

# VỊ THẾ CỦA TRIẾT HỌC TRONG ĐỐI THOẠI VÀ NHẬN THỨC LUẬN CỦA TÍNH THỤ NHẬN

MEGAN LAVERTY(\*)

*Một trong những nhiệm vụ quan trọng hiện nay của giáo dục là xây dựng và thúc đẩy sự thông hiểu lẫn nhau cũng như lòng khoan dung với tính đa dạng có trong học sinh. Nhằm bày tỏ sự ủng hộ và hơn thế, góp phần tìm kiếm những giải pháp cho việc thực hiện cam kết đó, trong bài viết này, tác giả đã luận giải vai trò, vị thế của triết học trong đối thoại và nhận thức luận của tính thụ nhận đối với học sinh, sinh viên. Theo tác giả, trong môi trường có những khác biệt về văn hoá, học sinh trở nên khoan dung hơn, đồng cảm hơn khi họ có được cơ hội tham gia tích cực vào tiến trình kiến tạo ý nghĩa mang tính tập thể thông qua sự đối thoại về những khái niệm, như tình bạn hữu, thực tại, công bằng và hòa bình,... Triết học không chỉ giúp đỡ giáo viên, mà còn đóng vai trò quan trọng trong giáo dục học sinh, sinh viên.*

## 1. Đặt vấn đề

Đối thoại mang tính triết học cung cấp những nguyên lý thiết yếu để thúc đẩy sự thông hiểu và lòng khoan dung đối với tính đa dạng của học sinh trong các buổi thảo luận tại lớp học. Hiện nay, tương đối luận và hoài nghi luận (chủ nghĩa tương đối và thái độ hoài nghi) đang đe dọa nguyên tính của những buổi thảo luận này khi học sinh phải chịu sự chi phối của những vấn đề mang tính sự phạm và nhận thức luận đòi hỏi họ cần cởi mở chia sẻ và tích cực hưởng ứng những quan điểm, cảm trạng mang tính cá nhân của nhau. Tôi ủng hộ việc giáo dục hiện nay chú trọng đến tính khoan dung và sự đối thoại trong lớp học. Mặc dù chưa phải là tất cả, nhưng tính khoan dung rất cần thiết trong quan hệ giữa con người với nhau - từ những quan hệ lâu bền giữa những người bạn thân thiết đến những liên hệ tạm thời hay quan hệ mang tính công việc, xã giao(1). Mặc dù khoan dung là một giá trị trong cộng đồng con người, nhưng tôi không tin rằng nó phải dựa trên một thứ triết học của sự khác biệt văn hóa. Khi nhất trí coi khoan dung là cần thiết trong một xã hội tự do chấp nhận sự khác biệt và đa văn hóa, người ta đã ngầm định rằng, xã hội càng

thuần nhất thì công dân ở đó càng ít cần đến khoan dung hơn. Quan điểm mà theo đó, khác biệt văn hóa đòi hỏi phải có khoan dung đã nhận được sự hậu thuẫn mạnh mẽ từ luận thuyết cho rằng, bản sắc là một thiết định mang tính văn hóa. Luận thuyết này đã làm cho người ta không thể nhận ra hình ảnh của chính mình được phản ánh như thế nào qua những con người và những nền văn hóa khác biệt hẳn với văn hóa của họ. Sự đối kháng là không thể tránh được bởi bản sắc văn hóa được tạo thành từ những quan hệ liên văn hóa của quyền bá chủ, thế lực và kinh tế(2). Vì vậy, người ta thường giữ thái độ nghi ngờ đối

(\*) Phó giáo sư, tiến sĩ, Quyền giám đốc chương trình triết học và giáo dục, Đại học Columbia.

(1) Sự phê phán thường thấy nhất đối với lòng khoan dung cho rằng, khoan dung làm nới lỏng cam kết của chúng ta phải lên án về mặt đạo đức đối với những cá nhân mặc dù đã có những hành động trái đạo đức và không khoan dung nhưng vẫn đòi được khoan dung; ví dụ như những kẻ giết người hàng loạt, thủ phạm của những tội ác ghê tởm và tội phạm chiến tranh... Trong bài viết này, tôi cho rằng, lòng khoan dung không đưa đến chủ nghĩa tương đối về mặt đạo đức, mà nó đưa ra những cách thức để bàn luận cần phải hiểu, đánh giá và trừng trị những hành vi đáng bị lên án như thế nào.

(2) René Vincente Arcilla. *Vì tình yêu tới sự toàn thiện: Richard Rorty và bài học về tự do*. Nxb New York và London, 1995, tr.152 - 154.

với những người khác biệt về văn hóa, còn lòng khoan dung xuất hiện như một sự hiệu chỉnh (điều tiết) về giá trị.

