

# NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC – THEO QUAN ĐIỂM TRIẾT HỌC GIÁO DỤC CỦA JOHN DEWEY

NGUYỄN THỊ LUYỆN\*

*Triết học giáo dục là hạt nhân của tư tưởng triết học thực dụng John Dewey mà trong đó là sự đồ sộ về nội dung hay thậm chí những vấn đề liên quan đến giáo dục từ cơ bản đến phổ quát. Những vấn đề cơ bản của quá trình giáo dục như: nghệ thuật giáo dục, học và hành, đào tạo tư duy, tự do và cá tính, quá trình giáo dục liên tục được tác giả khái lược trong bài viết như lát cắt mỏng theo quan điểm trong triết học giáo dục của J. Dewey.*

*Từ khóa:* triết học giáo dục, John Dewey, quá trình giáo dục

*Nhận bài ngày: 27/11/2019; đưa vào biên tập: 2/12/2019; phản biện: 17/12/2019; duyệt đăng: 10/2/2020*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

John Dewey (1859 - 1952) là nhà triết học thực dụng Mỹ nổi bật nửa đầu thế kỷ XX. Với góc độ của Dewey, quan niệm triết học của ông gắn với quan điểm thực tiễn khá triệt để. “Đối với những người cho rằng công việc của một nhà triết học là chỉ tung hứng để đưa một sự việc vào cuộc tranh cãi thì trường hợp của Dewey là một sự thất vọng hoàn toàn. Thế giới mà ông khởi đầu cũng như kết thúc là thực tế quen thuộc như chính tất cả những gì chúng ta đang sống và trải nghiệm hàng ngày. Và điều này cũng hoàn toàn không phải là xa lạ với khái niệm của triết học” (J. Ratner, 1939: 3).

Bằng những minh chứng thực tế ấn tượng của mình, J. Dewey, gần một nửa thế kỷ, đã nỗ lực thắp sáng lên

ngọn lửa của niềm tin rằng triết học phải tiến tới giải quyết những vấn đề cụ thể của đời sống nhân sinh, giải quyết những vấn đề gần gũi với con người. “Vâng! việc gắn chặt bản thân mình vào guồng máy sinh hoạt hàng ngày của tổ chức đời sống xã hội là nhiệm vụ mà triết học hiện đại phải tiếp cận còn nếu không thì đành giả vờ trốn tránh với lý do rằng triết học có mối quan tâm khác quan trọng hơn đó là đi vẩn vơ bên ngoài lề của Cuộc sống vĩ đại” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 153).

Theo nghĩa này, J. Dewey quan niệm triết học là một phần của văn hóa xã hội, tương tác với tất cả các vấn đề khoa học khác trong sự đa dạng về mức độ và hiệu quả. Và theo dòng chảy của tư tưởng gắn triết học với thực tiễn đời sống, với văn hóa, trong sự tương tác khoa học, giáo dục vô

\* Viện Khoa học xã hội vùng Nam Bộ.

hình dung trở thành hạt nhân chuyển tải tinh thần hữu dụng trong triết học Dewey.

Với hệ thống quan điểm triết học giáo dục hiệu dụng đồ sộ, J. Dewey đã trở thành một trong những chân dung cải cách giáo dục thế giới được UNESCO bình chọn. Bàn về giáo dục, ngoài những mối liên hệ mang tính tất yếu bởi sự chi phối giữa giáo dục và chính trị, giáo dục và khoa học hay giáo dục và tâm lý... được chuyển tải qua hệ thống quan điểm trong Dân chủ và giáo dục, Khoa học giáo dục, Khi chúng ta nghĩ... thì những vấn đề thuộc nội hàm như chương trình và cách thức, vai trò hay ý nghĩa xã hội của giáo dục đã được J. Dewey dày công chú trọng. Trong đó, Quá trình giáo dục (Educational Process) được xem là vấn đề cơ bản không thể không đề cập nếu như xem giáo dục là khoa học theo quan điểm của ông. Trong phạm vi bài viết, tác giả xin khái lược lát cắt mỏng về quan điểm giáo dục như: nghệ thuật giáo dục, học và hành, đào tạo tư duy, cá tính và tự do, quá trình giáo dục liên tục được đề cập trong quan điểm về quá trình giáo dục của J. Dewey.

## **2. KHÁI LƯỢC NHỮNG VẤN ĐỀ CƠ BẢN CỦA QUÁ TRÌNH GIÁO DỤC THEO QUAN ĐIỂM CỦA JOHN DEWEY**

### **(1) Nghệ thuật giáo dục (The Art of Education)**

Trong xã hội hiện đại, thông thường giáo dục là cần thiết cho tất cả mọi người, bất kể người đó có yêu thích,

hứng thú với việc học hay không, bởi nó liên quan mật thiết đến hành vi của người đó. Tuy nhiên, theo Dewey (1928: 17-19), một người có thể bắt đầu với mục đích đơn giản, nói cách khác, chỉ quan tâm đến việc học lúc nhỏ hay chỉ quan tâm đến những gì thuộc chuyên môn của mình, về cơ bản người ấy sẽ không tiến xa được nếu nền tảng chuyên môn của mình không vững chắc do việc học hành không đầy đủ trước đó và trong trường hợp kết quả giáo dục chuyên môn hạn chế. Thêm nữa, qua nhiều khảo sát cho thấy giáo viên đào tạo tốt hơn không có nghĩa là việc học tập được cải thiện. Và xét trong tình huống này, giáo dục cần phải được xem xét theo đúng nghĩa là chính nó để để loại bỏ những trở ngại và tăng cường tính hiệu quả. Theo J. Dewey, một trong những trở ngại chính là thói quen đi liền với sự tách biệt thường thấy giữa tinh thần và thể chất, và hậu quả là không quan tâm tới hành động một cách đúng đắn và hiểu biết, dù đó là mục tiêu của tất cả sự phát triển giáo dục. Hơn thế, điều này ảnh hưởng tất cả các môn học, phương pháp giảng dạy và kỷ luật, mà nguyên nhân trên hết là sự tách biệt giữa lý thuyết và thực hành, suy nghĩ và hành động. Kết quả là một nền giáo dục văn hóa, xu hướng học tập mô phạm, dường như tách biệt với những mối quan tâm của cuộc sống, “ví như một nền giáo dục ‘công nghiệp’ và ‘thủ công’, điều tốt nhất nền giáo dục này có thể làm được là chỉ huy các công cụ và phương tiện mà không nắm bắt

