

# DỪNG GIÁO DỤC PHẬT PHÁP THAY ĐỔI CÁCH TƯỞNG TÁC THỨC ĐẨY GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC TRONG TRƯỜNG HỌC

Dr. Sue Erica Smith\*

## TÓM TẮT

Trong bài viết này, tôi trình bày cách làm thế nào Phật Pháp có thể đóng góp cho sự phát triển của giáo dục toàn cầu đương đại, đặc biệt tập trung vào cách mà các nhà nghiên cứu Phật Pháp như là giáo viên, những người làm công tác giáo dục và những ai quan tâm đến việc giáo dục giới trẻ. Khi làm như vậy, chúng ta sẽ xem xét một số khuynh hướng và sự giao thoa giữa các vấn đề giáo dục và tư tưởng triết học Đông Tây. Từ đây, tôi hy vọng sẽ cung cấp một số sự gợi mở và tiềm năng mà Phật Pháp sẽ đem đến, thông qua sự thích nghi khéo léo và tầm nhìn của sinh viên cả ở khu vực Úc châu và hơn thế nữa.

Phật Pháp chỉ ra một con đường có thể đưa con người từ bất mãn và vô minh đến giải thoát hoàn toàn. Do đó, con đường này có thể được coi là một phương pháp sư phạm phát triển cá nhân. Đó là phương pháp sư phạm theo nghĩa nó thể hiện cả khung lý thuyết trong các văn bản và chuyên luận, và bắt buộc phải thực hành, trau dồi và hiện thực hóa thông qua hướng dẫn cho cả giáo viên và học

---

\* Senior Lecturer, College of Education, Charles Darwin University, Darwin, Australia  
Người dịch: Trần Quang Minh

sinh. Phật Pháp làm sáng tỏ thế giới chúng ta sống và phụng sự như thế nào. Do đó được xác định dựa trên ba dấu hiệu của sự tồn tại: Vô thường (anicca), khổ đau (dukkha) và vô ngã (annata). Ba dấu hiệu này đưa ra những minh chứng là nền tảng cho hoạt động đạo đức và từ bi, để rèn luyện trí tuệ thông qua tư duy và thiền định.

Những dấu hiệu này được xem là phổ quát, và trở thành cội nguồn khi chúng ta tìm hiểu Phật Pháp để xác định “những điều” sẽ hướng dẫn và “làm thế nào” để hướng dẫn cho giới trẻ ngày nay trong thế giới ngày càng toàn cầu hóa và thực dụng

Tính tất yếu của sự thay đổi là không thể bác bỏ, bất kể văn hóa và địa điểm nào trong lịch sử. Trẻ nhỏ có thể dễ dàng hiểu được trong khi nhận thức về sự chuyển đổi không thể tránh khỏi của tất cả mọi thứ cung cấp một viễn cảnh có thể thúc đẩy khả năng phục hồi và sự kiên trì trong suốt cuộc đời học tập. Giới thiệu cho những thanh thiếu niên về khái niệm “vô thường” đưa ra một thách thức rộng hơn cho các nhà giáo dục, đặc biệt là ở thế giới phương Tây, nơi giới trẻ bị lôi cuốn thỏa mãn những ham muốn trong việc thực hiện ước mơ, sức hấp dẫn vật chất và nổi tiếng trên mạng xã hội. Tuy nhiên, những thanh thiếu niên cần được biết đến sự thay đổi mau chóng của vạn vật, học cách nhận diện sự vận hành và kiểm soát tâm mình. Thách thức lớn nhất và được cho là cấp bách nhất đối với các nhà giáo dục là nhận ra sự thật về “vô ngã” có thể chuyển thành việc học tập có ý nghĩa hơn. Chìa khóa ở đây là tạo tiền đề cho sự kết nối của các hiện tượng, thay vì tập trung vào chỉ riêng ‘bản thân’. Điều này tạo ra cơ hội để nhìn sâu hơn vào các tác động tiếp theo có thể phát sinh từ các hành động và phương tiện để động viên thanh thiếu niên trau dồi đạo đức thông qua hành vi và phát huy trí tuệ.

Theo The Dhammapada, Dhammananda (1988) viết trong một chú thích hữu ích cho câu 258 rằng panna (trí tuệ hoặc kiến thức) là sự hiểu biết đúng đắn về thế giới như được mô tả ở trên trong Tam pháp ấn. Hơn nữa:

### **Kiến thức có ba loại:**

(i) Suttamaya Panna - kiến thức có được do phát ngôn.

(ii) Cintamaya Panna - kiến thức có được do suy nghĩ. Kiến thức khoa học thực tế của phương Tây là kết quả trực tiếp của loại kiến thức này.

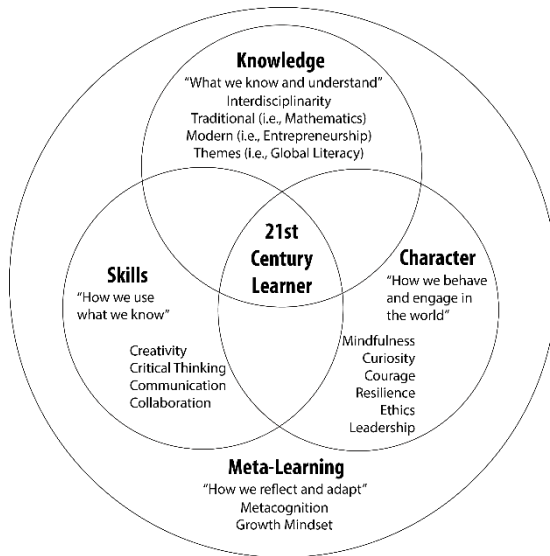
(iii) Bhavanamaya Panna - loại kiến thức vượt trội có được nhờ thiền định và chiêm nghiệm. Chính nhờ thiền mà người ta nhận ra những sự thật vượt ra ngoài lý luận logic.

Trí tuệ là đỉnh cao của Phật giáo. Đó là sự khôn ngoan dẫn đến sự thanh lọc và giải thoát cuối cùng (tr.472)

Bởi vì kiến thức có được thông qua thực hành nghe, suy ngẫm và thiền định, hỗ trợ cho mục tiêu trau dồi trí tuệ, giáo dục được Phật Pháp thông báo khác với cách tiếp thu kiến thức chính thống của phương tây, và trong khi suy ngẫm, chiêm nghiệm, chú ý và trong thời gian gần đây, đưa trí tuệ trở nên tiên phong trong giáo dục, quan điểm và kinh nghiệm của Phật giáo phục vụ để làm phong phú các lĩnh vực này. Đây là một nhiệm vụ đầy tham vọng nhưng phù hợp với sự phát triển giáo dục hiện tại và nhu cầu được thể hiện của các sinh viên như những người được mô tả sau này, tạo ra một lĩnh vực phát triển cho những nỗ lực đó.

