

Lời Tòa soạn:

Từ ngày 8 đến ngày 9/4/2024, được sự đồng ý của Ban Tuyên giáo Trung ương, triển khai kế hoạch công tác năm 2024, đoàn công tác của Hội đồng Lý luận, phê bình văn học, nghệ thuật Trung ương do TS Bùi Thế Đức, Phó Chủ tịch Hội đồng, nguyên Phó Trưởng Ban Tuyên giáo Trung ương làm Trưởng đoàn, đã tiến hành khảo sát tình hình đào tạo đội ngũ sáng tác, lý luận, phê bình văn học, nghệ thuật và giáo dục thẩm mỹ trong các trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh. Trong khuôn khổ chuyên công tác, Hội đồng đã tổ chức Tọa đàm khoa học tại các trường đại học khu vực Thành phố Hồ Chí Minh với chủ đề: Giáo dục thẩm mỹ trong hệ thống giáo dục đại học - Những vấn đề lý luận và thực tiễn.

Tạp chí Lý luận, phê bình văn học, nghệ thuật trân trọng giới thiệu cùng bạn đọc một số bài viết của các nhà nghiên cứu về vấn đề giáo dục thẩm mỹ, kinh nghiệm giáo dục thẩm mỹ trong hệ thống giáo dục đại học.

GIÁO DỤC THẨM MỸ QUA GIÁO DỤC NGHỆ THUẬT

◆ PGS, TS NGUYỄN NGỌC THƠ

Tóm tắt: Trên cơ sở lý thuyết vốn văn hóa của Pierre Bourdieu kết hợp với lý thuyết chức năng của Radcliffe-Brown, bài viết bàn về chức năng, ý nghĩa và các phương thức giáo dục thẩm mỹ qua giáo dục nghệ thuật; khẳng định vai trò thiết yếu của việc giáo dục nghệ thuật trong nhà trường phổ thông và đại học Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: giáo dục, thẩm mỹ, nghệ thuật, nghi lễ hóa, vốn văn hóa.

1. Một số quan niệm về giáo dục thẩm mỹ trong lịch sử

Giáo dục Nho học từ xưa đã rất coi trọng óc thẩm mỹ (trong đó có năng lực nghệ thuật), có thể thấy qua bộ *Lục nghệ* (lễ, nhạc, xạ, ngự, thư, số), thậm chí được xếp trước các kỹ năng và kiến thức, chỉ xếp sau yếu tố lễ. Cả lễ và nhạc giúp hun đúc óc thẩm mỹ theo nhãn quan Nho giáo, dù rằng lăng kính thẩm mỹ thời ấy chịu sự chi phối cao độ của quan niệm “Tam cương ngũ thường”. “Tiên học lễ, hậu học văn”, phương châm giáo dục truyền thống, ngày nay vẫn phát huy tác dụng, sẽ tiếp tục đóng vai trò dẫn dắt ít nhất trong một khoảng thời gian nữa của thời tương lai.

Trong ba giá trị phổ quát mà con người dù ở đâu trên trái đất này cũng đều theo đuổi luôn có cái mỹ (chân, thiện, mỹ). Đương nhiên, cái mỹ ở đây là một phạm trù triết học trừu tượng, có nội hàm rộng và sâu hơn phạm trù “thẩm mỹ” mà bài viết này hướng tới. Cái đẹp trong khái niệm này bao trùm toàn bộ các khía cạnh đời sống nội tâm và xã hội, được các cộng đồng dân tộc khác nhau sử dụng nhiều phương thức, phương tiện và kỹ thuật khác nhau để giáo dục, rèn luyện công dân mình. Trong số ấy, giáo dục thẩm mỹ qua lăng kính nghệ thuật là một trong các phương thức hiệu quả nhất.

Nghiên cứu giáo dục thẩm mỹ qua nghệ thuật vốn dĩ không phải là vấn đề mới mẻ trên các diễn đàn học thuật của thế giới, song chưa thật sự được chú trọng ở Việt Nam. Charles Peirce đề cao vai trò phối hợp trong giáo dục khoa học về chuẩn mực, thẩm mỹ, đạo đức và logic của Charles Peirce khi bàn về giáo dục thẩm mỹ¹. Trường phái Vancouver về giáo dục thẩm mỹ coi trọng giáo dục qua lăng kính nghệ thuật, lấy giáo dục dựa trên sự khám phá của người học để tìm hiểu ý nghĩa của trải nghiệm thẩm mỹ bằng cách đặt tác phẩm nghệ thuật vào trung tâm học tập/ rèn luyện ở bậc đại học. Các nhà giáo dục thẩm mỹ lớn như Maxine Greene và John Dewey đều cho rằng giáo dục thẩm mỹ qua các tác phẩm nghệ thuật (loại hình nghệ thuật nói chung) có thể cung cấp một “nguồn tài nguyên vô tận” giúp người học tương tác với các tác phẩm nghệ thuật theo những cách có thể nâng cao nhận thức, khơi dậy trí tưởng tượng và tiến tới đối mặt và vượt qua những rào cản hay những quan niệm định sẵn trong đầu óc về quan niệm thẩm mỹ, quan niệm nghệ thuật và nhân sinh quan nói chung. Theo Maxine Greene, giáo dục thẩm mỹ là “một công việc có chủ đích được thiết kế để nuôi dưỡng sự tham gia (sự gắn kết) (người học) mang tính thưởng thức (hưởng thụ), tính phân tư, tính văn hóa và tính tham dự trong nghệ thuật bằng cách cho phép họ quan tâm đến những gì cần quan tâm và đưa các tác phẩm nghệ thuật vào cuộc sống của họ theo cách mà họ có thể chạm tới chúng với nhiều ý nghĩa khác nhau”². Bà chủ trương giáo dục thẩm mỹ đòi hỏi sự tiếp xúc với một tác phẩm nghệ thuật sống

đích thực chứ không phải là một bài giảng lý thuyết suông hay một sự tưởng tượng thiếu sự kết nối với thực tiễn.