Khoan dung tiết chế được cảm dỗ của sự không khoan dung. Tuy nhiên, tôi không cho rằng không khoan dung luôn bắt nguồn từ văn hóa cũng như khái niệm không khoan dung đi liền với các khái niệm như “sự phản đối, không cảm tình, bất đồng ý kiến, không thoải mái, hay là một số cảm trạng hoặc suy đoán tương đối tiêu cực”(3). Không khoan dung thể hiện sự thiếu khả năng chấp nhận sự tồn tại của những người khác hoặc thừa nhận cuộc sống của họ cũng có những ý nghĩa, cảm trạng và chiều sâu tương xứng riêng. Trong bối cảnh này, Iris Murdoch - nhà triết học, nhà văn đã định nghĩa khoan dung là sự sẵn lòng hình dung người khác (tha nhân) như những “tâm điểm độc lập của hiện thực”(4). Ở đây, tôi muốn bổ sung rằng, hình dung về người khác như tâm điểm độc lập của hiện thực chính là nhận ra bản thân mình (cũng) được tha nhân để tâm tới; nói cách khác, là để nhận thấy chính mình cũng như người khác với tư cách những hiện thể (hiện thân) của “bạn” (ngôi thứ hai) phổ quát (khác biệt với “Tôi” (ngôi thứ nhất) phổ quát). Khoan dung cũng hàm ý sự thừa nhận mỗi chúng ta đều hiểu ý nghĩa của các khái niệm mà mình sử dụng khi đề cập đến những vấn đề của tồn tại (tính thể); chúng ta có trách nhiệm và chịu trách nhiệm một cách độc lập với tiến trình kiến tạo nghĩa mang tính tập thể. Vì vậy, tôi vẫn không tin là chúng ta sẽ đào tạo ra những học sinh khoan dung bằng việc buộc họ phải có thái độ mang tính thụ nhận đối với những người khác biệt với họ. Học sinh trở nên khoan dung hơn khi họ tham dự một cách tích cực vào tiến trình kiến tạo ý nghĩa mang tính tập thể và qua đó, nhận thấy chính tiến trình đó đang

thiết định nên nền tảng nhân bản chung của chúng ta. Họ có thể tiến hành công việc như vậy thông qua việc tìm hiểu, trao đổi mang tính đối thoại về những khái niệm, như tình bạn hữu, hiện thực, công bằng, hòa bình và danh dự.

Gần đây, việc nhấn mạnh đến giáo dục về tính thụ nhận như một phương tiện thích hợp nhất để thúc đẩy khoan dung và ứng đáp sự khác biệt là kết quả của sự tổng hợp hai quan điểm lý luận khác nhau. Quan điểm đầu tiên đã được đề cập ở trên. Phân tích rộng hơn thì triết học của sự khác biệt văn hóa dựa trên tiền đề cho rằng, bản sắc là dấu tích chủ quan của những tạo lực mang tính lịch sử, xã hội, chính trị và kinh tế; bản sắc cá nhân được định đoạt bởi những yếu tố kiến tạo ý nghĩa có mặt trong toàn bộ một nền văn hóa. Điều này có nghĩa là, cá nhân phải thương lượng và chấp nhận tính đối kháng (khác biệt) bởi họ phải hướng đến khoan dung những người khác khác biệt với họ trên bình diện văn hóa. Hiểu biết văn hóa làm nâng cao tính khoan dung khi con người muốn hiểu người khác như những cá thể đồng nhất về giới tính, chủng tộc và tôn giáo. Quan niệm thứ hai chỉ ra rằng, những cá nhân tồn tại (hiện hữu) một cách liên thông (như những hiện thể thông giao với nhau). Martin Buber, Emmanuel Levinas và Nel Noddings cho rằng, những cá nhân nên thông mở với người khác như

(3) Suzanne Rice. *Education for Tolerance in an Era of Zero Tolerance School Policies*. Bản thảo chưa xuất bản, tr.6.

(4) Iris Murdoch. *Những người theo thuyết hiện sinh và thân bí: các bài viết về triết học và văn học*. London và New York: Penguin Books, 1997, tr. 29 và 283. Murdoch cho rằng khoan dung đã được các tác giả thế kỷ XIX như Jane Austen và George Eliot nói đến. Họ đã tạo ra những nhân vật “có lối hiện hữu riêng tư có ý nghĩa với chỉ chính họ” (271). Có lẽ, Murdoch đã đúng khi cho rằng tên gọi hay hơn của khoan dung là tình yêu thương.

*người khác mình*, như kháng thể cố hữu đối với sự thông hiểu và tồn tại trong mối tương quan của tính có thể xâm nhập lẫn nhau về mặt bản thể luận với ta. Như vậy, khoan dung bao gồm việc tạo dựng không gian cho người khác (xuất hiện) cũng như giảm thiểu ý muốn quy kết, đánh giá người khác theo một quan điểm thông diễn được mặc định.

Chính chủ thể tính, theo hai quan điểm nêu trên, góp phần tạo ra sự tha hóa (vong thân) của con người. Những điều kiện cho sự tồn tại mang tính vật chất của con người và ý nghĩa được mã hóa của chúng đã tạo ra những quan điểm. Chính quan điểm của chúng ta đã thiết lập (xác định) tính riêng biệt (phân tính) của chúng ta: nó quy định (định đoạt) và cung cấp cho ta những cách kiến giải và phán xét người khác, khiến chúng ta gặp nhiều trở ngại hơn trong việc đánh giá tính tương thông liên văn hóa và liên cá nhân. Vì thế, cả hai quan điểm đều khuyên người ta nên tìm kiếm tính kết nối (tương thông) thông qua quá trình chia sẻ với nhau những truyện tích văn học và tự truyện, bởi những chiến lược giáo dục hướng đến nâng cao tính thụ nhận. Những truyện tích đem lại sự hiểu biết văn hóa bằng cách phá vỡ những khuôn mẫu mặc định và khuyến khích người đọc, người nghe thấu cảm với nhân vật. Những chiến lược giáo dục này hướng tới một phương thức của sự tham dự (thể nhập trực tiếp) trái ngược với những quy định nghiêm ngặt của triết học. Đó là sự định hướng có tính cá nhân, cảm tính và mang tính chất khám phá; trong khi triết học lại phi cá nhân, là lý thuyết trừu tượng và áp đặt lý tính.

