

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC HIỆN SINH VÀ QUAN NIỆM “THÀNH NHÂN TRƯỚC THÀNH DANH”

Võ Quốc Việt

Trường Đại học Văn Hiến

vietvq@vhu.edu.vn

Ngày nhận bài: 29/08/2018, Ngày duyệt đăng: 23/07/2019

Tóm tắt

Thực tế cho thấy sự nhầm lẫn giữa triết lý giáo dục và định hướng giáo dục cực bộ khá phổ biến. Từ việc phân biệt hai vấn đề này, chúng tôi xuất phát từ điểm nhìn của triết lý giáo dục hiện sinh như một hệ quy chiếu để cứu xét triết lý giáo dục “thành nhân trước thành danh”. Không chỉ dừng lại ở việc phác họa các vấn đề cơ bản của triết lý giáo dục hiện sinh, bài viết còn trình bày các phương thức khả dụng cho thực tiễn đào tạo nói chung. Ngoài ra, bài viết còn đề cập đến các vấn đề như chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy và vai trò của người học. Chung quy, mục tiêu đặt ra là có thể gợi mở thêm một vài vấn đề cần lưu ý trong bối cảnh giáo dục và đào tạo hiện nay.

Từ khóa: chủ nghĩa hiện sinh, chương trình đào tạo, hệ giá trị bản chất, thực tiễn, triết lý giáo dục.

Existentialist philosophy of education and the idea “awaken to self before establishing a unique essential value system”

Abstract

The fact is that the confusion between philosophy of education and limited theory of education is quite common. From the distinction between these two issues, the fundamental ideas of existentialist philosophy of education as the frame of reference or the coordinate system are formed and measurements are standardized for investigating the philosophy of education “awaken to self before establishing a unique essential value systems”. This article is not only about sketching out the foundation of existentialist philosophy of education, but also about the possible manners that can be applied to teaching and learning in general. Moreover, issues such as curriculum, teaching methods and the role of learners are also mentioned. From this point of view, the purpose of article aims at suggesting some of the problems regarded in the current context of education and training.

Keywords: existentialism, curriculum, essential value systems, awaken, philosophy of education.

1. Đặt vấn đề

Triết lý giáo dục ngày càng là vấn đề sống còn của một nền giáo dục. Kỳ thực, từ cổ Hy Lạp hay trong tư tưởng Khổng – Mạnh, vấn đề triết lý giáo dục đã được đề đặt một cách có hệ thống. Tuy nhiên, tư duy phân tích thực chứng đẩy vấn đề này ngày càng đi đến chỗ sai lạc. Đó là sự nhầm lẫn giữa triết lý giáo dục tổng quát và các định hướng giáo dục cục bộ. Định hướng giáo dục mang tính đối phó, hạn hẹp trong phạm vi không gian – thời gian dành cho một vài đối tượng khu biệt hay các hiện tượng bộc phát nhất thời trên dòng lịch đại không phải là triết lý giáo dục. Đặt ra vấn đề này, chúng tôi muốn xem lại quan niệm: “Thành nhân trước thành danh” đã thực sự là triết lý giáo dục hay chỉ là định hướng giáo dục. Và thực tế, mối liên hệ giữa triết lý giáo dục tổng quát với định hướng giáo dục là như thế nào?

Tất nhiên, chúng tôi chưa vội vàng đưa ra kết luận rằng “thành nhân trước thành danh” là định hướng giáo dục cục bộ hay là một triết lý giáo dục toàn diện. Tuy nhiên, chúng tôi có thể nhấn mạnh rằng, một triết lý giáo dục toàn diện là cần thiết, thậm chí cấp bách đối với các trường đại học ở Việt Nam, đặc biệt trong việc vươn ra khỏi phạm vi quốc gia hòa nhập vào môi trường giáo dục quốc tế. Bởi triết lý giáo dục không chỉ định vị mà còn khẳng định “thương hiệu” giáo dục cho một cơ sở đào tạo gắn liền với truyền thống và định hướng phát triển quốc gia.

Trong đó, định hướng giáo dục cục bộ cũng có vai trò nhất định đối với sự vận động của một cơ sở giáo dục nói riêng và của nền giáo dục quốc gia nói chung. Bởi vì, trong bối cảnh đầy biến động của nhu cầu lao động xã hội, sự thích nghi nhạy

bén của hoạt động đào tạo góp phần giúp cho nền giáo dục chuyển mình nhanh chóng cùng với sự thay đổi của vận hội quốc gia và quốc tế. Dựa trên triết lý giáo dục toàn diện, hoạt động giáo dục dù trên phạm vi rộng hay hẹp đều cần có những định hướng mang tính giai đoạn để kịp thời hội nhập với guồng quay chung. Và ở khía cạnh này, các cơ sở đào tạo tư thục có điều kiện chuyển mình nhanh chóng hơn các cơ sở công lập. Đây là thách thức nhưng cũng là cơ hội lớn của những cơ sở giáo dục tư thục.

Trở lại với câu chuyện “thành nhân trước thành danh”, liệu đây có phải triết lý giáo dục toàn diện hay chỉ là định hướng đào tạo mang tính hợp thời? Và liệu, “thành nhân trước thành danh” đã đủ kiện toàn như là một triết lý giáo dục toàn diện hay chỉ là kiểu triết lý giáo dục nửa vời. Trong khi chúng ta đặt ra mục tiêu xây dựng hình tượng con người thời đại nhưng chúng ta chưa kiện toàn được ý hướng đó như là một triết lý toàn diện từ gốc rễ đến ngọn ngành thì kiểu triết lý mà chúng ta đặt ra chỉ là kiểu “khua chiêng gióng trống”. Kỳ thực, trong bối cảnh hiện nay, đối tượng người học với các đặc thù phức tạp và thay đổi nhanh chóng, rất khó để có thể giữ vững xuyên suốt một triết lý giáo dục. Tuy nhiên, vấn đề kiện toàn triết lý giáo dục vẫn phải được đặt lên hàng đầu. Song song đó là việc phản ứng cấp bách trước các biến động bằng những định hướng đúng lúc, đúng chỗ, đúng đối tượng. Do đó ở đây, chúng tôi muốn gọi ra vấn đề kiện toàn triết lý “thành nhân trước thành danh”. Chính ý hướng này đây chúng tôi đến với chủ thuyết hiện sinh như là nền tảng lý luận để soi chiếu vào lĩnh vực giáo dục hầu mong khai mở thêm

những lối đi khác cho triết lý “thành nhân trước thành danh”.

2. Chủ nghĩa hiện sinh được xem như triết lý giáo dục

Để làm rõ vấn đề này, chúng tôi muốn nhắc lại ý kiến của Moore (1982): “*Một triết thuyết [giáo dục] toàn diện khác với các học thuyết cục bộ (limited theory) ở chỗ nó đưa ra một chương trình giáo dục bao quát nhằm xây dựng một hình tượng con người thời đại nào đó, chẳng hạn như người trí thức, trong khi đó một học thuyết cục bộ chỉ liên quan đến các vấn đề giáo dục khu biệt, chẳng hạn như cách truyền giảng một môn học hay sự ảnh hưởng của lứa tuổi đến cách tiếp cận giáo dục đối tượng*”.

