụ, chúng ta có thể phải đối mặt với không chỉ các cộng đồng thể hiện các giá trị vốn gây thù địch với đa số nhân dân trong xã hội đó, mà còn với các trường học cộng đồng do nhà nước tài trợ, vốn được thiết kế có chủ ý để nuôi dưỡng các giá trị như thế.

Song những lời phê bình của những người theo chủ nghĩa cộng đồng về chủ nghĩa tự do có đáng tin không? Chúng tôi nghĩ là không vì nhiều lý do khác nhau. Thứ nhất, những người theo chủ nghĩa cộng đồng có khuynh hướng nhấn mạnh thái quá sự đồng nhất của các cộng đồng mà họ mô tả và đơn giản hóa thái quá sự tương tác của các cộng đồng này và các cộng đồng xung quanh. Có thể có những cộng đồng, như cộng đồng người Amish ở Bắc Mỹ, nơi dường như nói một kiểu giọng duy nhất và việc tiếp xúc với các cộng đồng xung quanh là hiếm hoi, nhưng những cộng đồng như thế – mặc dù họ có thể gây ra những vấn đề đặc biệt – không phải là chuẩn mực trong các quốc gia-dân tộc hiện đại. Trong tất cả các cộng đồng, thậm chí là những cộng đồng phức tạp vừa phải, sẽ có nhiều ý kiến khác nhau về giá trị và sự đa dạng ý kiến đó sẽ được đẩy mạnh thông qua sự tiếp xúc hằng ngày mà các thành viên của cộng đồng đó thực hiện với thế giới “bên ngoài” và thông qua tiềm năng giao tiếp khổng lồ của thế giới hiện đại. Sự đa dạng ý kiến như vậy trong các cộng đồng thường không được đánh giá đầy đủ. Cho nên, lấy ví dụ, khi vụ việc về cuốn tiểu thuyết *Satanic Verses* của Rushdie ở đỉnh điểm của nó, một trong những tác giả của cuốn sách này thấy ở hết hội nghị này đến hội nghị khác [bản thân đã cố] giải thích cho những nhà phê bình theo Hồi giáo và không theo Hồi giáo ở Thế giới Thứ ba chỉ trích Rushdie rằng tác giả của cuốn sách báng bố đó không phải một trong số chúng tôi – vốn đến từ nền văn hóa ngoại lai – đang nói chuyện với họ, mà đúng hơn là một người có những liên

kết văn hóa và gia đình quan trọng với họ – đang nói chuyện với họ.

Thứ hai, mặc dù có thể thật khó để mọi người đánh giá lại những giá trị hấp thụ từ “cha mẹ” – và do đó từ cộng đồng của họ – khi còn nhỏ, trái ngược với một số tư duy theo chủ nghĩa cộng đồng, chẳng hạn theo Sandel (1998), việc đó không hề bất khả thi. Tất nhiên, một cá nhân không thể chất vấn mọi giá trị vốn có của mình cùng lúc, tuy nhiên, dường như họ hoàn toàn có thể chất vấn chúng từng cái một theo thời gian. Và chúng ta biết, từ việc nhìn quanh ta – hoặc có lẽ là nhìn vào chính ta – rằng ngay cả những giá trị có vẻ là nền tảng, có lẽ là với một sự nỗ lực nhất định, cũng có thể thay đổi. Người Cơ Đốc giáo trở thành người vô thần và ngược lại, người theo chủ nghĩa hòa bình trở thành chiến binh, trí thức trở thành nông dân, và danh sách thay đổi cứ tiếp tục mãi. Một luận điểm như vậy chắc hẳn là dễ hiểu đối với một người theo chủ nghĩa cộng đồng như McIntyre, xét theo việc ông đã tuần tự là một người vô thần, một người theo chủ nghĩa Marx và một người Cơ Đốc giáo.

Sự tiếp xúc của chúng ta với thế giới làm chúng ta thay đổi và thường thì tâm điểm của sự chuyển hóa đó nằm trong giáo dục mà chúng ta thụ hưởng. Chúng ta không biết học thuyết giáo dục nào theo chủ nghĩa cộng đồng, nhưng nếu có một cái tồn tại, chúng ta không thể hình dung bằng cách nào mà học thuyết đó lại có thể hỗ trợ sức mạnh của giáo dục, nó làm thay đổi cuộc đời và qua đó là thay đổi bản sắc. Một trong những đặc điểm nổi bật của giáo dục đại học ở Anh Quốc đương thời

là một số lượng lớn các giáo viên, vì việc làm của họ, là những người cung cấp nền văn hóa cao cấp (*high culture*), nhưng lại có xuất thân từ những vùng, ít nhất theo nghĩa văn hóa đang đề cập, nghèo nàn về văn hóa. Đây là những người thụ hưởng sự hào phóng của Đạo luật Giáo dục năm 1944, đạo luật làm cho giáo dục trung học cơ sở trở thành bắt buộc và do đó là thế hệ đầu tiên trong gia đình họ, và thường là một số trong những người đầu tiên trong cộng đồng của họ, được thụ hưởng giáo dục đại học. Bất kỳ học thuyết giáo dục theo chủ nghĩa tự do nào bỏ qua những người như vậy nhất định có sai sót và bất kỳ học thuyết chính trị nào phủ nhận khả năng của những người đó nhất định có sai lầm. Tự chủ hàm ý người dân có khả năng đánh giá một cách hợp lý các giá trị nhận được.

Phê bình cuối cùng của chúng tôi về chủ nghĩa cộng đồng nhắc lại một số điểm chúng tôi đã nêu ở phần đầu chương này. Do tư duy theo chủ nghĩa cộng đồng xem nhẹ cá nhân hơn bởi cảnh văn hóa của họ nên có nguy cơ khiến bản sắc văn hóa của họ trở thành một vấn đề về những cái cấp thiết, thay vì là về giải thích lịch sử, về việc xem nhân dân phải là ai bất chấp sự bất đồng của họ. Điều này đủ tệ khi những người như vậy là người lớn, vì khi làm người lớn, họ có thể đánh giá rủi ro từ thói cố chấp của riêng họ, và nếu mọi thứ trở nên quá tệ, thì họ sẽ lảng tránh. Nhưng sự xem nhẹ cá nhân đó khi được áp dụng cho trẻ em thì, trong thực tế ra, cũng tệ hại không kém mặc dù thường giấu giếm hơn. Khi đó trẻ em đơn giản chỉ được coi là một phương tiện tái tạo văn hóa. Thực tế trẻ em không thể

ưng thuận hay bất đồng với quá trình đó cũng không bào chữa cho điều đó. Dĩ nhiên, các bậc cha mẹ và các cộng đồng mà các bậc cha mẹ xuất thân muốn con cái họ lớn khôn và trở thành những mẫu người lớn nhất định. Song bất cứ hệ thống giáo dục khai phóng nào mà không tính tới khả năng bọn trẻ không chia sẻ những giấc mơ và hy vọng của cha mẹ chúng đều đe dọa những đứa trẻ ấy với sự tổn hại to lớn trong một xã hội tự do. Nó có nguy cơ phớt lờ các quyền của trẻ em với tư cách là con người để ủng hộ một quyền đáng ngờ là tái tạo văn hóa một cách máy móc. Không nhóm văn hóa nào có quyền tuyệt đối và thiêng liêng trong việc tiếp tục tồn tại. Sự tồn tại ấy là một vấn đề đối với những người lớn đồng thuận trong những nhóm như thế. Và điều này có nghĩa rằng không nhóm văn hóa nào có thể đường đường chính chính ép buộc những người lớn không đồng thuận và những người chưa phải là người lớn phát triển nhóm của họ.

