

TÍNH HỆ THỐNG CỦA TRIẾT LÝ GIÁO DỤC QUA CÁC MỐI QUAN HỆ BÊN TRONG CỦA NÓ

Trần Ngọc Thêm

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia
Thành phố Hồ Chí Minh
Email: ngocthem@gmail.com

Article History

Received: 22/4/2020

Accepted: 05/5/2020

Published: 05/6/2020

Keywords

educational philosophy,
three-tier structure of six
elements, systematic nature.

ABSTRACT

In the past 15 years, there has been a particular growing interest in the concept of “educational philosophy” in Vietnam. In order to shed light on related issues the society is facing in practice, we suggested three different ways to approach the concept of educational philosophy: in its Narrow sense, in its Broader sense and in its Intermediate sense. However, the internal structure of this concept is another question that is yet to be explored. From the perspective of educational philosophy in its Medium sense, the author has conceptualized a three-level structure (Minimum Structure, Basic Structure and Expanded Structure) with six components (Mission, Objective, Principles, Culture, Content and Methods of Education). Among these components, Mission and Objective play a particularly important role. This three-tier, six-component structure is typical of the philosophy of education in broader sense and intermediate sense. Educational philosophy in the narrow sense is a special case, expressing a certain aspect of this structure. The network of internal relationships clearly shows the highly systematic nature of educational philosophy.

1. Mở đầu

Trong khoảng 15 năm trở lại đây, khái niệm “triết lý giáo dục” được xã hội Việt Nam quan tâm một cách đặc biệt. Tuy nhiên, một khái niệm quan trọng như cấu trúc nội tại của triết lý giáo dục lại chưa được bàn đến.

Nếu so sánh với “triết học giáo dục” thì “triết lý giáo dục” là một khái niệm thiên về cảm tính: Tuy về bản chất thì cả hai đều là những tư tưởng (hoặc hệ thống tư tưởng) về giáo dục, nhưng trong khi triết học giáo dục là một lĩnh vực khoa học thì triết lý giáo dục là những chiêm nghiệm được đúc kết từ kinh nghiệm hoạt động thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục (hoặc rút ra từ triết học giáo dục); chỉ đạo hành động thực tiễn trong giáo dục. Bởi vậy, để giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra liên quan đến triết lý giáo dục (chẳng hạn như các câu hỏi: việc những “sự cố giáo dục” liên tiếp xảy ra có bắt nguồn từ triết lý giáo dục hay không? Giải thích và giải quyết vấn đề này như thế nào?,...), cần phải có những nghiên cứu bài bản hơn về triết lý giáo dục.

Bài viết này tập trung bàn về cấu trúc nội tại của triết lý giáo dục, từ đó làm sáng tỏ tính hệ thống của triết lý giáo dục qua các mối quan hệ bên trong của nó. Bắt đầu từ việc thảo luận và trình bày quan niệm về cấu trúc của triết lý giáo dục, bài viết xây dựng một mô hình cấu trúc ba tầng của triết lý giáo dục; cuối cùng đi đến thảo luận về mối tương quan giữa các thành tố trong cấu trúc ba tầng của triết lý giáo dục.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Quan niệm về cấu trúc của triết lý giáo dục

Trong số các sách chuyên khảo, chuyên đề và bài nghiên cứu về triết lý giáo dục đã có mà chúng tôi bao quát được, cho đến nay, chưa có tài liệu nào nêu ra một quan niệm chặt chẽ về cấu trúc bên trong của triết lý giáo dục. Tuy nhiên, nếu căn cứ vào cách mà các nhà nghiên cứu trình bày về triết lý giáo dục hoặc sử dụng khái niệm triết lý giáo dục, có thể phân biệt hai cách hiểu: Phân loại các triết lý giáo dục như một phức hợp của nhiều thành tố, hoặc coi triết lý giáo dục như một thành tố ngang hàng với những thành tố còn lại.

Trong cuốn “Triết học giáo dục Việt Nam”, ở bảng tổng kết về triết lý giáo dục Việt Nam thời phong kiến, Thái Duy Tuyên (2007, tr 88-89) nêu ra các triết lý và các nhà giáo dục tiêu biểu theo sáu nhóm: *mục đích; động cơ; vai trò; nguyên tắc - phương châm; nội dung; phương pháp*. Trong cuốn “Nghịch lý và Lối thoát”, khi bàn về hệ quan điểm của triết lý giáo dục, Vũ Cao Đàm (2014, tr 118-126) nói đến năm nhóm: triết lý về bản thân nền giáo dục (*quan*

hệ giữa giáo dục và khoa học); triết lí về *mẫu người* được đào tạo; triết lí về *nội dung* đào tạo; triết lí về *phương pháp* đào tạo; triết lí về *vai trò nhà nước* trong việc tổ chức nền giáo dục.