John Dewey, ngay từ năm 1934, trong tác phẩm *Art as experience* (*Nghệ thuật là trải nghiệm*), cũng từng khẳng định rằng nghệ thuật xuất phát từ cuộc sống, con người tìm đến nghệ thuật chính là chạm tay vào cuộc sống một cách thẩm mỹ nhất. Dewey khẳng định, khi con người tương tác và “nhập (chạm tay)” vào một tác phẩm, họ đang bước vào bằng cả cơ thể sinh học lẫn trí tưởng tượng của mình. Lúc này, ký ức, tâm trạng và trải nghiệm cuộc sống của họ lần lượt bước vào trải nghiệm thẩm mỹ và làm sản sinh năng lượng mới liên tục giúp cảm nhận và nuôi dưỡng óc nghệ thuật, xa hơn là óc thẩm mỹ. Trong nghiên cứu sâu về mỹ học thân thể (*somaesthetics*), thậm chí phân cách thức/ phương thức rèn luyện thẩm mỹ thành Mỹ học được trình hiện (ra bên ngoài) (*representational somaesthetics*), mỹ học trải nghiệm (*experiential somaesthetics*), và cho rằng giáo dục thẩm mỹ đồng thời cần cả hai bình diện ấy. Trong giáo dục nghệ thuật, cần tránh tối đa sự khác biệt quá lớn giữa cái được trình hiện ra (góc độ người sáng tác nghệ thuật) và cái được trải nghiệm (góc độ người tiếp nhận). Đương nhiên, trong thế giới đương đại như hiện nay, việc con người tương tác với một tác phẩm nghệ thuật còn chịu sự chi phối mạnh mẽ của tư duy giải cấu trúc - hậu hiện đại mà ở đó tác giả và các ý tứ của anh ta được mã hóa trong tác phẩm nghệ thuật đã “bị tách rời” khỏi tác phẩm, chỉ còn lại con người trong sự tương tác trực diện với tác phẩm đơn thuần mà thôi. Dù ở tình huống nào đi nữa thì chính sự tương tác, tư

duy, thẩm thấu chất nghệ thuật mới chính là mục đích quan trọng trong giáo dục óc thẩm mỹ mang tính khai phóng, tính sáng tạo và tính duy hiện tại.

Ở Việt Nam, giáo dục thẩm mỹ được hiểu là một quá trình tác động có mục đích đến nhận thức của mỗi cá nhân nhằm tạo sự hiểu biết, năng lực cảm xúc và yêu thích cái đẹp, có khả năng đưa cái đẹp vào cuộc sống và phát triển những kỹ năng liên quan đến nghệ thuật, góp phần tạo nền tảng cho sự phát triển hài hòa giữa con người, tự nhiên và xã hội. Giáo dục thẩm mỹ đối với người trẻ gắn với giáo dục đạo đức và trí tuệ, làm cho con người trở nên lạc quan, yêu đời hơn, hình thành và nuôi dưỡng những phẩm chất đạo đức tốt đẹp. Các tác giả Nguyễn Chương Nhiếp, Nguyễn Ngọc Thu, Trần Túy đã tổng hợp các luận điểm quan trọng của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong công trình *Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục thẩm mỹ cho thế hệ trẻ* (1996) mang đến đóng góp đáng kể cho sự nghiệp giáo dục ở Việt Nam hiện nay. Nhiều giáo trình, sách chuyên khảo về giáo dục thẩm mỹ đã công bố, đưa vào giảng dạy và nghiên cứu trong nhà trường phổ thông và đại học đứng từ góc nhìn mỹ học hoặc góc nhìn quản lý giáo dục, ít quan tâm đến yếu tố nghệ thuật như là chất liệu và phương tiện cho giáo dục thẩm mỹ. Tác giả Trần Túy với cuốn *Vai trò của nghệ thuật trong giáo dục thẩm mỹ* (2005) như là một ví dụ điển hình. Tác giả Huỳnh Quốc Thắng, trong bài viết *Hệ thống giá trị với các giải pháp giáo dục nghệ thuật trong trường phổ thông và đại học* (2023) cho rằng giáo dục nghệ thuật với hệ thống giá trị của nó gồm giáo dục nhận thức và thực hành nghệ thuật, giáo dục

thẩm mỹ nghệ thuật, giáo dục văn hóa, nghệ thuật là một trong những nội dung, định hướng quan trọng góp phần vào việc giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống, tri thức khoa học, nghề nghiệp, ý thức công dân...

Một số tác giả có đề cập đến vai trò văn học, nghệ thuật trong giáo dục thẩm mỹ nhưng chưa đi sâu vào bản chất, thuộc tính của nó. Tác giả Nguyễn An cũng cho rằng cái đẹp này sinh từ thực tiễn cuộc sống, do vậy giáo dục thẩm mỹ cũng phải bắt đầu từ cuộc sống, gắn bó với kiến thức và văn hóa³. Tác giả cũng khẳng định văn học, nghệ thuật chính là chất liệu và phương tiện thúc đẩy giáo dục thẩm mỹ đối với mọi công dân nói chung, học sinh, sinh viên nói riêng. Tác giả Hoàng Quốc Hội với luận văn Thạc sĩ Triết học *Giáo dục thẩm mỹ cho học sinh trung học ở tỉnh Quảng Nam hiện nay* (2017) khẳng định độ tuổi phổ thông trung học là giai đoạn hình thành nhân sinh quan, nhân cách sống và triết lý sống, việc giáo dục thẩm mỹ cần phối hợp giữa nghệ thuật với nền tảng văn hóa truyền thống của địa phương và toàn dân tộc.