một cách thông minh về mục đích và kết quả” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 605). Và như vậy, giáo dục chỉ thực sự hiệu dụng khi có sự kết hợp chặt chẽ giữa tâm trí và hành động của người học. “Thực hiện kết hợp đầy đủ tâm trí trong hành động trong triết học và khoa học, trong nghệ thuật, và trên tất cả mọi nghệ thuật, nghệ thuật giáo dục (dẫn theo J. Ratner, 1939: 607).

## **(2) Học và hành (Learning and Doing)**

Điều dễ nhận thấy trong giáo dục, hoạt động là một nguyên tắc quan trọng. Tuy nhiên, “hoạt động” cần được hiểu theo nghĩa đầy đủ nhất gần như trạng thái tự ý thức về hành động có hiệu quả – hoạt động tự giác không miễn cưỡng. Một cách cụ thể, Dewey cho rằng, hoạt động “dưới hình thức của ý tưởng ‘tự hành động’, từ lâu đây đã là một tên gọi cho lý tưởng giáo dục cuối cùng” (J. Dewey, 1913: 54).

Theo đó, để thực hiện ý tưởng về hoạt động có hiệu quả, cần phải mở rộng bao quát tất cả những việc làm có liên quan đến sự phát triển của năng lượng, đặc biệt là sức mạnh để nhận ra ý nghĩa của những gì được thực hiện. Việc này không bao gồm các hành động được thực hiện một cách hạn chế hay ép buộc, bởi nó không có ý nghĩa gì với tâm trí của người thực hiện. Theo nghĩa này, J. Dewey (1913: 65) cho rằng, tự hành động không phải từ phản ứng với kích thích một cách ngẫu nhiên và kết thúc khi ngừng lại các hành động nhất thời, nói cách khác, không phải xuất phát từ những ý tưởng, mục tiêu rộng và xa

trong tương lai, đồng thời cũng không phải những hành động theo thói quen và máy móc. Tuy nhiên, những hành động đến từ tác động bên ngoài, do sự phấn khích và thói quen máy móc lại phổ biến rộng khắp. Và điều này không phải là nền tảng của quá trình phát triển giáo dục. Hiển nhiên trong sự thừa nhận của hầu hết mỗi chúng ta là các hoạt động thể hiện niềm yêu thích giáo dục thực sự không phân biệt về độ tuổi, khả năng, kinh nghiệm, cơ hội xã hội. Tuy nhiên, theo J. Dewey, cho dù dạng hoạt động này nằm ngoài câu hỏi về việc phân loại thì vẫn có thể phân biệt một số khía cạnh tổng quát hơn từ một trong những lý do chính cho việc tự hành động với ý nghĩa chính thức là bỏ qua tầm quan trọng của cơ thể và bản năng mà bắt đầu với niềm yêu thích theo đúng nghĩa của nó (dẫn theo J. Ratner, 1939: 607). Tự hành động theo nghĩa này được ông lý giải qua 3 giai đoạn: khởi đầu tăng trưởng thể chất – phát huy và sử dụng công cụ – lợi ích trí tuệ tăng thêm.

(i) *Giai đoạn khởi đầu tăng trưởng thể chất.* Vấn đề đầu tiên của giai đoạn này là tạo điều kiện cho trẻ được học tập để sử dụng tất cả các giác quan, mắt, tai, hay việc tiếp xúc... và hành động cơ thể kết hợp với nhau. Trở lại với câu chuyện cũ, trẻ con phải học rất nhiều thứ, trong khi các loài vật nhỏ “học” theo bản năng hoặc với rất ít nỗ lực. Thực tế này cho thấy trong khi học những điều này, đứa trẻ nhận thấy sự cần thiết của việc học những

điều khác, và thói quen yêu thích học tập cũng được tạo lập. Đồng thời trong chừng mực nhất định trẻ học được về hoạt động thể chất, theo nghĩa bao hàm trong nó cả yếu tố tinh thần, trí tuệ. Tuy nhiên, theo J. Dewey, điều này không liên quan nhiều đến trải nghiệm tinh thần, mà là chín muồi về sự kết hợp thể chất. Sự nhanh chóng phát triển về tinh thần trong năm đầu tiên và nửa năm sau đó của giai đoạn sơ sinh, trẻ học tập và tiếp thu bằng hành động, đi kèm với niềm vui là sự gia tăng về khả năng kiểm soát chuyển động - tất cả những điều này là học qua hành động, hiển nhiên, và theo ý nghĩa trí tuệ của những hành động đó (đánh giá khách quan) là thể chất. “[...] Có một yếu tố thực sự trí tuệ khi trẻ biết rằng một hoạt động nghĩa là một loạt chuyển động của cánh tay, siết chặt các ngón tay..., và rằng điều này đến lượt nó đòi hỏi khám phá các ngón tay, kết quả là trẻ được trải nghiệm về tính liên tục,... Trong trường hợp như vậy, không chỉ đơn giản là trẻ có được năng lực thể chất mới; mà còn là học theo nghĩa tinh thần; một cái gì đó đã được phát hiện” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 609).