## **1. KỸ NĂNG THẾ KỶ 21 VÀ NĂNG LỰC TOÀN CẦU**

Là nhà giáo dục Phật giáo, chúng tôi có vị trí tốt để theo đuổi khuynh hướng này. Xây dựng một nền tảng mới để cùng học tập trong một thế giới phức tạp với sự phát triển nhanh chóng ở khu vực Châu Á Thái Bình Dương là Khung chuẩn mực đào tạo Năng lực Toàn cầu Thế kỷ 21. Chúng đưa ra những kỹ năng cần thiết để tồn tại và phát triển trong một thế giới đầy thách thức và hội nhập. Từ Trilling và Fadel đầu (2009) công việc trước đó đặt ra ba loại chính: kỹ năng học tập và đổi mới; kỹ năng đọc viết trong thời đại kỹ thuật số; và các kỹ năng sống và nghề nghiệp đã được cải tiến và



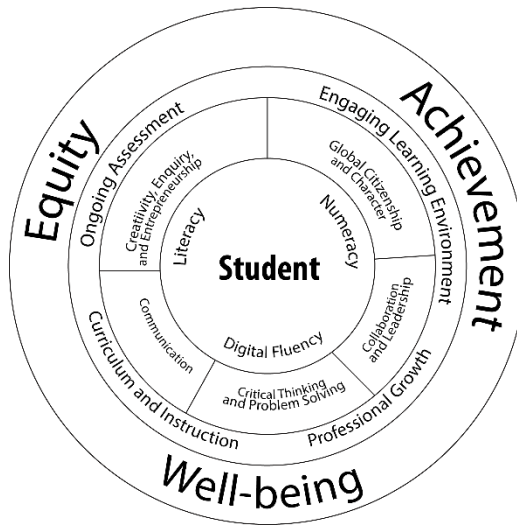
mở rộng để bao gồm các môn học cơ bản về đọc, viết và số học - nhưng cũng nhấn mạnh vào nhận thức toàn cầu, kiến thức tài chính / kinh tế và các vấn đề sức khỏe.

### *Hình 1. Người học C21*

Trong Hình 1 ở trên, học sinh được đặt vào vị trí trung tâm của quá trình học tập, và trong khi lực đẩy chung là phát triển khoa học và công nghệ Lay và Kamisah (2017) thu hút sự chú ý vào các chiến lược giảng dạy dựa trên lý thuyết học tập của nhà xây dựng và xây dựng: (1) Thu hút sinh viên vào khám phá và giải quyết vấn đề thông qua làm việc nhóm, (2) Tạo cơ hội để truyền đạt ý tưởng và (3) Liên quan đến sinh viên trong quá trình thiết kế. Đây là những kỹ năng mà các nhà giáo dục Phật giáo của chúng tôi yêu cầu, cho dù là dạy Pháp hay các môn học khác.

Năng lực toàn cầu, như được trình bày dưới đây trong Hình 2 cũng đang hướng dẫn phần lớn cải cách giáo dục đang diễn ra trong khu vực. Sự thay đổi đặt học sinh vào trung tâm của quá trình học tập (trái ngược với chương trình giảng dạy hoặc đánh giá), các kiến thức cốt lõi như xóa mù chữ, toán số và thông thạo kỹ thuật số được đưa vào các hoạt động học tập dựa trên yêu cầu sáng tạo - học sinh được khuyến khích đặt câu hỏi, tưởng tượng, thử ng-

hiệm, với nhận thức về hành vi và mối quan tâm của họ đối với người khác. Học sinh được khuyến khích hợp tác, suy nghĩ chín chắn, giải quyết vấn đề và giao tiếp hiệu quả. Vai trò của nhà giáo dục là cung cấp một môi trường học tập sẽ thu hút học sinh và phản ứng với ý tưởng của họ, phát triển chuyên môn liên tục là lý tưởng, chương trình giảng dạy trở nên năng động và việc đánh giá được hình thành liên tục và không phụ thuộc vào điểm tổng kết. Sức khỏe, công bằng và thành tích của sinh viên là những



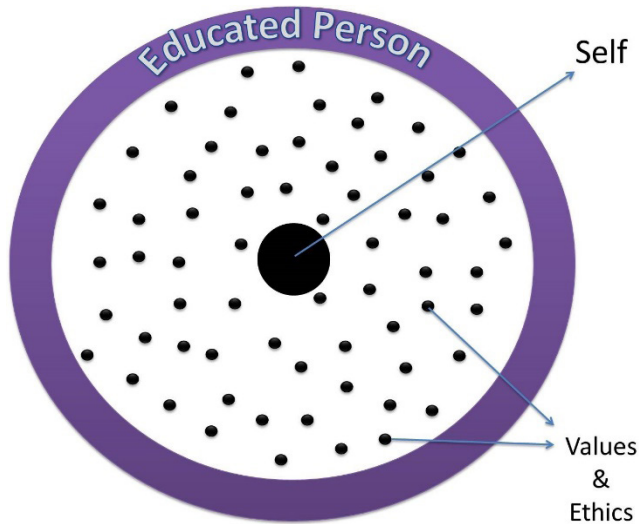
nguyên tắc bao quát. Những Năng lực Toàn cầu này cung cấp cả ngôn ngữ chung cho các nhà giáo dục ở khu vực Đông Nam Á và Châu Á Thái Bình Dương để giao tiếp trong một khuôn khổ mà giáo dục Phật giáo có thể phát triển và trở nên rõ ràng hơn.

**Hình 2:** Năng lực toàn cầu

Các cấu trúc này đặt ra các tiêu chuẩn cao, như Hilt, Riese và Søreide (2018) đã lưu ý. Họ đưa ra một quan niệm lý tưởng hóa về một học sinh - sáng tạo, có trách nhiệm, hợp tác, tham gia, tự điều chỉnh và kiểm soát hoàn toàn bản thân, việc học và tương lai của cô ấy, và một lần nữa, bắt buộc phải hỏi sinh giáo dục giáo dục và phát triển chuyên môn của chúng tôi và trang bị cho chúng tôi giáo viên với các kỹ năng để thúc đẩy các loại hình học tập.