Trường tôn giáo

Một vài chủ đề được bàn trên đây lại nổi lên, mặc dù không nổi bật, trong một thảo luận về trường tôn giáo ở Anh. Có nhiều trường như vậy, phần lớn thuộc Giáo hội Anh, và mỗi trường được nhà nước tài trợ rất nhiều. Trong một xã hội nơi mà có một nhóm tôn giáo và đại bộ phận dân chúng hoặc là bàng quan, hoặc là thù địch với tôn giáo; lập luận theo chủ nghĩa tự do chống lại trường tôn giáo sẽ là sự đơn giản hóa. Một nhà nước tự do dân chủ nên, trong phạm vi khả thi, trung lập với

những quan niệm cạnh tranh nhau về cuộc sống tốt đẹp. Sự trung lập như vậy *có thể* cho phép nhà nước đó chấp nhận giáo dục tôn giáo (*faith schooling*) bên ngoài hệ thống giáo dục nhà nước, nhưng nó không thể chấp nhận giáo dục tôn giáo trong nền giáo dục được nhà nước tài trợ mà không mất đi tự do. Đối với một nhà nước, việc thừa nhận một tín ngưỡng/tôn giáo như vậy hoặc một tôn giáo cụ thể tức là nó vi phạm những quan điểm về tính trung lập và công bằng, những thứ, chí ít là một phần, cấu thành chủ nghĩa tự do. Bởi vì điều này, quốc giáo của Anh và xứ Wales và các luật về báng bổ có chọn lọc đang áp dụng trong xã hội của chúng ta là những thứ vi phạm nghiêm trọng chủ nghĩa tự do. Việc nhà nước tài trợ các trường tôn giáo trong xã hội được hình dung như trên sẽ tương đương những vi phạm đó.

Tuy nhiên, trường hợp trên trở nên phức tạp hơn nhiều trong một xã hội mà phần lớn là thế tục, nhưng trong đó có những nhóm thiểu số quan trọng gắn với những đức tin khác nhau, ví dụ như Ki-tô giáo, Do Thái giáo và Hồi giáo, ở đó nhà nước tài trợ cho các trường tôn giáo thuộc mọi đức tin một cách công bằng. Ở đây – và chúng tôi xem đây là tình huống cụ thể của mình, người ta chú ý nhiều đến việc liệu sự tài trợ đó có được xem là nhà nước *thừa nhận* tôn giáo đó hoặc một tôn giáo cụ thể hay không. Một mặt, người ta có thể cho rằng bản chất thế tục của hầu hết trường học là, chí ít, sự thừa nhận ngầm của nhà nước đối với quan điểm thế tục về cuộc sống tốt đẹp và rằng khi hào phóng với mọi tôn giáo, nhà nước ấy đang duy trì

tính trung lập cần thiết cho những phẩm chất của chủ nghĩa tự do. Mặt khác, người ta có thể tranh luận, rằng bản chất thể tục của hầu hết trường học được kỳ vọng trong một xã hội tự do bởi vì điều này đơn giản là thể hiện tính trung lập mà chúng ta mong đợi trong một xã hội như vậy, và do đó, bất cứ sự tài trợ ngân sách nào cho trường tôn giáo, dù công bằng mấy đi nữa, đều xa rời tính trung lập ấy. Tất nhiên nhóm đa số thể tục có thể thấy việc tài trợ như vậy thật khó chịu và, đối với học sinh trong các trường tôn giáo đó, sự tài trợ của nhà nước có thể xem như sự thừa nhận. Cũng có trường hợp trường tôn giáo bị xem là nguồn cơn gây chia rẽ và do đó không nên nhận tài trợ trong một chính thể tự do nơi mà một trong những mục đích trung tâm của chính thể ấy là nhấn mạnh những yếu tố giúp gắn kết xã hội, chứ không phải là những thứ có thể chia rẽ nó. Các tác giả của cuốn sách này không thể nhất trí về việc khóa cạnh nào trong những lập luận trên đáng tin cậy. Một việc có thể giúp độc giả tự quyết định là cân nhắc cái chúng tôi xem là ví dụ tương đương sau đây. Trong mọi xã hội tự do, việc tài trợ cho bất cứ một đảng phái chính trị nào hiện có đều là việc sai lầm. Nếu việc nhà nước tài trợ cho mọi đảng phái chính trị khả thi, sai lầm này có biến mất hay không?

Dù câu trả lời cho câu hỏi trên là gì, rõ ràng rằng một số biện hộ cho trường tôn giáo thậm chí không hề xem xét những câu hỏi liên quan. Vì thế, trong ngữ cảnh này, hoàn toàn không thỏa đáng khi lập luận rằng những trường ấy hỗ trợ học sinh của mình tốt hơn trong các kỳ thi chung. Nếu người ta có thể cho thấy – và chúng tôi không nghĩ người ta có thể làm được

– rằng những trường ấy có thành tích vượt trội hơn hẳn các trường thế tục tương đương, tức là không chỉ một trường phi tôn giáo, không chọn lọc, ở gần với một trường tôn giáo có thành tích cao cụ thể, mà là các trường phi tôn giáo nói chung, thì có thể có lý lẽ, xét về phương diện tính hữu dụng xã hội (*social utility*), để biện hộ cho những trường ấy. Nhưng bản thân lý lẽ đó sẽ không loại bỏ những nghi ngờ theo tư duy của chủ nghĩa tự do đã nêu ở trên.

Chúng ta đã nghe thấy sự thúc giục, từ các tác giả của một chuyên khảo về trường tôn giáo chưa xuất bản, McLaughlin và Halstead, rằng không có lý do nào hợp lý để giải thích tại sao chương trình giáo dục trong trường tôn giáo và những giáo viên thực hiện chương trình giáo dục ấy không thể đáp ứng các bài kiểm tra về tính trung lập mà quan niệm về giáo dục khai phóng của chúng ta yêu cầu. Và tất nhiên điều này về mặt logic không phải là bất khả thi. Tuy nhiên, khả năng hợp lý này không làm im lặng một số ý kiến dường như cực kỳ phù hợp với lập luận đó. Thứ nhất, tại sao nhà nước nên giao phó sự trung lập đó cho các tổ chức hay những người trong các tổ chức mà, về bản chất, nói chung là không trung lập? Không có gì nghi ngờ, lấy ví dụ, rằng về logic thì một cầu thủ thuộc câu lạc bộ Tottenham Hotspur đã có tiếng, là một thành viên của đội hình chính thức và cầu thủ này đang bị chấn thương nhẹ, lại hoàn toàn có thể làm trọng tài một cách trung lập cho trận đấu kế tiếp với Arsenal. Nhưng không cổ động viên nào của Arsenal hay công chúng vô tư nào sẽ hài lòng với một tình

huống như vậy. Thứ hai, nếu cách thức và nội dung của giáo dục trong trường tôn giáo cần phải trung lập theo cách mà McLaughlin và Halstead đề xuất, thì ý nghĩa của trường tôn giáo theo quan điểm đức tin của nó là gì? Nếu những trường đó chẳng làm gì để khuyến khích một đức tin cụ thể, trong trường hợp này dường như có rất ít lý do vì đức tin đó mà cung cấp sự hỗ trợ tài chính cho chúng, còn nếu những trường đó làm gì đó, trong trường hợp này chúng đang vi phạm tính trung lập của chủ nghĩa tự do. Nếu câu trả lời cho điều này là nhà thờ, từ động cơ từ thiện thuần túy, chỉ đơn giản muốn tự mình tham gia vào cái tốt đẹp mà giáo dục có thể làm được, thì người ta dễ dàng đề xuất rằng sự tham gia đó có thể diễn ra mà không có sự tồn tại của các trường tôn giáo.