Một cách hiểu khác về triết lí giáo dục liên quan đến vấn đề văn hóa tổ chức: Văn hóa tổ chức (organizational culture) theo G.H. Hofstede hay theo E.H. Schein đều được hiểu là văn hóa “của một nhóm người” (Hofstede G.H., 2010, tr 6; Schein E.H., 2004, tr 17). Nói cách khác, văn hóa tổ chức là văn hóa của một tổ chức; tổ chức đó có thể là một công ty, một trường học. Cách hiểu này về văn hóa tổ chức rất khác với quan niệm văn hóa tổ chức trong cấu trúc ba thành phần “văn hóa nhận thức - văn hóa tổ chức - văn hóa ứng xử” của chúng tôi. Trong quan niệm của chúng tôi, “nhận thức - tổ chức - ứng xử” là ba loại hoạt động, do vậy văn hóa tổ chức là hệ thống các giá trị tích lũy trong hoạt động tổ chức chứ không phải là văn hóa của một tổ chức, công ty - “tổ chức” là một động từ chứ không phải danh từ (Trần Ngọc Thêm 2014, tr 61-63, 512-518). Trong cấu trúc văn hóa ba cấp độ (three levels of culture) của Edgar Schein, thì cấp độ thứ hai là cấp độ của *các niềm tin và giá trị được thừa nhận* (Espoused Beliefs and Values) bao gồm *sứ mệnh, tầm nhìn, mục tiêu chiến lược, triết lí, giá trị cốt lõi...* (Schein E.H., 2004, tr 28-30). Từ cách hiểu này, các trường học hay đặt “triết lí giáo dục” như một thành phần nằm trong cùng chuỗi với các thành phần khác như sứ mệnh, tầm nhìn, mục tiêu, giá trị cốt lõi..., làm thành một bộ dấu hiệu nhận diện tổ chức.

Tuy nhiên, nếu xét về bản chất của các khái niệm thì, dù quan niệm về triết lí giáo dục như một thành phần trong bộ dấu hiệu nhận diện tổ chức trường học này đã trở nên quá phổ biến, vẫn cần phải nói rằng nó không hợp lí: “triết lí giáo dục” là một khái niệm có độ bao quát rất lớn, là kim chỉ nam cho toàn bộ hoạt động giáo dục, đứng ngang hàng với triết học giáo dục. Với một triết lí giáo dục có độ bao quát như thế thì các khái niệm như “sứ mạng”, “mục tiêu”, “giá trị cốt lõi”,... chỉ có thể là những khái niệm bộ phận của triết lí giáo dục.

Theo Trần Ngọc Thêm (2019), có ba cách hiểu khác nhau về triết lí giáo dục: triết lí giáo dục theo nghĩa Hẹp (phổ biến ở Việt Nam), triết lí giáo dục theo nghĩa Rộng (phổ biến ở phương Tây) và triết lí giáo dục theo nghĩa Trung gian (sử dụng phổ biến trên toàn thế giới, xem *bảng 1*).

Bảng 1. Ba cách hiểu về triết lí giáo dục

Cách hiểu	Triết lí giáo dục theo nghĩa HEP	Triết lí giáo dục theo nghĩa TRUNG GIAN	Triết lí giáo dục theo nghĩa RỘNG
Tiêu chí	Triết lí giáo dục theo nghĩa HEP	Triết lí giáo dục theo nghĩa TRUNG GIAN	Triết lí giáo dục theo nghĩa RỘNG
Điểm chung	Đều là tinh thần chủ đạo, là “kim chỉ nam” của giáo dục		
Về hình thức tồn tại	Tường minh, rõ ràng, công khai		Không ràng buộc: Có thể tường minh hoặc hàm ẩn
Về mức độ hàm súc	Đúc kết thành các từ khóa	Không ràng buộc: Có thể được đúc kết thành các từ khóa ngắn gọn hoặc không	
Về mức độ đồng thuận	Được thừa nhận khá rộng rãi		Không ràng buộc: Có thể được thừa nhận rộng rãi hoặc mang tính chuyên biệt
Về quy mô nội dung	Hẹp. Thường là một tư tưởng	Rộng. Thường là một Hệ thống tư tưởng	

Do không ràng buộc về mức độ hàm súc mà chỉ cần rõ ràng, công khai về hình thức tồn tại sao cho có mức độ đồng thuận cao nên triết lí giáo dục theo nghĩa Trung gian thường là cả một hệ thống tư tưởng giáo dục mang tính triết lí, được công bố trong những văn bản pháp quy (như Luật Giáo dục) của các quốc gia, hoặc ở hệ thống những tuyên ngôn về sứ mệnh, mục tiêu, giá trị cốt lõi,... của các cơ sở giáo dục. Như vậy, triết lí giáo dục (theo nghĩa Trung gian) là một hệ thống tư tưởng giáo dục bao trùm lên các thành tố khác (như sứ mệnh, mục tiêu, giá trị cốt lõi,...) chứ không phải nằm ngang hàng với chúng.