Chúng tôi nhận thấy rằng trong cả hai hình. 1 và 2, Phát triển

nhân vật được bao gồm. Các tính năng chánh niệm trong *Hình.1*. Đây là những lĩnh vực phù hợp với các nhà giáo dục Phật giáo bởi vì Pháp cung cấp một hướng dẫn có hệ thống để tu luyện những phẩm chất này. Phát triển tính cách và tư duy đạo đức, cũng nổi bật trong Chương trình giảng dạy của Úc bên cạnh Học tập xã hội và cảm xúc, và nhiều giáo viên đang sử dụng nhiều hoán vị khác nhau của các bài tập chánh niệm với học sinh của họ. Tuy nhiên, mối liên hệ giữa sự hiểu biết đạo đức và chánh niệm, và thực sự một số phát biểu rõ ràng về đạo đức / giá trị / đạo đức là tốt nhất ad hoc. Bởi vì hệ thống và thực tiễn giáo dục là trung tâm của sinh viên, và vì hệ thống này tách biệt giáo dục công cộng khỏi tôn giáo, nên cũng



có một sự miễn cưỡng lịch sử đối với việc dạy đạo đức một cách có chủ đích.

Tôi đóng khung loại hình giáo dục dưới đây:

*Hình 3. Giáo dục đạo đức cá nhân (Smith, 2014)*

## 2. NGƯỜI CÓ HỌC

Các chuẩn mực đạo đức của giáo dục, và kỳ vọng xã hội cho rằng một người có giáo dục sẽ là một công dân có đạo đức và phát triển toàn diện, và kinh qua một lịch sử lâu dài trong các hệ thống dân chủ tự do, đáng chú ý nhất là thông qua dân chủ hóa giáo dục của

Dewey (1916) học tập lấy giới trẻ làm trung tâm. Trong công việc của nhà triết học giáo dục có ảnh hưởng, R.S. Peters nói rằng chúng ta có thể tìm thấy sự thỏa thuận giữa khát vọng Phật giáo và giáo dục công cộng. Đối với Peters, giáo dục không chỉ là kỹ năng thu nhận. Đó là về việc làm một cái gì đó có giá trị và để cải thiện con người, trong đó nhất thiết phải bao gồm một chuẩn mực đạo đức:

Thực tiễn giáo dục của giáo dục là những người mà mọi người cố gắng truyền lại những gì đáng giá cũng như những người mà họ thực sự thành công trong việc đó. Thành công có thể được đánh dấu bằng những đức tính chung như ý thức về sự phù hợp, độ chính xác và sức mạnh để tập trung và bằng những đức tính cụ thể hơn như lòng can đảm, sự nhạy cảm với người khác và ý thức về phong cách (Peters, 1970, trang 26).

Khái niệm về một người có học thức được Peters phát triển trong một ấn phẩm sau này, nơi anh ta tạo ra khoảng cách xa hơn giữa những gì giáo dục có thể và nên, và hướng dẫn và truyền bá. Bằng cách cho phép sinh viên biến đổi kiến thức bằng cách hiểu lý do của sự việc, thay vì phản ứng đơn giản, Peters liên kết giáo dục để hiểu các kết nối và hậu quả, bao gồm nhiều quan điểm và lý luận đạo đức tiếp theo:

Ví dụ, bất kỳ phán xét đạo đức nào cũng giả định niềm tin về con người Hành vi của người khác và nhiều phán xét về đạo đức liên quan đến việc đánh giá hậu quả của hành vi. Do đó, một người có học thức sẽ không dựa vào những diễn giải thô thiển, thiếu tinh tế về hành vi của người khác khi đưa ra những đánh giá đạo đức; ông sẽ không bỏ qua những khái quát từ khoa học xã hội, cho đến khi chúng tồn tại, về những hậu quả có thể xảy ra của các loại hành vi vi phạm (Peters, 1973, p. 240).

Vào thời điểm ở Úc khi tính cách và giá trị giáo dục đã nổi bật thoảng qua Lovat và Toomey (2007) đã thu hút sự chú ý đặc biệt đến vai trò thiết yếu của giáo viên như một hình mẫu đạo đức và hướng dẫn đồng hành. Vai trò của giáo viên, đạo sư trong tiếng Phạn, là trung tâm trong truyền thống Phật giáo và vẫn là một sự theo đuổi xứng đáng cho các sư phạm Phật giáo để kiểm tra phê

bình các thực hành dưới ánh sáng của ví dụ của Đạo sư Shakyamuni - giảng dạy theo nhu cầu của đệ tử / học sinh.

Trong Chương trình giảng dạy của Úc, được thể hiện trong hình 3, chúng ta có thể thấy cách đóng khung lấy trẻ em làm trung tâm và riêng biệt. Với kiểu chia rẽ này, trái ngược với đứa trẻ được dạy để hiểu bản thân là một sinh vật liên quan đến nhau, động lực để hành động về mặt đạo đức bị giảm đi - vì vậy, nơi giáo dục đạo đức ít có tầm nhìn. Ở đây có một khoảng cách trong giáo dục và giáo dục giáo viên mà các nhà giáo dục Phật giáo có thể làm việc để lấp đầy.

Byker (2013) kêu gọi một cái nhìn quốc tế toàn cầu. Tất cả chúng ta không nhất thiết mong đợi con cái mình theo đạo Phật, nhưng chúng ta vẫn có trách nhiệm hướng dẫn chúng hướng tới những cá nhân hạnh phúc và những công dân toàn cầu tốt. Hơn nữa, như Byker, Erik và Marquest (2016) cho rằng đây là một điều bắt buộc. Tôn giáo toàn cầu bị buộc tội chính trị. Hurd (2018) phân định một cách hiệu quả ba tôn giáo (chuyên gia, sống và cai trị) và các nhà giáo dục Phật giáo phải chú ý đến ba phạm vi ảnh hưởng này.

### 3. GIỚI TRẺ TOÀN CẦU

Học sinh là trung tâm của nỗ lực giáo dục, và các nhà giáo dục phải đáp ứng với phúc lợi, khả năng phục hồi và hạnh phúc của họ thông qua các phương pháp sư phạm dân chủ và lấy trẻ em làm chủ đề trong suốt cuộc thảo luận này. Do đó, rõ ràng là các nhà giáo dục, chúng ta phải biết học sinh của mình.