Bài viết này đứng từ góc nhìn văn hóa học liên ngành với giáo dục học và nghệ thuật học, vận dụng lý thuyết vốn văn hóa của Pierre Bourdieu kết hợp với lý thuyết chức năng của Radcliffe-Brown để tìm kiếm chức năng, ý nghĩa và các phương thức giáo dục thẩm mỹ hiệu quả qua lăng kính nghệ thuật, từ đó góp phần khẳng định vai trò thiết yếu của việc giáo dục nghệ thuật trong nhà trường phổ thông và đại học Việt Nam hiện nay. Bài viết đi từ nền tảng coi giáo dục nghệ thuật là thành phần cốt lõi của giáo dục thẩm mỹ cho đến

đánh giá rằng giáo dục nghệ thuật chính là con đường giáo dục thẩm mỹ đặc thù và hiệu quả.

2. Giáo dục nghệ thuật truyền thống và đương đại

2.1. Giáo dục nghệ thuật và giáo dục thẩm mỹ

Nghệ thuật (arts) là “một hình thái ý thức xã hội đặc biệt, dùng hình tượng sinh động, cụ thể và gợi cảm để phản ánh hiện thực và truyền đạt tư tưởng, tình cảm”⁴. Nghệ thuật được phân ra thành: 1) Nghệ thuật ngôn từ (văn học): văn, thơ...; 2) Nghệ thuật tạo hình (mỹ thuật): đồ họa, hội họa, điêu khắc, mỹ thuật ứng dụng...; 3) Nghệ thuật biểu diễn: âm nhạc, múa, sân khấu...; 4) Nghệ thuật-kỹ thuật: điện ảnh, nhiếp ảnh⁵...

Giáo dục nghệ thuật (arts education) và giáo dục thẩm mỹ là hai phạm trù độc lập nhưng có mối quan hệ biện chứng. Giáo dục nghệ thuật, theo Huỳnh Quốc Thắng là “các hoạt động giáo dục về nghệ thuật và giáo dục, giáo dục thẩm mỹ (aesthetic education) là hoạt động giáo dục nâng cao trình độ văn hóa thẩm mỹ về cả mặt ý thức và hoạt động nhằm nâng cao khả năng cảm xúc, tình cảm, lý tưởng, thị hiếu thẩm mỹ, góp phần hình thành nhân cách hài hòa của con người biết tự giác và có óc sáng tạo. Giáo dục nghệ thuật chứa nhiều chức năng (mục tiêu), trong đó cao nhất chính là mục tiêu của giáo dục thẩm mỹ”⁶.

Xét ở cấp phạm trù nội dung và phương tiện/ hình thức thì mục tiêu của giáo dục thẩm mỹ nằm ở nội dung, trong khi giáo dục nghệ thuật cung cấp “phương tiện” và “chất liệu” để tiến hành giáo dục thẩm mỹ. Tác giả Vũ Minh Tâm khẳng định tri thức

thẩm mỹ có tính khoa học, phù hợp với nhu cầu phát triển và chuẩn mực thẩm mỹ xã hội đương thời các thời kỳ⁷. Tác giả cũng khẳng định giáo dục nghệ thuật là phương thức giáo dục thẩm mỹ quan trọng và cho rằng giáo dục thẩm mỹ cần hướng tới: 1) Năng lực, cảm xúc thẩm mỹ và tri giác thẩm mỹ; 2) Năng lực phán đoán - đánh giá thẩm mỹ và nhu cầu thẩm mỹ; 3) Lý tưởng thẩm mỹ và hình tượng thẩm mỹ⁸. Hai tác giả Nguyễn Hồng Mai, Đặng Hồng Chương coi “con đường nhận thức nghệ thuật là con đường tiếp cận chân lý”. Tác giả Huỳnh Quốc Thắng cũng cho rằng giáo dục nghệ thuật “vừa có liên quan trực tiếp vừa mang tính cụ thể hóa giáo dục thẩm mỹ”; cả hai đều là các bộ phận của giáo dục văn hóa trong nhà trường⁹. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi dừng lại ở mức độ coi giáo dục nghệ thuật là một trong số các “phương tiện” hữu hiệu để giáo dục thẩm mỹ. Đương nhiên, giáo dục nghệ thuật, ngoài vai trò này ra, tự thân nó hàm chứa hệ thống giá trị, nội dung của riêng mình.

Tác giả Huỳnh Quốc Thắng còn vạch ra ba hệ thống giá trị của giá trị giáo dục nghệ thuật với tư cách là “phương tiện” cụ thể hóa của giáo dục thẩm mỹ, gồm: 1) Giá trị giáo dục nhận thức và thực hành nghệ thuật; 2) Giá trị giáo dục thẩm mỹ nghệ thuật; 3) Giá trị giáo dục văn hóa, nghệ thuật¹⁰. Như vậy, mục tiêu cao nhất của giáo dục nghệ thuật về cơ bản khá tương đồng với giáo dục thẩm mỹ. Trong các nội dung dưới đây, chúng tôi tập trung bàn sâu hơn về giáo dục nghệ thuật, coi đó là lăng kính quan trọng để hướng tới mục tiêu giáo dục thẩm mỹ.