Những khóa học triết học cơ bản là yếu tố chính trong giáo dục giáo viên. Những khóa học như vậy giới thiệu cho học sinh những kiệt tác của các nhà triết học giáo dục kinh điển và đương thời. Tuy nhiên,

trong giai đoạn nửa cuối thế kỷ XX, việc quan tâm đến tư duy mang tính phê phán đã dẫn dắt việc dạy và học theo định hướng đó. Nhận thức mang tính phê phán giới thiệu một hệ thống trung tính các thao tác lôgic và mặc định lý tính, bao gồm: dự liệu và đánh giá lập luận, xem xét những lựa chọn khác nhau, lập luận mang tính giả thuyết, nhận dạng lập luận sai lầm và chuẩn bị cho sự tự hiệu chỉnh. Giả định về tính trung tính này đã nhận được sự phản bác từ phía thuyết nữ quyền, luận thuyết phê phán, nghiên cứu văn hóa, sư phạm phê phán, luận thuyết đồng tính luyến ái, luận thuyết chủng tộc và chủ nghĩa đa văn hóa. Những cách tiếp cận mang tính chính trị này vạch ra rằng, tính hợp lý để khẳng định chủ quyền của triết học (và biện hộ cho tư duy phê phán) không mang tính phổ quát lẫn điển phạm, mà chỉ là biểu hiện của một lập trường chủ quan. Khi bị bãi tín như một khoa học, triết học - lôgic, nhận thức luận và đặc biệt là siêu hình học - đã bị phỉ báng vì dám phổ quát hóa những giá trị ngẫu nhiên và bịt miệng các lập trường chủ quan khác.

Giáo dục bị chính trị hóa bởi một kiến giải mới – “mang tính triết học” theo lập luận của một số người – mà theo đó, bất kỳ sự khẳng định nào đối với một giá trị đều hàm nghĩa việc hạ thấp giá trị của những gì đối lập với nó. Tôn vinh thiện tính hay lý tính thành những đặc trưng cơ bản của con người cũng đồng nghĩa với việc hạ thấp giá trị của những phẩm chất khác của con người, như cảm xúc, trực giác, thể xác và bản tính. Điều đó thích hợp để đưa ra những câu hỏi thuần túy hậu hiện đại: “Giá trị là của ai?”(5). Với sự chú tâm đến tính công bằng và phản bác tính cực quyền (bá quyền), các chương trình giáo dục đã

(5) René Vincente Arcilla. *Sdd.*, tr. 141.

bắt đầu thay thế các khóa học mang tính phê phán bằng các khóa học về tính đa dạng, về chủ nghĩa đa văn hóa, về công bằng xã hội và những phương pháp nâng cao nhận thức khác. Điều này đã tạo ảnh hưởng tích cực cho các bộ môn tiếng Anh, các lý thuyết xã hội, xã hội học, lịch sử và khoa học chính trị. Trong khi đó, triết học lại chịu nhiều tác động xấu được tạo ra bởi nhận thức coi nó là một trong những tiền đồn cuối cùng của thời kỳ Khai sáng.

Người ta cho rằng, triết học đã khẳng định lý tính định đoạt nhân tính của chúng ta; vì vậy, nó là tồn tại phổ quát và được thiết lập một cách đồng nhất ở mọi cá nhân. Lý tính hàm chỉ sự tồn tại của một chủ thể thống nhất, có năng lực tìm hiểu và nhận thức cùng với khả năng tự quyết độc lập. Chính năng lực lý tính của chúng ta, với tư cách bản chất cơ bản của con người, đã thúc đẩy con người phải biết tôn trọng người khác. Bởi con người là những sinh vật cùng chung bản chất nên sự đồng cảm và tôn trọng là những ứng đáp tự nhiên của con người, trở thành những thành tố quan trọng trong mỗi cá nhân để giúp họ vượt qua những cảm nhận lầm lạc về văn hóa, tôn giáo, sắc tộc và sự phân biệt giới tính. Điều này cho thấy, triết học nhấn mạnh đến sự thống nhất, tính nhất quán và tương giao chứ không phải là sự khác biệt, đa dạng và mới lạ.

Thật mỉa mai rằng các cộng đồng giáo dục cần ghi nhớ quan điểm này về triết học trong văn cảnh của ba sự phát triển quan trọng gần đây của triết học hàn lâm. *Thứ nhất*, Pierre Hadot, Alexander Nehamas và một số học giả khác nhắc nhở các nhà triết học rằng, môn học mà họ đang theo đuổi được khởi nguồn từ một truyền thống thông thái và cũng là một bộ phận cấu thành truyền thống thông thái đó. Sự tìm tòi với tư cách một sự nghiên cứu mang

tính triết học nhằm lý giải con người cần phải làm thế nào và cần những cái gì để có thể sống tốt đẹp đã bắt đầu. *Thứ hai*, nơi theo *Triết học và sự phản ánh của tự nhiên* của Richard Rorty, nhiều nhà triết học đã phê phán việc quan tâm quá mức của triết học tới nhận thức luận và coi đó như là khoa học nền tảng. Họ yêu cầu cần phải có nhiều hơn nữa những quan niệm mang tính đối thoại trong triết học mà mục đích không phải để tìm kiếm Chân lý (duy nhất) - được hiểu như là sự mô phỏng của hiện thực tồn tại độc lập ngoài ý thức - mà là tìm kiếm những sự thật khác vừa khác biệt với những cái có trước đó, vừa có khả năng biến đổi. Rorty gọi công việc này là thông diễn học hay triết học khai trí. *Thứ ba*, từ những năm 70 của thế kỷ XX, một loạt những bộ môn liên kết không mang tính triết học hàn lâm khác nhau đã xuất hiện, như triết học ứng dụng, thực hành triết học, tư vấn triết học, quán café thảo luận triết học và triết học cho trẻ em. Điều này đóng góp vào sự phục hưng của triết học như một hoạt động lôi cuốn các cá nhân cùng tham gia tìm kiếm sự minh triết. Xu hướng này tạo ra ảnh hưởng trực tiếp giúp triết học tái hòa nhập vào đời sống hiện đại với tư cách một phương thức tìm hiểu, suy tư nhằm trợ giúp cá nhân tìm ra những phán quyết xác thực hơn, giải quyết được những xung đột và khủng hoảng của bản thân thông qua quá trình minh bạch hóa và phổ thông hóa những thao tác trong luận triết học, như đặt câu hỏi, suy luận, lập luận mang tính giả định, phân tích lôgic...