Phần lớn những gì được biết là đáng báo động.

Ở Úc: khoảng một trong 35 người Úc trẻ tuổi từ 4-17 bị rối loạn trầm cảm; một trong 20 (5%) thanh niên từ 12 đến 17 tuổi đã trải qua một rối loạn trầm cảm lớn trong giai đoạn 2013-2014; một phần mười bốn thanh niên Úc (6,9%) ở độ tuổi 4-17 bị rối loạn lo âu vào năm 2015; một trong bốn thanh niên Úc hiện có tình trạng sức khỏe tâm thần. Tự tử là kẻ giết người lớn nhất của thanh niên



Úc và là nguyên nhân gây ra cái chết của nhiều người trẻ tuổi hơn là tai nạn xe hơi (<https://www.beyondblue.org.au/media/statistic>)

Những xu hướng này được lặp lại trên khắp thế giới. Ngay cả trong các lĩnh vực giáo dục hiệu quả cao ở châu Á như Nhật Bản, Hàn Quốc và Singapore, các chính sách bao gồm các sáng kiến như học kỳ “không thi”, xây dựng nhân vật và trường học không có bạo lực, nhằm mục đích tăng hạnh phúc và hạnh phúc cho người học đang được thông qua để khắc phục đại dịch căng thẳng của giới trẻ và ngày càng được coi là một yếu tố quan trọng để học tập hiệu quả.

UNESCO có một lịch sử bền vững trong việc bảo vệ các nguyên nhân quan trọng, một số trong đó đã phát triển để trở thành các thực thể độc lập, như Hiệp hội Giáo dục mở. Một cái gì đó tương tự có thể phát triển từ báo cáo của UNESCO năm 2016 - Happy School! Khuôn khổ cho người học hạnh phúc ở châu Á-Thái Bình Dương. Báo cáo nhấn mạnh một số yếu tố bên ngoài và bên trong đang phá hoại hạnh phúc của người học và ảnh hưởng đến cách chúng ta nhìn nhận không chỉ chất lượng cuộc sống mà còn cả chất lượng giáo dục, như gia tăng bất bình đẳng, không khoan dung ngày càng tăng và sự gia tăng của chủ nghĩa cực đoan bạo lực. Tiến bộ công nghệ cũng trở nên đầy rẫy với sự cạnh tranh và quá tải thông tin, dẫn đến ngày càng tập trung vào những con số về kết quả giáo dục. Báo cáo cảnh báo rằng những yếu tố được công nhận là góp phần tăng cường hạnh phúc, cho dù trong trường học, cuộc sống hay công việc, hiếm khi được tính là một phần của phương trình.

Báo cáo bao gồm chánh niệm là một chiến lược quan trọng, và công nhận nguồn gốc Phật giáo của thực hành. Điều này sẽ được thảo luận muộn trong bài viết này, nhưng bây giờ chúng tôi sẽ tập trung vào những gì chúng ta có thể học được từ tuổi trẻ của chúng tôi.

Đây là những thời kỳ hậu thế tục (Harris và Lam, 2018) và những người trẻ tuổi (Phật giáo), những người vẫn còn vị tha đang tìm kiếm sự hướng dẫn đạo đức theo những cách có liên quan và thực tế. Các cấu trúc truyền thống đã thay đổi đáng kể và đang tiếp tục làm như vậy. Những thay đổi trong giáo dục trẻ em giáo dân,

theo truyền thống là mối quan tâm của gia đình và cộng đồng, cũng đã xảy ra:

Sự thúc đẩy dạy cho giới trẻ nhận thức được những gì chúng nghĩ, nói và làm và hành động với lòng tốt là một thành phần giả định và không chính thức của việc nuôi dạy và dạy dỗ Phật giáo. [C] Trẻ tiếp thu giáo lý Phật giáo bằng cách học hỏi từ mô hình của cha mẹ, bằng cách phát triển mối quan hệ với các tu sĩ chùa làng, và thông qua các bài học đạo đức trong kinh điển và truyện kể (Loundon, Kim, & Liow, 2006, trang 339). Với toàn cầu hóa, các cấu trúc này kém mạnh mẽ hơn so với thời đại truyền thống và địa phương hơn.

Công trình gần đây về thanh niên Phật giáo thiểu số ở Úc đã gợi ý rằng những người trẻ này dựa vào tâm linh của họ để tham gia tích cực vào đời sống công dân (Harris và Lam, 2018; Lam, 2018). Nói cách khác, tâm linh của họ có liên quan vì họ có thể hoạt động trong xã hội của họ.

Nghiên cứu của riêng tôi (Smith, Suryaratri và Adil, 2016; Smith 2018) với các giáo viên tiền dịch vụ Phật giáo thiểu số ở Indonesia, tôi thấy đất nước Indonesia vẽ ra một bức tranh hơi khác ở chỗ hệ thống giáo dục của họ.

Chương trình giảng dạy tại trường đại học hiện đang giữ một bản sắc lai, là sự kết hợp của phong cách học tập tu viện, ví dụ: Abhidharma, kinh điển và phương pháp giảng dạy vệt, Pancasila, và các luồng tiếng Anh và Công nghệ thông tin và Trung tâm Ngôn ngữ Tiếng Anh của trường đại học. Một năm, nó đã dàn dựng một tác phẩm sân khấu của Nàng tiên cá hoàn chỉnh với dàn nhạc gamelan, trang phục Java và diễn xuất lặp lại phong trào hài kịch và cách điệu của múa rối Wayang. Đây là Java Java. Các sinh viên khác đã kiên quyết rằng chương trình giảng dạy nên bao gồm văn hóa và ngôn ngữ Java và Trung tâm Ngôn ngữ Anh tích cực tìm cách khắc phục những sự chia rẽ này.

Các sinh viên nhận thấy sự căng thẳng theo các hướng của chương trình giảng dạy và nhu cầu ứng dụng thực tế hơn của cả hai nhu cầu lý thuyết Phật giáo và giảng dạy đã được nêu bật.

Một mức độ cao của lý thuyết không áp dụng trong thế giới làm việc. Các phương pháp giảng dạy đã lỗi thời và ngôn ngữ của họ quá cao. Họ không có chiến lược giảng dạy thú vị và thực tế.