Và như vậy, giai đoạn này quan trọng nhất là việc phát hiện các hình thức giáo dục liên quan đến việc thực hiện các giác quan và chuyển động của trẻ. Vì trong giai đoạn này tự hoạt động có thể được bảo đảm hoàn toàn bằng suy nghĩ, mà không cần sự hợp tác của các hành động cơ thể thông qua

vui chơi, xây dựng vật thể, hay thao tác vật liệu và công cụ. “Chỉ trẻ em với khả năng trí tuệ đặc biệt có thể để đảm bảo hoạt động tinh thần mà không có tham gia của các cơ quan cơ thể” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 610).

Theo đó, trong trường hợp hình thức giáo dục trẻ không phù hợp tương tự như “áp dụng hình thức kỷ luật nhằm trấn áp tất cả các hoạt động của cơ thể!.. thì không hề ngạc nhiên khi thấy trẻ em tự nhiên không thích học hoặc hoạt động trí tuệ quá xa lạ với bản chất của trẻ” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 611).

(ii) *Giai đoạn phát huy và sử dụng công cụ.* Các cơ quan trong cơ thể, đặc biệt là bàn tay – có thể coi là một loại “công cụ” được học để sử dụng bằng cách cố gắng và suy nghĩ. Theo nghĩa này ‘công cụ’ có thể được coi như là một phần mở rộng của các cơ quan của cơ thể. Công việc sử dụng các công cụ và thiết bị (theo nghĩa rộng) cũng đòi hỏi nhiều hơn kỹ năng, kỹ thuật làm chủ của người sử dụng các cơ quan tự nhiên (của chính con người) - hay đúng hơn, liên quan đến tính phức tạp ngày càng tăng trong quá trình sử dụng - và do đó kích thích hướng phát triển mới.

Theo Dewey, có vẻ không có cái tên nào tốt hơn cho các hành vi sử dụng *phương tiện trung gian*, hoặc các thiết bị, để đạt được mục đích hơn là từ *làm việc*. Tuy nhiên, khi *làm việc* theo cách này phải được phân biệt với lao động và sự mệt nhọc, vất vả. Thêm

nữa, vui chơi và làm việc có thể không phân biệt với nhau tùy thuộc vào niềm yêu thích trực tiếp với những gì đang làm. “Một đứa trẻ tham gia vào làm một cái gì đó với các công cụ, như một chiếc thuyền, có thể chỉ là sự yêu thích ngay trong những gì trẻ đang làm như thể trẻ đang chèo thuyền. Đứa trẻ không làm thế chỉ vì kết quả bên ngoài – chiếc thuyền – hay chính việc chèo thuyền. Những tư tưởng về kết quả và việc sử dụng nó có thể xuất hiện trong tâm trí trẻ, nhưng cũng để nâng cao hoạt động xây dựng của trẻ ngay lập tức. Trong trường hợp này, niềm vui của trẻ hoàn toàn miễn phí, trẻ vui chơi có động lực. Hoạt động chủ yếu là nghệ thuật về nguyên tắc” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 612). Và điều đương nhiên, một trò chơi có chất lượng trí tuệ khác với trò chơi tự phát. Sự khác nhau này ở chỗ, trò chơi có chất lượng trí tuệ với kết quả mang lại là lợi ích sau đó và điều chỉnh một loạt các hành vi. *Làm việc* với ý nghĩa trên bao gồm tất cả các hoạt động liên quan đến việc sử dụng các vật liệu cần thiết, các ứng dụng, và các hình thức kỹ năng nhằm đạt kết quả. Để quá trình *làm việc* của trẻ diễn ra, cần quá trình chuẩn bị các công cụ và tài liệu, tất cả các hình thức hoạt động nghệ thuật và thủ công miễn là chúng liên quan đến ý tưởng hay ý nghĩa cố gắng để đạt được kết quả. Thậm chí “ [...] những hoạt động như sơn, vẽ, làm mô hình đất sét, ca hát... miễn là có ý tưởng và các phương tiện kỹ thuật để thực

hiện. Thấu hiểu các hình thức khác nhau của hướng dẫn đào tạo, làm việc với gỗ, kim loại, hàng dệt may, nấu ăn, may vá..., miễn là liên quan đến ý tưởng về kết quả được thực hiện (thay vì làm việc do sai khiến hoặc một tác động bên ngoài mà không đi với sự cần thiết phải động não)” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 612).

(iii) *Giai đoạn lợi ích trí tuệ tăng thêm.* Trong quá trình tạo môi trường, điều kiện cho trẻ *làm việc*, miễn là trẻ có sự quan tâm đến việc phát hiện hoặc tìm hiểu những gì xảy ra xung quanh hoạt động của mình – điều này đặc biệt quan trọng, từ đó phát triển sự quan tâm thứ ba - sự quan tâm rất đặc trưng của trí tuệ. Lợi ích về trí tuệ là kết quả với những gì đạt được của một quá trình hoạt động. Tuy nhiên, theo J. Dewey (dẫn theo J. Ratner, 1939: 613) điều này cũng có thể trở thành lợi ích chi phối, vì thế thay vì suy nghĩ và tìm kiếm kết quả của một hoạt động, hãy hành động vì lợi ích của việc tìm ra một cái gì đó. Sau đó, các lợi ích trí tuệ, hoặc lý thuyết đặc trưng sẽ tự thể hiện. Ông cho rằng, để khuyến khích sự phát triển của trí tuệ thì việc: lên kế hoạch trước, chú ý những gì xảy ra, liên hệ với những gì đang cố gắng, là một phần của tất cả các hoạt động vô tình hay cố ý (dẫn theo J. Ratner, 1939: 614). Và đây chính là việc của các nhà giáo dục. Điều này khá phổ biến theo nguyên tắc cơ bản của khoa học về mối quan hệ “nhân quả”. Đối với một vấn đề được quan tâm và việc học tập hay

ngiên cứu để giải quyết vấn đề này sẽ đem lại lợi ích, và lợi ích đạt được chính là đặc trưng của trí tuệ.