Một trong những nhà bình luận thấu đáo nhất về chủ nghĩa tự do và những nhà phê bình chủ nghĩa tự do đến nay là Will Kymlicka (1995a). Sẽ rất tốt khi tham khảo công trình của ông được sử dụng trong cuộc tranh biện về trường tôn giáo cho dù, như chúng tôi sẽ lập luận, những hàm ý của công trình đó thường bị hiểu lầm. Trong công trình có tên *Tại sao nhà nước nên tài trợ cho các trường theo tôn giáo?* (*Why Should States Fund Denominational Schools?*) mà de Jong và Snick (2002) công bố có sử dụng kết quả nghiên cứu từ công trình của Kymlicka, đã cho rằng một sự thỏa hiệp là khả dĩ giữa những người ủng hộ trường tôn giáo với những người phê bình chúng. Đối với điều này, họ sử dụng một ý của Kymlicka rằng tư cách thành viên văn hóa (*cultural membership*) có một chỗ đứng cùng với sự tự

do trong số những thứ căn bản tốt đẹp cần được tôn trọng ở một xã hội tự do. Những thứ tốt đẹp như vậy biểu lộ những giá trị nên được chấp nhận bởi bất cứ thành viên nào trong xã hội dù họ có những quan niệm khác nhau về cuộc sống tốt đẹp. Chúng có nguồn gốc từ những quan điểm khác biệt này. Theo de Jong và Snick, nếu chúng ta coi tư cách thành viên văn hóa như một điều tốt đẹp căn bản cùng với tự chủ, thì chúng ta có thể tài trợ cho các trường tiểu học nơi biểu lộ giá trị của các nhóm văn hóa cụ thể, trong khi đó các trường trung học cơ sở của chúng ta sẽ được dành cho giá trị là sự tự chủ.

Chúng ta có thể hiểu tại sao người ta nghĩ rằng đề xuất của Kymlicka thực sự ủng hộ một sự thỏa hiệp như thế. Tuy nhiên, chúng tôi nghĩ rằng một diễn giải như vậy là sai lầm. Cho dù, như được khẳng định, tư cách thành viên văn hóa là điều tốt đẹp căn bản, và điều này không có nghĩa rằng nó phải xuất hiện trong những trù liệu giáo dục của một nhà nước tự do. Một nhà nước như vậy phải tôn trọng tư cách thành viên đó và sự tôn trọng đó ngụ ý rằng, với mọi thứ đều như nhau, nhà nước không được phủ nhận cơ hội có được tư cách thành viên đó của nhân dân. Vì thế, nó không được, như đã xảy ra ở Mỹ và Úc trong quá khứ, cố đàn áp ngôn ngữ của các nhóm văn hóa hoặc tách trẻ em khỏi các nhóm văn hóa để chúng có thể được nuôi dưỡng trong những nền văn hóa thống trị. Những hành động đó vi phạm những quan niệm của chủ nghĩa tự do về nhà nước trung lập theo cách giống như việc ủng hộ tích cực đối với các nhóm vi phạm cụ thể. Song, ngoài những nghĩa

vụ không can thiệp, rất ít thứ khác hợp lý. Như những người theo chủ nghĩa cộng đồng đã nhấn mạnh, tư cách thành viên của một nhóm văn hóa cụ thể là một cái định sẵn (a given), tức là chúng ta được sinh ra và nuôi lớn trong nhóm văn hóa đó, và như một cái định sẵn, nó không cần sự tài trợ từ nhà nước. Quá trình nuôi dưỡng sự tự chủ, điều chúng ta xem như mục tiêu của giáo dục nhà nước, theo bản chất của nó, một lần nữa phải bao hàm khả năng rằng cá nhân tự chủ ấy trở lại là một thành viên không phê phán của nhóm đó. Không nhà nước chính danh nào có thể đòi hỏi những công dân trưởng thành của mình tránh xa/từ chối tư cách thành viên đó. Nhưng một lần nữa, điều này không dẫn tới bất kỳ hình thức tài trợ cụ thể nào của nhà nước cho giáo dục.

Có những ý mà Kymlicka (1995b, Chương 7) đã nêu về tầm quan trọng của ngôn ngữ trong sự hình thành văn hóa mà có thể ngụ ý rằng một hệ thống giáo dục nhà nước nên cung cấp việc giảng dạy tiếng mẹ đẻ, ít nhất là ở một vài cấp độ. trong một xã hội đa văn hóa và đa ngôn ngữ, chúng ta cần quan sát cẩn thận những ngôn ngữ nên được đưa vào giảng dạy như ngôn ngữ thứ hai, ví dụ, có phải có lập luận mạnh mẽ giới thiệu một số ngôn ngữ từ tiểu lục địa Ấn Độ để dạy cho trẻ em da trắng ở Bradford và Leicester? Nhưng không cái nào trong những đề xuất này có nghĩa rằng, đối với sáu năm đầu trong cuộc sống học đường của một đứa trẻ, nhà nước nên ủng hộ những giá trị cụ thể của nhóm văn hóa mà đứa trẻ đó thuộc về.

Chúng tôi đã lập luận rằng giáo dục phải đóng một vai trò quan trọng trong bất cứ xã hội tự do nào. Quan trọng tới mức

mà bất cứ đề xuất nào cho các sáng kiến giáo dục phải luôn được tiếp cận với tinh thần phản biện và sự cẩn trọng cao nhất. Nếu sự tồn tại của một xã hội tự do là quan trọng – và nó đúng là quan trọng – thì vị trí của giáo dục trong một xã hội như thế cũng cực kỳ quan trọng.

Kết luận

Chúng tôi cho rằng chủ nghĩa tự do dân chủ là học thuyết chính trị duy nhất có thể chấp nhận những xã hội như xã hội của chúng ta trong thế giới phương Tây. Một chủ nghĩa tự do như vậy vẫn có những vấn đề của nó, song những vấn đề đó không nên làm chúng ta mù mờ trước bản chất không thể chấp nhận được của hầu hết những lựa chọn thay thế được đề xuất. Một trong những thứ mà những người theo chủ nghĩa tự do phải làm nếu các xã hội tự do đó muốn duy trì sự tồn tại của mình là họ phải nghiêm túc xem xét vai trò của giáo dục trong những xã hội đó. Nếu người ta khiến vai trò này quá yếu, như chúng tôi đã lập luận rằng Rawls đã cố làm thế, thì trong một thời gian rất ngắn, chủ nghĩa tự do có thể sụp đổ và trở thành một trong những lựa chọn thay thế phi tự do. Tuy nhiên, nếu người ta khiến nó quá mạnh, thì chúng ta thực sự đang vướng vào vấn đề bảo đảm sự đồng thuận dân chủ. Điều cần thiết ở đây là *tranh biện* cho một quan niệm thỏa đáng về giáo dục, chứ không phải giả định rằng nhiệm vụ này có thể được giải quyết thông qua các quy định.

Câu hỏi thảo luận

1. Tại sao tính trung lập là một phần thiết yếu của những xã hội tự do?
2. Đây là sự khác biệt giữa một xã hội tự do vốn khoan dung các quan điểm phi tự do và một xã hội tự do ủng hộ chúng?
3. Hãy biện luận để ủng hộ hoặc phản đối hình thức trường học tôn giáo.
4. Có phải về bản chất chủ nghĩa cộng đồng là bảo thủ, ích kỷ không?
5. Nếu một xã hội không giáo dục trẻ em thì có phải là đang làm hại các em không?

Đọc thêm

Cuốn sách *Người theo chủ nghĩa tự do và Người theo chủ nghĩa cộng đồng* (*Liberals and Communitarians*, Oxford, Blackwell, 1996) của Stephen Mulhall và Adam Swift là một dẫn nhập tốt cho nghiên cứu về tư duy [của người] theo chủ nghĩa tự do và chủ nghĩa cộng đồng. Cuốn *Cứu chuộc Lý tính* (*Rationality Redeemed*, New York, Routledge, 1997) của Harvey Siegel là lời biện hộ sinh động cho quan điểm khai phóng trong giáo dục chống lại những nhà phê bình từ vô số trường phái quan điểm đối lập. Để tìm hiểu một phần khái quát về cuộc thảo luận trong lĩnh vực triết lý giáo dục, [độc giả có thể tiếp cận nội dung] hội nghị chuyên đề “Năm lập trường quan trọng đối với triết lý giáo dục

khai phóng ở Anh Quốc” (*Five Critical Stances towards Liberal Philosophy of Education in Britain*) do John White khởi xướng, với hồi đáp từ Wilfred Carr, Richard Smith, Paul Standish và Terence McLaughlin, đã mang tới một mô tả xuất sắc về cuộc tranh biện tại thời điểm này, [cùng] *Tạp chí Triết học Giáo dục* (*Journal of Philosophy of Education*, 37, 1 (2003)), với một danh mục tài liệu tham khảo đầy đủ.