2.2. Kinh nghiệm thế giới

Ở phương Tây, nghệ thuật được đưa vào giảng dạy thành môn bắt buộc từ cấp tiểu học với tính chất đa dạng hóa sự lựa chọn tùy vào năng khiếu và sở thích học sinh (nghệ thuật biểu diễn, nghệ thuật tạo hình, một số loại hình thể dục-thể thao mang tính nghệ thuật/ thẩm mỹ). Học sinh được duy trì rèn luyện/ tập luyện xuyên suốt các bậc phổ thông, cho đến khi vào đại học thì trở thành một dạng thức kỹ năng/ năng khiếu tự thân của sinh viên. Người Pháp đặc biệt coi trọng năng lực cảm thụ, đánh giá hoặc trình diễn/ trình bày nghệ thuật biểu diễn (âm nhạc, kịch nghệ) là một tiêu chí quan trọng trong đào tạo và tuyển dụng nhân sự. Nghiên cứu của Llana (2016) cho thấy nhà trường ở Pháp coi giáo dục nghệ thuật là một thứ “chuẩn mực” quan trọng để đào tạo thanh thiếu niên thành người trí thức: “Nếu bạn muốn leo lên các nấc thang của các công ty ở Pháp, bạn nên biết đến Voltaire, Victor Hugo hoặc Simone de Beauvoir”. “Nếu (ứng cử viên) không bao giờ đọc sách, hoặc đến rạp chiếu phim, không biết âm nhạc hay bất cứ kỹ năng gì ngoài chuyên môn của họ, họ sẽ không có cơ hội được tuyển dụng” (Llana dẫn lời của Bruno Pequignot, một nhà xã hội học về nghệ thuật tại Đại học Sorbonne Nouvelle ở Paris). Như một hệ quả tất yếu, công dân Pháp đòi hỏi giáo dục nhà trường và xã hội phải ưu tiên cho công tác giáo dục và nhu cầu hưởng thụ nghệ thuật. Tiếp cận văn hóa, nghệ thuật dần dần đã trở thành một “nhu cầu” tự thân của người học; do vậy, cả xã hội Pháp phải “hóa thân” thành một “viện nghệ thuật” hay một “nhà văn hóa” lớn.

“Ở Pháp, văn hóa là nền tảng”, “nếu có một số quốc gia nơi bản sắc được liên kết với thương mại, hoặc sự chinh phục của phương Tây, như ở Mĩ, thì ở Pháp, đó là trường học và văn hóa”¹¹.

Ở Hồng Kông (Trung Quốc), giáo dục đương đại đề cao 5 giá trị cơ bản (gọi là “Ngũ dục”), bao gồm: đức, trí, thể, quần và mỹ; trong đó, giáo dục thẩm mỹ được cụ thể hóa thành giáo dục nghệ thuật, bao trùm các lĩnh vực khiêu vũ, kịch, âm nhạc, nghệ thuật thị giác, văn học, phim ảnh, hoạt hình, nhiếp ảnh và phương tiện truyền thông kỹ thuật số. Ngoài việc dạy các kỹ năng sáng tạo nghệ thuật (như nhạc cụ, bước nhảy, kỹ năng diễn xuất), học sinh ở đây còn được đào tạo kỹ năng tư duy, thẩm mỹ, sáng tạo và giao tiếp¹².

2.3. Giáo dục nghệ thuật trong truyền thống

Nghệ thuật là một bình diện quan trọng của đời sống văn hóa, mang tính trải nghiệm; trải nghiệm nghệ thuật chính là trải nghiệm hương vị cuộc sống. Từ thuở bình minh nhân loại, nghệ thuật hình thành với nền tảng nghệ thuật vị nhân sinh, tức dùng nghệ thuật để góp phần xây dựng cuộc sống. Khổng Tử từng xếp nhạc (một thể hiện của nghệ thuật cổ đại) sau lễ trong “Lục nghệ” (lễ, nhạc, xạ, ngự, thư, số), coi nhạc cũng là lễ và lấy lễ và nhạc làm khuôn vàng thước ngọc để giáo hóa cá nhân và xã hội. Nghệ thuật cổ đại chưa thể bước ra khỏi thế giới nghi lễ (nghi lễ tâm linh/ nghi lễ xã hội) và vì thế, chúng chưa thể được thăng hoa hoàn chỉnh trong thế giới tinh thần. Lúc này nghệ thuật mang thuộc tính “nghệ thuật vị nhân sinh”.

Giáo dục Việt Nam trong truyền thống lịch sử chịu sự chi phối của định kiến Nho giáo. Trong các thành phần xã hội truyền thống (sĩ, nông, công, thương) không có vị trí người nghệ nhân. Thậm chí con cái phường hát không được quyền thi cử, đỗ đạt và làm quan. Nghệ thuật gói gọn trong dòng chảy văn hóa dân gian chốn làng quê hay chỉ tồn tại lặng lẽ trong các phường hát. Lúc này giáo dục nghệ thuật chưa được quan tâm. Sau Cách mạng Tháng Tám năm 1945, Đảng và Nhà nước bắt đầu quan tâm đến giáo dục nghệ thuật với mục tiêu qua đó nâng cao hiệu quả giáo dục thẩm mỹ¹³. Sau gần 80 năm qua, nhiều thành tựu quan trọng của giáo dục nghệ thuật, giáo dục thẩm mỹ đã khẳng định nền tảng, song để thích ứng với bối cảnh sống mới hiện nay, giáo dục thẩm mỹ qua lăng kính nghệ thuật cần được nhận diện các thuộc tính và đặc điểm mới, phù hợp với thời đại, từ đó đề xuất các giải pháp cập nhật hơn.