Ở Trung Quốc và Nhật Bản hầu như không dùng khái niệm “triết lí giáo dục” (教育哲理) mà dùng khái niệm “lí niệm giáo dục” (教育理念). Lí niệm giáo dục được hiểu là có quy mô nội dung bao trùm rất rộng: Nó “có mối liên quan trực tiếp đến phương pháp giảng dạy, là thực tiễn giảng dạy của chủ thể giáo dục, là yêu cầu chủ quan và nhận thức hợp lí về việc “nên giáo dục thế nào”..., là tôn chỉ giáo dục bao quát, là sứ mệnh giáo dục, mục đích giáo dục, lí tưởng giáo dục, mục tiêu giáo dục, nhu cầu giáo dục, nguyên lí giáo dục” (Baidu (n.d.)).

Vấn đề phải làm tiếp tục là: (a) Xác định xem trong số các thành tố còn lại này, những thành tố nào là *cần*; (b) Những thành tố nào là *đủ* để tạo nên một cấu trúc bên trong hoàn chỉnh của triết lý giáo dục; và (c) *Vai trò, vị trí* của các thành tố trong hệ thống này ra sao.

2.2. Các tầng bậc cấu trúc của triết lý giáo dục

Trong bộ dấu hiệu nhận diện của các cơ sở giáo dục ở Việt Nam và trên thế giới, số lượng và thành phần của các thành tố có thể khác nhau, song phổ biến nhất là ba thành tố *Sứ mệnh* (Mission), *Tầm nhìn* (Vision), và *Mục tiêu* (Objective).

Cả ba đều được sử dụng không chỉ như những công cụ nhận diện cơ sở giáo dục, mà còn là những công cụ hoạch định chiến lược của cơ sở giáo dục, được áp dụng phổ biến trên toàn cầu. Trong đó, phổ biến nhất là *Sứ mệnh*, sau đó đến *Tầm nhìn*. Khảo sát 349 cơ sở giáo dục ở 5 châu lục, Julián David Cortés-Sánchez (2017, tr 19) nhận thấy tuyên bố về *Sứ mệnh* có ở 338/349 đơn vị, còn tuyên bố về *Tầm nhìn* có ở 291/349 đơn vị. Tuyên bố về *Mục tiêu* có mức độ phổ biến thấp hơn.

Liên quan đến “*Sứ mệnh*”, “*Tầm nhìn*”, “*Mục tiêu*” còn có khái niệm “*Mục đích*” (Aims, Purpose). Trong đó, “*Sứ mệnh*” và “*Mục đích*” là hai khái niệm khá gần nhau. “*Sứ mệnh*” (hay “*sứ mạng*”) mang sắc thái nghĩa trang trọng; là “*nhiệm vụ quan trọng, coi như thiêng liêng*” (Hoàng Phê, 2003, tr 877). “*Mục đích*” có phần cụ thể hơn, hữu hình hơn; là “*cái vạch ra làm đích, nhằm đạt cho được*” (Hoàng Phê, 2003, tr 648). *Sứ mệnh* giáo dục chính là một tuyên ngôn về *mục đích* và công việc của giáo dục (Nguyễn Lộc, 2009, tr 1-2), là cam kết trách nhiệm thực hiện mục đích trong hiện tại và tương lai. Bởi vậy, có thể xem “*Sứ mệnh*” là đại diện cho “*Mục đích*”.

Giữa “*Sứ mệnh*” với “*Tầm nhìn*” thì “*Sứ mệnh*” gần với triết lý giáo dục hơn. Có ý kiến cho rằng cả tuyên ngôn *Sứ mệnh* lẫn tuyên ngôn *Tầm nhìn* của một cơ sở đào tạo đều là sự cụ thể hóa cho triết lý giáo dục của cơ sở đào tạo đó (Phạm Thị Ly, 2008), song thực ra, chỉ có “*Sứ mệnh*” gắn kết mật thiết với triết lý giáo dục, còn “*Tầm nhìn*” thì không. “*Sứ mệnh*” và “*triết lý giáo dục*” đều có quan hệ trực tiếp với cả hiện tại lẫn tương lai, sự khác nhau quan trọng là ở chỗ “*Sứ mệnh*” thể hiện cam kết trách nhiệm mà cơ sở đào tạo phải thực hiện, còn triết lý giáo dục thể hiện bản thân trách nhiệm đó (triết lý giáo dục là những chiêm nghiệm được đúc kết từ hiện tại để chỉ đạo hành động thực tiễn trong cả hiện tại và tương lai). Trong khi đó, “*Tầm nhìn*” là một giấc mơ, nó đưa ra một viễn cảnh tương lai, tạo nên cảm hứng kích thích và khuyến khích cộng đồng hướng đến. Nghịch lý là ở chỗ: Không phải giấc mơ nào cũng sẽ trở thành hiện thực, muốn giấc mơ biến được thành hiện thực (tức là muốn để *tầm nhìn* có tính khả thi) thì *Tầm nhìn* phải bám sát *Sứ mệnh*, nhất quán với nó. Nhưng nếu *tầm nhìn* có tính khả thi tăng lên bao nhiêu thì sức hấp dẫn của giấc mơ sẽ giảm đi bấy nhiêu; và ngược lại, nếu sức hấp dẫn của giấc mơ tăng lên bao nhiêu thì tính khả thi của *tầm nhìn* sẽ giảm đi bấy nhiêu!