GHI CHÚ

Chương 2: Văn hóa và chương trình giáo dục

1 Xem thêm Woodhead (1985) để tham khảo một điều tra chi tiết về tác động lâu dài từ những dự án kiểu này.

2 Phần lớn chương này dựa trên một công trình đồ sộ hơn do một trong hai tác giả của cuốn sách này đồng biên soạn, khảo cứu những vấn đề này một cách công phu hơn. Xem Gingell và Brandon (2000).

3 Xem thêm Peters (1996) để thấy một sự biểu thị đặc tính như vậy, đặc biệt là Phần I.

4 Chức năng vị lợi của giáo dục đã không được làm nổi bật trong các công trình thiên về lý luận mà chúng tôi nghĩ nó xứng đáng. Tuy nhiên, nó đã được Robin Barrow biện giải một cách đầy lùi cuốn trong nhiều năm qua. Xem thêm Barrow (1976, 1981).

5 Xem thêm R. Alexander (1992).

Chương 5: Tiêu chuẩn, thành tích và đánh giá

1 Một điều đáng kinh ngạc là Chương trình Giáo dục Quốc gia của Anh Quốc dường như đã làm sai điểm này khi tuyên bố rằng: “Chương trình giáo dục phổ thông cần hướng vào mục tiêu cung cấp cơ hội để mọi học sinh được học tập và đạt thành tựu” (DfEE 1999). Tuyên bố này đã hạ thấp sự quan tâm nói chung đến chủ đề đánh giá

[trong giáo dục] vốn đặc biệt nổi bật trong chính sách của các chính phủ kế nhiệm ở Anh.

Chương 10: Giáo dục và chủ nghĩa đa văn hóa

1 Chủ thuyết của Rousseau thể hiện trong tác phẩm *Khế ước Xã hội* (The Social Contract) về việc bảo đảm đồng thuận trong lý luận của ông về một cộng đồng dân chủ. Để tham khảo một cuộc thảo luận, xem Dent (1988).

TÀI LIỆU THAM KHẢO CHỌN LỌC

- Ainley, Patrick and Rainbird, Helen (eds) (1999) *Apprenticeship: Towards a New Paradigm of Learning*, London, Kogan Page.
- Alexander, Robin (1992) *Policy and Practice in the Primary School*, London, Routledge.
- Archard, David (2000) *Sex Education*, London, PESGB.
- Aristotle (1925) *The Nichomachean Ethics*, translated by David Ross, London, Dent.
- Arnold, Matthew ([1869] 1935) *Culture and Anarchy*, J.Dover Wilson (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Ashton, David and Green, Francis (1996) *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Bantock, Geoffrey H. (1971) 'Towards a Theory of Popular Education', in R.Hooper (ed.), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Oliver and Boyd.
- Barrow, Robin (1976) *Common Sense and the Curriculum*, Brighton, Harvester.
- (1978) *Radical Education*, Oxford, Martin Robinson.
- (1981) *The Philosophy of Schooling*, Brighton, Harvester.
- (1984) *Giving Teaching Back to Teachers*, Brighton, Harvester.

- — (1987) 'Skill Talk' *Journal of Philosophy of Education*, 21, 2:187–195.
- — (1993) *Language, Intelligence and Thought*, Aldershot, Edward Elgar.
- Barrow, Robin and Woods, Ronald (1975) *Introduction to the Philosophy of Education*, London, Methuen.
- Barry, Norman (1995) *An Introduction to Modern Political Theory*, 2nd edition, London, Methuen.
- Berlin, Isaiah (1969) 'Two Concepts of Liberty', in I. Berlin, *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford University Press.
- Bernstein, Basil (1973) *Class, Codes and Control*, vol. 1, London, Paladin.
- Best, David (1992) *The Rationality of Feeling*, Brighton, Falmer.
- Bramall, Steve and White, John (2000) *Will the New National Curriculum Live up to its Aims?*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Bridges, D. and McLaughlin, T.H. (1994) *Education and the Market Place*, London, Falmer.
- Brighouse, Harry (2000a) *School Choice and Social Justice*, Oxford, Oxford University Press.
- — (2000b) *Educational Equality and the New Selective Schooling*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Brighouse, Harry (2002) 'A Modest Defence of School Choice', *Journal of Philosophy of Education*, 36, 2:291–308.
- Burt, Cyril (1949) 'The Structure of the Mind', in S. Wiseman (ed.), *Intelligence and Ability*, London, Penguin.

- Burtonwood, Neil (2002) 'Political Philosophy and the Lessons for Faith-based Schools', *Educational Studies*, 28, 3:239–252.
- Callan, Eamonn (1993) *Autonomy and Schooling*, Kingston, Ontario, McGill Queen's University Press.
- Carr, David (1980) 'Knowledge in Practice', *American Philosophical Quarterly*, 18, 1.
- (1991) *Educating the Virtues*, London, Routledge.
- (1999) 'Professional Education and Professional Ethics', *Journal of Applied Philosophy*, 16, 1:33–46.
- (2003) *Making Sense of Education*, London, Routledge.
- Carr, David and Steutel, Jan (eds) (1999) *Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge.
- Clarke, Linda and Wall, Christine (2000) 'Craft Versus Industry: The Division of Labour in European Housing Construction', *Construction Management and Economics*, 18:689–698.
- Clarke, Linda and Winch, Christopher (2004) 'Apprenticeship and Applied Theoretical Knowledge', *Educational Philosophy and Theory*, 36, 5.
- Cooper, D. (1980) *Illusions of Equality*, London, Routledge.
- Crick, Bernard (1999) 'The Presuppositions of Citizenship Education', *Journal of Philosophy of Education*, 33, 3:317–336.
- Crouch, Colin; Finegold, David and Sako, Mari (1999) *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*, Oxford, Oxford University Press.
- Davis, Andrew (1995) 'Criterion-Referenced Assessment and the Development of Knowledge and Understanding', *Journal of Philosophy of Education*, 29, 1:3–22.

- — (1998) *The Limits of Educational Assessment*, Oxford, Blackwell.
- — (1999) *Educational Assessment: A Critique of Current Policy*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Davis, Andrew and White, John (2001) 'Accountability and School Inspection: In Defence of Audited Self-Review', *Journal of Philosophy of Education*, 35, 4:667–682.
- Dearden, Robert (1979) 'The Assessment of Learning', *British Journal of Educational Studies*, 27, 2:111–124.
- — (1984) 'Education and Training', *Westminster Studies in Education*, 7:57–66.
- Dearden, Robert; Hirst, Paul and Peters, Richard S. (1970) *Education and the Development of Reason*, London, Routledge.
- de Jong, Johan and Snick, Oer (2002) 'Why Should States Fund Denominational Schools? *Journal of Philosophy of Education*, 36, 4:573–587.
- Dent, Nicholas (1988) *Rousseau*, Oxford, Blackwell.
- DES (1988) *The National Curriculum*, London, HMSO.
- Dewey, John (1933) *How We Think*, Chicago, Henry Regnevey.
- DfEE (1999) *The National Curriculum*, London, HMSO.
- Eliot, T.S. (1948) *Notes Towards a Definition of Culture*, London, Faber and Faber.
- Entwistle, Harold (1970) *Education, Work and Leisure*, London, Routledge.
- Eysenck, Hans (1973) *The Inequality of Man*, London, Collins.
- Flew, Anthony (1976) *Sociology, Equality and Education*, London, Macmillan.