Trong cả ba sự phát triển trên, triết học đều đưa ra một cách thức để cá nhân phản tỉnh về kinh nghiệm (trải nghiệm) của mình. Mục đích của sự tham gia tích cực mang tính triết học là nhằm nâng cao nhận thức bằng cách đào sâu, tinh lọc và làm

phong phú thêm quan điểm (lập trường) của con người. Tôi cho rằng, các cuộc đối thoại tại lớp học hướng đến lòng khoan dung có thể thu được sự chuyển biến tích cực từ những nội dung triết học có trong ba sự phát triển trên. Ý của tôi không phải là biến các cuộc đối thoại tại lớp thành những lớp học chuyên triết để đào tạo các nhà triết học hàn lâm, mà các cuộc đối thoại ấy nên được điều chỉnh lại như những cuộc tìm hiểu mang tính chất triết học nhằm thúc đẩy hơn nữa lòng khoan dung. Đáng tiếc là, cho đến nay, những phát triển triết học nêu trên đã không gây được tác động gì đáng kể ở các trường học.

## **2. Đối thoại tại lớp học: những vấn đề tư phạm và nhận thức luận của tính thụ nhận**

Áp lực ngày càng gia tăng đối với trường học là phải giáo dục học sinh để họ có thể thành đạt trong những cộng đồng đa dạng về ngôn ngữ, sắc tộc, kinh tế, văn hóa, tôn giáo, giới tính. Chương trình giảng dạy mới phải phản ánh được bản chất đa dạng mang tính nhân khẩu học; giáo viên phải ý thức và phản ánh được tính đa dạng trong giáo án cũng như ở việc quản lý lớp; học sinh thì phải có cơ hội để tiếp xúc với những nền văn hóa khác nhau trong và ngoài nhà trường. Hiện nay, giáo viên đã giúp học sinh nhận ra những bản sắc đa dạng thông qua những tự truyện cá nhân, những hình ảnh và tích truyện có trong văn hóa đại chúng, đặc biệt là thông qua phim ảnh, âm nhạc và internet. Giáo viên khuyến khích học sinh lắng nghe và chia sẻ với nhau những trải nghiệm trong cuộc sống của họ, nhấn mạnh rằng họ cần có một tư duy khai mở, bao dung và không nên định kiến với người khác. Các cuộc đối thoại cần dựa trên tinh thần hợp tác, chú trọng tính bao dung, thụ nhận và cởi mở nhằm cùng chia sẻ các kinh nghiệm, tự sự và quan điểm khác nhau.

Học sinh nên gặp gỡ trực tiếp, dẹp bỏ những điểm khác biệt vốn có để họ có thể cảm nhận được tính nhất thể (gắn kết) có trong sự tiếp xúc mặt - đối mặt với nhau trong từng khoảnh khắc khác nhau của thời gian. Họ nên đối diện với nhau như với người khác thông qua việc tham dự vào cuộc trao đổi mang tính vô định, thụ nhận và nhạt nhòa ngã tính (self-eclipsing). Cụm từ “mặt - đối mặt” của Levinas dùng ở đây nhằm miêu tả và kích động sự ứng đáp sâu sắc hơn với tha nhân (alterity). Theo cách nói của Buber, thông qua những cuộc đối thoại như vậy, học sinh hướng đến việc cảm nghiệm tha nhân như một “người bạn” (“ngôi thứ hai”) chứ không phải chỉ là một “nó”, “người ấy” (“ngôi thứ ba” vô cảm). Cảm nghiệm người khác như một “người bạn” nghĩa là tự đắm mình vào việc phát hiện thấy tha nhân như một sự khẳng định vô hạn định về tính toàn thể của tính hiện hữu (hiện tính thể) của chính mình. Tính trách nhiệm của cá nhân tôi với tha nhân, diễn đạt theo ngôn ngữ của Levinas, là vô hạn định.

Nhấn mạnh đến tính thụ nhận là một định hướng có cơ sở, nhưng lại làm nảy sinh những câu hỏi mang tính nhận thức luận và tư phạm. Trên bình diện nhận thức luận, chúng ta nhận ra tính thụ nhận trong chính chúng ta cũng như trong kinh nghiệm của chúng ta về người khác như thế nào? Ví dụ, cá nhân nhận thức như thế nào khi đang lắng nghe người khác với tư cách một “người bạn”? Cá nhân đó có thể cảm nhận được người đó, nhưng lý thuyết lại cho chúng ta thấy rằng, ngay cả những ý hướng tốt nhất dường như cũng hóa trang thành những định kiến ẩn giấu. Tương tự như vậy, cá nhân nhận thức như thế nào khi đang được người khác lắng nghe với tư cách một “người bạn”? Câu hỏi này dường như trở thành một trong những

tiêu chuẩn để trả lời câu hỏi chúng ta nhận ra mối liên hệ “tôi – bạn” như thế nào. Chúng ta thường đưa ra câu trả lời phủ định hơn là khẳng định qua việc xác định tính thụ nhận trên bình diện của sự phủ nhận hơn là khẳng định. Ví dụ, chúng ta cho rằng, tính thụ nhận hàm ý không áp đặt quan điểm của chúng ta cho người khác và không đánh giá người khác theo những chuẩn mực định trước. Cách tiếp cận này đối với việc tìm kiếm chuẩn mực lại đặt ra những vấn đề quan trọng liên quan đến việc lý giải các thuật ngữ, chẳng hạn như “áp đặt”, phải được hiểu như thế nào. Liệu việc áp đặt một ý kiến có hàm nghĩa là thông hiểu, trình bày trước công chúng, bảo vệ được tính hợp lý hoặc kiên trì thuyết phục mọi người chấp nhận ý kiến đó? Thậm chí, ngay cả khi chúng ta có thể thống nhất với nhau về ý nghĩa của thuật ngữ “áp đặt” thì vẫn còn vấn đề những định nghĩa mang tính phủ định về tính thụ nhận cung cấp cho chúng ta những điều kiện cần nhưng chưa đủ về khả tính của nó.