### **(3) Đào tạo tư duy (The Training of Thinking)**

Theo J. Dewey (1933: 35), giảng dạy có thể được so sánh với việc bán hàng hóa. Không ai có thể bán trừ khi ai đó mua. Như vậy, một thương gia sẽ bị chế nhạo trong trường hợp ông bán rất nhiều mặt hàng mặc dù không có ai mua. Nhưng có lẽ giáo viên lại khác, trong chừng mực nào đó họ vẫn cho rằng họ đã thực hiện giảng dạy tốt bất kể học sinh đã học được những gì. Đề cập đến hoạt động ở hai phương diện khác nhau nhưng không thể không thấy tính hợp lý ở đây. Liên hệ hoạt động trên cho thấy, phương trình giữa dạy và học cũng như giữa bán và mua. Cách duy nhất để tăng việc học tập của học sinh là tăng số lượng và chất lượng giảng dạy của thầy cô. Mọi quan hệ này thể hiện sự chủ động của người học, giáo viên là người hướng dẫn và định hướng “người thầy lái thuyền, nhưng năng lượng đẩy thuyền phải đến từ những học sinh” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 614). Giáo viên có những kinh nghiệm trong quá khứ, hiểu về hy vọng, mong muốn, lợi ích của học sinh, giáo viên sẽ hiểu hơn ý nghĩa công việc hướng dẫn hình thành thói quen phản xạ của học sinh. J. Dewey cho rằng, với trẻ em, thế giới luôn đổi mới; có cái gì đó đáng sợ nhưng cũng đáng khám phá trong mỗi mối liên hệ mới và chúng đang hăm hở tìm kiếm, không chỉ đơn

thuần là một cách thụ động chờ đợi và chịu đựng. Trẻ muốn có cơ hội để được hoạt động, và chúng cần một số đối tượng để hành động (dẫn theo J. Ratner, 1939: 615). Toàn bộ các khuynh hướng cho hoạt động của trẻ là tạo sự tò mò. Đây là yếu tố cơ bản trong việc tích lũy các kinh nghiệm và do đó, là nhân tố quan trọng để phát triển thành tư duy phản ánh.

Bàn về vấn đề này, J. Dewey lý giải, với hầu hết mọi người, những tài nguyên chính trong việc phát triển những thói quen có trật tự của tư tưởng là gián tiếp, không chỉ đạo. Tổ chức trí tuệ có nguồn gốc và trong một thời gian phát triển làm nền tảng cho tổ chức các phương tiện cần thiết để thực hiện một kết quả, không phải là kết quả của một yêu cầu trực tiếp đến năng lực tư duy. “Sự cần thiết phải suy nghĩ để thực hiện những gì vượt ngoài suy nghĩ là mạnh hơn suy nghĩ về lợi ích riêng” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 616).

Trong thực tiễn, mọi người không phải là chuyên gia khoa học, nhưng với suy nghĩ trưởng thành, vẫn đạt được trật tự: tư tưởng luôn luôn thông thái trong chỉ đạo hành động và không theo bất kỳ lối mòn nào – hoặc có thể hiểu: sự sáng tạo nhất định trước các tình huống hoạt động. Nhưng trẻ em thì khác, từ khi còn nhỏ, trẻ em phải lựa chọn hành vi và đối tượng như là phương tiện để đạt được mục đích. Quá trình này có thể diễn giải theo trình tự: lựa chọn - sắp xếp - di chuyển - và thích ứng. Các hoạt động

này đòi hỏi sự đánh giá. Chính điều này phù hợp một cách vô thức để xây dựng một thái độ thuận lợi phản chiếu suy nghĩ.

So với người lớn, việc lựa chọn và tổ chức các chuỗi hành động phù hợp là một vấn đề khó khăn hơn nhiều với trẻ em. Vì người trưởng thành “có lập trường (biện giải) vững vàng trước những ảnh hưởng liên quan đến việc hình thành thói quen tư duy” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 617). Tuy nhiên, vấn đề khó khăn này chỉ ra thực tế rằng *cơ hội lựa chọn các hoạt động giáo dục đích thực* lớn hơn nhiều trong đời sống trẻ nhỏ so với đời sống người lớn. Theo J. Dewey, không có sức mạnh của tư duy đơn nhất, nhưng có nhiều cách khác nhau từ những điều cụ thể - những điều quan sát thấy, nhớ được, nghe được, đọc được gợi lên những ý tưởng về một vấn đề nào đó và hướng trí óc đến một kết luận hợp lý. Vì vậy, giáo dục khơi gợi sự ham hiểu biết, đưa ra đề xuất, hình thành thói quen khám phá và kiểm nghiệm, nâng cao tính nhạy bén trước những câu hỏi và yêu thích khám phá những vấn đề hóc búa chưa được giải đáp. Khi những “đề xuất” hình thành trong đầu và được kiểm soát theo một trật tự phát triển và tích lũy sẽ giúp nâng cao sở trường, năng lực chứng minh về mọi yếu tố quan sát thấy, khi đó “đề xuất” được áp dụng. “*Tư duy không phải là một quá trình tinh thần riêng biệt mà là một phương thức trong đó rất nhiều đối tượng* được quan sát thấy và đề xuất được áp