Giữa “*Mục đích*” với “*Mục tiêu*” thì “*Mục đích*” mang tính khái quát, nó là cái đích tổng thể cần nhắm tới trong một khoảng thời gian dài; còn “*Mục tiêu*” là sự cụ thể hóa của mục đích trong một giai đoạn ngắn hơn, cụ thể trước mắt. Một nét khu biệt khác của *Mục tiêu* là trong khi “*Sứ mệnh*”, “*Mục đích*”, “*Tầm nhìn*” chỉ có thể đánh giá một cách định tính, thì riêng “*Mục tiêu*” có thể đánh giá được bằng định lượng.

Sự tương đồng và khác biệt của bốn khái niệm *Sứ mệnh*, *Tầm nhìn*, *Mục đích*, *Mục tiêu* có thể được trình bày trong bảng 2.

Bảng 2. So sánh *Sứ mệnh*, *Tầm nhìn*, *Mục đích*, *Mục tiêu*

TIÊU CHÍ	SỨ MỆNH	MỤC ĐÍCH	TẦM NHÌN	MỤC TIÊU
Bản chất	Có tính định hướng, khái quát			Cụ thể, xác định
Thời gian thực hiện	Là trách nhiệm thực hiện trong hiện tại và tương lai (dài)		Là định hướng cho tương lai	Ngắn, trước mắt
Phương pháp đánh giá	Định tính			Định lượng
Cấu trúc	Mang tính tổng thể, phức tạp			Bộ phận, đơn giản

Trong bốn phạm trù đang xét thì *Tầm nhìn* nằm ngoài triết lý giáo dục, *Mục đích* có thể xem là tương đương với *Sứ mệnh*. Như vậy, chỉ có *Sứ mệnh* (*Mục đích*) và *Mục tiêu* là những phạm trù CẦN cho việc tham gia vào cấu trúc của triết lý giáo dục. Hai thành tố này tạo nên *cấu trúc tối thiểu* của triết lý giáo dục.

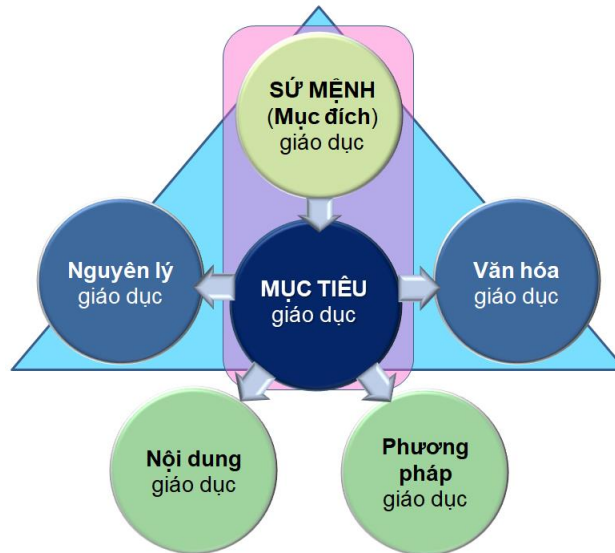
Đến lượt mình, Mục tiêu giáo dục quy định *Nguyên lý* và *Văn hóa* giáo dục. Bốn thành tố *Sứ mệnh*, *Mục tiêu*, *Nguyên lý* và *Văn hóa* giáo dục tạo nên **cấu trúc cơ bản** của triết lý giáo dục.

Mở rộng ra nữa, Mục tiêu giáo dục còn quy định tiếp *Nội dung* và *Phương pháp* giáo dục. Hệ thống sáu thành tố *Sứ mệnh*, *Mục tiêu*, *Nguyên lý*, *Văn hóa*, *Nội dung* và *Phương pháp* giáo dục tạo nên **cấu trúc mở rộng** của triết lý giáo dục.

Sáu thành tố này là **cần** và **đủ** để tạo nên Hệ thống ba tầng (Cấu trúc Tối thiểu, Cấu trúc Cơ bản và Cấu trúc Mở rộng) của triết lý giáo dục. Ở mỗi tầng, nếu bỏ đi bất cứ thành tố nào sẽ là thiếu, nhưng nếu thêm vào bất cứ thành tố nào khác thì sẽ là thừa: “Tâm nhìn” rất cần để tạo nên cảm hứng cho cộng đồng nhưng là phạm trù nằm ngoài triết lý giáo dục. Các phạm trù khác như “giá trị cốt lõi”, “mẫu người được đào tạo”, ... đều đã nằm trong các thành tố đã có hoặc có thể suy ra từ chúng.

