

# Từ triết học giáo dục đến triết lí giáo dục, lí thuyết giáo dục và công nghệ giáo dục\*

**Phạm Đỗ Nhật Tiến**

Học viện Quản lí Giáo dục  
31 Phan Đình Giót, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam  
Email: phamdohtien26@gmail.com

**TÓM TẮT:** Trong suốt thế kỉ XX, triết học giáo dục, thông qua triết lí giáo dục và lí thuyết giáo dục đã góp phần đáng kể vào việc định hình và phát triển giáo dục, phù hợp với yêu cầu của thế kỉ thông qua các đóng góp quan trọng của các triết gia và nhà khoa học giáo dục tài năng. Bước sang thế kỉ XXI, tranh luận đã nổ ra về vai trò của triết học giáo dục trong bối cảnh mới khi mà trọng tâm trong định hướng phát triển được đặt vào công nghệ giáo dục. Bài viết này luận bàn về các vấn đề trên để dùng lại ở một nhận định rằng, trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư hiện nay, công nghệ giáo dục được bàn đến rất nhiều, còn triết lí giáo dục lại chưa có những chuyển đổi để có thể dẫn đường.

**TỪ KHÓA:** Triết học giáo dục; triết lí giáo dục; lí thuyết giáo dục; công nghệ giáo dục; Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

→ Nhận bài 25/10/2019 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa 06/11/2019 → Duyệt đăng 25/11/2019.

## 1. Đặt vấn đề

Theo Bách khoa thư Stanford về triết học: “Triết học giáo dục (GD) là một ngành của triết học ứng dụng hoặc triết học thực hành liên quan đến mục đích và bản chất của GD cùng các vấn đề triết học nảy sinh từ lí thuyết và thực tế GD... Các chủ đề của nó bao gồm cả các vấn đề triết học cơ bản (Ví dụ, bản chất của kiến thức đáng được đưa vào giảng dạy, đặc tính của công bằng GD và công lí, ...) và các vấn đề liên quan đến các chính sách và thực tiễn GD cụ thể (Ví dụ, sự cần thiết của chương trình và trắc nghiệm chuẩn, các khía cạnh xã hội, kinh tế, pháp lí và đạo đức của các thỏa thuận cấp vốn cụ thể, cơ sở cho các quyết định chương trình giảng dạy, ...)” [1].

Có thể nói, cũng như triết học trong bất kì lĩnh vực nào khác, triết học GD là ngành học lấy GD làm đối tượng nghiên cứu để trả lời cho các câu hỏi về bản chất GD, mục đích GD, quy trình GD, thậm chí cả động lực và quy luật phát triển của GD. Lịch sử triết học GD song hành cùng lịch sử triết học và lịch sử GD. Các triết gia cổ đại như Platon, Arixtôt, Xôcrat ở phương Tây, Khổng Tử ở phương Đông, trong các luận bàn chung về triết học đều có những kiến giải sâu sắc về những vấn đề cơ bản của GD như GD để làm gì, GD cho ai, GD cái gì, GD như thế nào. Cho đến nay, triết học GD vẫn tìm cách trả lời các câu hỏi cơ bản này xuất phát từ các quan điểm triết học cụ thể về con người và thế giới, căn cứ vào thực tiễn GD và các khoa học có liên quan như tâm lí học, nhận thức luận, xã hội học ... Tuy nhiên, khó mà nói rằng, triết học GD đã có một nền tảng khái niệm và lí luận vững chắc như triết học nói chung và triết học khoa học nói riêng. Về cơ bản, có thể coi triết học GD như một

“cơ sở dữ liệu” với rất nhiều tư tưởng GD vừa bổ sung, vừa đối nghịch nhau, tạo thành các triết thuyết khác nhau trong GD. Chẳng hạn, ở Mĩ hiện nay, các nhà GD thường quan tâm đến một số triết thuyết GD chính như là thuyết vĩnh cửu (GD là sự rèn luyện trí năng để theo đuổi sự thật tuyệt đối, vĩnh viễn và không thay đổi), thuyết bản chất (GD là sự chuyển giao di sản văn hóa với người thầy là trung tâm và học sinh cần được uốn nắn theo chương trình GD), thuyết tiến bộ (GD phải là một quá trình dân chủ trong đó học sinh là trung tâm), thuyết tái thiết (GD phải làm cho nhà trường trở thành tác nhân chính cho các thay đổi xã hội), thuyết thực nghiệm (GD là sự chuẩn bị con người cho những trải nghiệm thực tế trong một thế giới luôn thay đổi), thuyết hiện sinh (GD mở, hướng tới cá nhân người học, coi cái tốt, chân lí và hiện thực là do sự nghiệm sinh của cá nhân) [2]. Ở một số nước phương Đông, trong nhiều thế kỉ, triết học GD thống soái là triết học của Nho giáo dựa trên các tư tưởng triết học của Khổng Tử. Ở Việt Nam, GD cách mạng suốt hơn 70 năm qua dựa trên nền tảng triết học Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh.