Thông qua hiện đại hóa và toàn cầu hóa các mô hình truyền thống đang thay đổi, không chỉ ở Indonesia mà cả thế giới. Thách thức cấp bách đối với các cộng đồng Phật giáo đương đại là

- a) Phân biệt các văn bản hữu ích nhất để giảng dạy
- b) Cung cấp các cơ hội học tập có liên quan đến cuộc sống của các cộng đồng học tập Pháp của họ.

#### **4. ĐƯA ĐẠO PHẬT VÀO GIÁO DỤC ĐƯƠNG ĐẠI**

Chúng tôi biết rằng các trung tâm, viện, chùa, gompas, wats và viharas là tất cả những nơi giảng dạy và học tập phục vụ một chương trình giảng dạy sâu hơn nhằm phát triển trí tuệ, lòng từ bi, nhận thức và trách nhiệm. Các tổ chức này nằm trong khuôn khổ xã hội rộng lớn hơn, nơi vai trò truyền thống đang bị thách thức và thậm chí bị xói mòn. Wadia (1948) đã đưa ra quan sát trước đây rằng giáo dục phương Tây đã ảnh hưởng sâu sắc đến triển vọng tôn giáo của thanh niên có học thức ở Ấn Độ. Chủ nghĩa đã bị thách thức, thuyết bất khả tri là một lựa chọn và các giá trị tinh thần chịu áp lực của tư tưởng duy vật. Ông phỏng đoán rằng Phật giáo có thể cung cấp một sự thay thế thỏa mãn.

Từ bản thể luận được nêu ở phần đầu của bài báo này, chúng ta đã thấy rằng Phật Pháp chia sẻ các nguyên tắc nền tảng với khoa học của con người, và trong bốn mươi năm qua, đặc biệt là Phật tử đã tìm cách nói lên tâm linh của họ về giáo dục chính thống. Các học giả Phật giáo như Buddhadasa (1988), Conze, (1980), Nyataniloka (1982), Sivaraksa (1994), Batch Bachelor (1989) và các học giả khác như Smullyan (1977) và Sternberg (1990) đã thấy được lợi ích từ việc vẽ lên triết học Phật giáo để định hình lại giáo dục. Erricker tán thành những lập luận này bằng cách đề xuất rằng giáo dục lấy cảm hứng từ triết học Phật giáo vừa mang tính dân chủ

vừa là trung tâm trẻ em (Erricker, 2009, tr.87). Những học giả này tìm thấy sự đồng ý với Batch Bachelor (1989), người cho rằng một đặc điểm nổi bật của phương pháp sư phạm đó sẽ là nơi sinh viên học cách suy nghĩ chứ không phải suy nghĩ. Điều này gắn với các phương pháp tiếp cận dựa trên kinh nghiệm và lấy trẻ em làm trung tâm đã được xem xét. Việc nộp đơn đã tiến bộ đáng kể với sự phổ biến của các bài tập chánh niệm cả trong dân số giáo dân, ứng dụng lâm sàng và, như là trọng tâm của chúng tôi ở đây, giáo dục.

## 5. CHÁNH NIỆM

Bằng chứng nghiên cứu cho thấy rằng chánh niệm cải thiện môi trường học tập thông qua năng lực xã hội và cảm xúc (Jennings và cộng sự, 2013; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Brown và cộng sự, 2012), và thúc đẩy phúc lợi chung trong trường học (Huppert & Johnson, 2010; Rocco, 2012; Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2012) tiếp tục phát triển. Trên toàn thế giới tồn tại khoảng 700 ứng dụng chánh niệm, mặc dù một đánh giá của Mani, Kavanagh, Hides, & Stoyanov (2015) đã kết luận rằng có bằng chứng ít ỏi cho thấy những điều này thực sự phát triển chánh niệm. Thông thường những ứng dụng này được sử dụng trong các lớp học và giáo viên có thể học và thực hành chánh niệm với học sinh của mình. Điều này có thể tốt, nhưng từ góc độ Phật giáo, chúng ta biết rằng nó có thể tốt hơn.

Thực tiễn tốt nhất cho rằng giáo viên chánh niệm cần phải thành thạo trong việc thực hành (Hassed và Chambers, 2014; Jennings, 2015) đồng ý rằng giáo viên cần phải trau dồi thực hành chánh niệm cá nhân trước khi dạy cho học sinh của mình. Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell và Williams (2010) cảnh báo một sự khác biệt quan trọng giữa thực hành chánh niệm và giảng dạy chánh niệm, đặc biệt là khi liên quan đến thanh thiếu niên, và ở đây, các nhà giáo dục Phật giáo rất thích hợp để khẳng định vai trò lãnh đạo trong lĩnh vực này.

Lĩnh vực giáo dục chánh niệm đang dần mở rộng để bao gồm từ bi, chánh niệm, trong đó công việc ban đầu cũng cho thấy rằng

tự tử bi có mối tương quan tích cực với trí tuệ phản xạ và tình cảm (khả năng nhìn thấy thực tế như nó và phát triển sự sáng suốt) cần thiết cho một cuộc sống trọn vẹn), có lương tâm và sự tò mò (Barnard và Curry, 2011).

Chánh niệm là nền tảng cho lòng tử bi (Neff và Germer, 2018) với lòng tử bi đối với bản thân, người khác và môi trường cũng được coi là một thành phần quan trọng trong phần lớn các chương trình chánh niệm (tham khảo tác giả bị giữ lại, 2014; 2016: [20 Sự nổi bật và khả năng tiếp thu của chánh niệm trong thế giới phương Tây đã giúp thúc đẩy mối quan tâm đương thời trong việc xây dựng lòng tử bi (Kyeong, 2013). Yếu tố bổ sung của sự tập trung vào lòng tử bi chỉ là chánh niệm là có một chủ ý nỗ lực để tử bi đối với bất kỳ chánh niệm đau khổ, đó là hành động cố ý tự tử bi khuyến khích các yếu tố tự làm dịu của sự chữa lành.