2.3. Tương quan giữa các thành tố trong cấu trúc tầng bậc của triết lý giáo dục

Trong Cấu trúc Cơ bản (Bộ Bốn) và Cấu trúc Mở rộng (Bộ Sáu), hai thành tố của Cấu trúc Tối thiểu là *Sứ mệnh* (*Mục đích*) và *Mục tiêu* tạo thành một “cơ cấu quyền lực kép”, giống như “*Lưỡng đầu chế*” thời Lê-Trịnh: Trong cơ cấu quyền lực đó, *Sứ mệnh* (*Mục đích*) giữ vai trò như “VUA” (đứng ở vị thế cao hơn, nhưng không trực tiếp cầm quyền), còn *Mục tiêu* giữ vai trò như “CHỦA” (đứng ở vị thế thấp hơn, nhưng chi phối trực tiếp các thành tố còn lại) (*hình 1*).



Hình 1. Ba tầng cấu trúc của triết lý giáo dục

Bộ đôi *Sứ mệnh* và *Mục tiêu* trong cấu trúc tối thiểu này có trách nhiệm chỉ ra “Mẫu xã hội” và “Mẫu con người” mà hoạt động giáo dục chủ trương xây dựng và đào tạo. Đó chính là “hình ảnh xã hội tương lai” và “hình ảnh con người mơ ước” theo cách nói của người Nhật Bản (Nguyễn Quốc Vương, 2017, tr 34-35).

Lịch sử khoa học giáo dục từng chịu ảnh hưởng sâu đậm của hai khuynh hướng triết học trong việc xây dựng mục tiêu giáo dục là thuyết bản vị xã hội và thuyết bản vị cá nhân. Đi theo thuyết *bản vị xã hội*, giáo dục lấy việc đáp ứng nhu cầu xã hội làm mục tiêu (khuynh hướng này phổ biến ở châu Âu từ cổ đại đến hết Trung Cổ và ở phương Đông trong gần suốt lịch sử); còn đi theo thuyết *bản vị cá nhân*, giáo dục lấy nhu cầu của con người cá nhân làm mục tiêu (khuynh hướng này phát triển và trở nên phổ biến ở phương Tây từ thời Phục Hưng trở về sau) (Lương Vị Hùng, Khổng Khang Hoa, 2008, tr 149-150, 144-146).

Tuy nhiên, sẽ là sai lầm nếu cho rằng hai khuynh hướng này đề cao xã hội và đề cao cá nhân một cách biệt lập, không có liên quan gì đến nhau. Trái lại, chúng luôn tồn tại song hành và có quan hệ quy định lẫn nhau: Xã hội như thế nào thì con người cá nhân được đào tạo sẽ có những phẩm chất và năng lực tương ứng như thế ấy để đáp ứng nhu cầu một cách phù hợp. Giáo dục không trực tiếp tạo ra xã hội mà luôn chỉ có thể trực tiếp đào tạo ra con người; đến lượt mình, những con người mới hợp lực tạo nên xã hội. Thực tế này trở thành cơ sở cho sự phân hóa chức năng giữa *Sứ mệnh* và *Mục tiêu*: *Sứ mệnh* (*Mục đích*) nhắm đến cái đích xa hơn, chung hơn của giáo dục là phục vụ việc

xây dựng xã hội, chỉ ra (một cách hiển ngôn hoặc hàm ngôn) “Mẫu xã hội” cần xây dựng. Trong khi đó, Mục tiêu thường hướng đến cái đích cụ thể hơn của giáo dục là phục vụ việc *đào tạo con người*, chỉ ra “Mẫu con người” (chuẩn đầu ra) với những phẩm chất và năng lực tương ứng phù hợp với những nhu cầu của xã hội cần xây dựng.

Trong trường hợp Sứ mệnh phác họa ra cả hai đích (mẫu xã hội và mẫu con người) thì mẫu xã hội luôn được nhấn mạnh hơn, đặt trước. Sứ mệnh và Mục tiêu luôn thống nhất với nhau, xã hội và cá nhân luôn gắn chặt với nhau; chúng tạo nên một cặp sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ lịch sử giáo dục. Việc nhấn mạnh về phía này hoặc phía kia chỉ là sản phẩm của một bối cảnh chủ thể - không gian - thời gian cụ thể, tạo nên nét đặc thù cho từng giai đoạn hoặc từng (loại) nền văn hóa.

Trong hai công trình xuất bản cùng năm, J.-J. Rousseau đã vừa cổ vũ cho việc đào tạo người công dân phục vụ xã hội (qua cuốn khảo luận “*Khế ước xã hội*” (Du contrat social, 1762; bản tiếng Việt: Rousseau J.-J. 2004), lại vừa đồng thời cổ vũ cho việc xây dựng con người cá nhân (qua nhân vật Émile như một mẫu sản phẩm của giáo dục trong cuốn tiểu thuyết “*Émile hay là về giáo dục*”/ Émile ou de l'éducation, 1762, bản tiếng Việt: Rousseau J.-J. 2008). Đây không phải là một mâu thuẫn mà chính là biểu hiện của việc tác giả đã nhận thức rất rõ sự thống nhất giữa hai yêu cầu này.