Những chỉ số về tính thụ nhận đích thực giữa các cá nhân tuy đã được đề xuất nhưng đều tỏ ra không hoàn toàn phù hợp(6). Một số người cho rằng, tính thụ nhận bao hàm sự giao tiếp trực tiếp với người khác, hay nói cách khác, mọi người tham gia giao tiếp đều cảm nghiệm tính thụ nhận. Nhưng điều này lại tạo ra những nghi vấn về tiêu chuẩn đã từng bị loại bỏ. Làm sao để có thể phân biệt được thế nào là một cuộc giao tiếp thực sự? Những người khác lại cho rằng, điều kiện để tạo ra sự đồng cảm lệ thuộc đáng kể vào hoàn cảnh (trạng thái) và lịch sử của người đồng cảm. Nỗi lo lắng cũng là một giải pháp, nhưng nó lại đặt ra vấn đề: liệu sự bất an như vậy có động cơ thực sự không.

Những vấn đề nhận thức luận càng trở nên cấp bách hơn trong bối cảnh lớp học.

Học sinh cần được tiếp cận với các tiêu chuẩn khác nhau để lựa chọn thái độ ứng xử như thế nào cũng như nên nói gì trong các cuộc đàm thoại tại lớp. Sự bất lực của chúng ta trong việc giải quyết vấn đề này tạo ra hai nguy cơ khá nghiêm trọng: chủ nghĩa tương đối và chủ nghĩa hoài nghi. Như Nicholas Burbule cảnh báo, tương tác trong đàm thoại dễ trở thành một “kiểu phỏng vấn mà trong đó bất cứ cái gì cũng được nói đến nhưng không hề được suy xét”(7). Suzanne Rice nói thêm rằng, học sinh, “tự kiểm duyệt mình vì sợ rằng họ sẽ làm xúc phạm đến cảm trạng của người khác”(8). Các diễn trình không bị chất vấn bởi điều đó có nguy cơ làm cho chúng không được thụ nhận. Sự khiêm diện của suy xét ngăn cản sự phát triển mang tính chủ thể và tính tập thể của các cá nhân, bởi không có không gian (chung) nào giữa những người tham gia được mở ra. Những câu hỏi và sự chất vấn có vai trò phá vỡ sự ngưng trệ và tính đơn điệu của tư tưởng, mang lại một góc nhìn mới hơn về mọi thứ và để xướng những bước chuyển có tính khuôn mẫu (điển phạm). Mối quan hệ sâu sắc giữa tư duy, tri giác và cảm giác khiến việc phá vỡ sự ngưng trệ nói trên trở thành thiết yếu đối với sự phát triển chung của cá nhân.

Chủ nghĩa hoài nghi là một mối nguy hiểm khác, có lẽ còn nghiêm trọng hơn. Những vướng mắc về nhận thức luận đi kèm với việc thừa nhận chính xác tính thụ nhận sẽ được giải tỏa khi giáo viên ý thức

(6) Để hiểu biết thêm về các cuộc thảo luận về những tiêu chuẩn này, tham khảo bài viết của Ann Chinnery “*Tình thế lạnh lùng: Tái khám phá tài liệu về lòng khoan dung trong việc dạy và học về sự khác biệt*”, *Triết học giáo dục*, K. Howe (Urbana-Champaign, IL: *Triết học giáo dục xã hội*, 2005); tr.200 - 208.

(7) Nicholas Burbules. *Đối thoại trong giảng dạy: Lý luận và thực hành*. Nxb Cao đẳng sư phạm New York và London, 1993, tr. 125.

(8) Suzanne Rice. *Education for Tolerance in an Era of Zero Tolerance School Policies*. Ibid., p.14.

được trách nhiệm tạo dựng tính thụ nhận cho học sinh của họ. Đôi khi học sinh và nhất là những bạn trẻ tuổi lúc đầu trở nên thụ nhận, sau đó lại cảm thấy cần phải dựng nên những sự khác biệt một cách không cần thiết. Thỉnh thoảng sinh viên đi tìm những chỉ dẫn để trở nên thụ nhận hơn, nhưng họ gặp phải những trở ngại do không có phương pháp luận: hoặc là không hề có quy tắc ứng dụng, hoặc là không có biện pháp cụ thể để trải nghiệm tính lãnh hội. Điều này thật đáng tiếc, bởi học sinh phản ánh “một cách không chính thức” rằng các cuộc đàm thoại tại lớp đã khơi dậy ở họ tính thiên vị và định kiến trong đối xử. Họ nhận ra là những đánh giá về nhau, cả tiêu cực lẫn tích cực đã được củng cố. Sự tồn tại của tệ nạn bắt nạt ở trường học và thanh thiếu niên đánh lộn nhau cho thấy, học sinh đang trở nên tách biệt và cô lập với nhau hơn về lập trường và quan điểm. Văn hóa của chủ nghĩa hoài nghi nảy sinh khi học sinh nhận ra được sự chênh lệch giữa các diễn ngôn về kinh tế, văn hóa và đạo đức cổ vũ cho sự khoan dung với tình trạng thiếu năng lực của chính họ, của những người lớn và trường học trong việc hiện thực hóa tính khoan dung này trên thực tế: những cáo buộc về vi phạm tính hợp chính (trong ngôn từ và thái độ mang tính phân biệt) (political correctness) đã chứng thực điều này. Với kinh nghiệm từ sự hiểu biết về triết học dành cho trẻ em và là một người mẹ có con đang ở độ tuổi đi học, tôi nhận thấy kiến thức của giáo viên và hội thoại triết học đã cung cấp thuốc giải độc cần thiết cho cả với chủ nghĩa tương đối lẫn thuyết hoài nghi qua việc thúc đẩy sự khoan dung giữa các học sinh.