Ở phương Tây, Pythagore thời cổ đại cũng từng đánh giá rằng nghệ thuật chính là công cụ cân bằng cuộc sống thông qua liệu pháp tinh thần. Khi nghệ thuật phát triển đa dạng hơn về loại hình (nghệ thuật ngôn từ, nghệ thuật tạo hình, nghệ thuật diễn xướng) và chức năng (vượt lên trên chức năng giáo dục), nghệ thuật đã trở thành món ăn tinh thần quan trọng trong đời sống cá nhân và xã hội. Đến các thế kỷ XVIII-XIX về sau, khi khoa học xã hội càng phát triển, bộ môn Ký hiệu học ra đời đánh dấu giai đoạn phát triển mới của nghệ thuật học. Cùng với những nghiên cứu của các nhà khoa học thế kỷ XIX, họ cho rằng đơn nguyên cơ bản của nghệ thuật là hệ

thống các ký hiệu (ngôn từ, giai điệu, đường nét, motif, hình dáng, màu sắc...) được mã hóa để chứa đựng các thông điệp cụ thể trong thế giới nghệ thuật nhằm "giao tiếp" với người giải mã. Hai tác giả Saussure và Hjelmslev dựa trên nguyên tắc nhị nguyên (mã hóa và giải mã ký hiệu nghệ thuật) để tổng hợp thành trường phái Semiology (Ký hiệu học). Đến giữa thế kỷ XX về sau, khi các nhà khoa học chú trọng vai trò người diễn giải cũng như sự chi phối của bối cảnh xã hội đương thời của người diễn giải/ tiếp nhận nghệ thuật, ký hiệu học (Semiotics) đã phát triển thêm một giai đoạn mới - giai đoạn tam nguyên phân lập, với các tên tuổi Charles Peirce, Juri Lotman...; đó cũng là lúc nghệ thuật học phát triển thành thực. Đó chính là lúc nhân loại khẳng định rằng nghệ thuật không chỉ để phục vụ nhân sinh mà nghệ thuật còn phát triển vì chính bản thân nó (nghệ thuật vị nghệ thuật). Quan điểm tam nguyên trong giáo dục nghệ thuật hoàn toàn phù hợp với quan điểm của các nhà giáo dục nghệ thuật thế kỷ XX và giai đoạn đương đại, chẳng hạn John Dewey và Maxine Greene đã bàn trên đây.

2.4. Chính sách giáo dục nghệ thuật trong nhà trường Việt Nam hiện nay

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI của Đảng Cộng sản Việt Nam, số 29-NQ/TW (ngày 4 tháng 11 năm 2013), đã nêu quan điểm chỉ đạo: "Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học..."¹⁴. Trong Nghị quyết này, "phát triển toàn diện và

phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân” và “phát triển năng lực và phẩm chất người học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ...” là các mục tiêu cao nhất của giáo dục Việt Nam¹⁵. Trong khi đó, Điều 2 của *Luật Giáo dục* có nêu rõ mục tiêu “phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp...”¹⁶.

Luật Giáo dục cũng quy định rõ vai trò, trách nhiệm của nhà trường trong giáo dục nghệ thuật và giáo dục thẩm mỹ. Điều 30 của *Luật Giáo dục 2019* có ghi: “Giáo dục tiểu học (và cả trung học cơ sở) phải bảo đảm cho học sinh nền tảng phát triển toàn diện về thể chất, tình cảm, kỹ năng xã hội...; có hiểu biết ban đầu về hát, múa, âm nhạc, mỹ thuật”¹⁷. Giáo dục nghệ thuật trong nhà trường phổ thông Việt Nam bắt đầu áp dụng hơn một thập kỷ qua; riêng ở cấp đại học cũng manh nha đào tạo ở các trường đại học tư thục không chuyên như FPT, Fulbright trong vài năm trở lại đây. Thực tế cho thấy bước đầu thực hiện chương trình giáo dục đặc biệt này còn nhiều bỡ ngỡ, bất cập, ở cả hai khía cạnh lý luận – phương pháp và kinh nghiệm thực tiễn. Ở cấp đại học, khi mà nhân cách là lý tưởng sống của sinh viên đã định hình và phát triển tương đối thành thực thì mục tiêu giáo dục ý thức thẩm mỹ và tư duy sáng tạo trong nghệ thuật chiếm vị trí quan trọng. Tác giả Đỗ Thị Thanh Huyền cho rằng giáo dục ý thức thẩm mỹ trong sinh viên nhằm xây dựng, phát triển tình cảm, thị hiếu, lý tưởng thẩm mỹ đúng đắn, phù hợp với truyền thống tốt đẹp của dân tộc, đồng thời hướng các em tìm đến cái đẹp và hành động theo cái đẹp trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay¹⁸.

3. Giáo dục nghệ thuật như là “phương tiện” để giáo dục thẩm mỹ

3.1. Nghệ thuật như là một quá trình “tương tác/ giao dịch” cảm xúc và tư duy

Khác với giáo dục kiến thức và các kỹ năng đời sống, giáo dục thẩm mỹ và giáo dục nghệ thuật đòi hỏi cao hơn, có khi là một kiểu loại hình nghệ thuật giáo dục đặc thù mang tính thực nghiệm/ trải nghiệm bằng cảm xúc và tâm hồn chứ không phải đơn thuần bằng khối óc và tư duy.

Khi bàn về thuộc tính của giáo dục nghệ thuật, John Dewey dùng thuật ngữ “Phản ứng (interaction)” trong tác phẩm *Art as experience* (năm 1934) khi quan sát cảm thụ nghệ thuật và khả năng tích lũy, phát triển năng lực cảm thụ của người tiếp nhận giáo dục nghệ thuật. Trong quan niệm này, tác phẩm nghệ thuật hay thực hành nghệ thuật đóng vai trò của những chiếc “gương soi” nghệ thuật, người tiếp nhận tùy vào năng lực của mình mà tiếp nhận hình ảnh và ngôn ngữ nghệ thuật đã được mã hóa sẵn (tính định hướng một chiều). Song, đến năm 1949, trong tác phẩm *Knowing and the Known*, John Dewey lại dùng thuật ngữ “Tương tác (transaction, giao dịch)” trong giáo dục nghệ thuật để thay thế¹⁹; theo đó, cảm thụ nghệ thuật, đứng ở góc độ người tiếp nhận, là quá trình tương tác hai chiều, trong đó khả năng, phản ứng và sự lựa chọn của người tiếp nhận nghệ thuật đóng vai trò chủ chốt trong việc quyết định hiệu quả giáo dục nghệ thuật.