dụng, cách mà chúng tiếp tục tồn tại cùng nhau và được làm cho tồn tại cùng nhau, cách mà chúng được luận giải” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 617). Từ lý do này, vấn đề *phương pháp* hình thành những thói quen tư duy phản biện là vấn đề xây dựng các *điều kiện* sẽ phát sinh và định hướng tìm tòi; thiết lập mối liên kết về những gì đã trải nghiệm làm tiền đề thúc đẩy dòng *đề xuất*, tạo ra các vấn đề và mục đích hỗ trợ *sự liên tục* trong chuỗi ý tưởng. Lập luận này được J. Dewey (dẫn theo J. Ratner, 1939: 618) minh họa: trẻ em thường bị yêu cầu im lặng khi chúng đặt câu hỏi; các hoạt động tìm hiểu khám phá của chúng thường bất tiện và do vậy chúng được đối xử như những người hay làm phiền; học sinh được dạy ghi nhớ nhiều thứ vì thế những kết giao bằng lời một chiều được thiết lập thay vì những kết nối linh hoạt với chính những điều đó; không có các kế hoạch và dự án được cung cấp, điều đó buộc học sinh phải nhìn về phía trước và dự đoán và trong quá trình thực hiện, việc hoàn thành một vấn đề tạo nên những câu hỏi mới và đề xuất những nhiệm vụ mới. Giáo viên có thể nghĩ ra các bài tập đặc biệt nhằm rèn luyện tư duy một cách trực tiếp, nhưng với dữ kiện không phù hợp các bài tập đặc biệt sẽ trở lên vô ích. Theo J. Dewey, “việc rèn luyện tư duy có thể đạt được duy nhất bằng cách điều tiết những nguyên nhân gợi lên và định hướng tư duy” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 618).

Về việc đào tạo thói quen tư duy, theo J. Dewey, vấn đề của giáo viên lớn hơn gấp hai lần. Một mặt, người giáo viên phải là “**một học sinh**” có những thói quen và đặc điểm riêng, mặt khác người giáo viên phải là “**một học sinh**” với các điều kiện hỗ trợ các chiều hướng tốt hơn hoặc xấu hơn trong đó sức mạnh cá nhân tự bộc phát theo thói quen. Người giáo viên cần phải nhận thấy rằng phương pháp bao trùm không chỉ những gì mà người giáo viên nghĩ ra một cách có chủ đích và áp dụng cho mục đích đào tạo tinh thần, mà còn bao trùm những gì người giáo viên thực hiện mà không có sự xem xét có ý thức về điều đó – Mọi thứ trong bầu không khí và cách quản lý của nhà trường tác động theo mọi cách đến tính tò mò, sự đáp lại và hoạt động có trật tự của học sinh. Theo nghĩa này, “người giáo viên là một học sinh thông minh cả về hoạt động tinh thần riêng biệt và những ảnh hưởng của các điều kiện nhà trường đến các hoạt động đó có thể được tin tưởng lựa chọn các phương pháp hướng dẫn của chính người giáo viên đó về khía cạnh mang tính kỹ thuật hơn và hẹp hơn – các phương pháp thích ứng tốt nhất nhằm đạt được các kết quả trong các môn học cụ thể như môn tập đọc, địa lý, hoặc đại số” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 619). Như vậy, trong trường hợp giáo viên hạn chế về năng lực cá nhân và ít phát huy được lợi thế hay tầm ảnh hưởng của mình đối với học sinh thì thậm chí ngay cả với phương pháp

mang tính kỹ thuật hay nhất của giáo viên dường như sẽ nhận ngay được hậu quả cho việc hình thành thói quen không tốt.

#### **(4) Cá tính và tự do (Individuality and Freedom)**

Hoạt động đem lại kiến thức, bất kể theo thái cực nào cũng đều là “sự áp đặt và sai khiến bên ngoài” và “tự do bộc lộ”. J. Dewey lập luận (1934: 6): sự khởi phát từ các kết quả không đầy đủ và đắt giá của việc kiểm soát mang tính cơ học từ bên ngoài tạo ra sự nhiệt huyết cho tính chất tự phát và “sự phát triển từ bên trong”. Người ta nhận thấy rằng lúc đầu trẻ em thường tỏ ra thích thú với công việc của chúng nhưng dần dần tỏ ra mệt mỏi và buồn chán hơn do năng lực được tích lũy chưa đủ trong quá trình phát triển. Lúc này ngay lập tức các quy định xuất hiện - những ý kiến, quy tắc và mệnh lệnh của một ai đó là người trưởng thành, có hiểu biết và nhiều kinh nghiệm sẽ cho biết những gì cần làm và làm như thế nào. Như một ý kiến chung, không ai phủ nhận rằng sự phát triển tinh thần cá nhân được thúc đẩy trong mọi hoạt động quyết tâm của con người bằng sự liên hệ với kinh nghiệm tích lũy của những người khác trong công việc đó. Một thực tiễn sinh động, qua đó J. Dewey luận giải, “không ai có thể đề nghị một cách thẳng thắn rằng tất cả các thợ mộc tương lai cần phải được đào tạo bằng cách khởi đầu bằng một tờ giấy trắng, bỏ đi mọi thứ mà quá khứ đã khám phá về cơ khí, về các công cụ

và công dụng của chúng... Đường như người ta không nghĩ rằng kiến thức này sẽ “cản trở phong cách của họ”, giới hạn cá tính của họ... Mặt khác, chẳng người thợ mộc nào được đào tạo bằng các phương pháp thường được áp dụng trong các xưởng đào tạo thủ công nơi mà những nhiệm vụ mang tính chất kỹ thuật được hình thành, hoàn toàn độc lập làm mọi thứ, chỉ có kỹ năng chuyên môn làm mục đích của họ” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 620). Vì theo lẽ thường, những người thợ mộc được đào tạo trong tập thể những người cùng nghề, bằng cách làm việc với những người khác có kinh nghiệm và kỹ năng, chia sẻ và hỗ trợ, khi đó họ quan sát được về phương pháp và liên hệ đến kết quả mà họ có thể làm.