### 3. Thúc đẩy sự khoan dung thông qua đối thoại triết học

Đối thoại triết học tạo ra sự khoan dung. Điều này mang lại cho triết học một lợi thế rõ rệt so với những đàm thoại trong đó

chấp nhận tính bất khả kháng của đối kháng văn hóa và khuyến khích tính thụ nhận đối với những khác biệt không thể dung hòa. Tính khoan dung xuất phát từ việc thừa nhận rằng, con người là những người thụ học và với tư cách đó, họ cũng là những người bảo vệ (giám hộ) ý nghĩa. Đối thoại triết học tạo ra sự giao tiếp đích thực giữa các cá nhân, bởi nó dựa trên tiền đề về sự thông hiểu những gì mà chúng ta chia sẻ với nhau. Để cập về những gì mà chúng ta chia sẻ với nhau với tư cách những con người không nhất thiết bao hàm sự quay trở lại lập trường siêu hình đã từng bị phê bình rất gay gắt. Như Arcilla giải thích, triết học xác nhận tính đồng thời, tính hấp dẫn và bản chất không thể giải đáp được của những câu hỏi hoài nghi, kiểu như “Tại sao tôi lại ở đây?” và “Tôi tồn tại như thế nào?”. Các cá nhân nhận thấy chính họ đang trở lại với những câu hỏi này trong suốt cuộc đời mình khi hướng đến việc tìm kiếm ý nghĩa về bản thân và những kinh nghiệm của mình.

Như vậy, triết học khuyến khích việc nhận thức và thừa nhận huyền tính của cuộc sống. Trong quá trình tìm kiếm câu trả lời cho những câu hỏi hoài nghi như vậy, người truy tìm, từ bình diện triết học, rốt cuộc, cũng nhận thấy mình không đủ khả năng để giải đáp rốt ráo huyền tính của cuộc sống - đây là sự thật mang tính tất yếu chứ không phải ngẫu nhiên về nhân loại. Tính bất lực của chúng ta trong việc tìm kiếm câu trả lời rốt ráo cho những câu hỏi có tính hoài nghi như vậy buộc “chúng ta phải thừa nhận rằng ta không thể hiểu biết hết ngọn nguồn và thật trọn vẹn những gì chúng ta đang làm và tại sao chúng ta làm”(9). Không hề có một nền tảng tuyệt đối nào mà chúng ta có thể dựa

(9) René Vincente Arcilla. *Sdd*, tr.145.

vào như là cơ sở thực sự xác tín cho “các phương thức sinh sống” (sinh thức) của chúng ta. Chúng ta phải có trách nhiệm nuôi dưỡng ngôn ngữ của mình và những thực tiễn hỗ trợ (nâng đỡ) cho nó. Mục đích của triết học không phải là vượt qua tính mơ hồ nhập nhằng, mà là đưa chúng ta trở lại với nó nhằm kiểm chế sự cám dỗ ghê gớm muốn giải quyết tính mơ hồ một cách vội vã và sai lầm có thể dẫn đến từ bỏ trách nhiệm của mình.

Triết học có khả năng liên kết chúng ta với nhau như những người cùng có chung hoàn cảnh quy định bởi tính dễ bị tổn thương – thể hiện trong ý nguyện của chúng ta muốn hóa giải tính hoài nghi và mơ hồ nhập nhằng – và tính trách nhiệm – thể hiện trong nghĩa vụ của chúng ta phải sử dụng ngôn ngữ một cách có ý nghĩa. Điều này tạo cơ sở cho sự liên kết của con người không phải trên nền tảng của tính tất yếu siêu hình học hay một đường lối chính trị về sự khác biệt cực đoan. Mỗi liên kết này là một món quà của tạo hóa. Nó không phải là cái gì đó được ủy thác (ban tặng), mà xuất hiện từ việc thống nhất thừa nhận rằng, với tư cách con người, chúng ta thiết tha mong muốn hiểu biết ý nghĩa thực sự của sự tồn tại (hiện hữu), nhưng do phải đối mặt với tính không thể thiết lập được (ngay) một chân lý thật sự rạch ròi và xác định, chúng ta chỉ có thể tiếp tục sử dụng ngôn ngữ và sống một cách có ý nghĩa nhất. Điều này làm nảy sinh những nghi vấn đối với đặc tính của liên kết có tính triết học và những gì liên quan trong quá trình thực hiện sự liên kết này, đặc biệt trong phạm vi lớp học của các trường phổ thông trước đây, nơi mà sự tiếp cận của học sinh đối với những tác phẩm triết học và thảo luận về các tác phẩm đó vẫn còn hạn chế.