2.1. Quan điểm cơ bản của triết lý giáo dục hiện sinh

Vấn đề chủ nghĩa hiện sinh đã được rất nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến. Từ hậu bán thế kỷ trước, giới trí thức ở đô thành Sài Gòn đã bỏ ra nhiều công sức nghiên cứu thuyết hiện sinh, nếu không nói là hiện sinh thuyết đã trở thành trào lưu ở miền Nam Việt Nam giai đoạn 1954 – 1975. Bằng chứng là công trình *Triết học hiện sinh* của Trần Thái Đình trở thành “best seller” năm 1967 chứ không phải là tác phẩm truyện hay thơ ca. Điều này phần nào cho thấy tâm thức của người Việt đã có tiền đề cho sự tiếp nhận hiện sinh thuyết và đưa hiện sinh thuyết đi vào lĩnh vực giáo dục một cách toàn diện là vấn đề hoàn toàn khả thi.

Từ đó, chúng tôi dựa vào các khái niệm cốt lõi của thuyết hiện sinh và xem xét như một triết lý giáo dục. Nhưng trước hết, chúng tôi muốn quay lại với vấn đề định danh như một tiền đề. Tồn hữu (*Existence*) là gì? Trong gốc từ Latin: *Ex-*

nghĩa là vượt ra, thoát ra, đường dẫn đến; *-sistere* nghĩa là nguyên do để chống chịu, có đầy để hiện diện, có mặt để chống chịu (Bunnin và Yu, 2004). Trong quan niệm Martin Heidegger (1889 – 1976), *human existence* tương đương với *Dasein* (Bunnin và Yu, 2004), trong đó, “*Existence là sự thức tỉnh của Hữu tại thế*”. Bản thân từ *existence* mang một hàm nghĩa nhất định về giáo dục. Bởi vì, học là cách để con người vượt thoát và dần thân từ chỗ con người tự nhiên trở thành con người xã hội. Trong quá trình đào tạo hoặc quá trình dần thân giữa trường đời, người học cần thiết phải thức tỉnh về chính mình, tỉnh ngộ về cảnh đời hiện hữu và “*ý nghĩa cuộc đời con người họ phải nhìn thẳng và thông hiểu được nguồn gốc và yếu tính thực tại với tư cách một con người biết suy tư và hành động một cách “tự do” không để mình nô lệ vào một cái gì*” (Jaspers, 2013). Và đó là bước nhảy mang tính đột biến về hiện hữu để người học có thể ý thức về nhân vị và vấn đề ý nghĩa cũng như hệ giá trị sinh tồn của bản thân. Do thế, chúng tôi cho rằng trong căn bản quan niệm hiện sinh đã bao hàm ý nghĩa giáo dục rất lớn.

Thuyết hiện sinh như là một nhân bản thuyết với các vấn đề căn bản về ý nghĩa, mục đích và giá trị của việc sống – tồn hữu lưu hoạt. Thuyết hiện sinh khi đặt trong môi trường giáo dục tức là đặt ra cho người học những thách thức – những thách thức dưới dạng những câu hỏi cơ bản: 1. Tại sao tôi tồn tại?; 2. Tại sao tôi ở đây?; 3. Bản chất cuộc đời tôi là gì?; 4. Tôi đến đây giữa đời để làm gì?...

Chủ nghĩa hiện sinh trong lĩnh vực giáo dục hướng đến các giải pháp nhằm xây dựng chuẩn giá trị thẩm mỹ, đạo đức và cảm xúc tự ngã. Điều này có nghĩa là

hiện sinh thuyết như một triết lý giáo dục không hướng đến mục đích đóng góp “chất liệu” con người cho việc tái thiết xã hội, thông qua đó ảnh hưởng đến các vận động xã hội; mà mục tiêu hướng đến của triết lý giáo dục hiện sinh thuộc về cấp độ vi mô. Đó là sự tác động theo chiều sâu, đi vào việc xây dựng khả năng tự vận động nội tại nhân tính để từ đó người học tự hoàn thiện tính toàn vẹn hiện hữu của bản thân. Trong đó, triết lý này đặt (thậm chí buộc) người học phải đối mặt trực diện với các trạng huống đời sống, cho người học thấy rằng cuộc hiện hoạt hữu tồn của bản thân là cái gì đó không thể chối chạy. Để thực hiện được điều đó, triết lý giáo dục hiện sinh không né tránh khi đề cập đến các vấn nạn và các bi kịch cơ bản của đời sống người. Nhưng chính ở điều này, hiện sinh thuyết giáo dục buộc người học phải sống và vượt lên trên các vấn nạn và bi kịch đó (*dù gì cũng phải sống*). Vấn đề đặt ra là phải sống như thế nào? Và hiện sinh thuyết giáo dục cho người học các “khí cụ” đặc lực: Tự do/ Tự quyết/ Lựa chọn. Kèm theo đó, người học phải ý thức rõ ràng về trách nhiệm của các lựa chọn và hành động. Không thể là một ai khác, mà phải chính họ tự chống chịu cuộc đời mình. Và cuộc đời đó phải là cuộc đời của chính họ, mang dấu ấn hiện sinh của họ, không thể là một cuộc đời vay mượn, một cuộc đời bất chước, một cuộc đời “của đám đông”, bằng cách tồn hoạt như là chính mình một cách độc đáo và siêu vượt, họ đặt “viên gạch” nhân vị của mình trên giữa đường đời.

Các nhà giáo dục theo khuynh hướng chủ nghĩa hiện sinh tin rằng giá trị tồn hữu của con người được nâng cao khi nhận thức của người học được cải thiện, mà cụ thể là nhận thức về tự ngã và tha nhân. Đây là hai

vấn đề cơ bản trong quan điểm triết lý giáo dục hiện sinh. Từ chỗ đó, sự so sánh giữa tự ngã và tha nhân được đề cập để làm nền tảng cho người học lựa chọn, tự quyết và tự chịu trách nhiệm để độc đáo và hiện hữu một cách chân thực. Đó cũng là sự bùng vỡ mà người học thoát được cảnh đời “zombie” lâm lũ giữa sinh thế (*die welt*). Và hẳn nhiên, sự bùng vỡ này phải kéo theo việc xác lập “cuong giới” của hệ giá trị cơ bản như thiện – ác, đúng – sai... Ở đây, các nhà hiện sinh cũng chú ý đến giai đoạn trước và trong thời kỳ dậy thì. Tuy nhiên, ở bậc đại học, giáo dục hiện sinh phải sử dụng những “khí cụ” như thể những “cú đấm tái sinh”. Nhưng đây lại là một vấn đề cần nhiều thời gian hơn để bàn luận.

Sau cùng, để nói về quan điểm cơ bản của triết lý giáo dục hiện sinh, chúng tôi muốn nhắc đến ý kiến của Malik và Akhter (2013): *“Đề xuất trung tâm của thuyết hiện sinh chính là tồn tại có trước bản chất, điều này có nghĩa là cuộc hiện tồn thực hữu của nhân vị là cái vốn được cấu thành [chứ không phải sẵn có] và có thể gọi nó là “bản chất” của nhân vị thay vì có một căn tính tiền định trước khi kẻ đó hiện diện. Do thế, tồn tại người – thông qua ý thức của chính họ – tạo ra hệ giá trị và định hướng ý nghĩa cuộc đời của chính họ”*.