Cũng chính là do không thấy hết sự thống nhất và mối liên hệ giữa Sứ mệnh và Mục tiêu, xã hội và cá nhân nên mới có những ý kiến cho rằng sứ mệnh giáo dục “Nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” ghi trong các văn kiện của Việt Nam là “*vừa không đầy đủ vừa dễ dẫn đến sai sót*. Không đầy đủ bởi cách diễn đạt đó nghiêng hẳn về phần trách nhiệm của hệ thống giáo dục đối với xã hội, mà chưa thể hiện tường minh trách nhiệm của hệ thống giáo dục đối với cá nhân người học” (Nguyễn Quang Kính, 2012, tr 7).

Như vậy, các Sứ mệnh (mẫu xã hội cần xây dựng) khác nhau sẽ quy định các Mục tiêu giáo dục (mẫu người cần đào tạo) khác nhau. Đến lượt mình, các Mục tiêu giáo dục khác nhau sẽ kéo theo Nguyên lí, Văn hóa, Nội dung và Phương pháp giáo dục khác nhau.

Từ góc nhìn văn hóa, có ba kiểu loại hình văn hóa chính là văn hóa thiên về âm tính (điển hình như Việt Nam và Đông Nam Á), văn hóa thiên về dương tính (điển hình như phương Tây) và loại hình văn hóa trung gian (điển hình như ở khu vực Đông Bắc Á) (Trần Ngọc Thêm, 2014, tr 85-90). Loại hình văn hóa thiên về âm tính coi việc duy trì một xã hội ổn định là ưu tiên hàng đầu, loại hình văn hóa thiên về dương tính coi việc duy trì một xã hội phát triển là ưu tiên hàng đầu.

Nếu *Sứ mệnh* của giáo dục ưu tiên hàng đầu cho việc duy trì một xã hội ổn định thì *Mục tiêu* dạy sẽ là đào tạo người thừa hành (con người công cụ), mục tiêu học sẽ là thi đỗ để có địa vị tốt, thu nhập cao (làm quan, làm quản lí...). Với những mục tiêu ấy, *Nguyên lí* dạy trên thực tế là giúp trò hiểu bài - thuộc bài với quy mô hàng loạt; nguyên lí học trên thực tế là đáp ứng những yêu cầu của kì thi (cái gì không thi thì bỏ qua không học, hoặc cùng lắm là học cho qua). *Văn hóa* giáo dục là dương tính, mang tính áp đặt (dành cho một xã hội âm tính, thụ động). *Nội dung* giáo dục sẽ coi trọng kiến thức, mang tính từ chương. *Phương pháp* giáo dục chủ yếu sẽ là trao truyền kiến thức một cách thụ động, thầy đọc trò chép. Lợi thế của triết lí giáo dục loại này là dễ huy động sức mạnh cộng đồng, dễ tạo ra và duy trì một xã hội ổn định, vì vậy mà gây nên cảm giác có vẻ như nghiêng về thuyết bản vị xã hội.

Còn nếu *Sứ mệnh* của giáo dục ưu tiên hàng đầu cho việc xây dựng một xã hội năng động, phát triển thì *Mục tiêu* dạy sẽ là đào tạo những con người sáng tạo, mục tiêu học sẽ là làm sao phát triển được năng lực sáng tạo của mỗi cá nhân. Với những mục tiêu ấy, *Nguyên lí* dạy trên thực tế là coi trọng sự sáng tạo và đào tạo có phân hóa, cá nhân hóa; nguyên lí học trên thực tế phải là học suốt đời, học đi đôi với hành. *Văn hóa* giáo dục là âm tính, phục vụ theo yêu cầu của xã hội (dành cho một xã hội dương tính, chủ động, luôn biến đổi). *Nội dung* giáo dục sẽ coi trọng việc dạy cách tư duy, dạy các phương pháp, kĩ năng. *Phương pháp* giáo dục chủ yếu sẽ là gợi mở, để cho trò chủ động, giúp trò rèn luyện tư duy phê phán. Lợi thế của triết lí giáo dục loại này là dễ phát huy sức mạnh cá nhân, dễ tạo ra và duy trì một xã hội năng động, phát triển, vì vậy mà gây nên cảm giác có vẻ như nghiêng về thuyết bản vị cá nhân.