Theo luận giải trên, việc học tập được kiểm soát bởi hai nguyên tắc chính: Một là sự tham gia vào một công việc thiết thực, hai là sự nhận thức về mối liên hệ của biện pháp với các kết quả. Khi hai điều kiện này được đáp ứng, sự cân nhắc thứ ba thường theo sau như một vấn đề dĩ nhiên. Có sự nhận thức về ý nghĩa của các quy trình kỹ thuật cụ thể và các hình thức kỹ năng thúc đẩy sự quan tâm về kỹ năng và ‘kỹ thuật’, khi đó ý nghĩa của kết quả được “chuyển” đến phương tiện lĩnh hội. “Các bé trai yêu thích bóng chày thường tham gia luyện tập tự nguyện trong hoạt động ném bóng, bắt bóng, đánh bóng bằng gậy, và các hoạt động của trò chơi này. Hay các bé trai yêu thích trò chơi bi sẽ luyện tập

nhằm nâng cao kỹ năng bắn bi. Tuy nhiên, hãy tưởng tượng điều gì sẽ xảy ra nếu chúng coi những bài thực hành này như những nhiệm vụ trong trường học, mà không có hoạt động trước trong trò chơi, không có ý thức về những gì chúng đã thực hiện, và không có bất cứ sự lôi cuốn và động lực tham gia, diễn ra trong trò chơi!” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 621). Vấn đề cần được xác định rõ ở đây, hoạt động như một sự khởi đầu đem lại những gì được tích lũy xem như kinh nghiệm hay với tên gọi yếu tố “truyền thống”. Truyền thống là phương tiện theo đó năng lực của người học được khởi phát và định hướng. Bên cạnh đó mong muốn mạnh mẽ hoặc nhu cầu của một cá nhân tham gia vào một công việc là một điều kiện tiên quyết, một yếu tố của truyền thống trong sự phát triển cá nhân về năng lực và sự tự do; và rằng cá nhân đó phải tự nhìn nhận theo cách riêng của mình các mối quan hệ giữa phương tiện và các biện pháp thực hiện được áp dụng và kết quả đạt được. “Không ai khác có thể giúp cá nhân đó, và cá nhân đó không thể nhìn nhận bằng cách “được mách nước” mặc dù sự mách nước đúng đắn có thể định hướng và giúp cá nhân đó nhìn nhận được những gì mà cá nhân đó cần nhìn nhận” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 623). Như vậy, khó khăn thực tế không nằm ở nguyên tắc đối lập của các phương pháp, các quy tắc và kết quả đạt được theo kinh nghiệm trước đây đối với ước vọng cá nhân, năng lực và tự do.

Năng lực và tự do bị kìm hãm không phải do sự đối lập giữa sự hiểu biết và kỹ năng trước đây và năng lực cá nhân của người học; vấn đề nằm ở những thói quen, các tiêu chuẩn và ý tưởng của giáo viên. Đúng hơn là ở những thói quen không được giáo dục của trẻ và thái độ của giáo viên coi mình là những người có thẩm quyền, họ tự bao bọc bằng một truyền thống nào đó như là một lớp áo che phủ và từ nay về sau không chỉ là “Tôi” nói mà còn Chúa lên tiếng thông qua tôi, diễn đạt theo cách của J. Dewey (dẫn theo J. Ratner, 1939: 624) sẽ ngăn chặn tính toàn vẹn về trí tuệ và tình cảm của học sinh. Điều này dẫn đến sự tự do của học sinh kìm nén, và sự phát triển nhân cách bị kìm hãm. “Tự do cá nhân” chịu sự “can thiệp” bởi kỹ năng, tư duy và kinh nghiệm chín chắn của những người khác, theo lý thuyết này. Để đem lại lợi ích đặc biệt cho sự phát triển sự tự do, người giáo viên không chỉ là “người có thẩm quyền” mà giáo viên cần biết về học trò của mình, về nhu cầu, kinh nghiệm và trình độ kỹ năng của các học trò đó để có thể (không áp đặt mục đích và kế hoạch) chia sẻ trong một cuộc thảo luận về những gì cần làm và tự do đưa ra những đề xuất. Tuy nhiên, sự định hướng trí tuệ thực tế xuất hiện trong khi và do các hoạt động được thực hiện theo đó. Đó là đề xuất xuất phát từ người giáo viên đúng như những đề xuất “tự phát” từ các học sinh với ý niệm rõ ràng về “mục đích”. Điều này hết sức cần

thiết vì những đề xuất xuất phát từ học sinh không giới hạn tư duy nhưng lại ‘nông cạn’. Tư duy về một mục đích có sự tương đồng với sự nhận thức về các phương pháp và phương tiện. Khi và chỉ khi tư duy về một mục đích trở nên rõ ràng trong quá trình thực hiện thì đề án mới trở nên rõ ràng. “Cụ thể là một người nhận thức được những gì mà anh ta muốn làm và anh ta sẽ đạt được những gì khi công việc được hoàn thành trên thực tế” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 626).