Sự tự quan tâm và chú ý như một công trình hiện đại bắt nguồn từ chánh niệm chủ yếu xuất phát từ hai bài báo nghiên cứu xác định và đo lường lòng tự tử bi - Thang đo Tự tử bi (SCS) của Neff (2003, a). Khái niệm tự tử bi bao gồm ba yếu tố chính: Lòng tốt, nhân tính chung và chánh niệm

1) Lòng tốt của bản thân - mở rộng lòng tốt và sự hiểu biết với chính mình thay vì phán xét gay gắt và tự phê bình

2) Nhân loại thông thường - xem một kinh nghiệm của một người khác là một phần của trải nghiệm lớn hơn của con người thay vì xem họ như tách biệt và cô lập, và

3) Chánh niệm - giữ một ý nghĩ và cảm xúc đau đớn trong nhận thức cân bằng thay vì quá đồng nhất với chúng (Neff, 2003, b).

Neff đã tiếp tục dẫn đầu nghiên cứu trong lĩnh vực này (Neff, 2011) và gần đây đã sản xuất một cuốn sách bài tập (Neff và Germer, 2018).

Các nghiên cứu nhỏ hơn đã khẳng định rằng yếu tố tử bi được thêm vào chánh niệm hỗ trợ sinh viên đại học kiên cường và duy trì trong nghiên cứu của họ (Smeets, Neff, Alberts và Peters, 2014; Neely, Schallert, Mohammed, Roberts và Chen, 2009; Jokic, Albrarou và Smith, 2019 ).

Những thực hành này có thể dễ dàng được tích hợp vào các tổ chức giáo dục đại học, và đặc biệt là các khóa học giáo dục giáo viên nơi giáo viên có thể thực hành chánh niệm và học cách dạy chánh niệm.

Các trường đại học và cao đẳng Phật giáo được đặt đặc biệt tốt. Để khám phá và nghiên cứu bốn nền tảng của thực hành chánh niệm như được trình bày trong Satipatthana Sutta, và cũng nghiên cứu thực hành (Dorjee, 2010; Silānanda, Nandisena và Silanda, 2009).

Từ quan điểm của Phật giáo về tiềm năng trong giáo dục về chánh niệm, điều đó bao gồm cả chánh niệm và tất cả các hiện tượng vẫn chưa được khai thác.

## 6. TRÍ TUỆ VÀ PHƯƠNG TIỆN THIỆN XẢO

Trí tuệ mỗi se được đưa vào diễn ngôn giáo dục nhưng sau đó lại nổi lên như một chủ đề riêng biệt và quan trọng giữa các nhà giáo dục. Reyes (2012) đã thêm trí tuệ vào các bài giảng chánh niệm phương tây. Trí tuệ thừa nhận kinh nghiệm nội bộ; sự đau khổ, suy ngẫm và ảo tưởng giống như chúng và quan trọng hơn là khuyến khích những hành động khéo léo có thể giúp biến đổi sự đau khổ.

Vị trí của trí tuệ trong diễn ngôn phương tây chắc chắn dẫn đến người Hy Lạp cổ đại. Trong một tập hợp các bài tiểu luận do Lehrer (1996) biên tập, khả năng ứng dụng giáo dục của các giáo lý khôn ngoan từ Socrates, Plato và Aristotle đã được thảo luận. Đối với các đức tính của Aristotle là phụ thuộc lẫn nhau, và hạnh phúc (eudemonia) đòi hỏi tất cả các đức tính, và rằng nhiều đức tính không phải lúc nào cũng tốt hơn - một vị trí phù hợp với quan điểm của Phật giáo, rằng sự khôn ngoan thực tế của Aristotlean có chức năng điều hành sử dụng sự thận trọng để tiết chế việc thực hiện các giá trị và đức tính khác.

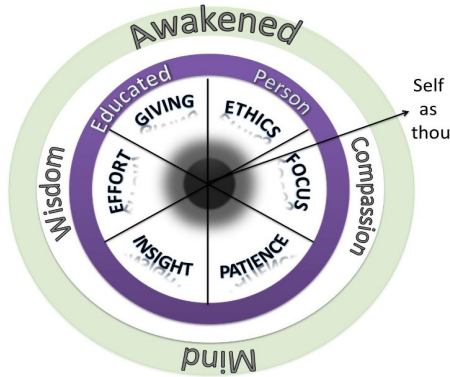
Biesta, G. (2012) chiếm tâm quan trọng của sự khôn ngoan thực tế trong nghề dạy học và đặt ra câu hỏi về tương lai của giáo dục giáo viên, được đặt nền tảng bởi sự phát triển chính sách không chỉ đóng khung giáo dục chủ yếu về năng lực và bằng chứng khoa học, mà còn làm như vậy trong một ngôn ngữ tập trung chủ yếu vào việc học. Giáo dục luôn cần phải tham gia với các câu hỏi về mục đích,

nội dung và các mối quan hệ. Câu hỏi về mục đích, ông cho rằng, phải được hiểu theo một cách đa chiều, đòi hỏi giáo viên có thể đưa ra những đánh giá đúng đắn về những gì giáo dục mong muốn. Ông đề nghị rằng năng lực cho những đánh giá như vậy không nên được coi là một năng lực cũng như một thứ gì đó có thể hoặc phải được thay thế bằng bằng chứng khoa học. Năng lực đánh giá giáo dục nên được coi là phẩm chất của con người. Do đó, câu hỏi quan trọng đối với giáo dục giáo viên không phải là làm thế nào để trở nên có năng lực hoặc có kỹ năng trong việc áp dụng bằng chứng khoa học mà là làm thế nào để trở nên khôn ngoan về giáo dục và đưa ra ba thông số cho tương lai của giáo dục giáo viên: Tập trung vào sự hình thành của toàn bộ con người theo hướng giáo dục sự khôn ngoan; tập trung vào một cách tiếp cận toàn diện, trong đó đánh giá giáo dục là một yếu tố trung tâm ngay từ đầu; và tập trung vào việc học hỏi từ sự điều luyện của các giáo viên khác.

Vàng, trí tuệ là thực tế, và vàng, trí tuệ không bao giờ bị cô lập khỏi lòng từ bi trong cách tiếp cận của Phật giáo. Sau này cộng hưởng chặt chẽ với các nhà giáo dục như Almond (2007), Barton (1999) và Kekes (1995) và tư tưởng triết học từ Midgley (1981; 1989a, 1989b) và Gilligan (1989), những người định nghĩa sự khôn ngoan để bao gồm các biểu hiện của sự quan tâm, đồng cảm và hành vi đạo đức tiếp theo.