Chúng tôi nói “*dễ*” chứ không khẳng định cứng nhắc là vì mỗi loại triết lí giáo dục nêu trên đều có mặt trái của mình: trong những điều kiện không thích hợp, chúng sẽ khó được hiện thực hóa mà chỉ dừng lại là những triết lí giáo dục kì vọng. Triết lí giáo dục hướng đến ổn định của Việt Nam đã được hiện thực hóa tốt trong điều kiện xã hội phong kiến, đã đem lại thành công nổi bật trong giai đoạn kháng chiến chống Mĩ, song hiện nay chưa đạt được sự hòa hợp giữa sứ mệnh xây dựng xã hội ổn định và xây dựng xã hội phát triển, đang có xung đột giữa triết lí giáo dục kì vọng trong tuyên ngôn với triết lí giáo dục vô thức trong thực tế. Tuy nhiên, việc dịch bệnh Covid 19 bùng phát đòi hỏi sự ứng phó quyết liệt, nhanh chóng lại trở thành lợi thế cho mô hình xã hội ưu tiên ổn định (như Việt Nam) và bất lợi cho mô hình xã hội ưu tiên phát triển, đề cao tự do cá nhân (như phương Tây). Trong khi đó, loại hình văn

hóa trung gian và loại triết lý giáo dục tương ứng (trong những điều kiện thích hợp) đã đem lại thành công ở khu vực Đông Bắc Á: phát triển bền vững trong bối cảnh công nghiệp hóa và cũng không đến nỗi mất kiểm soát trong bối cảnh dịch bệnh.

Trong mô hình cấu trúc triết lý giáo dục ba tầng (*hình 1*), Mục tiêu tuy đứng sau Sứ mệnh, cụ thể hóa cho Sứ mệnh, nhưng giữ vị trí trung tâm, nó là đầu mối liên kết tất cả các thành tố của ba tầng cấu trúc.

Chính vì Mục tiêu đóng vai trò quan trọng đặc biệt trong cấu trúc của triết lý giáo dục như vậy cho nên có thể hiểu được vì sao có sự tồn tại của một quan niệm rất phổ biến là đồng nhất Triết lý giáo dục với Mục tiêu giáo dục. Do tầm quan trọng của Mục tiêu mà sự đồng nhất này diễn ra trong vô thức một cách tự nhiên đến mức ngay cả những người phê phán việc đồng nhất này một cách gay gắt nhất cũng vô tình đồng nhất chúng với nhau khi chính mình bàn về triết lý giáo dục (Nguyễn Khánh Trung, 2018).

Sự đồng nhất này thể hiện ngay cả trong bộ tiêu chí kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học do Bộ GD-ĐT ban hành: Trong khi ở bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn của Mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN-QA), tiêu chí 4.1 chỉ nói đến triết lý giáo dục: “*triết lý giáo dục* được trình bày rõ ràng và phổ biến đến tất cả các bên liên quan”, thì ở tiêu chí 4.1 trong “Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng Chương trình đào tạo các trình độ...” của Bộ GD & ĐT Việt Nam, Cục Quản lý Chất lượng cho phép sử dụng hai khái niệm này thay thế cho nhau: “*triết lý giáo dục* hoặc *mục tiêu giáo dục* được tuyên bố rõ ràng và được phổ biến đến các bên liên quan” (Cục Quản lý chất lượng, 2018).

Luật giáo dục của các nước thường có những điều khoản về Mục đích, Mục tiêu, Nguyên lý (nhiều khi có cả Nội dung và Phương pháp) giáo dục - đó chính là các thành tố của triết lý giáo dục. Trong đó *Mục tiêu* luôn là thành tố phổ biến nhất, không thể thiếu trong bất cứ Luật giáo dục nào. Chẳng hạn, Luật giáo dục Nhật Bản tách riêng một chương đầu với tiêu đề: “*Mục đích và các Nguyên lý giáo dục*”; chương này có 4 điều: Điều 1 là *Mục đích* (Aims = Sứ mệnh); Điều 2 là *Mục tiêu* (Objectives); Điều 3 và 4 là hai nguyên lý (Học tập suốt đời và Bình đẳng cơ hội) (Kyōiku kihon-hō, 2006). Nó xứng đáng với vị trí là thành tố trung tâm trong cấu trúc ba tầng, sáu thành tố của triết lý giáo dục.

3. Kết luận

Xuất phát từ thực tế sử dụng khái niệm triết lý giáo dục ở Việt Nam và trên thế giới, chúng tôi đã đúc kết được *ba cách hiểu* về triết lý giáo dục: triết lý giáo dục theo nghĩa Hẹp, theo nghĩa Rộng và theo nghĩa Trung gian. Đứng từ góc nhìn của triết lý giáo dục theo nghĩa Trung gian, chúng tôi đã phát hiện và xây dựng được *Cấu trúc ba tầng* (Cấu trúc Tối thiểu, Cấu trúc Cơ bản và Cấu trúc Mở rộng), *sáu thành tố* (Sứ mệnh, Mục tiêu, Nguyên lý, Văn hóa, Nội dung và Phương pháp giáo dục) của triết lý giáo dục.

Sáu thành tố này là *cần* và *đủ* để tạo nên hệ thống cấu trúc của triết lý giáo dục. Ở mỗi tầng, nếu bỏ đi bất cứ thành tố nào sẽ là thiếu, nhưng nếu thêm vào bất cứ thành tố nào khác thì sẽ là thừa: “Tầm nhìn” là phạm trù nằm ngoài triết lý giáo dục; các phạm trù khác như “giá trị cốt lõi”, “mẫu người được đào tạo”,... đều đã nằm trong các thành tố đã có hoặc có thể suy ra từ chúng. Trong cấu trúc này, Sứ mệnh và Mục tiêu là hai thành tố giữ vai trò vị trí đặc biệt, chi phối trực tiếp Mục tiêu và chi phối gián tiếp tất cả các thành tố còn lại; Mục tiêu là thành tố giữ vị trí trung tâm của cả hệ thống, nó chỉ chịu sự chi phối của một thành tố duy nhất là Sứ mệnh và chi phối trực tiếp tất cả bốn thành tố còn lại.