- (2000) *Education for Citizenship*, London, Institute of Economic Affairs.
- Galton, Francis [1892] *Hereditary Genius*, extracts in Stephen Wiseman (ed.) (1973) *Intelligence and Ability*, London, Penguin, pp. 25–36.
- Gingell, John (1985) 'Art and Knowledge', *Educational Philosophy and Theory*, 17, 1: 10–21.
- (2001) 'Against Creativity', *Irish Educational Studies*, 20:25–37.
- Gingell, John and Brandon, Edwin (2000) *In Defence of High Culture*, Oxford, Blackwell.
- Gingell, John and Winch, Christopher (2000) 'Curiouser and Curiouser: Davis, White and Assessment', *Journal of Philosophy of Education*, 34, 4:687–696.
- Goldstein, Harvey (1995) *Interpreting International Comparisons of Student Achievement*, Paris, UNESCO.
- Goldstein, Harvey; Huiqi, Pan; Rath, Terry and Hill, Nigel (2000) *The Use of Value Added Information in Judging School Performance*, London, Institute of Education.
- Gordon, J.C.B. (1981) *Verbal Deficit*, London, Croom Helm.
- Gray, John (1995) 'Agonistic Liberalism', in *Enlightenment's Wake*, London, Routledge.
- Green, Andy (1990) 'Education and State Formation', London, Macmillan.
- Green, Andy; Wolf, Alison and Leney, Tom (1999) *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education.

- Hager, Paul (2000) 'Know-how and Workplace Practical Judgment', *Journal of Philosophy of Education*, 34, 2:281–296.
- Hamlyn, David (1978) *Experience and the Growth of Understanding*, London, Routledge.
- Haydon, Graham (1999) *Values, Virtues and Violence*, Oxford, Blackwell.
- Herrnstein, R. (1996) *The Bell Curve*, London, New York, Free Press.
- Hirst, Paul (1965a) 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', in R.Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge.
- (1965b) 'Morals, Religion and the Maintained School', *British Journal of Educational Studies*, 14:5–18.
- (1973) 'What is Teaching?', in R.S.Peters (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press.
- (1974) *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge.
- (1993) 'Education, Knowledge and Practices', in R.Barrow and P.White (eds), *Beyond Liberal Education*, London, Routledge.
- Hirst, Paul and Peters, Richard S. (1970) *The Logic of Education*, London, Routledge.
- Hobbs, Thomas (1968) *Leviathan*, London, Pelican.
- Hodgson, Geoffrey (1999) *Economics and Utopia: Why the Learning Society is Not the End of History*, London, Routledge.
- Holt, John (1984) *How Children Learn*, London, Pelican.
- Hume, David ([1740] 1978) *A Treatise of Human Nature*, edited by P.H.Nidditch, Oxford, Oxford University Press.
- Jonathan, Ruth (1997) *Illusory Freedoms*, Oxford, Blackwell.

- Kant, I. (1948) *Groundwork of the Metaphysics*, London, Hutchinson.
- Kleinig, John (1982) *Philosophical Issues in Education*, London, Croom Helm.
- Kymlicka, Will (1995a) *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, Clarendon Press.
- (1995b) *Multicultural Citizenship*, Oxford, Clarendon Press.
- Levinson, Meira (2000) *The Demands of Liberal Education*, Oxford, Oxford University Press.
- Lum, Gerard (1999) 'Where's the Competence in Competence-based Education and Training?', *Journal of Philosophy of Education*, 33, 3:403–418
- Lytton, H. (1971) *Creativity in Education*, London, Routledge.
- McLaughlin, Terence H. (2000) 'Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond', *Journal of Philosophy of Education*, 34, 4:541–570.
- Marx, Karl ([1887] 1970a) *Capital*, London, Lawrence and Wishart.
- Mill, John Stuart ([1859] 1968) *On Liberty* (ed.) A.D.Lindsay, London, Dent.
- ([1863] 1910) *Utilitarianism*, London, Dent.
- Mulhall, Stephen (1998) 'Political Liberalism and Civic Education', *Journal of Philosophy of Education*, 32, 2:161–176.
- Mulhall, Stephen and Swift, Adam (1996) *Liberals and Communitarians: A Revised Edition*, Oxford, Blackwell.
- Nagel, Thomas (1991) *Equality and Partiality*, Oxford, Oxford University Press.

- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999) *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London, HMSO.
- Newton-Smith, William H. (1981) *The Rationality of Science*, London, Routledge.
- Norman, Richard (1994) 'I Did it My Way: Some Thoughts on Autonomy', *Journal of Philosophy of Education*, 28, 1:25–34.
- Peters, Richard S. (ed.) (1966) *The Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press.
- Phillips, Melanie (1996) *All Must Have Prizes*, London, Little and Brown.
- Prais, Sig (1995) *Productivity, Education and Training: An International Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pring, Richard (1992) 'Standards and Quality in Education', *British Journal of Educational Studies*, 40, 3:4–22.
- (1995) *Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*, London, Hodder and Stoughton.
- QCA (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (The Crick Report), London, QCA.
- Rawls, John (1971) *A Theory of Justice*, Cambridge, MA, Belknap Press.
- (1985) 'Justice as Fairness: Political not Metaphysical', *Philosophy and Public Affairs*, 14, 3:223–251.
- (1993) *Political Liberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- (1999) *A Theory of Justice*, 2nd edn, Oxford, Oxford University Press.

- Raz, Joseph (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford, The Clarendon Press.
- Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 1910) *Emile or Education*, translated by Barbara Foxley, London, Dent.
- Ryle, Gilbert (1949) *The Concept of Mind*, London, Hutchinson.
- — (1974) 'Intelligence and Logic of the Nature-Nurture Issue: Reply to J.P.White', *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 8, 1:52–60.
- Sandel, Michael (1998) *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scarre, Geoffrey (1997) *Utilitarianism*, London, Routledge.
- Scheffler, Israel (1973) 'The Concept of Teaching', in I.Scheffler (ed.), *Reason and Teaching*, London, Routledge.
- Schopenhauer, Arthur (1883) *The World as Will and Idea*, vols. 1–3 , London, Routledge.
- Schumpeter, Joseph (1976) *Capitalism, Socialism and Democracy*, London, Routledge.
- Scruton, Roger (1998) *An Intelligent Person's Guide to Modern Culture*, London, Duckworth.
- Smart, J.J.C. (1973) 'An Outline of a System of Utilitarian Ethics', reprinted in J.J.C. Smart and B.Williams (eds), *Utilitarianism: For and Against*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Smith, Adam ([1776] 1981) *The Wealth of Nations*, Indianapolis, Liberty Fund.
- Smith, Frank (1985) *Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Smith, Richard (1987) 'Skills: The Middle Way', *Journal of Philosophy of Education*, 21, 2:196–202.
- Streeck, Wolfgang (1992) *Social Institutions and Economic Performance*, London, Sage.
- Sutherland, G. (ed.) (1973) *Arnold and Education*, Harmondsworth, Penguin.
- Taylor, Frederick (1911) *The Principles of Scientific Management*, New York, Norton.
- Tooley, James (1996) *Education without the State*, London, Institute of Economic Affairs.
- — (1998) 'The "neoliberal" Critique of State Intervention in Education: Reply to Winch', *Journal of Philosophy of Education*, 32, 2:107–121.
- — (2000) *Reclaiming Education*, London, Cassell.
- Tooley, James and Darby, Doug (1998) *Educational Research: A Critique*, London, Ofsted.
- Turner, Martin (1990) *Sponsored Reading Failure: An Object Lesson*, London, Warlington Park School Education Unit.
- Varoufakis, Y. and Hargreaves-Heap, S. (1995) *An Introduction to Game Theory*, London, Routledge.
- Walton, Kendall (1990) *Mimesis as Make-believe*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Weil, Simone (1958) *Oppression and Liberty*, London, Routledge.
- White, John (1968) 'Creativity and Education', *British Journal of Educational Studies*, 16, 2:123–134.
- — (1973) *Towards a Compulsory Curriculum*, London, Routledge.