Nói khác đi, không ai sinh ra với một bản chất sẵn có (kiểu như “*Nhân chi sơ tính bản thiện*”). Kỳ thực, “bản thiện” ở đây chỉ là tồn hữu cố nhiên về mặt vật chất. Và con người lúc mới thoát thai cũng chẳng khác gì cội cây gốc đá vô tri, vô niệm. Thế nhưng, quá trình tồn hữu đặt đối tượng trong các mối liên hệ muôn vàn mà từ đó nhân vị hình thành với cái gọi là “bản chất”. Con người là kết quả của cuộc đời. Chỉ có điều, cái kết quả đó, nhân vị có thể tương tác

bằng chính sự lựa chọn, tự quyết, tự chịu trách nhiệm. Và đây chính là chỗ mà giáo dục thể hiện vai trò xã hội của mình.

2.2. Định hướng của triết lý giáo dục hiện sinh

Vấn đề đặt ra là: triết lý giáo dục hiện sinh hướng đến xây dựng hình tượng con người thời đại như thế nào? Để trả lời vấn đề này, chúng ta cần trở lại ý kiến khá sáng rõ của Gotak: *“Tri kiến/ nhận thức tức là người học cần phải nhận ra rằng cương vị làm người của họ là ở chỗ lựa chọn một cách kiên quyết, tự do, độc lập và sáng tạo độc đáo ở mỗi chọn lựa và quyết định [trên đường đời]”* (Mozaffari và Jahanian, 2016).

Chung quy, đó là sự tỉnh thức. Giáo dục không chỉ xoay quanh việc đào tạo năng lực lao động thực tiễn và kỹ năng mềm. Hơn thế, giáo dục toàn diện là việc xây dựng hình tượng một con người ý thức sâu sắc về giá trị của bản thân và người học phải tự trả lời được câu hỏi: Vì sao tôi hiện hữu và tôi phải hiện hữu như thế nào để xứng đáng với cuộc hiện hữu này? Điều này khiến chúng ta nghĩ lại: “thành nhân trước thành danh” phải chăng chỉ dừng lại ở việc thiết lập chuẩn đầu ra về năng lực/ kỹ năng nghề nghiệp trong khi cốt lõi tinh thần của con người đã bị xao nhãng. Điều này là kết quả của việc chạy theo các hệ quy chiếu một cách sáo rỗng và thiếu suy xét.

Xuất phát từ những vấn đề cơ bản đã nói, triết lý giáo dục hiện sinh hướng đến việc giúp cho sinh viên hiểu và nhận thức sâu sắc về tự ngã, về sự hình thành bản chất của chính mình và tính chất tự quyết, tự do trong việc lựa chọn và hình thành bản chất của mình. Sự nhận thức đó phải là nhận thức về tính toàn vẹn cá thể của bản thân, là kẻ chấp nhận, chống chịu và có trách nhiệm đối với cảm xúc và hành vi

của chính mình. Các nhà hiện sinh tin rằng nếu mỗi học sinh nhận ra hoàn toàn trách nhiệm về hành động của mình thì sẽ không có hành vi chống lại xã hội kiểu như nổi loạn (Malik và Akhter, 2013). Có chăng, đó là sự nổi loạn trong nhận thức. Nhưng sự nổi loạn đó là cần thiết để con người sắp xếp và định vị lại tự ngã, nghĩa là sự vận động để thực hiện bước nhảy hiện hữu. Từ đó, họ lựa chọn con đường siêu vượt hiện hữu nhân vị để cải thiện xã hội. Trong quan điểm triết lý giáo dục hiện sinh, không có sự lựa chọn nào tốt hơn bất kỳ loại nào bởi vì không có bất kỳ tiêu chuẩn bên ngoài nào để đo lường giá trị và tính hợp lệ của các chọn lựa của mỗi cá nhân. Không ai có quyền áp đặt hệ giá trị của mình để đánh giá về sự hiện hữu của bạn. Bạn là thẩm phán cuộc đời bạn. Thậm chí đám đông cũng không có quyền biểu quyết về hiện tồn của bạn. Từ đó, chúng ta thấy quan điểm tự do đồng thời trao cho người học quyền dân chủ trong lớp học. Để sau nữa, họ mang theo hành trang dân chủ để cầm cương đời mình giữa đường đời. Chung quy, giáo dục hiện sinh làm cho người học trở thành tác giả cuộc đời của chính họ, làm cho họ đối diện với chính cái tôi chân thật, sống với cái chân thiện, rồi vươn đến chân mỹ. Theo đó, triết lý này hướng đến việc xây dựng con người toàn vẹn trong ý nghĩa hoàn bị của nó. Hay nói khác, đó là nhận thức về: Nhân tâm – Nhân tính – Nhân chủ – Nhân quyền – Nhân văn – Nhân bản.

3. “Thành nhân”, “thành danh” và hiện sinh thuyết

3.1. “Thành nhân” và hiện sinh thuyết

Khi nói đến vấn đề “thành nhân” và “thành danh” là chúng ta đã đụng chạm đến các vấn đề cơ bản nhất của đạo đức

học Khổng - Mạnh trong bối cảnh tư tưởng phương Đông hơn hai ngàn năm qua. Các vấn đề như *nhân, lễ, nghĩa, trí, tín...* cũng như thuyết chính danh mà Khổng Tử khởi xướng, xưa nay, đã được bàn đến rộng rãi với nhiều cách hiểu và cách thể phát triển khác nhau. Chúng tôi chỉ xác lập nội hàm cơ bản của “nhân” và “danh” để từ đó phóng chiếu vào phạm vi của triết lý giáo dục hiện sinh.

Thêm vào đó, không chỉ đơn thuần luận bàn về “nhân” và “danh” một cách riêng lẻ, chúng tôi còn xác lập mối liên hệ không thể tách rời giữa “nhân” và “danh”. “Nhân” và “danh” nói khác đi chính là mối tương liên nhân đạo và thiên đạo, là sự tương ứng giữa người và đời. Nhân được coi là phạm trù trung tâm của Thiên – Nhân hợp nhất, đã thể hiện đặc trưng căn bản của toàn bộ tư duy của hữu cơ luận lý học... Nó không phải là chỉ coi giới tự nhiên là đối tượng khách quan của vật lý cơ giới, mà còn coi nó là quá trình vô cùng của chính thể hữu cơ quá độ lên sinh mệnh (Mộng Bôi Nguyên (-); Tạ Tú Chinh và Nguyễn Văn Đức dịch, 1998). Có thể nói, chính sự quá độ đó là bước ngoặt hiện hữu của nhân vị. Để tiến lên quá độ, tại vị trong “nhân” thì mỗi người cần trải qua quá trình tích lũy nhận thức. Đó chính là chỗ mà giáo dục phải thể hiện vai trò của nó. Đánh thức tư niệm để thực hiện bước nhảy và quá độ về phía “nhân”, tại vị ở “nhân” để có được sinh mệnh thực thụ. Chứ không phải sinh mệnh thừa hay thứ sinh mệnh vay mượn, ảo ảnh và ngụy tạo. Vậy nên, nói nhân là bước đi đầu tiên cũng là nền tảng căn bản cho tất cả mọi khởi đầu của hiện hữu đích thực.