Cấu trúc ba tầng, sáu thành tố này là đặc trưng chung cho cả triết lý giáo dục theo nghĩa Trung gian và theo nghĩa Rộng. Triết lý giáo dục theo nghĩa Hẹp là một trường hợp đặc biệt: nó luôn chỉ thể hiện được một khía cạnh nào đó trong cấu trúc cấu trúc ba tầng, sáu thành tố của triết lý giáo dục. Mạng lưới các mối quan hệ bên trong này cho thấy rõ tính hệ thống cao độ của triết lý giáo dục.

Lời cảm ơn: Tác giả cảm ơn sự tài trợ của Chương trình Khoa học và Công nghệ cấp Quốc gia giai đoạn 2016-2020 qua đề tài “Triết lý giáo dục Việt Nam từ truyền thống đến hiện tại” (mã số KHGD/16-20.ĐT.011).

Tài liệu tham khảo

- AUN-QA (2015). *Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level Version 3.0*. ASEAN University Network.
- Baidu (n.d.). 教育理念 [Li niệm giáo dục]. (Khái thác từ <https://baike.baidu.com/item/教育理念>).
- Cục Quản lý Chất lượng (2018). *Tài liệu hướng dẫn đánh giá chất lượng Chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*. Ban hành kèm theo Công văn 769/QLCL-KĐCLGD của Bộ GD-ĐT kí ngày 20/4/2018.
- Hoàng Khê (2003). *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.

- Hofstede G.H., Hofstede G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and organizations- software of the mind- intercultural cooperation and its importance for survival*, 3d ed. McGraw-Hill, 2010, 576 p.
- Julián David Cortés-Sánchez (2017). *Mission and Vision Statements of Universities Worldwide - A Content Analysis*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario.
- Kyōiku kihon-hō (2006). 教育基本法 (Luật Giáo dục cơ bản, Quốc hội Nhật Bản ban hành năm 1947, sửa đổi năm 2006). Khai thác từ http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/003.htm. So sánh với bản tiếng Anh: *Basic Act on Education* (Act No. 120, December 22, 2006) (Khai thác từ: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>).
- Lương Vị Hùng, Khổng Khang Hoa (2008). *Triết học giáo dục hiện đại* (Bùi Đức Thiệp dịch). NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Nguyễn Khánh Trung (2018). *Rất nhiều người đang nhầm lẫn giữa mục tiêu và triết lý giáo dục* (Thùy Linh thực hiện). (Khai thác từ: <http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Rat-nhieu-nguoi-dang-nham-lan-giua-muc-tieu-va-triet-ly-giao-duc-post192903.gd>).
- Nguyễn Lộc (2009). *Khái niệm về sứ mạng trong xây dựng chiến lược giáo dục*. Tạp chí Khoa học giáo dục, số 42, tr 1-4.
- Nguyễn Quang Kính (2012). *Nhận thức lại sứ mạng và mục tiêu giáo dục là khởi đầu và cốt lõi của đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục quốc dân*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 77, tr 6-10.
- Nguyễn Quốc Vương (2017). *Đi tìm triết lý giáo dục Việt Nam*. NXB Tri thức.
- Phạm Thị Ly (2008). *Tuyên ngôn sứ mạng và tầm nhìn của trường đại học*. (Khai thác từ: <https://www.lypham.net/?p=245>).
- Rousseau J.-J. (2004). *Bàn về kế ước xã hội*. NXB Lí luận chính trị.
- Rousseau J.-J. (2008). *Émile hay là về giáo dục*. NXB Tri thức.
- Schein E.H. (2004). *Organizational culture and leadership*, 3rd ed. Jossey-Bass.
- Thái Duy Tuyên (2007). *Triết học giáo dục Việt Nam*. NXB Đại học Sư phạm.
- Trần Ngọc Thêm (2014). *Những vấn đề văn hóa học lí luận và ứng dụng* (xuất bản lần 2). NXB Văn hóa - Văn nghệ.
- Trần Ngọc Thêm (2019). *Từ lí luận về triết lý giáo dục đến triết lý giáo dục Việt Nam trong giai đoạn hiện tại*. Báo cáo đề dẫn tại Hội thảo Quốc gia cùng tên của Đề tài KHGD/16-20.ĐT.011, tổ chức tại Hà Nội ngày 14/12/2019.
- Vũ Cao Đàm (2014). *Nghịch lí và Lối thoát. Bàn về Triết lý phát triển Khoa học và Giáo dục Việt Nam* (xuất bản lần 2 năm 2016). NXB Thế giới.