Những triết gia theo trường phái Wittgenstein, nhất là Cora Diamond và

Stanley Cavell, đã chỉ cho chúng ta thấy mối liên hệ mật thiết giữa cách sử dụng từ ngữ và cách hiểu ý nghĩa của những từ ngữ đó. Tất cả những người sử dụng ngôn ngữ, bao gồm những đứa trẻ rất nhỏ, đều tạo ra và tiếp nhận ý nghĩa. Học sinh cần có cơ hội để khám phá lưỡng thế của mình: vừa là người tạo ra, vừa là người tiếp nhận ý nghĩa. Để đạt được mục đích này, đối thoại triết học mang lại cho học sinh cơ hội khám phá, tranh luận và làm sâu sắc thêm sự hiểu biết về các khái niệm, như tình bạn hữu, công lý, niềm hạnh phúc, thực tại, cái đẹp, cái tốt và tính công bằng. Sự hiểu biết mang tính khái niệm của cá nhân chứng thực tiến trình tồn tại (sử trình) của bản thân người đó, bởi nó hướng tới những hiểu biết đầy đủ hơn. Trong một ý nghĩa thực sự, những gì mà cá nhân hiểu về một khái niệm luôn chịu sự chi phối bởi thực tiễn văn hóa và ngôn ngữ của cộng đồng nơi người đó sinh sống; hơn thế nữa, các cá nhân không ngừng kế thừa một cách tích cực di sản khái niệm của họ, tự tìm hiểu ý nghĩa đích thực của những khái niệm.

Sự trao đổi, đối thoại đôi khi giúp học sinh có được sự hiểu biết đầy đủ hơn về các khái niệm hoặc có thể truy tìm những quan điểm khác nhau trong các bối cảnh gia đình, văn hóa, tôn giáo và kinh tế. Tuy nhiên, giá trị có ý nghĩa nhất của hoạt động đó là ở chỗ, nó chứng minh rằng mỗi cá nhân đều có thể *học hỏi, tìm hiểu* về những khái niệm của mình. Các khái niệm không bao giờ là toàn bị (hoàn thiện), thậm chí khi cá nhân đã chết, bởi các thế hệ tương lai sẽ tiếp tục lý giải những khái niệm mà thế hệ trước để lại. Tính thiết yếu của học hỏi và tìm hiểu đã gắn chúng ta với nhau dựa trên nhân tính có trong mỗi người, đồng thời đòi hỏi chúng ta phải thông mở các kênh giao tiếp với nhau bất kể các khái niệm và bản sắc của chúng ta có khác biệt hoặc đối kháng đến đâu. Bởi

lẽ, các khái niệm luôn thay đổi nên các cá nhân không thể biết trước được cái gì sẽ góp phần làm thay đổi và thay đổi như thế nào các khái niệm. Thêm vào đó, các khái niệm và “các phương thức sinh sống” (sinh thức) của chúng ta liên quan đến việc có thể tạo ra những ngạc nhiên và đôi khi, cả những điều thần kỳ đối với người khác. Vì vậy, việc thâm nhập (thể nhập trực tiếp) vào sự thông hiểu mang tính khái niệm của người khác có khả năng dẫn đến sự biến đổi đặc tính sinh thức chung của chúng ta.

Bây giờ tôi muốn đề cập tới một ví dụ liên quan đến con gái của tôi, Elizabeth, để minh họa cho những luận điểm trên. Khi vợ chồng tôi di cư tới Mỹ, Elizabeth mới 18 tháng tuổi. Câu chuyện mà tôi nói đến xảy ra khi bé được 6 tuổi và có liên quan đến một đứa bé hàng xóm, Desmond. Desmond bằng tuổi với Elizabeth, nó có ba người anh trai và cha mẹ nó đến từ Trinidad. Desmond thỉnh thoảng trêu chọc con gái tôi rất nhẫn tâm làm nó khóc mãi không thôi, và thường sau những lần như vậy hàng tuần liền nó không dám chơi với Desmond. Vào một ngày, tôi chứng kiến sự trêu chọc ấy nhưng rất ngạc nhiên khi nhận thấy Elizabeth phản ứng hoàn toàn khác. Thay vì chạy về nhà và hét to “Des thật là hèn hạ!”, con bé đi bộ đến chỗ tôi đứng và nhắm lại cho tôi nghe một tam đoạn luận sau, dù là qua giọng nói mang sắc thái vấn hỏi:

Bạn bè là những cá nhân chơi với nhau và nói chuyện với nhau.

Des và con chơi với nhau và nói chuyện với nhau.

Vì vậy, Des và con vẫn là bạn của nhau.

Tôi nói cho bé thấy rằng, quan niệm như vậy là hợp lý và con bé đã quay lại tiếp tục chơi với Des. Bé không còn bực bội khi bị trêu chọc nữa bởi bé tin rằng điều đó không đe dọa tình bạn của chúng. Tình bạn của

Elizabeth và Des kéo dài qua nhiều năm và những cuộc bất hòa thì vẫn tiếp tục. Vào một ngày khác, tôi tình cờ nghe chúng tranh luận với nhau rằng, với tư cách một người bạn của Elizabeth liệu Desmond có đúng không khi lôi kéo con bé vào một trò chơi ẩn chứa nguy cơ (phá vỡ tình bạn), hay đơn thuần chỉ là một kiểu vui đùa theo cách nhìn nhận của Desmond.