Theo Phùng Hữu Lan: “*Nhân 仁 là một trong những khái niệm quan trọng*

nhất trong tư tưởng Khổng Tử. Về mặt chữ, nó gồm bộ thủ nhân 亻 (biến thể của 人, nghĩa là người) ghép với chữ nhị 二 (hai). Tức là nó ngụ ý những phẩm chất đạo đức trong quan hệ giữa người với người” (Phùng Hữu Lan (-); Lê Anh Minh dịch, 2013). Cho nên, phạm nói đến nhân là nói đến khía cạnh xã hội của con người. Bởi sự “nhân” chỉ thành hình và bộc lộ trong mối quan hệ giữa người với người. Mà ở cách đối đãi ấy, lòng nhân – tính nhân bắt đầu hiện hoạt. Điều này rất gần gũi với quan niệm hiện hữu có trước bản chất của hiện sinh thuyết. Bởi sự nhân như một bản chất vốn dĩ chưa có khi con người tồn tại như một vật thể ở đời. Chỉ khi con người được đặt trong muôn vàn các mối quan hệ xã hội thì sự nhân mới có thể thành lập như bản chất. Và hơn nữa, nói như vậy thì nhân là phạm trù cơ bản của tính người. Thế nên, giáo dục không hướng đến thành tựu “nhân” cho người học là một nền giáo dục thiếu căn cơ. Cho nên, chúng tôi cho rằng lấy “nhân” làm gốc là định hướng đúng đắn và xác đáng của triết lý “thành nhân trước thành danh” vậy.

Nói thêm về “nhân”, sách *Luận ngữ* có đoạn: “*Tử Cống viết: “Như hữu bác thí ư dân, nhi năng tế chúng, hà như? Khả vị nhân hồ?”. Tử viết: “Hà sự ư nhân? Tất dã thánh hồ? Nghiêu Thuấn kỳ do bệnh chư? Phù nhân giả, kỹ dục lập nhi lập nhân; kỹ dục đạt nhi đạt nhân. Năng cận thủ thí, khả vị nhân chi phương dã dĩ!”* (Lê Phục Thiện, 1962). (子贡曰:“如有博施於民而能济众,何如? 可谓仁乎?”.子曰: 何事於仁? 必也圣乎! 尧舜其犹病诸.夫仁者,己欲立而立人,己欲达而达人. 能近取譬,可谓仁之方也已). Từ đó, đủ thấy, nhân đặt ra trong mối quan hệ giữa người

với người. Nhưng nhân muốn thành toàn thì phải đạt đến danh. Nhân và danh là hai vấn đề kết nối với nhau thành một quá trình khăng khít. Hay nói khác đi, tự ngã phải vươn đến tha nhân. Nhưng muốn vươn đến tha nhân trước hết phải tự hiểu được tự ngã của mình. Điều này đặt ra cho kẻ học mà cũng như cho định hướng của sự vụ giáo dục phải làm sao tự thức tỉnh. Sự thức tỉnh phải khởi phát từ bên trong “*để nhận thức rõ năng lực của chính mình, không bị thúc ép từ bên ngoài*” (Jaspers, 2013). Thế nên, người dạy không phải người đánh thức người học mà người học phải là kẻ tự đánh thức mình. Người dạy chỉ nên giúp cho người học nhận ra rằng họ chưa thức tỉnh. Kẻ dạy chỉ có thể gợi ra, tạo dung môi và đóng vai trò xúc tác cho sự thức tỉnh của kẻ học mà thôi.

Bấy giờ khi đã sửa mình rồi, dự phóng “nhân” rồi, thì cái nhân đó phải hướng đến tha nhân, bấy giờ, sự “nhân” đó mới thành tựu. Ở ý kiến này, nếu ta liên hệ với các phương pháp giáo dục hiện sinh có thể thấy nhiều hé mở thú vị. Lời dạy trong sách *Luận ngữ* không chỉ lý giải nhân mà còn nói đến cách thực hành nhân. Nghĩa là dạy cho nhân (mang cho khí cụ để tự thức tỉnh) mà còn dạy người học giữ được cái nhân – bảo toàn sự thức tỉnh về nhân vị đó, bởi sự “nhân” mà chỉ trong ngày một ngày hai thì sự “nhân” đó không có nghĩa lý. Và để thực tập “nhân” cần dần thân vào tha nhân. Nghĩa là phải lao vào giông bão đời sống. Trên con đường đó, người học (thực tập nhân) hoàn toàn tự do - tự quyết - tự lựa chọn và tự chịu trách nhiệm. Thế thì ở đây, nhà trường và người dạy cần thực hiện hai bước: 1. Trao khí cụ tự đánh thức; 2. Tạo điều kiện để người học dần thân. Mỗi bài giảng của người dạy phải là một

“*tác động mạnh mẽ*” khiến nhận thức của người học bừng tỉnh (trước là bừng tỉnh về chính mình và nhận ra sự buồn nôn phi lý thâm của nhân vị mình, sau là bừng tỉnh về nhân quàng xã hội để thiết lập hệ giá trị và mục đích sống). Thêm vào đó, bài giảng không nhất thiết phải ở trên giảng đường. Cần mở rộng phạm vi trường học, nhà trường đích thực chính là đời sống. Thế nên, cần khuyến khích các tiết học thực tế, trải nghiệm, tăng tỷ lệ phần trăm các giờ trải nghiệm trong tổng số tiết học. Ngoài ra, có thể gợi mở để người học tự lựa chọn phương thức phương cách trải nghiệm dần thân. Ví dụ như, các sinh viên Do Thái muốn tốt nghiệp chuyên ngành quản trị kinh doanh phải xây dựng được hoạt động kinh doanh sinh lời cụ thể, chứ không phải chỉ là các đồ án tẻ nhạt và vô dụng. Hãy cho người học dân chủ, vì người dạy không thể sống thay kẻ học. Người dạy nên kích thích và đóng vai trò như kíp nổ nên kẻ học tự bừng tỉnh và phát ra tiếng nổ để thiết lập chính địa vị của họ trong xã hội. Tuy nhiên, nói như vậy không có nghĩa là người học hoàn toàn làm chủ chương trình và hoạt động đào tạo. Người học là trung tâm nhưng người dạy là trọng yếu. Người học cần dân chủ nhưng người dạy phải được đề cao.

3.2. “Thành danh” và hiện sinh thuyết

Danh ở đây vừa là công danh/ công trạng, vừa là cái danh – trạng thái hữu hiện ở đời. Cho nên, “thành danh” tự nó cũng có hai ý nghĩa.

Khổng Tử đã đề xuất thuyết chính danh. Bắt nguồn từ những băn khoăn về cái gốc của loạn mà ông gọi là *danh bất chính*. Phùng Hữu Lan (-) (Lê Anh Minh dịch, 2013) khi bàn đến thuyết chính danh của Khổng Khâu có lời bàn: “*Mỗi cái*

đanh đều có định nghĩa của nó. Cái định nghĩa đó nêu ra cái khiến cho một vật (mà cái danh gán cho nó) là chính nó. Nói cách khác, danh là yếu tố hay khái niệm của vật đó”. Từ đó, danh và thực phải tương ứng với nhau. “Danh chính ngôn thuận” là vậy. Từ chỗ định danh, đạo đức học Khổng – Mạnh chú trọng ở chỗ phân định tôn ti trật tự nhân quần xã hội. Vua ra vua, quan ra quan, dân ra dân. Nhưng ở đây, ta không chú ý đến tính chất giai cấp mà cần phải nhìn vào chỗ tương thích giữa bản chất và hiện hữu. Nghĩa là trong ngoài như một. Bản chất là thực mà hiện hữu là danh. Thế nên, danh hữu ở đời phải thể hiện đúng đắn bản chất. Cho nên, thành danh cũng là nói đến chỗ chân thật. Người phải là người người chân chính trong ý nghĩa toàn vẹn của nó; tránh rơi vào tình trạng “xác người cốt khí”. Ấy là hiện hữu dở dang, là thất bại tồn sinh.