Tuy nhiên, nơi mà các nhà giáo dục công đã cố gắng kết hợp đạo đức vào việc học, họ thậm chí còn tỏ ra thận trọng hơn về trí tuệ. Một lần nữa, Phật Pháp cung cấp sự rõ ràng. Ma Rhea (2018) đã rèn giũa lĩnh vực này bằng cách kết hợp sự khôn ngoan về đạo đức, sự tập trung và sự hiểu biết sâu sắc vào các khóa học giáo dục của cô. Cô ấy phân định giữa sự khôn ngoan của Gạc cao và trí tuệ của thế giới, và cô ấy khuyến khích học sinh của mình thực hành thiền định và suy tư. Ma Rhea cũng thừa nhận rằng việc theo đuổi trí tuệ này thách thức năng lực của các nhà giáo dục để hành động khéo léo, và, lĩnh vực này nằm trong sự khôn ngoan của nó.

Công việc của riêng tôi dựa trên Đại thừa đã tiên phong các giá trị và đạo đức cụ thể trong paramitas (tiếng Phạn) được thực hành trên con đường thức tỉnh tâm trí. Đây là mười hoặc sáu sự hoàn hảo khác nhau. Trong tiếng Phạn đó là: Sự rộng lượng dana, đạo đức



silā, sự thấu hiểu ksanti, sự kiên nhẫn và nhẫn nhục, sức mạnh của virya, sự suy ngẫm tập trung, sự khôn ngoan và sự sáng suốt. Lòng tốt yêu thương, lòng trắc ẩn và sự bình tĩnh cũng được giả định trong những điều này.

**Hình 4:** một khái niệm giáo dục của Phật giáo (Smith, 2014)

Trong hình 4 ở trên, tôi đã cố gắng tổng hợp một khái niệm giáo dục của Phật giáo. Bản ngã được xây dựng như một “người” dễ biến đổi hơn (Buber, 1958), nhận ra sự phụ thuộc lẫn nhau và thay đổi là dấu hiệu nhận dạng. Quan niệm về bản thân theo định hướng “khác” được thúc đẩy thông qua tu luyện từ thiện (cho đi), đạo đức (đạo đức), tập trung (tập trung chú ý), kiên nhẫn, nỗ lực vui vẻ (nỗ lực) và suy ngẫm (sáng suốt) hình thành một giáo trình cho “thức tỉnh tâm trí” tức là Phật quả. Điều này phù hợp với những gì có thể là một người có học, và thực sự là một người khôn ngoan.

Chắc chắn trí tuệ, hành vi đạo đức và chiêm niệm không phải là sự bảo tồn duy nhất của Phật tử, mà là những đặc điểm phổ quát hơn có thể tìm thấy trong các truyền thống tâm linh, văn hóa và giáo dục. Mức độ và cách thức thể hiện chúng chắc chắn khác nhau tùy theo các khuynh hướng và di sản khác nhau. Tuy nhiên, sự khôn ngoan, đạo đức và lòng tốt mà tâm linh Pháp bao trùm, là mối quan tâm chung, khiến mọi thứ trở nên hấp dẫn hơn nếu hệ thống giáo dục phải chủ động tiến bộ cách những người trẻ được giáo dục để trở thành những công dân tốt, kiên cường và tốt.



Do đó, kịp thời là các nhà giáo dục Phật giáo đáp ứng những điều này về mặt thực hành sư phạm của họ, đặc biệt là đặt nhu cầu và khả năng của trung tâm sinh viên, cũng như đức Phật Gautama. Chúng tôi, các nhà giáo dục Phật giáo đặc biệt thích hợp để dạy thiền chánh niệm cho các sinh viên của chúng tôi và giảng dạy một cách xác thực bao gồm các tiềm năng siêu việt của đạo đức và trí tuệ. Chúng tôi cũng được đặt rất tốt để đóng góp cho các mệnh lệnh giáo dục toàn cầu. Có thể các tổ chức giáo dục Phật giáo cung cấp nơi để tinh chỉnh các thực hành của chúng tôi, dạy khéo léo, biết cách và những gì cần dạy để thúc đẩy sự thịnh vượng của cá nhân và cộng đồng, hòa hợp và hòa bình.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Albrecht, N., Albrecht, P., & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: A Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1–14. doi:10.14221/ajte.2012v37n12.2
2. Almond, B. (2007) ‘What is wisdom?’ in W. Hare & J.P. Portelli (eds), *Key Questions for Educators*, Caddo Gap Press, San Francisco, pp. 5-8
3. Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of general psychology*, 15(4), 289.
4. Barton, S.C. (ed.) (1999) *Where shall wisdom be found?*, T. & T. Clark, Edinburgh.
5. Batchelor, S. 1989, *Education in a pluralist society*, World Council of Churches Interlink Project, Geneva.
6. Brown, P., Corrigan, P., Higgins-D’Alessandro, M., & Higgins-D’Alessandro, Ann. (2012). *Handbook of prosocial education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield
7. Buber, M. (1958) *I and Thou*, Macmillan, New York.

8. Buddhadasa Bhikku. (1988) *Buddha-Dhamma for Students*. Bangkok, Thailand: The Dhamma Study and Practice Group.
9. Burnell L. Compassionate care: A concept analysis. *Home Health Care Manage Pract.* 2009; 21: 319-324.
10. Byker, E. J. (2013). Critical cosmopolitanism: Engaging students in global citizenship competencies. *English in Texas*, 43(2).
11. Byker, E.J., Erik, J., & Marquardt, S., (2016). Using Critical Cosmopolitanism to Globally Situate Multicultural Education in Teacher Preparation Courses. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 30-50
12. Conze, E. (1980) *The Way of Wisdom*. Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society.
13. Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1, 74–86.
14. Dewey, J. 1916, *Democracy and education*, Free Press, New York.
15. Dhammananda, K. (1988) *The Dhammapada*, Sasana Abhiwurdhi Wardhana Society, Malaysia.
16. Dorjee, D. (2010). Kinds and dimensions of mindfulness: Why it is important to distinguish them. *Mindfulness.*, 1(3), 152.
17. Erricker, C. (2009) *A Buddhist Approach to Alternative Schooling: The Dharma School*, Brighton, UK in P.A. Woods & G.J. Woods (Eds.) *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions*. NY, USA: Palgrave Macmillan, 83-100.
18. Germer CK. *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*.

New York: The Guilford Press; 2009.