Elizabeth và Desmond cung cấp một ví dụ thích hợp về hai cá nhân, vừa tự mình vừa cùng với nhau, đang kiểm tra lại những gì mà chúng hiểu là tình bạn. Tùy thuộc vào hoàn cảnh của mỗi người trong cuộc sống, tình bạn sẽ có những ý nghĩa khác nhau đối với Elizabeth, Desmond và tôi. Để phát triển các khái niệm riêng của mình về tình bạn, mỗi chúng ta cần phải trở nên thụ nhận với những nhân tố có thể là thiết yếu cho tình bạn nhưng lại đang ở ngoài những gì chúng ta đã biết. Trong khi không có được một định nghĩa đích thực về tình bạn, chúng ta phải dựa vào những biểu hiện, hiện thân riêng rẽ của nó và vào những người mà chúng ta chia sẻ, kiểm tra và xác minh sự hiểu biết mới mang tính khái niệm của chúng ta. Sự hiểu biết mang tính khái niệm không thể đạt đến sự hoàn bị hay tuyệt đối, thậm chí đối với những người trưởng thành, bởi vì những tình huống mới đòi hỏi cần được xem xét lại và phóng chiếu cách dùng mới các khái niệm của chúng ta. Con gái tôi đang tham dự trực tiếp vào quá trình *học hỏi* là khái niệm mà Murdoch miêu tả như một tiến trình nắm bắt đầy đủ về khái niệm. Nói khác đi, quá trình này dẫn đến việc khám phá ra những giới hạn và vượt qua chúng bằng cách tạo ra những ý nghĩa mới.

Elizabeth có được những hiểu biết này về tình bạn thông qua việc tham dự vào lớp học triết học dành cho trẻ em (P4C) ở cấp tiểu học. Lớp học triết học dành cho trẻ em của bé dành hẳn một học kỳ để tìm hiểu về

tình bạn bằng cách đọc và phân tích các câu chuyện, phát triển và kiểm tra các tiêu chuẩn và tìm hiểu về lòng trung thành, sự phản bội, lòng tin. Lớp học đòi hỏi con bé phải biết diễn đạt một cách rành mạch hiểu biết của mình về tình bạn và biết chịu trách nhiệm cá nhân đối với những gì mà bé coi là tình bạn. Elizabeth nhận thấy hiểu biết khái niệm của mình không nhất thiết bị quy định trọn vẹn bởi các nhân tố văn hóa bên ngoài; bé có thể vượt qua những nhân tố như vậy thông qua cách thức chọn lựa để nghĩ về khái niệm tình bạn. Đó là một cơ hội để con bé thực thi tự do của mình. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là cách suy nghĩ của Elizabeth về tình bạn vì thế sẽ hoàn toàn là tùy tiện. Suy nghĩ của bé được hình thành và phát triển phần nhiều thông qua sự phản tư về kinh nghiệm và thảo luận với bạn bè của bé.

Ý nghĩa của ví dụ này đối với luận điểm của tôi không phải ở chỗ đứa con gái 6 tuổi của tôi có thể lập luận theo cách tam đoạn luận để trình bày một cách khúc triết quan niệm của mình về tình bạn, mà là ở chỗ bé thấy được trách nhiệm đối với hiểu biết mang tính khái niệm của mình và thấy bản thân mình được kết nối với những người khác trong nỗ lực này. Bé đã bắt đầu tìm ra cho chính bản thân mình cái mà chúng ta phải hiểu (cần phải gọi) là tình bạn. Cái “cho chính bản thân mình” và “chúng ta” đều có tầm quan trọng ngang nhau. Elizabeth học được từ những người khác tình bạn là gì, nhưng nó cũng xác định được cái gì mà bé hiểu là tình bạn. Vì thế, nó xác định được tình bạn là gì một cách tương ứng (hòa đồng) với những hiểu biết của những người khác. Elizabeth thuật lại lập luận của nó với tôi trước khi quay lại chơi với Desmond, bởi bé tin rằng tôi sẽ chỉ cho bé biết bé nói (suy luận) như vậy có đúng với những gì chúng ta hiểu về tình bạn hay không.

#### 4. Kết luận

Triết học luôn hiện diện trong giáo dục, nhưng vai trò của nó đã bị hạn chế đáng kể bởi một số giáo viên. Nói chung, triết học đã giúp các giáo viên hiểu được mục đích của giáo dục và nâng cao tư duy phê bình của họ. Trong bối cảnh triết học bị các môn học khác lấn át như hiện nay, đã đến lúc các triết gia cần giải thích cho giáo viên và các nhà sư phạm thấy được cái gì là quan trọng và có giá trị trong cách tiếp cận triết học. Triết học không đơn giản chỉ giúp đỡ giáo viên, mà còn đóng một vai trò quan trọng trong giáo dục trẻ em, là một phương tiện (công cụ) của quá trình kiến tạo ý nghĩa; triết học là cái (“vốn”, “tài sản”) chung tốt nhất giữa các giảng viên và học sinh ở mọi lứa tuổi. Thông thường, việc thành lập các nhóm thảo luận cùng nhau có tính cởi mở trong lớp học sẽ thúc đẩy lòng khoan dung và sự đồng cảm giữa các học sinh. Điều này sẽ có hiệu quả hơn thông qua việc sử dụng trong lớp học những vấn đề (tìm hiểu) mang tính đối thoại về triết học. Cách tiếp cận này thể hiện tính ưu việt trong việc thu hút học sinh vào một hoạt động đóng vai trò nền tảng cho nhân tính chung của chúng ta, đó là tính có trách nhiệm đối với ngôn ngữ thể hiện qua những nỗ lực nhằm làm sáng tỏ các khái niệm(10). □

Người dịch: LÊ THUY HẠNH

Người hiệu đính: ThS. TRẦN TUẤN PHONG  
(Viện Triết học, Viện Khoa học xã hội Việt Nam)

(10) Phiên bản đầu tiên của bài viết này đã được trình bày tại hội thảo lần thứ hai của Hội triết học tư vấn và tâm lý liệu pháp của Mỹ (ASPCP). Hội thảo quốc tế về triết học thực hành tại Đại học Purdue, Calumet, Ấn Độ, 18-20 /5/ 2007. Tôi rất biết ơn lời bình luận của những người tham gia hội thảo này. Tôi muốn cảm ơn góp ý của Diana Barnes, Maughn Gregory, Philip Guin, Ann Margaret Sharp và Ann J. Cahill cho bản thảo này.