Vậy nên, “thành danh” tự nó là sự tự thành của bản tính người không lung lay thay đổi, giữ lấy cá tính độc đáo và riêng biệt của mình. Giữ được tự ngã tư niệm trong mối quan hệ ở đời. Thành danh như vậy cũng có thể nói là đã ở trong đạo trung dung của thánh hiền. Nhưng thiết thực hơn, thành danh như vậy cũng là xác lập nhân vị của bản thân giữa dòng chảy hiện hữu. Người học có thể không cần phải xuất sắc nhất để nổi bật và gây chú ý nhưng phải là chính mình trước đã. Không tìm ra được mình, định vị và kiên quyết giữ lấy mình thì không thể thành danh. Nói đến đây cần nhắc lại rằng, nếu không thành nhân thì không thể thành danh vậy. Đó phải là một quá trình nhất quán và xuyên suốt, thường trực.

Sách *Đại học* (Chu Hy chương cú) có câu: “*Đại học chi đạo, tại minh minh đức,*

tại thân/ tân dân, tại chí u chí thiện” (大學之道，在明明德，在親民，在止於至善) (Phạm Ngọc Khuê dịch, 1970). Điều này gợi mở cho ta nghĩ về mối liên hệ giữa thành nhân và thành danh. Bởi đường lối sự học của bậc trượng phu trước là rõ cái đức sáng của mình. Nghĩa là tu thân, lấy sự tu thân làm gốc. Cái “minh đức” vốn là bẩm thụ thiên tính, càng phải làm sáng rõ, tu thân để minh đức càng thêm sáng đẹp ấy là thành nhân, nhưng cùng cực của nhân là “chí thiện”. Làm sao để đạt đến chỗ chí thiện? Ấy là con đường phải trải qua “thân/ tân dân”: nghĩa là kết nối với tha nhân. Đó là tiến trình vận động của hiện hữu. Từ chỗ nhận thức về mình đến nhận thức về tha nhân. Từ nhận thức về tha nhân mà xác lập cương vị, tư thế trung dung giữa đời. Đó là thành danh. Thành danh không hẳn là công trạng lẫy lừng, mà sự thành danh ở đây là ở chỗ thành toàn trọn vẹn cuộc hiện sinh của mình, để xứng đáng có một lần hữu hiện giữa đời sống. Đứng giữa cõi trời đất mệnh mông, người có thể lớn tiếng xác lập tiếng nói riêng biệt độc đáo, ấy là thành danh. Cho nên, thành danh ở đây ngoài ý nghĩa lập công trạng, ghi danh tiếng, còn là xác lập hệ giá trị hiện hữu của tự ngã.

Tự ngã đến với tha nhân hay “minh minh đức” đến chỗ “tân dân” là quá trình dần thân. Dần thân là một phạm trù cơ bản của thuyết hiện sinh. Một thái độ sống mà hiện sinh thuyết giáo dục áp dụng để thiết đặt cách thế cho người học. Và do thế, học là một hình thức dần thân. Học không chỉ là hình thức tiếp cận lý thuyết về một thế giới hư ngụy tồn hữu trên chữ nghĩa. Hơn thế, người học phải trực diện đối ứng với thế giới. Để thế giới hiện hữu ra cho người học, thế giới của người học; và ngược lại, thế giới tương tác đến người học để người

học mang đặc thù của thế giới. Khi đó, cuộc tương tác hay có thể nói là quá trình dần thân sẽ tác thành cho người học hệ giá trị riêng biệt của tự ngã. Chung quy, tự ngã đến với tha thể, nên tự ngã trở thành *hữu tại thể (Dasein)* hay quá trình dần thân. Học là sự dần thân như thế.

4. Chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy từ những gợi mở của Triết lý giáo dục hiện sinh

4.1. Chương trình đào tạo

Chương trình giảng dạy có thể nói là sự thể hiện tập trung của triết lý giáo dục với mục đích xây dựng con người thời đại mà ở đây là con người hiện sinh thức tỉnh về hiện hữu của mình. Thế nên, có thể nói chương trình đào tạo là bộ phận trọng yếu của triết lý giáo dục.

Chương trình đào tạo của triết lý giáo dục hiện sinh hướng đến việc đánh thức tri kiến về tự ngã. Do đó, nó bao gồm các kỹ năng và các môn thể hiện các khía cạnh chân thực của thực tế xã hội; không phải là những môn học “phải lẽ”. Chương trình đào tạo theo triết lý hiện sinh không nhằm mục đích đáp ứng định hướng của chính thể. Ngược lại, nội dung các học phần còn giúp cho người học đủ năng lực nhận thức ngược lại chính thể. Phạm trù giáo dục và chính thể là hai vấn đề tương hỗ nhưng không có ý nghĩa quyết định lẫn nhau. Nếu giữ được sự độc lập, tự chủ cho chương trình đào tạo, tách biệt khỏi sự ảnh hưởng của chính thể thì triết lý giáo dục hiện sinh mới thực chất và đúng nghĩa.

Các nhà hiện sinh thuyết giáo dục xây dựng chương trình đào tạo bao gồm các môn khoa học nền tảng về con người nhằm xây dựng thế giới quan, nhân sinh quan và hệ thẩm mỹ giá trị cho người học. Người học không chỉ là *người* như một con người

hiện hữu thực mà còn là một con người biết đẹp và vươn đến các giá trị sống siêu vượt. Thực tế với định hướng “thành nhân trước thành danh”, chương trình đào tạo thường đặt nặng ở việc rèn luyện và hình thành chuẩn kỹ năng. Đường như mục tiêu trọng yếu của quá trình học là việc giúp người học có thể tiếp cận nhanh chóng với công việc sau khi tốt nghiệp. Đó là lấy ngọn làm gốc, là đuôi làm đầu. Điều này có thể sẽ gây ra những hệ lụy khôn lường. Thế nên, ngoài việc chú trọng xây dựng kỹ năng, cần đề cao các môn học kích thích người học thức tỉnh về thế giới quan, nhân sinh quan và hệ giá trị thẩm mỹ.

Yêu cầu đối với môn học cần nêu rõ sự lựa chọn của con người. Có những chủ đề như lịch sử, văn học, ngôn ngữ, toán học, khoa học, v.v... là những môn học bắt buộc thuộc về kiến thức phổ thông thì triết học là môn học cần thiết hơn cả trong việc xây dựng tri kiến nhằm tích lũy nhận thức giúp người học thực hiện bước nhảy về hiện sinh. Tuy nhiên, triết học phải bứt phá ra khỏi sự ảnh hưởng của chính thể và thể hiện một cách đúng đắn vai trò của nó đối với việc xây dựng tri kiến về thời giới và hiện hữu. Triết học phải đúng là triết học. Hơn thế, triết học còn phải cập nhật và bắt kịp với thực tế tiếp nhận của người học, đừng để triết học sa vào đường lối *kinh viện*. Bởi triết học thực chất và toàn vẹn phải là môn học về chính cuộc đời và làm sao cho người học nhận thấy được triết học là một phần của đời mình. Đó phải là môn học của sự dần thân.