Thuộc tính “tương tác/ giao dịch” của giáo dục nghệ thuật đặt vai trò người tiếp nhận nghệ thuật ở vị trí trung tâm, đồng thời phương pháp giáo dục nghệ thuật

phải bám trụ thuộc tính thực nghiệm. Theo Maxine Greene, giá trị thẩm mỹ là “thứ phải do người tiếp nhận đạt được”, “phải được tạo ra bởi người nhận thức, người đọc, người tham dự” và rằng một tác phẩm có là nghệ thuật hay không phải do những người tiếp xúc với tác phẩm ấy đánh giá²⁰. Bà viết: “Bằng cách nào đó chúng ta phải hướng dẫn (học sinh) thể hiện cảm xúc khi sống trong âm nhạc, di chuyển tư duy qua lại trong một bức tranh, du hành (tư duy, tâm hồn) vòng quanh các tác phẩm điêu khắc hay sống trọn vẹn trong một bài thơ”²¹.

Giáo dục nghệ thuật coi giáo dục trí tưởng tượng của người tiếp nhận là tiền đề trong phát triển phương pháp lấy người học làm trung tâm. Cả John Dewey²² và Maxine Greene²³ đều cho rằng nếu không có trí tưởng tượng thì mọi tác phẩm hay mọi thực hành nghệ thuật đều trở nên vô hồn. Ngôn ngữ nghệ thuật là ngôn ngữ ký hiệu; do vậy, giá trị nghệ thuật của chúng không tự thân bộc lộ ra ngoài, chúng đòi hỏi năng lực tưởng tượng, năng lực tư duy và vốn văn hóa tương ứng của người tiếp nhận. Tác giả Huỳnh Quốc Thắng cho rằng: “Sự phản ánh trong nghệ thuật phải luôn là hoạt động sáng tạo thông qua ngôn ngữ nghệ thuật để tạo ra hình tượng nghệ thuật mang nét riêng của một loại hình nghệ thuật cụ thể và đó là sự kết hợp giữa óc tưởng tượng với cảm xúc thẩm mỹ mang tính cá biệt...”²⁴. Trí tưởng tượng, khả năng rèn luyện cảm xúc và tư duy cá nhân trong giáo dục nghệ thuật còn gắn liền với một phạm trù đặc biệt khác, đó là “habitus” (vốn văn hóa) - một thuật ngữ của Pierre Bourdieu.

3.2. Giáo dục nghệ thuật để thúc đẩy vốn văn hóa

Vốn văn hóa (habitus) là thuật ngữ chỉ phổ nguồn lực và khả năng văn hóa của các nhóm cá nhân trong xã hội có cùng hoặc mức độ tương đương về hiểu biết kiến thức, thái độ và hành vi văn hóa. Quan hệ giữa vốn văn hóa và vốn kiến thức là mơ hồ, song có một sự thật rằng người có kiến thức có nhiều hơn các khả năng để cảm thụ và lựa chọn phương thức cảm thụ cuộc sống, trong đó có cảm thụ nghệ thuật. Giáo dục nghệ thuật được coi như một trong những phương thức thúc đẩy phát triển vốn văn hóa hữu hiệu và đến lượt mình, vốn văn hóa đóng vai trò tiền đề, bối cảnh và động lực năng lực cảm thụ nghệ thuật và phát huy tư duy sáng tạo trong nghệ thuật.

Ngôn ngữ nghệ thuật là ngôn ngữ thi ca (nghệ thuật và văn chương được xếp cùng nhóm). Cảm thụ nghệ thuật đòi hỏi vốn văn hóa đủ để cảm thụ hình tượng thi ca. Tất nhiên nghệ thuật thực ra rất phong phú về loại hình, từ bình dân đến bác học; tùy vào nguồn vốn văn hóa mà các nhóm cộng đồng tiến hành lựa chọn loại hình nào phù hợp trong thưởng thức nghệ thuật. Giáo dục nghệ thuật khác với thưởng thức nghệ thuật đại trà, nó đòi hỏi định hướng nâng cao vốn văn hóa của người tiếp nhận; do vậy, vai trò giáo dục nghệ thuật của nhà chuyên môn, của các nghệ nhân và của giới truyền thông là hết sức quan trọng. Năng lực cảm thụ nghệ thuật có giá trị thúc đẩy năng lực cảm xúc, năng lực tư duy; nhờ vậy, cá thể tự thân có thể phát triển năng lực học tập suốt đời - yếu tố then chốt trong quá trình xây dựng/ phát triển vốn văn hóa cá nhân.

Vốn văn hóa càng cao, năng lực cảm thụ nghệ thuật và chất lượng cuộc sống càng cao. Văn chương - nghệ thuật phản ánh chuẩn mực văn hóa và chiều sâu tư duy một cộng đồng dân tộc; việc triển khai giáo dục nghệ thuật không chỉ dừng lại ở cảm xúc mà phải tiến sâu hơn ở năng lực tư duy, sáng tạo, trong đó việc trang bị cho người học tiếp cận kỹ năng đọc và diễn giải văn bản nghệ thuật là hết sức cần thiết. Giáo dục nghệ thuật trong nhà trường phải tăng cường trang bị vốn kiến thức ký hiệu học và giải mã ký hiệu dưới góc nhìn đa chiều, đặc biệt là trong ứng xử với trào lưu tư duy hậu cấu trúc của thế giới đương đại. Vốn văn hóa và năng lực tương tác với nghệ thuật càng cao; ở chiều ngược lại, chúng là nguồn lực và là động lực cho các sáng tạo nghệ thuật ở tầng mức cao hơn với những chuẩn mực thâm mĩ sâu sắc hơn.