Bàn sâu hơn về vấn đề này, với tính từ “serial” (thứ tự) theo J. Dewey, có ý nghĩa quan trọng trong việc liên hệ với quá trình thực hiện. Mỗi bước tiến lên phía trước, mỗi ‘phương tiện’ được sử dụng là một phần thành quả của một “mục đích”, nó làm rõ hơn đặc tính của mục đích đó, và như vậy đề xuất theo một tư duy quan sát, bước tiếp theo được thực hiện, với phương tiện và phương pháp được áp dụng tiếp đó. Tính chất căn nguyên và sự độc lập tư duy có liên quan đến quá trình thực hiện hơn là sự can thiệp với nguồn đề xuất ban đầu. Thực ra, những đề xuất ban đầu khả quan chính là kết quả của sự trải nghiệm thực hiện các công việc đã định. “Nói một cách khác, ‘mục đích’ không phải là sự kết thúc theo nghĩa đen mà là điểm khởi đầu của những ước nguyện, các mục đích và kế hoạch mới” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 627). Qua quá trình trí óc có năng lực đưa ra những đề xuất có ý nghĩa, với sự trải nghiệm

đã có làm xuất hiện những đề xuất tiếp theo, phù hợp và có giá trị. Và đề xuất có ý nghĩa sẽ đem lại hiệu quả trong phát triển tư duy với kỹ năng và phương pháp thực hiện.

### **(5) Quá trình giáo dục liên tục (The Continuity of the Educational Process)**

Như một sự khái quát lại các luận giải trên, J. Dewey đưa ra nhận định: giáo dục là sự tái tổ chức hay tái cơ cấu kinh nghiệm liên tục (dẫn theo J. Ratner, 1939: 628). Giáo dục có mục đích trực tiếp và tới chừng mực mà hoạt động có tác dụng giáo dục để đạt được mục đích ấy – sự chuyển biến trực tiếp của trình độ kiến thức, kinh nghiệm. Đời sống của trẻ nhỏ, thanh niên, người lớn – tất cả dựa trên một cấp độ mang tính giáo dục tương tự trên phương diện những gì học được từ thực tế ở từng giai đoạn trải nghiệm cấu thành giá trị của kinh nghiệm chính là hoạt động của đời sống ở mỗi giai đoạn cuộc đời con người mà ta có thể nhận biết và gọi tên.

Theo J. Dewey, quá trình giáo dục là một quá trình tinh thần với sự tăng thêm liên tục của kiến thức từ thấp đến cao. Với quan điểm truyền thống, giáo dục như là một sự chuẩn bị “học tập” để đạt được những điều cụ thể bởi sau này chúng sẽ có ích. Mục đích thì rất xa, và giáo dục luôn sẵn sàng, là bước sơ bộ đối với một điều gì đó có tầm quan trọng hơn xảy ra sau này. Thời thơ ấu là một quá trình chuẩn bị cho đời sống người lớn, và đời sống người lớn là một sự chuẩn bị cho một

đời sống khác. “Tương lai, chứ không phải hiện tại, là điều quan trọng trong giáo dục: lĩnh hội tri thức và kỹ năng để sử dụng cho tương lai; sự hình thành thói quen đòi hỏi sau đó trong đời sống, công việc, tư cách công dân tốt và theo đuổi khoa học” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 628). Theo nghĩa khác, giáo dục cần thiết đối với loài người đơn thuần bởi sự phụ thuộc của họ vào người khác. Con người khi sinh ra chưa có sự hiểu biết, chưa có kinh nghiệm, chưa có kỹ năng và non nớt, trong một hoàn cảnh phụ thuộc xã hội. Sự hướng dẫn, đào tạo, sự rèn luyện về tinh thần là các quá trình theo đó có sự giúp đỡ từ những người trưởng thành, người lớn và sự giúp đỡ trực tiếp sẽ ngày càng giảm dần đến mức cá nhân “phụ thuộc” có thể tự nhìn nhận. Nhiệm vụ của tuổi thơ là phát triển lên tính độc lập của tuổi trưởng thành qua sự hướng dẫn của những người đã gạt hái được điều đó – những người đi trước. Như vậy quá trình giáo dục như là một nhiệm vụ chính đối với các mục đích của cuộc sống khi tuổi trẻ đã đạt đến sự khai phóng khỏi lệ thuộc xã hội. Theo J. Dewey hai luồng ý kiến trên được đặt ra nhưng hiếm khi được biện luận, mâu thuẫn với quan niệm rằng sự tái cơ cấu kiến thức đang phát triển hoặc liên tục, là mục đích duy nhất (dẫn theo J. Ratner, 1939: 629). Sự lĩnh hội được kiến thức, kỹ năng, nhận thức văn hóa là các dấu hiệu của sự phát triển và phương tiện đối với sự liên tục của quá trình tinh thần. Ý kiến cho

rằng “giáo dục như là sự chuẩn bị và ý kiến cho rằng tuổi trưởng thành như là sự giới hạn phát triển cố định là hai phương diện của sự thiếu thành thật đáng chê trách” (dẫn theo J. Ratner, 1939: 630). Nếu như nhiệm vụ về tinh thần của người lớn cũng như của thanh niên là một sự trải nghiệm đang phát triển, thì sự hướng dẫn từ những phụ thuộc và tương thuộc xã hội có tầm quan trọng đối với người lớn như đối với trẻ nhỏ. Khi việc xác định quá trình tinh thần với các quá trình phát triển cụ thể được hiện thực hóa, thì sẽ thấy được công tác giáo dục trẻ em rõ ràng và chính quy hơn theo phương diện hiệu quả về mặt tiến bộ xã hội và tái tổ chức, và đồng thời cũng thấy rõ rằng việc kiểm nghiệm toàn bộ các tổ chức về đời sống người lớn là tầm ảnh hưởng của họ trong việc thúc đẩy giáo dục thường xuyên.