Từ đặc điểm tiếp nhận của người học trong thời đại mới, chúng ta cần chú tâm đến việc xây dựng nội dung của chương trình đào tạo. Tất cả các môn học của chương trình đào tạo phải dựa trên giáo

trình và tài liệu học tập nhưng phải vượt thoát khỏi giáo trình và tài liệu học tập. Chương trình đào tạo phải gắn liền với thực tế tiếp nhận. Tư duy người học là thực hữu luôn vận động. Trong khi đó, giáo trình và tài liệu học tập sau khi định hình trên sách vở đã trở thành những tri kiến bất động. Giáo trình và tài liệu học tập chỉ là nguồn tư liệu để họ tìm kiếm tri thức cho chính mình. Nhưng đó phải là nguồn tri thức động, song hành với sự vận động hiện hữu của chính người học.

Theo đó, xuất phát từ chương trình đào tạo nền tảng và linh hoạt, người dạy theo triết lý giáo dục hiện sinh có thể kết hợp nhiều phương pháp giảng dạy nhưng không được phương hại đến sợi dây liên kết đồng đẳng giữa người học và người dạy. Điều này không có nghĩa là mối quan hệ “thầy – trò” truyền thống bị phá vỡ vì khi vận dụng bất cứ thuyết lý nào cũng cần tôn trọng văn hóa và truyền thống dân tộc. Do đó, trật tự “thầy – trò” vẫn phải được xác lập nhưng trên nền tảng của sự tôn trọng và dân chủ (Gotak, 2011).

Như đã nói, hiện hữu được xác lập trong mối quan hệ giữa người với người. Do đó, giáo trình và tập bài giảng được xây dựng theo định hướng hiện sinh thuyết giáo dục tập trung vào việc xây dựng tri kiến trong việc thiết lập các mối quan hệ giữa người học và người dạy, giữa người học và người học; cũng như mối quan hệ giữa người học với chính mình. Chung quy, toàn bộ chương trình đào tạo phải là chương trình tương tác. Mà nền tảng hơn cả là kế hoạch cho người học tự tương tác với chính mình. Bởi vì, mục đích chính của chương trình đào tạo mà cụ thể là giáo trình môn học chính ở chỗ giúp cho người học tự phát triển các giá trị của họ, hiểu

được chính mình trong bối cảnh văn hóa mà họ đang sống. Thay vì một chương trình dày đặc lý thuyết và kiến thức tại sao không xây dựng chương trình đào tạo như một loạt các hoạt động. Chương trình đào tạo theo triết lý giáo dục hiện sinh hướng đến việc kích thích người học hành động hơn là tạo ra một bầu không khí kín bưng bế tù đọng. Bởi nhận thức xuất phát từ những hành động tương tác. Do đó, bằng một chương trình đào tạo như là kế hoạch hoạt động, người học có thể khám phá và thể hiện giá trị bản sắc của chính họ. Học là từng bước tiến về cái tôi của chính mình, học là trực diện nhắm đến việc tìm kiếm cái tôi của chính mình.

Người học được mang lại nhiều phương thức và môn học khác nhau để lựa chọn. Tất nhiên, giới hạn cho phạm vi lựa chọn ấy được đặt trong định hướng chuẩn đầu ra đáp ứng với thực tiễn xã hội. Sự tự quyết trở thành mình của người học ở đây là tự do lựa chọn trong chiều hướng hình thành trên mối tương quan giữa nhu cầu thực tiễn xã hội và định hướng phát triển về lâu dài của đất nước trong bối cảnh khu vực và quốc tế.

Người học có quyền tác động ngược trở lại chương trình đào tạo. Người học được khuyến khích tìm hiểu các giá trị nhân bản và từ đó kích thích sự sáng tạo nhắm đến các giá trị tốt đẹp cho xã hội. Sự tự do sáng tạo của họ phải có ích cho xã hội, nghĩa là vừa để phát huy toàn vẹn năng lực, hoàn thiện bản chất người học vừa đóng góp cho xã hội.

Theo đó, nhà trường nên khuyến khích tham gia các lĩnh vực âm nhạc, kịch nghệ, những môn biểu diễn sáng tạo, văn chương và triết học. Trong đó, văn chương và triết học có ý nghĩa quan trọng trong việc hình

thành định hướng nhân văn cho người học. Văn học và triết học cần là môn học mà mỗi người học đều được học. Văn học, chính xác hơn, là các giá trị nhân văn, nhân bản trong tác phẩm và sinh hoạt văn học. Triết học, cụ thể hơn, là mang lại cơ hội được trải nghiệm và thấu cảm về chính cuộc hiện sinh về chính sự tồn tại của người học. Xưa nay, văn chương dần đi vào sáo mòn. Triết học dần đi vào thủ tục, xơ cứng, khô đét. Hơn bất cứ môn học nào, văn chương và triết học có ý nghĩa định hướng nhưng cũng chính hai môn học này đã bị xao nhãng và chính bản chất của chúng cũng bị bóp méo và đánh mất ý nghĩa cơ bản, khiến cho chúng không còn phát huy vai trò của nó trong chương trình đào tạo. Chương trình giáo dục hướng đến giáo dục nghề nghiệp, nghĩa là định hướng giáo dục ứng dụng. Nhưng định hướng nghề nghiệp ở đây không có nghĩa đơn thuần chỉ là đào tạo kỹ năng. Mà hơn thế, định hướng giáo dục định hướng ứng dụng phải là cơ hội để người học nhận thức rõ khả năng tiềm tàng và xây dựng ở họ niềm đam mê yêu thích nghề nghiệp. Thế nên, định hướng giáo dục ứng dụng phải là sự khơi dòng lý tưởng về nghề nghiệp với niềm đam mê và áp ủ tốt đẹp cho tương lai. Xa hơn, ứng dụng phải là khả năng ứng dụng suốt đời, phải hình thành nội lực cho sự ứng dụng đó, nghĩa là người học phải có khả năng tiến xa trên con đường sự nghiệp, không phải ứng dụng kiểu “mì ăn liền”, hoặc kiểu ứng dụng chạy theo nhu cầu cục bộ của xã hội. Ứng dụng lâu dài, ứng dụng có triển vọng mở ra và kéo dài theo sự phát triển xuyên suốt của xã hội. Muốn có được khả năng ứng dụng đó, chương trình đào tạo phải dựa trên nền tảng khoa học cơ bản. Ứng dụng không

đơn thuần là đào tạo những con người có khả năng làm được việc ngày mà phải là những con người có khả năng nghiên cứu chuyên sâu, nhận thức sâu sắc về bản chất công việc họ đang làm. Không chỉ dừng lại ở những con người có kỹ năng nghề nghiệp mà hơn thế phải là những con người có nhận thức sâu sắc về nghề nghiệp. Lúc đó, họ mới có thể đi dài hơi trên đường đời, chứ không phải chỉ là một cỗ máy làm theo yêu cầu rập khuôn của xã hội.

Chuyên sâu (cơ bản) + đam mê + sáng tạo + kỹ năng = ứng dụng.