3.3. Yếu tố lễ trong giáo dục nghệ thuật và thâm mĩ

Người xưa nói: “Đạo đức nhân nghĩa, phi lễ bất thành” (Khổng Tử); hầu hết tri thức và phương pháp giáo dục Nho học đều được “lễ thức/ nghi lễ hóa” (ritualization) để đảm bảo tính thống nhất, tính quy củ và tính hiệu quả của giáo dục. Nhiều người hiện nay đặt vấn đề về yếu tố “lễ/ nghi lễ” bởi quan ngại rằng nó sẽ đóng khung tư duy và giết chết sức sáng tạo con người. Lễ/ nghi lễ truyền thống Việt Nam và Đông Á gắn với định kiến Nho giáo, song không phải mọi hình thức lễ thức (nghi lễ hóa) đều nhằm để định hướng đức khuôn tư duy. Các nghiên cứu của Victor Turner²⁵ hay Seligman và Weller²⁶ cho thấy hiện tượng nghi lễ hóa là phổ biến và cần thiết cho mọi nền văn hóa và ở mọi thời kỳ. Trước

một buổi lễ trang trọng hay trước một trận đấu bóng đá diễn ra, người ta tổ chức lễ thượng cờ và hát quốc ca. Lễ tốt nghiệp ra trường của sinh viên năm cuối cũng cần có những nghi thức đặc thù. Đám cưới Việt Nam truyền thống có nghi thức lên đèn và ra mắt tổ tiên, trong khi người Công giáo phương Tây tổ chức nghi lễ ở nhà thờ. Rõ ràng nghi lễ hóa tồn tại phổ quát là nhờ vào tính năng chính thức hóa (formalization) và nhất thống hóa (unification) của nó. Trong giáo dục nghệ thuật, yếu tố nghi lễ/ lễ thức cũng có chức năng tương tự.

Victor Turner dùng cơ chế tạo ngưỡng (liminal) và vượt ngưỡng làm sản sinh sự cộng cảm (communitas) để kéo gần cảm xúc và tình cảm của những ai cùng tham dự, song ông không hề nhấn mạnh đến tính đồng nhất trong cảm xúc và tư duy. Ngược lại, ông coi nghi lễ là một quá trình kiến tạo nên những khả năng sáng tạo mới trong tư duy (ông gọi là cái phản-cấu trúc xã hội/ anti-social structure) sau quá trình vượt ngưỡng và cộng cảm²⁷. Seligman và Weller cũng đứng ở góc độ này khẳng định các thành viên cùng một nghi lễ (mở rộng ra là cùng một thực hành văn hóa) ắt sẽ “gặp nhau” một cách vô điều kiện ở lòng chân thành (sincerity) khi vượt ngưỡng²⁸. Đó là cách thức nghi lễ giúp kéo gần tâm hồn và trái tim, đồng thời giúp con người chấp nhận sống chan hòa giữa những khác biệt mà không chủ trương hay tìm cách thủ tiêu sự khác biệt và sức sáng tạo.

Vậy yếu tố nghi lễ trong giáo dục nghệ thuật (xa hơn là giáo dục thâm mĩ) nên thể hiện như thế nào? Trong giáo dục nghệ thuật/ giáo dục thâm mĩ đương nhiên không tồn tại yếu tố thiêng (tâm linh);

do vậy, tính lễ của nó phải được hiểu ở việc tuân thủ các chuẩn mực, lễ lối, nghi thức chính thống. Người Pháp có nhiều quy định rạch ròi về không gian biểu diễn/thường thức nghệ thuật, tư cách, thái độ và trang phục của người tiếp cận nghệ thuật; học sinh, sinh viên trước khi được tiếp cận/ học nghệ thuật đều phải trải qua nghi thức nhập môn (dù rất đơn giản). Người Trung Hoa xưa cũng có những quy ước tương tự đối với người đánh đàn cổ cầm, họa sĩ, người viết thư pháp hay những ai ngâm xướng ca vịnh. Nghệ thuật chứa đựng tính thi ca, tiếp cận nghệ thuật vì vậy cũng đòi hỏi chuẩn mực, quy cách của nó. Ngoài truyền thống “tôn sư trọng đạo”, người học nghệ thuật cần được hướng dẫn/ rèn luyện hiểu biết và thái độ tôn trọng đối với truyền thống nghệ thuật, nghệ nhân, quy cách - chuẩn mực thể hiện của tác phẩm nghệ thuật, quy cách - thái độ thường thức nghệ thuật, từ đó có thể làm giảm đi (hoặc tránh) hiện tượng phá cách, lai ghép và giải cấu trúc hình tượng nghệ thuật núp dưới quan niệm “sáng tạo nghệ thuật” thời kỳ hậu hiện đại như hiện nay. Vì thế, yếu tố lễ trong giáo dục nghệ thuật/ giáo dục thẩm mỹ chính là hệ thống quy tắc, lễ lối chuẩn mực trong sáng tác cũng như trong tương tác và hưởng thụ nghệ thuật nhằm đảm bảo tính nguyên bản, tính chính thống và tính liên tục của nghệ thuật.