- (1982) *The Aims of Education Restated*, London, Routledge.
 - (1988) 'Two National Curricula—Baker's and Stalin's: Towards a Liberal Alternative', *British Journal of Educational Studies*, 36, 2:218–231.
 - (1990) *Education and the Good Life*, London, Routledge.
 - (1995) *Education and Well-being in a Secular Universe*, London, Institute of Education.
 - (1997) *Education and the End of Work*, London, Kogan Page.
 - (1999) 'Thinking About Assessment', *Journal of Philosophy of Education*, 34, 2: 201–212.
 - (2003) 'Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain', *Journal of Philosophy of Education*, 37, 1:147–184.
- Williams, Kevin (1998) 'Assessment and the Challenge of Scepticism', in David Carr (ed.), *Education, Knowledge and Truth*, London, Routledge.
- (2000) *Why Teach Foreign Languages in Schools?*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Winch, Christopher (1990) *Language, Ability and Educational Achievement*, New York, Routledge.
- (1996) *Quality and Education*, Oxford, Blackwell.
 - (1998) *The Philosophy of Human Learning*, London, Routledge.
 - (2000a) *Education, Work and Social Capital*, London, Routledge.
 - (2000b) *New Labour and the Future of Training*, London, Philosophy of Education Society of Great Britain.

- — (2002) 'Strong Autonomy and Education', *Educational Theory*, 52, 1:27–42.
- Winch, Christopher and Clarke, Linda (2003) "'Front-Loaded" Vocational Education Versus Lifelong Learning. A Critique of Current UK Government Policy', *Oxford Review of Education*, 29, 2:239–252.
- Wiseman, Stephen (ed.) (1973) *Intelligence and Ability*, London, Penguin.
- Wolff, J. (1982) 'Aesthetic Judgement and Sociological Analysis', reprinted in S.Sims (ed.) (1992) *Art: Context and Value*, Milton Keynes, Open University Press.
- Woodhead, Martin (1985) 'Preschool Education has Long-term Effects, but Can They be Generalised?', *Oxford Review of Education*, 11, 2:133–156.
- Woods, Ronald and Barrow, Robin (1975) *Introduction to the Philosophy of Education*, London, Methuen.

CHỈ MỤC

Ainley, P., Rainbird, H. 258	Barry, N. 205
Alexander, R. 120-4	bảng xếp hạng 154, 302
Amish 328	Berlin, I. 323
Andersch, A. 202	Benn, A. 50
Anh và xứ Wales 20, 203, 323	Bernstein, B. 53
Áo 260	Best, D. 114
Archard, D. 208	Bramall, S., White, J. 70
Aristotle 189	Bridges, D., McLaughlin, T. 305
Armstrong, L. 99	Brighthouse, H. 237, 290-3, 306
Arnold, M. 42, 45	Burt, C. 130
Ashton, D., Green, F. 248	Burtonwood, N. 309
Athena 324	
Atwood, M. 50	các điều kiện biên 125, 127
	các mục tiêu lĩnh hội 159
Baker, K. 57	các nhà giáo dục học 58-60
Bantock, G. 53	các thị trường 12, 34, 212-8, 272-306
Báo cáo Crick 205	cái tốt, quan niệm về thiện hảo 179-82
Barrow, R. 53, 55, 89, 94, 99, 104, 124, 245	Callan, E. 219, 237
	Carr, D., Steutel, J. 188, 189, 208

- Carr, W. 340
- Chomsky, N. 118
- chế độ đầu sỏ 32
- chính trị 272-306
- chủ nghĩa chủ quan 91
- chủ nghĩa cộng đồng 307, 325-31
- chủ nghĩa đa văn hóa 307-40
- chủ nghĩa Marx 329
- chủ nghĩa thể tục 27, 33, 310, 332-3
- chủ nghĩa tự do phổ quát 206, 216
- chủ nghĩa tự do về chính trị và giáo dục 182, 336
- chủ nghĩa vô thần 16
- chức nghiệp 252
- chương trình giáo dục 18, 38-80, 223-4
- bao quát, cân bằng và phù hợp 71-4
- quốc gia Anh 38, 54-76, 149, 159, 166, 203-4, 312
- quốc gia Pháp 54
- quốc gia 54
- ở trường 72, 200
- các môn học 68-76
- Clarke, L., Winch, C. 253, 259
- Cooper, D. 302
- công việc 241, 267-8
- công lý/sự công bằng 184, 222, 316
- Công giáo 24, 25, 332
- Công tước Wellington 45
- Cơ quan Thanh Tra Hoàng gia Anh (HMI) 119
- Crick, B. 209
- cuộc sống đáng giá/có ý nghĩa 215-34
- Crouch, C. 248
- Darwin, C. 50
- Davis, A. 157-60
- dạy học/giảng dạy 11, 80, 115-9
- so sánh với mua và bán 83
- tiêu chí mang tính chỉ báo 84
- thuyết dạy học chuẩn tắc 132-7
- cản trở về đạo đức 85, 118
- sự sẵn sàng, thiện chí 83
- liên quan tới việc học 80, 146
- và tính trách nhiệm 85
- khả năng chuyên môn kỹ thuật 134
- dân chủ tự do 206, 213, 225-34
- de Jong, J., Snick, O. 335-6
- Dearden, R. 162, 271

- Dewey, J. 83
- Disraeli, B. 202
- DfEE (Bộ Giáo dục và Việc làm) 150, 167, 203, 204
- Dickens, C. 102, 108
- Do Thái giáo 25, 332
- đa dạng (về chính trị và văn hóa) 10
- đa dạng và thị trường 292-7
- đánh giá 11, 143-75, 274-7
- tính chính xác 143
- tham chiếu tiêu chí 154
- các cơ hội giáo dục 143, 147
- đánh giá kết quả và đánh giá quá trình 161-2
- theo dõi 143
- giá trị hiệu lực 157-63
- đánh giá đúng 135, 196
- đào tạo 239-71, 285
- Đạo luật Cải cách (1832) 57
- Đạo luật Cải cách Giáo dục 55
- Đạo luật Giáo dục (1944) 330
- Đạo luật Giáo dục (1996) 66
- Đức 248, 260
- đức hạnh/phẩm chất 24, 85, 208
- đường cong hình chuông 167
- Einstein, A. 105, 110-2
- Eliot, T. 78
- Entwistle, H. 269
- Euclid 110, 111
- Eysenck, H. 53
- Flew, A. 150-6
- Ford, H. 105
- Foster, S. 306
- giá trị 15-21, 40-1, 69-76
- giá trị gia tăng 168
- Galton, F. 130
- giáo dục
- các mục tiêu của giáo dục 5, 21-36, 67-76, 117-21, 262, 279
- giáo dục nghệ thuật 109-10
- giáo dục công dân 17, 231, 241-7, 295-6
- giáo dục bắt buộc/không bắt buộc 28, 285-9
- khái niệm giáo dục 8, 16-21
- quan niệm về giáo dục 9, 16-21

- tranh biện về giáo dục 63
 giáo dục sau đại học 241
 giáo dục khai phóng 17, 22-4, 102, 210, 241, 225-6, 308
 giáo dục đạo đức, cá nhân, công dân 175-210, 267
 chủ nghĩa đa văn hóa 307-40
 giáo dục mầm non 39-40
 và tính trung lập 311-2
 và tính quy chuẩn 314
 và các cơ hội 279-85
 chính sách giáo dục 6
 giáo dục tiền nghề nghiệp 239, 253
 giáo dục khai phóng cấp tiến 212
 và nhà nước 60-8
 giáo dục nghề nghiệp 17, 239-72, 295
 giáo dục công lập 20
 giáo dục tôn giáo 66-9, 332
 Gingell, J. 94, 114
 Gingell, J., Brandon, E. 49, 51, 91
 giới chức địa phương 60
 Goldsteins, H. 174
 Gordon, J. 131
 Gray, J. 25, 184, 218
 Green, A. 248
 Hà Lan 70, 249
 Hager, P. 270
 Hamlyn, D. 113
 hàng hóa có địa vị 273, 281, 296
 Haydon, G. 208
 Heller, J. 202
 Herrnstein, R. 130
 Hirst, P. 79, 92-6
 Hobbes, T. 178-9
 học tập 11, 27, 80, 87, 115-9
 như một khái niệm sơ khai 89-90
 học tập chủ động và thụ động 89-90
 và chủ định 83
 dựa trên công việc 257-8
 Hodgson, G. 248
 hòa nhập 308-9
 Holt, J. 178
 Hooper, R. 78
 Hồi giáo 24, 332
 Hội Trái đất Phẳng 322
 hợp pháp 225
 Hume, D. 102
 Ibsen, H. 202
 Jonathan, R. 238