19. Gilbert P, Choden. *Mindful compassion: Using the power of mindfulness and compassion to transform our lives*. Great Britain: Constable and Robinson Ltd; 2013.
20. Gilligan, C. (1989) *Mapping the moral domain: a contribution of women's thinking to psychological theory and education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
21. Harris, A., & Lam, K. (2018). Youth participation in 'post-secular' times: young Muslim and Buddhist practitioners as religious citizens. *The British Journal of Sociology*.
22. Hart, T. (2001) *From information to transformation: education for the evolution of consciousness*, Peter Lang Publishing, New York.
23. Hassed, C. & Chambers, R. (2014). *Mindful Learning*. Exisle Publishing: Wollombi, NSW
24. — 2004, 'Opening the contemplative mind in the classroom', *Journal of Transformative Education*, vol. 2, no. 1.
25. Hilt, L. T., Riese, H., & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19. doi:10.1080/00220272.2018.1502356
26. Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264–274. Mindful Schools. (2012). Website at [www.mindfulschools.org](http://www.mindfulschools.org).
27. Hurd, E. S. (2018). Politics of religious freedom in the Asia-Pacific: an introduction. *Journal of Religious and Political Practice*, 4(1), 9-26.

28. Jennings, P. A. (2015) *Mindfulness for teachers: simple skills for peace and productivity in the classroom*. Norton & Co. New York.
29. Jokic, S., Albrecht, N., & Smith, S. (2019). Mindful self-compassion and adult learner retention in post-compulsory education. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 3(1). doi:10.21926/obm.icm.1901xxx
30. Kekes, J. (1995) *Moral wisdom and good lives*, Cornell University Press, Ithaca N.Y.
31. Kyeong LW. Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in korean cyber university students. *Personality Individual Differ.* 2013; 54: 899-902.
32. Lam, K. (2018). Self-work and social change: disindividualised participation amongst young Australian Buddhist practitioners. *Journal of Youth Studies*, 21(7), 853-868.
33. Lay Ah-Nam, & Kamisah Osman. (2017). Developing 21st Century Skills through a Constructivist-Constructionist Learning Environment. *K-12 STEM Education*, 3(2), 205-216.
34. Lehrer, K. (ed.) (1996) *Knowledge, teaching and wisdom*, Kluwer Academic Dordrecht.
35. Loundon, S., Kim, I.H. & Liow, B. (2006) 'Sunday school for Buddhists? Nurturing spirituality in children', in K.M. Yust, AN Johnson, S.E. Sasso & E.C. Roehlkepartain (eds), *Nurturing child and adolescent spirituality: perspectives from the world's religious traditions*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Oxford.
36. Lovat, T. & Toomey, R. (eds) 2007, *Values education and quality teaching: the double helix effect*, David Barlow Publishing, Terrigal, NSW.

37. Ma Rhea, Z. (2018). Buddhist pedagogy in teacher education: cultivating wisdom by skillful means. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 199-216.
38. Maxwell, N. (2007) From knowledge to wisdom: a revolution for science and the humanities 2 edn, Pentire Press, London.
39. Midgley, M. (1981) Heart and mind: the varieties of moral experience, Routledge, London.
40. — 1989a, Can't we make moral judgements?, Bristol Press, Bristol.
41. — 1989b, Wisdom, information and wonder: what is knowledge for?, Routledge, London
42. Murdoch, I (1992) Metaphysics as a guide to morals, Chatto & Windus, London
43. Neely ME, Schallert DL, Mohammed SS, Roberts RM, Chen Y-J. Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation Emot.* 2009; 33: 88-97.
44. Neff K, Germer C. *The mindful self-compassion workbook: A proven way to accept yourself, find inner strength, and thrive.* New York: Guilford Press; 2018.
45. Neff K, Germer CK. A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *J Clin Psychol.* 2013; 69: 28-44.
46. Neff K, Hsieh Y, Dejjitterat K. Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self Identity.* 2005; 4: 263-287.
47. Neff K. *Self compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind.* New York: HarperCollins Publishers; 2011.

48. Neff K. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self Identity*. 2003; 2: 85-101.
49. Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self Identity*. 2003; 2: 223-250.
50. Nyanatiloka Mahathera, (1982) *Path to Deliverance*. Fourth Edition. Kandy, Sri Lanka: Buddhist Publication Society.
51. Peters, RS (1970) *Ethics and education*, 2 edn, George Allen & Unwin, London.
52. — (ed.) (1973) *The Philosophy of education*, Oxford University Press, Oxford.
53. Purser RE, Milillo J. Mindfulness revisited: A Buddhist-based conceptualization. *J Manage Inq*. 2015; 24: 3-24.
54. Reyes D. Self-compassion a concept analysis. *J Holist Nurs*. 2012; 30: 81-89.
55. Rocco, S. (2012). Mindfulness for well-being in schools: a brief survey of the field. *Redress*, 21(3), 14
56. Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137–151.
57. Seligman, M.E.P. (2002) *Authentic happiness using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*, Random House, Sydney.
58. Sivaraksa, S. (1994) *A Buddhist Vision for Renewing Society*. Bangkok, Thailand: Thai Inter-Religious Commission for Development.

59. Smeets E, Neff K, Alberts H, Peters M. Meeting suffering with kindness: Effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *J Clin Psychol.* 2014; 70: 794-807.
60. Smith, S.E. (2013) *Buddhist voices in school*, Sense, Rotterdam.
61. **Smith, S. E.**, Suryaratri, R., & Adil, D. (2016, November 9-10, 2016). Arts-based responses to cultural and religion identity to inform Initial Teacher Education. Paper presented at the PROCEEDING 2016 International Conference on Education & Social Science (UK-ICESS) “Educational and Social Issues in the Changing Asia”, Malang, Indonesia.
62. Smith, S. E. (2018) A Study of Emerging Buddhist educators in Indonesia. Keynote address: 2nd International Conference on Innovation in Religious Education and Buddhism. Indonesia: Magister Dharma Achariya, Smaritungga Buddhist University.
63. Stahl B, Goldstein E. (2010) *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications
64. Sternberg, R.J. (1990) *Wisdom: Its Nature, Origins and Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
65. Trilling, B., Fadel, C., Ebooks Corporation, & EBook Library. (2009). *21st century skills learning for life in our times (1st ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
66. UNESCO (2016) *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France.
67. Wadia, A. (1948). Buddha as a Revolutionary Force in Indian Culture. *Philosophy*, 23(85), 116-139.

68. Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690.
69. Warnick, B. R. (2007) Ethics and Education Forty Years Later. *Educational Theory*, 57(1).