4. Kết luận

Nghệ thuật là một phần của cuộc sống, nó có vai trò làm giàu tâm hồn và mỹ hóa lối sống, phong cách sống con người. Hơn thế nữa, nghệ thuật thúc đẩy hình thành, phát triển óc thẩm mỹ và tư duy sáng tạo. Nghệ thuật mang đầy đủ hai thuộc tính cơ

bản: nghệ thuật vị nhân sinh và nghệ thuật vị nghệ thuật. Giáo dục nghệ thuật vì thế là một phương thức giáo dục thâm mỹ và tư duy hết sức đặc biệt, tác động trực tiếp vào cảm xúc và tâm hồn cá nhân, thúc đẩy năng lực cảm thụ và tương tác với cái đẹp trong cuộc sống. Giáo dục nghệ thuật trực tiếp xây dựng vốn văn hóa và có hệ thống nghi thức hóa để đảm bảo tính toàn vẹn của giá trị nghệ thuật trong suốt quá trình giáo dục thẩm mỹ. ■

Tài liệu tham khảo:

1. P. Bourdieu (1977), “Cultural reproduction and social reproduction”, in *Power and ideology in education*, ed. Karabel, J. and Halsey, A. H., 487-511, Oxford University Press.
2. Bùi Thị Bích Diệp (2017): “Giáo dục ý thức thẩm mỹ cho sinh viên Trường Cao đẳng Văn hóa, nghệ thuật Đắk Lắk hiện nay”, Tạp chí *Giáo dục* (3), tr. 55-57.
3. Central Midwestern Regional Educational Laboratory (1971), *Toward an aesthetic education*, Music Educators National Conference.
4. Hoàng Quốc Hội (2017), *Giáo dục thẩm mỹ cho học sinh trung học ở tỉnh Quảng Nam hiện nay*, Luận văn Thạc sĩ Triết học, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng.
5. Lê Ngọc Trà, Lâm Vinh (1984), *Đi tìm cái đẹp*, NXB Thành phố Hồ Chí Minh.
6. Lê Thị Thùy Dung (2013), *Vai trò của văn hóa thẩm mỹ đối với sự phát triển nhân cách của sinh viên Việt Nam hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Triết học, Đại học Quốc gia Hà Nội.
7. The Maxine Greene Institute: “A Brief History of Aesthetic Education”, <https://maxinegreene.org/about/aesthetic-education/history>, ngày 30/3/2024.

8. Trần Túy (2005), *Vai trò của nghệ thuật trong giáo dục thẩm mỹ*, NXB Chính trị quốc gia - Sự thật.

Chú thích:

¹ Xem: De Lopez Mesa & Juliana Acosta (2018): "Peirce and Aesthetic Education (Pierce và giáo dục thẩm mỹ)", *Journal of philosophy of education* 52 (2), p. 246-261.

² Nguyễn văn tiếng Anh: "an intentional undertaking designed to nurture appreciative, reflective, cultural, participatory engagements with the arts by enabling learners to notice what is there to be noticed, and to lend works of art their lives in such a way that they can achieve them as variously meaningful" (Greene, Maxine (2001), *Variations on a blue guitar: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, Teachers College Press, p. 6).

³ Nguyễn An (2012): "Giáo dục thẩm mỹ", <https://nhandan.vn/giao-duc-tham-my-post385471.html>, ngày 30/3/2024.

⁴ Viện Ngôn ngữ học (2005), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng - Trung tâm Từ điển học, tr. 676.

^{5, 6, 9, 10, 15, 17} Xem: Huỳnh Quốc Thắng (2023), "Hệ thống giá trị với các giải pháp giáo dục nghệ thuật trong trường phổ thông và đại học", Kỳ yếu Hội thảo *Giáo dục nghệ thuật trong nhà trường phổ thông và đại học*, Viện Phát triển Giáo dục Việt Nam, ngày 17/10/2023.

^{7, 8} Vũ Minh Tâm (1991): "Về tính thực tiễn của giáo dục thẩm mỹ", *Tạp chí Khoa học Xã hội - Đại học quốc gia Hà Nội* VII (2), tr. 24, 26.

¹¹ Llana dẫn lời của Bruno Pequignot (2016); xem thêm: Nguyễn Ngọc Thơ (2021): "Kinh nghiệm nghiên cứu và xây dựng Văn hóa học đường ở châu Âu", *Phát triển nhân lực* 4(4), tr. 77-90.

¹² Cục Giáo dục Hồng Kông: "Giáo dục thẩm mỹ", <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2407&langno=2>, ngày 30/3/2024.

¹³ Xem: Nguyễn Chương Nhiếp, Nguyễn Ngọc Thu, Trần Túy (1996), *Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục thẩm mỹ cho thế hệ trẻ*, NXB Khoa học xã hội.

¹⁴ Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI "Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*, Số: 29-NQ/TW, ngày 4 tháng 11 năm 2013.

¹⁶ Quốc hội Nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2019), *Luật Giáo dục*, NXB Chính trị quốc gia - Sự thật.

¹⁸ Đỗ Thị Thanh Huyền (2022): "Giáo dục, phát triển ý thức thẩm mỹ cho sinh viên Khoa tạo dáng công nghiệp Trường Đại học Mở Hà Nội dưới tác động của cách mạng công nghiệp 4.0 hiện nay", *Dạy và học ngày nay*, tr. 66.

¹⁹ Xem: J. Dewey & A. Bentley (1949), *Knowing and the known*, Beacon Press, p. 103-118.

²⁰ Maxine Greene (1978), *Landscapes of learning*, Teachers College Press, p. 190-191.

^{21, 23} Maxine Greene (2001), *Variations on a blue guitar: the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, Teachers College Press, p. 8, 8-9.

²² John Dewey (1931), *Philosophy and civilization*, Minton, Balch, p. 11.

²⁴ Huỳnh Quốc Thắng (2016), *Dân tộc học văn hóa nghệ thuật*, NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 24.

²⁵ Victor Turner (1969), *The ritual process: structure and anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press.

²⁶ Segliman, B. Adam & Weller, P. Robert (2012), *Rethinking pluralism - ritual, experience, and ambiguity*, Oxford University Press.

²⁷ Victor Turner (1969), *The ritual process: structure and anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press, p. 127; Turner, Victor (1974), *Dramas, fields, and metaphors; symbolic action in human society*, Ithaca, Cornell University Press, p. 13, 202, 286; Maxine Greene (1978), *Landscapes of learning*, Teachers College Press, p. 3.

²⁸ B. Adam Segliman & P. Robert Weller (2012), *Rethinking pluralism - ritual, experience, and ambiguity*, Oxford University Press, p. 55-56.