Giáo dục nghĩa là sự chuẩn bị cho cả quãng đường đời, là sự khởi đầu của đam mê.

4.2. Phương pháp giảng dạy

Như đã nói, chương trình đào tạo phải là kế hoạch tương tác. Do đó về phương pháp, cách thức đối thoại Socratic khá phù hợp với các nhà hiện sinh giáo dục. Đó là cách tiếp cận giữ vững mối quan hệ *You – I*, nghĩa là bảo đảm tính tự do và dân chủ cho hoạt động giảng dạy. Người dạy không nói những gì phải lẽ và dẫn dắt cho người học tin những điều mình truyền giảng là đúng đắn. Thay vào đó, người dạy chỉ sử dụng các phương pháp để người học tự bộc lộ con người mình (Gotak, 2011).

Có thể nói, dân chủ là nền tảng cơ bản trong mối liên hệ tương tác giữa người học và người dạy. Bởi đó là chất xúc tác và tạo điều kiện cho tự do lựa chọn, tự do hiện hữu của người học. Trong giờ giảng dù sử dụng phương pháp gì, người giảng dạy cũng cần tôn trọng tính dân chủ. Người dạy không áp đặt mục đích cá nhân của anh ta cho người học và nhiệm vụ của anh ấy là hướng dẫn sinh viên/ học sinh (Mozaffari và Jahanian, 2016). Điều này không đồng nghĩa với việc người thầy bị

triệt tiêu vai trò trong lớp học. Người lại vị thế của người thầy càng quan trọng hơn. Bởi sự dân chủ chỉ được tôn trọng và có ý nghĩa khi người dạy tiếp xúc tiệm cận với căn tính của người học. Nghĩa là tương tác ở cự li gần, cụ thể là tương tác ở khía cạnh tâm hồn của người học. Chính ở đó, dấu ấn của người thầy mãi mãi in hằn trên bước đường hiện hữu của người học. Nghĩa thầy trò hay đạo lý tôn sư trọng đạo của người Việt cơ hồ là khởi đi từ đó.

Hơn nữa, khi tập trung vào tính cá nhân, riêng biệt hay nói khác đi là cá tính hiện hữu của người học, sự phát hiện các khía cạnh này có thể giúp người dạy nắm bắt được nguyện vọng và chiều hướng bản chất của người học. Từ đó có thể áp dụng cách tiếp cận phù hợp cho đối tượng. Bên cạnh đó, việc giảng dạy phải được triển khai trên quan điểm: người dạy là bạn đồng hành, người thiết thân mà kẻ học có thể mạnh dạn chia sẻ và thể hiện những gì thực chất trong nhân tính của họ. Lớp học nghĩa là nơi mọi thứ bày ra một cách chân thực, không phải là nơi thầy – trò vẽ vời và nói “cho vừa lòng nhau”. Đôi khi lớp học có thể là những trận tranh luận triết đẽ, quyết liệt mà người dạy không nhất thiết phải là người chiến thắng. Đó là sự thành công từ những thiếu sót của người dạy.

Thế nên, điều này chỉ khả thi khi số lượng sinh viên trong lớp vừa đủ để người đứng lớp có khả năng bao quát và dẫn dắt sâu sát hơn. Tuy nhiên hiện nay, chúng ta vẫn chưa làm được điều này. Số lượng người học quá đông, tình trạng nhồi nhét vẫn diễn ra phổ biến ở hầu như mọi bậc học. Nhưng việc tổ chức một lớp học chuyên sâu về hiện hữu như thể hoàn thể khả dĩ. Song song với sự gia tăng số lượng người học thì chất lượng đào tạo và những

điểm nổi bật trong quá trình đào tạo trở thành ưu thế cạnh tranh mà bất cứ một đơn vị đào tạo nào cũng cần phải lưu tâm. Vấn đề là cả nền giáo dục phải thực hiện đồng bộ theo một nguyên lý xuyên suốt trong một quãng thời gian nhất định.

Dưới cấp độ vi mô, quá trình tương tác giữa người dạy và kẻ học cần chú ý thêm việc phác họa các hình mẫu. Nhưng người dạy không đóng khung vào các lý tưởng chung chung mà cần hướng người học vào việc tự thiết lập cho họ hình tượng của chính họ. Nghĩa là thông qua các hình tượng gặp phải trong chương trình giáo dục để kích hoạt hình tượng tiềm ẩn trong lòng người học mà họ muốn trở thành hoặc có xu hướng trở thành. Do đó, yêu cầu đặt ra là chất lượng của người dạy. Điều này chỉ khả thi khi người dạy được đảm bảo quyền lợi và được tạo điều kiện nâng cao trình độ. Bởi quá trình đào tạo là một “kỳ công” của hiện hữu. Bởi sản phẩm của đào tạo là lập thành: Nhân tâm – Nhân tính – Nhân chủ – Nhân quyền – Nhân văn – Nhân bản.

4.3. Những nhận thức thiết yếu của người học

Như đã nói, công việc của người dạy theo triết lý hiện sinh không phải truyền giảng những gì họ nghĩ, ngược lại anh ta hay chị ta chỉ bày ra các nẻo đường khác nhau và không làm gì hơn. Vì bước tiếp theo là của người học. Việc cung cấp lối đi cho phép sinh viên khám phá giá trị riêng của họ. Hẳn nhiên, lúc chưa đi chưa *dấn thân* nghĩa là chưa xác lập được hệ thống quan niệm nhân sinh, tự ngã, ý nghĩa và thẩm mỹ quan, nhưng tất cả các sự thể đó chỉ phát lộ khi người học trực diện bước đi trên con đường với sự lựa chọn và trực diện đối đầu với cuộc hiện sinh. Để làm

được điều này, người học cần phải nhận thức được càng nhiều lựa chọn càng tốt – hay những cơ hội (sự nhận thức về cơ hội xảy đến trong đời là chìa khóa đón bắt vận hội cần phải có ở mỗi con người thời đại bây giờ); họ cần cảm thấy được trao quyền và tự do để xác định các giá trị và bản sắc riêng của họ; và họ cần nhiều kinh nghiệm để nâng cao nhận thức của bản thân. Trách nhiệm chính của người dạy là cung cấp tất cả những điều này, và duy trì một môi trường học tập sao cho người học cảm thấy được khuyến khích thể hiện bản thân thông qua thảo luận, các dự án sáng tạo và lựa chọn các lĩnh vực học tập.

Thế thì trong cuộc diện này, điều lưu ý hơn hết dành cho người học chính là sự lắng nghe quan sát. Kèm theo đó là họ phải ý thức một cách rõ ràng rằng chính họ chứ không phải ai khác phải *chịu trách nhiệm* cho tất cả những cái gì xảy đến. Đây là vấn đề khá đơn giản nhưng thường bị lơ là khiến cho quá trình đào tạo xảy ra những trục trặc trong mối quan hệ dân chủ - tự do giữa dạy và học. Bởi nếu thiếu sự nhận thức về việc chịu trách nhiệm, người học sẽ rơi vào tình trạng chối bỏ trách nhiệm. Nói khác đi, người học trốn chạy khỏi cuộc diện đời sống của chính họ. Đó là sự thất bại hoàn toàn. Do đó, ý thức về sự tự chịu trách nhiệm phải là cái mà cả người dạy và người học cần quán triệt ngay từ đầu.