- khả năng 198
- thực hành 241
- kinh tế học 12, 28-31, 144, 239, 262, 274-7
- kinh tế và kỹ năng 248-50, 262-6
- Ki-tô giáo 24, 25, 321, 332
- Kipling, R. 23, 202
- Kleinig, J. 113
- Kymlicka, W. 335-7
- kỹ năng 30-1, 98-9, 198
- và năng lực 99-101
- lập luận trường hợp điển hình 105
- Leavis, F.R. 99
- Levinson, M. 237
- lễ thường 128, 140
- lượng sinh hoạt tối thiểu 184
- Lum, G. 270
- Lytton, H. 114
- MacIntyre, A. 325
- Marlowe 108
- Marx, K. 247
- McLaughlin, T. 203, 305
- McLaughlin, T., Halstead, M. 334-5
- Mill, J. 56-63, 189, 286, 324
- Milton, J. 110
- mối quan tâm 221
- mục tiêu của giáo dục 14-38
- Mulhall, S. 181, 209
- Mulhall, S., Swift, A. 37, 339
- Mỹ/Hoa Kỳ 20, 33, 55, 131, 196, 260-1, 336
- Nagel, T. 318-22
- Newton 110, 111
- Newton-Smith, W. 142
- nền dân chủ 31-6, 225-36
- Nghị viện Scotland 196
- Nghị viện xứ Wales 196
- nghiên cứu giáo dục 115, 135-41
- điều kiện để thành công 137-41
- nghiên cứu thực chứng trong giáo dục 121-6
- người sử dụng lao động 8, 263-5
- nhiệm vụ 250-1
- Norman, R. 238
- Peters, R.S. 113
- Pháp 20, 163-4, 260

Phillips, D. 208	Schopenhauer, A. 192
Phillips, M. 192	Schumpeter, J. 20, 32, 37
Piaget, J. 118, 140	Scruton, R. 78
Picasso, P. 105	Shakespeare, W. 97, 105
PISA 165	Siegel, H. 339
Prais, S. 248	Skinner, B. 140
Pring, R. 142, 150, 173, 269	Smart, J. 190
Phở 20	Smith, A. 20, 37, 245-7, 273
	Smith, F. 67
QCA 205	Smith, R. 340
quan liêu 65-6	Stalin, J. 57
	Standish, P. 340
Rawls, J. 179, 182-5, 233, 315-38	Streeck, W. 248
Riemann, G. 110	Sutherland, G. 78
Roth, J. 202	sự phạm 115-43
Rousseau, J.-J. 212, 237	sự đồng hóa 308
Rushdie, S. 328	
Ryle, G. 95, 96-8	Taylor, C. 325
	Taylor, F. 247, 260
Sandel, M. 325, 329	tầng lớp tinh hoa 18-21, 31-5, 202-6
Sassoon, S. 202	thanh tra (hệ thống) 278
sắc tộc 308	thế lưỡng nan của người tù 264
Scarre, G. 189	Thụy Sĩ 260
Scheffler, I. 83-5	thuyết hành vi 90

thuyết nhận thức 90	tri thức định đề 92-101
Thuyết Sáng thế 131, 322	trí thông minh/trí tuệ 95-6, 127-9
thực tiễn tốt 115, 118-9	trí tưởng tượng 80, 101-12
TIMMS 165	Triết học đạo đức 91
tín dụng giáo dục 268	Turner, M. 67
tinh thần đổi mới sáng tạo 11	tư cách công dân 29, 176, 197, 204, 307
tính độc sáng 105	tự chủ 25, 210-39, 243-4, 246, 253-7, 309
tính hợp pháp 225	cổ điển 210
tính sáng tạo 104-12	độc lập 210
tiến bộ 149-52, 158, 168	và những ý thích ưu tiên 220
toàn cầu hóa 6, 11	tự chủ yếu và tự chủ mạnh 210, 224-7
Tolstoy, L. 105, 108	tự do 19, 323
Tooley, J. 147	tự kiểm soát bản thân 219, 323
Tooley, J., Darby, D. 124, 138	Úc 336
tôn giáo 231-2	Ủy ban Tư vấn Quốc gia về Giáo dục Văn hóa và Sáng tạo 104
giáo dục 65-7, 236	
tự do 15	văn hóa 38-80, 101-2, 231, 242, 256, 307, 325-6
trường học 25-6	vốn văn hóa 54
trách nhiệm giải trình 11, 35, 143-9, 154, 162, 171, 177, 202-306	tái tạo văn hóa 101, 315
tri thức 146, 156, 168-71, 197, 221, 228, 281	vị tha/khoan dung 183-8, 201, 226
tri thức do nhận biết 92-101	voucher 273
các dạng luận đề tri thức 92-101	
tri thức phương pháp 92-101	

Vygotsky, L. 141
xóa bỏ giáo dục học đường
(deschooling) 89

Walton, K. 103-4
Weil, S. 250
White, J. 55, 57, 70, 78-9, 156-7, 192,
209, 227, 238, 270, 340
Williams, K. 79, 173

Winch, C. 53, 79, 90, 114, 131, 173,
186, 191, 238, 269, 305,
Winch, C., Clarke, L. 252, 259, 270
Wolff, J. 52
Woods, R., Barrow, R. 104, 114
Wordsworth, W. 108, 110
Zeus 324

MỘT SỐ CÔNG TRÌNH TIÊU BIỂU CỦA CHRISTOPHER WINCH VÀ JOHN GINGELL VỀ CHỦ ĐỀ GIÁO DỤC

1. Winch, Christopher. *Language, Ability and Educational Achievement* [Ngôn ngữ, Khả năng và Thành tích giáo dục]. New York: Routledge, 1990.
2. Winch, Christopher. *Quality and Education* [Vấn đề Chất lượng và Giáo dục]. Oxford: Blackwell, 1996.
3. Winch, Christopher. *The Philosophy of Human Learning* [Triết lý về sự học của con người]. London: Routledge, 1998.
4. Winch, Christopher. *Education, Work and Social Capital: Toward a New Conception of Vocational Training* [Giáo dục, Việc làm và Vốn xã hội: Hướng tới một Quan niệm về Công tác đào tạo ngành nghề]. London: Routledge, 2000.
5. Winch, Christopher. *Practical Rationality, Learning and Convention: Essays in the Philosophy of Education* [Lý tính thực hành, Việc học và Quy ước: Tập tiểu luận về Triết lý giáo dục]. Delhi: Anthem Press, 2002.
6. Winch, Christopher. *Education, Autonomy and Critical Thinking* [Giáo dục, Tự chủ và Tư duy phê phán]. London: Routledge, 2006.
7. Clarke, Linda và Winch, Christopher (biên tập). *Vocational Education: International Approaches, Developments and Systems* [Giáo dục Nghề nghiệp: Các hệ thống, Thực trạng phát triển và Cách tiếp cận quốc tế]. London: Routledge, 2007.
8. Winch, Christopher và Gingell, John. *Philosophy of Education: The Key Concepts*, 2nd edition [Triết lý Giáo dục: Những Khái niệm cốt lõi, ấn bản lần thứ hai]. London: Routledge. 2008.
9. Winch, Christopher. *Educational Explanations: Philosophy in Empirical Educational Research* [Những Diễn giải giáo dục: Triết học trong Nghiên cứu Giáo dục thực chứng]. New York: Wiley, 2022.