### 3. TẠM KẾT

Bàn về triết học giáo dục Dewey, sẽ là khiếm khuyết lớn khi chỉ nhấn mạnh những vấn đề cơ bản của quá trình giáo dục. Tuy nhiên, lát cắt mỏng về *quá trình giáo dục* của ông trên đây cũng cho thấy giá trị tư tưởng giáo dục hiệu dụng cho đến nay đã được khởi nguồn từ những năm đầu thế kỷ XX bởi J. Dewey.

Quá trình giáo dục với những vấn đề cơ bản, J. Dewey phác họa bức tranh về khoa học giáo dục bởi sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa tâm lý học về con người và phương pháp khoa học sư phạm. Như một ‘tuyên bố’ khởi đầu

cho một quá trình giáo dục hiệu quả, J. Dewey với lập luận “trên hết nghệ thuật là nghệ thuật giáo dục” hàm ý về nguyên tắc, bản chất, mục tiêu và phương pháp giáo dục xác định. Trong đó, trước hết đòi hỏi một sự nghiêm túc thỏa đáng đối với chủ thể (dạy và học) về hoạt động thể chất – theo cả nghĩa tinh thần, tư duy và trí tuệ, theo cách lập luận của J. Dewey. Đặt trong mối liên hệ giữa giáo dục hiện đại với quan điểm “trồng người”, cho thấy sự tương đồng nhất định về mặt ý nghĩa từ lập luận trên của J. Dewey. Với vai trò chủ thể, thầy “chèo thuyền” và năng lượng đẩy thuyền đến từ “người học” là nguyên tắc xuyên suốt trong phương pháp giáo dục trẻ (không chỉ trong nhà trường) ngay từ thời ấu thơ theo quan điểm “trên nghệ thuật” về giáo dục nêu trên. Theo đó, “thầy” (hàm ý cả người lớn, người trưởng thành) đưa ra đề xuất (ý tưởng) dẫn dắt, định hướng, thông qua đó tư duy phản ánh của “trò” (hàm ý cả trẻ nhỏ) dần được hình thành và phát triển. Và như vậy, thầy cô ngoài chức năng đúng nghĩa như trên, còn là “học sinh thông minh” trong hoạt động giáo dục, theo nhận định của J. Dewey.

Cùng với đó, “năng lượng đẩy thuyền” từ người học được J. Dewey tiếp tục luận giải. “Năng lượng” của người học được hình thành như một sự trải nghiệm qua quá trình tích lũy kinh nghiệm, theo ông, được bồi đắp từ thuở ấu thơ – và giáo dục (trước khi đi học là giáo dục gia đình) mang trọng

trách này. Đối với trẻ thơ, làm sao để “trẻ vui chơi có động lực” và với “niềm vui hoàn toàn miễn phí” hình thành thói quen tư duy phản ánh và phát triển thể chất, trí tuệ. Để có sự tích lũy kinh nghiệm hay quá trình liên tục của sự phát triển trí tuệ từ trẻ thơ đến trưởng thành và người lớn, trong đó giáo dục với phương pháp phù hợp với từng giai đoạn này là rất có ý nghĩa. Vì giáo dục không đơn thuần chỉ là “sự chuẩn bị cho tương lai” hay giáo dục “bị giới hạn” khi ta trưởng thành, mà quá trình giáo dục là một quá trình tinh thần với sự tăng lên liên tục của kiến thức.

Quá trình giáo dục dựa trên tâm lý học và giáo dục học theo nghĩa “giáo dục là sự tái tổ chức hay tái cơ cấu kinh nghiệm liên tục”; việc phát huy kỹ năng ngay từ đầu trong nhà trường là điều kiện tiên quyết để tạo nên sự thích ứng, tính chủ động và tự tin của

người học khi bước vào những trải nghiệm phức tạp. Mặc dù do tính chế định từ thực tiễn xã hội và thiên hướng chính trị của mình mà trong cách tiếp cận về giáo dục của J. Dewey có một số điểm còn khá xa lạ với Việt Nam nhưng không thể phủ nhận giá trị của triết học giáo dục Dewey bao trùm trong nó là những nguyên lý về mục đích và phương pháp giáo dục với những nguyên tắc khoa học xuất phát từ thực tiễn cuộc sống. “Thực sự mà nói cho đến nay, di sản giáo dục của Dewey vẫn chưa được xem là một phương pháp mang tính phổ cập cho giáo dục toàn cầu, nhưng triết lý, tư tưởng, quan điểm của Dewey vẫn có sức ảnh hưởng lớn đưa tư tưởng thực dụng một cách có phương pháp và hữu hiệu vào sinh hoạt hàng ngày của tổ chức đời sống xã hội và thực tiễn của nhân loại...” (J. Ratner, 1939: 245). □

### TÀI LIỆU TRÍCH DẪN

1. Dewey, John (revised edition). 1933. *How We Think*. USA: Reprinted by Special Permission of D.C. Heath and Co. pp. 35-57.
2. Dewey, John. 1913. *Interest and Effort in Education*. USA: Houghton Mifflin Company, pp. 65-54.
3. Dewey, John. 1928. “Body and Mind”. *Bulletin of the N Y Academy of Medicine*, vol. IV, pp. 17-19.
4. Dewey, John. 1934. *Journal of the Barnes Foundation*. USA: Yale University Press. vol. II, pp. 1-6.
5. Ratner, Joseph. 1939. *Intelligence in the Modern World - John Dewey's Philosophy*. New York: The Mordern Library.
6. UNESCO. 2005. *Chân dung những nhà cải cách giáo dục tiêu biểu trên thế giới* - (biên dịch: Hoàng Thu Hà, Lương Việt Nhi và Nguyễn Phương Đông). Hà Nội: Nxb. Thế giới.