Đến đây, chúng tôi muốn nhấn mạnh vai trò của người học trong mối quan hệ tương tác hiện sinh suốt quá trình đào tạo. Và rằng mục tiêu lớn nhất của cả quá trình đào tạo là việc xác định giá trị và bản sắc riêng của họ. Tất nhiên, giáo dục hiện sinh thừa nhận vai trò của cả văn hóa xã hội và bản chất cá nhân trong việc hình thành bản sắc cho người học. Thế nên, các sinh viên

hiện sinh cần duy trì một *cuộc đối thoại giữa các giá trị bản thân và bối cảnh văn hóa mà họ tồn hữu*. Tuy nhiên, cuộc đối thoại quan trọng nhất và thiết yếu hơn cả là sự đối thoại với chính mình. Kant gọi là ý thức phản tư, hay những nhà hiện sinh gọi là ưu tư. Nếu không ưu tư về chính mình thì sẽ không định vị được mình trong cuộc diện hiện sinh. Đó là sự thất bại bản chất. Học kỳ thực là để tìm lấy chính mình, không hơn.

5. Kết luận

Sau cùng, chúng tôi muốn nhắc lại lời cổ nhân: “*Phiền trí vấn trí. Tử viết: “Vụ dân chi nghĩa, kính quý thần nhi viễn chi, khả vị trí hỷ”*. *Vấn nhân. Viêt: “Nhân giả tiên nan chi hậu hoạch, khả vị nhân hỷ”*... *Người nhân phải làm những việc khó khăn để sửa mình, giúp đời, mà cho việc gặt hái kết quả là việc sau. Vậy nên, ông Phạm Trọng Yêm đời Tống (960 – 1276) đã nói: “Tiên thiên hạ chi ưu nhi ưu, hậu thiên hạ chi lạc nhi lạc” 先天下之憂而憂, 後天下之樂而樂... Thiết tưởng người nào làm được như thế mới thật là người nhân*” (Lê Phục Thiện dịch, 1962).

Cho nên, nói nhân trước là sửa mình cho toàn đức, nhân đi liền với trí cũng như các phạm trù đạo đức khác để kiến tạo một con người hoàn thiện theo ý nghĩa đầy đủ nhất của nó. Nhưng như thế cũng chưa hẳn là nhân, nhân mà thành tựu thì phải nói đến danh, nghĩa là nhân phải đi đến danh thì mới là nhân trọn vẹn. Bởi “nhân giả tiên nan”, trải qua sự đời gian nan nguy khó, từ chỗ đó sửa mình, hay nói khác đi là nhận thức được chính nhân vị/ nhân hình/ nhân dạng/ nhân tính/ nhân tâm/ nhân văn/ nhân bản của chính mình, rồi tự thiết lập hệ giá trị sống và mục đích sống.

Dựa trên đó, người phải hành động, tự dân thân, người hoàn toàn tự do/ tự quyết/ tự chủ và tự chịu trách nhiệm về cuộc đời mình. Đến đây, nhân mới là nhân của điều kiện cần. Để nhân là nhân của điều kiện đủ, phải vươn đến danh hay “hậu hoạch”, nghĩa là xác lập được vị thế, chỗ đứng và khoảng nhân sinh tồn hữu với sức ảnh hưởng của bản thân trong mối tương quan với tha nhân trong xã hội.

Với chủ trương như thế, triết lý giáo dục hiện sinh đề xuất nâng cao các môn học mang tính kích thích “nhận thức” của người học để đánh thức nhân vị của họ (mà trong đó, triết học và các môn học thuộc lĩnh vực văn học nghệ thuật cần được chú trọng và trả lại đúng bản chất vai trò của nó). Đó là các môn học góp phần xây dựng hệ giá trị của tự ngã. Cần phân biệt rằng, hiện nay có nhiều môn học góp phần định hướng giá trị sống cho người học. Tuy nhiên, các môn học ấy không chỉ không thức tỉnh được ý thức về hệ giá trị bản ngã độc đáo và mang dấu hiện hữu của kẻ tại thế mà ngược lại còn đẩy người học rơi vào các giá trị đám đông. Rốt cuộc, người học chỉ là kiểu tồn hữu đám đông, hệ giá trị mà họ cho là giá trị sống, kỳ thực là giá trị sống của đám đông chung chung. Và như thế nghĩa là người học vẫn chưa thức tỉnh về chính họ. Thế nên, việc nhìn nhận lại và đề cao vai trò của những môn học định hướng tồn hữu và kích thích người học tự xây dựng hệ giá trị tự ngã là cực kỳ quan trọng.

Chung quy, các cơ sở đào tạo cần hài hòa giữa hội nhập và truyền thống, xây dựng chương trình với phương pháp đào tạo theo quan điểm triết lý giáo dục hiện sinh, đồng thời với các định hướng giáo dục hạn định ở phạm vi hẹp trong sự kết

nối với truyền thống văn hóa dân tộc. Cụ thể là hiện sinh thuyết giáo dục trong mối tương quan lồng ghép vào tư tưởng cốt lõi Việt Nho mà Kim Định đã có lần đề đặt trong bộ sách *Triết lý an vi*. Quả thực, vấn đề này đáng để các xã hội chú tâm xây dựng và hoàn thiện bởi giáo dục là động lực của phát triển. Vì “Hiện tại là nguyên khí của quốc gia vậy”.

Tài liệu tham khảo

- Bunnin, N. and Yu, J. (2004). *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*. UK: Blackwell Publishing, pp. 236-237.
- Trần Thái Đình (1967). *Triết học hiện sinh (khảo luận)*. Sài Gòn, Thời Mới xuất bản.
- Gotak, J. (2011). *Philosophical Schools and educational ideas*. Trans. M. Pakseresht. Samt Publications, p.180.
- Chu Hy (-). 大学. Phạm Ngọc Khuê dịch (1970). *Đại học*. Sài Gòn, Bộ Giáo dục xuất bản, tr. 14.
- Chu Hy (-). 論語. Lê Phục Thiện dịch (1962). *Luận ngữ*. Sài Gòn, Bộ Quốc gia Giáo dục xuất bản, tr. 209-221.
- Jaspers, K. (1923). *Die Idee der Universität*. Hà Vũ Trọng và Mai Sơn dịch (2013). *Ý niệm đại học*. Hà Nội, Nxb Hồng Đức, tr. 34-58.
- Phùng Hữu Lan (-). 中國哲學史 I. Lê Anh Minh dịch (2013). *Lịch sử triết học Trung Quốc (Tập 1 Thời đại Từ học)*. Hà Nội, Nxb Khoa học Xã hội, tr.110-120.
- Malik, G. M. and Akhter, R. (2013). Existentialism and Classroom Practice. *Journal of Humanities and Social Science*, 8 (6), p. 88.
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of education: An introduction*. London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge and Kegan Paul, p.10.
- Mozaffari, M. and Jahanian, R. (2016). Identifying Existentialist Philosophy of Education, *International Academic Journal of Social Sciences*, 3 (8), pp. 18- 28.
- Mộng Bôi Nguyên (-). Tạ Phú Chinh và Nguyễn Văn Đức dịch (1998). *Hệ thống phạm trù lý học triết học phương Đông*. Hà Nội, Nxb Khoa học Xã hội, tr. 937-938.