TỦ SÁCH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC IPER

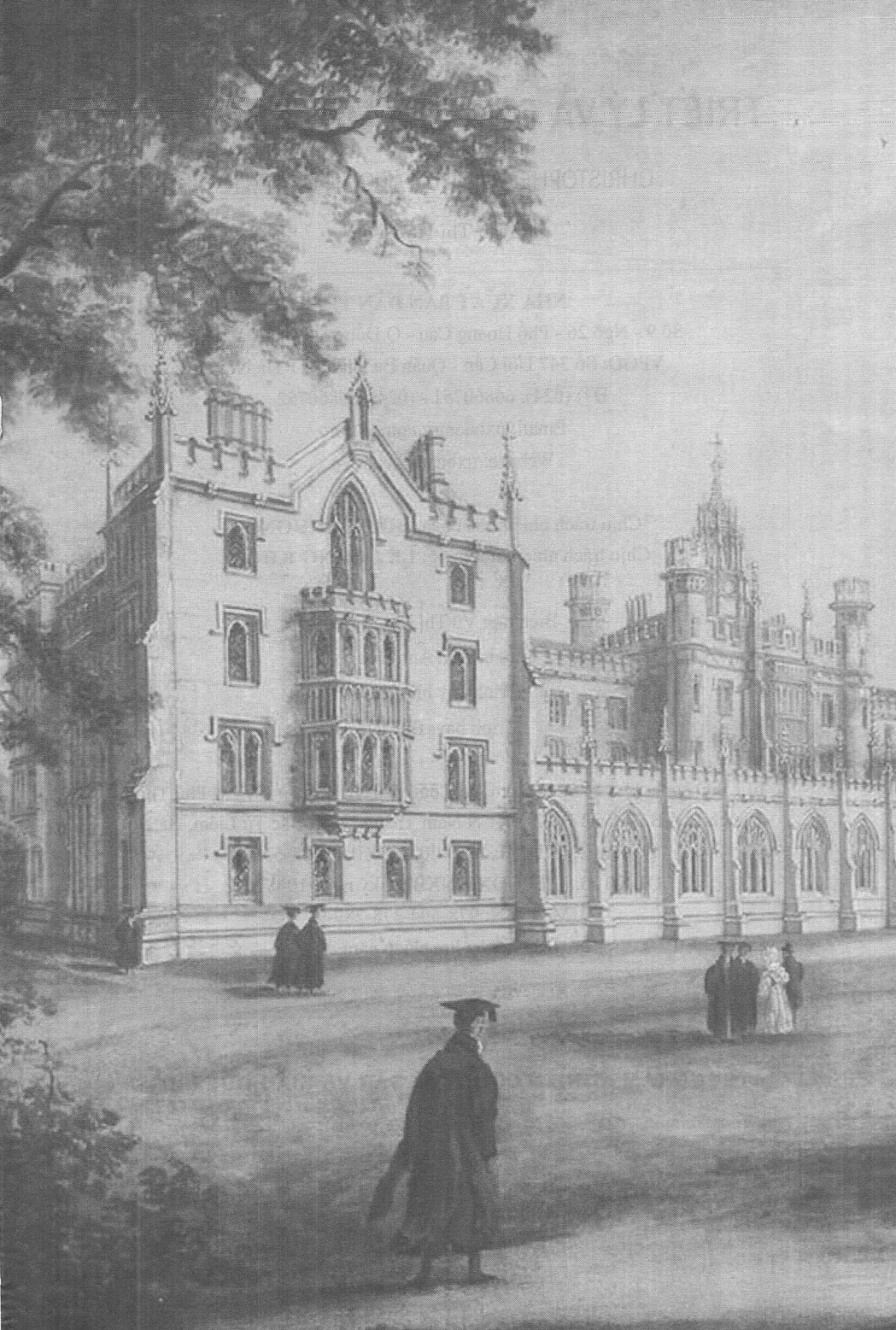
1. *Tâm lý học tích cực: Khoa học về phương thức sống an lạc*
Acacia C. Parks và Stephen M. Schuller biên soạn
2. *Lịch sử của sách – James Raven*
3. *Biện hộ cho một nền giáo dục khai phóng – Fared Zakaria*
4. *Quản trị liên văn hóa với đóng góp của ngành Khoa học não bộ – Nguyễn-Phuong-Mai*
5. *Lịch sử đô thị hiện đại – Shane Ewen*
6. *Văn hóa giảng đường: Một cảm nang học tập tại đại học*
Jean Brick, Maria Herke và Deanna Wong
7. *Từng bước nhập môn Nghiên cứu khoa học xã hội*
TS. Phạm Hiệp & cộng sự
8. *Nền tảng của Giáo dục song ngữ – Colin Baker và Wayne E. Wright (sắp xuất bản)*
9. *Nghiên cứu chế độ khoa cử Việt Nam – Giáo sư Trần Văn (sắp xuất bản)*

TỦ SÁCH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC IPER

1. *T.E.T. - Bồi dưỡng giáo viên hiệu quả – Thomas Gordon và cộng sự Noel Burch*
2. *Làm thế nào để thay đổi trường học? – Tony Wagner*
3. *Bài học giáo dục từ nước Mỹ – Tony Wagner*
4. *Giáo dục phổ thông Việt Nam: Chuyển biến và sáng tạo
Đương Bích Hằng, Hoàng Anh Đức, Bùi Thị Minh Hồng*
5. *Cơ hội để thành công: Chuẩn bị gì cho giáo dục thế kỷ XXI?
Tony Wagner và Ted Dintersmith*
6. *Triết lý và chính sách giáo dục: Một dẫn luận phê phán
Christopher Winch và John Gingell*
7. *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú
Ken Bain (sắp xuất bản)*
8. *Tự học: Kiến tạo một hành trình học tập suốt đời
Hoàng Anh Đức, Hoàng Giang Quỳnh Anh,
Hồ Tường Linh (sắp xuất bản)*

TỦ SÁCH GIÁO DỤC MẦM NON TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC IPER

1. *Thực hành giáo dục nhân cách: Giúp trẻ trưởng thành Mạnh mẽ và Vững vàng – HEARY*
2. *Cẩm nang về Cách tiếp cận Reggio Emilia trong giáo dục trẻ em – Linda Thornton và Pat Brunton (sắp xuất bản)*
3. *Cẩm nang về Cách tiếp cận Steiner Waldorf trong giáo dục trẻ em – Janni Nicol (sắp xuất bản)*
4. *Cẩm nang về Cách tiếp cận High/Scope trong giáo dục trẻ em – Nicky Holt (sắp xuất bản)*



TRIẾT LÝ VÀ CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC

CHRISTOPHER WINCH VÀ JOHN GINGELL

Nguyễn Thị Hạ Ni dịch

NHÀ XUẤT BẢN DÂN TRÍ

Số 9 - Ngõ 26 - Phố Hoàng Cầu - Q.Đống Đa - TP.Hà Nội

VPGD: Số 347 Đội Cấn - Quận Ba Đình - TP Hà Nội

ĐT: (024). 66860751 - (024). 66860752

Email: nxbdantri@gmail.com

Website: nxbdantri.com.vn

Chịu trách nhiệm xuất bản: **BÙI THỊ HƯƠNG**
Chịu trách nhiệm nội dung: **LÊ QUANG KHÔI**

Biên tập: Vũ Thị Thu Ngân

Sửa bản in: Anh Đức

Trình bày bìa: Xù

Trình bày: Bùi Vy

In 1.000 cuốn, khổ 14.5x20.5 cm, tại Công ty TNHH in và DVTM Phú Thịnh
Địa chỉ: Lô B2-1-5 và B2-2-5 KCN Nam Thăng Long, Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Số đăng ký KHXB: 1890-2022/CXBIPH/37-55/DT

QĐXB số: 1210/QĐXB-NXBĐT ký ngày 10/6/2022

Mã ISBN: 978-604-378-289-9

In xong và nộp lưu chiểu năm 2022

LIÊN KẾT XUẤT BẢN

IPER

TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC IPER

Trụ sở chính: 31/150 Hoàng Công Chất, Phú Diễn, Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Tel: (84-24) 3797 0609

Địa điểm kinh doanh tại Hà Nội: 102 Phố Viên, Cổ Nhuế, Bắc Từ Liêm, Hà Nội

Tel: (84) 934 641 489

Chi nhánh TP. Hồ Chí Minh: 204 Nơ Trang Long, P.12, Q. Bình Thạnh, TP. HCM

Tel: (84) 961 917 691

Website: iper.org.vn

Email: editor@iper.org.vn

Fanpage: facebook.com/iper2021