Trong tiến trình phát triển của mình, triết học GD không dừng lại ở những vấn đề cốt lõi của GD mà tiếp tục đi sâu vào những vấn đề cụ thể để tạo nên các quan điểm triết học ngay đối với từng lĩnh vực GD như triết học GD mầm non, triết học chương trình GD, triết học đào tạo giáo viên, triết học GD suốt đời ...

Vì thế, triết học GD đóng vai trò quan trọng trong việc xác lập nền tảng tư tưởng để các nhà hoạch định chính sách, các nhà khoa học GD, các nhà giáo định hình tư duy GD và thực hiện hành động GD trong hoạt động chuyên môn của mình. Tuy nhiên, không có con đường thẳng từ triết học GD đến tư duy GD và hành động GD. Con đường này được thực hiện thông qua các triết lí GD, lí thuyết GD và gần đây rẽ sang công nghệ GD như sẽ được trình bày dưới đây.

\* Bài viết được chỉnh sửa từ tham luận cùng tên trình bày tại Hội thảo “Triết lí GD Việt Nam truyền thống và sự biến động của nó trong giai đoạn hiện tại” tổ chức tại Hà Nội, năm 2019.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Triết lý giáo dục

Triết lý GD là một thuật ngữ của Việt Nam, đi liền với thuật ngữ “triết học GD”, nhưng có sự khác biệt về nội hàm và sắc thái. Như đã nói ở trên, triết học GD là một nhánh của triết học mà đối tượng nghiên cứu của nó là GD. Khác với khoa học, tính đúng đắn của các mệnh đề trong triết học GD là không chứng minh được. Người ta chỉ có thể tin chúng hoặc không tin chúng. Để xác lập niềm tin này, các triết gia cố gắng xây dựng các triết thuyết GD như các hệ thống có logic nội tại dựa trên một số định đề và khái niệm cơ bản.

Khi vận dụng triết học GD vào thực tế GD, các nhà hoạch định chính sách, nhà giáo, nhà trường buộc phải đặt niềm tin vào một số mệnh đề triết học mà họ thấy phù hợp. Điều đó dẫn đến việc hình thành cái mà chúng ta gọi là triết lý GD. Vì vậy, trong bài viết này, triết lý GD được hiểu là *sự phát biểu về các niềm tin liên quan đến các vấn đề cơ bản của GD, trên cơ sở chấp nhận các quan điểm của một hoặc vài triết thuyết về GD.*

Như thế, cả triết học GD và triết lý GD đều đề cập đến các vấn đề cơ bản xoay quanh các câu hỏi dạy cái gì, dạy ai, dạy để làm gì, dạy như thế nào. Sự khác nhau là ở chỗ, triết học GD tìm cách trả lời các câu hỏi trên bằng cách thiết lập các tư tưởng, khái niệm, quan điểm trong một hệ thống lý luận ít nhiều nhất quán. Trong khi đó, triết lý GD đặt niềm tin vào các câu trả lời đó dựa vào một trường phái triết học GD cụ thể hoặc vay mượn từ nhiều trường phái triết học GD khác nhau. Vì thế, có thể xây dựng rất nhiều triết lý GD từ việc tổ hợp các ý tưởng khác nhau trong một số không nhiều các triết thuyết GD.

Hiểu như vậy về triết lý GD, trong tiếng Anh có một thuật ngữ tương ứng là “philosophy statement of education”. Tra thuật ngữ này trên Google có thể thấy rất nhiều các văn bản mẫu cùng các tài liệu hướng dẫn về việc xây dựng triết lý GD của nhà giáo cũng như nhà trường. Đó là các tuyên ngôn của nhà giáo, nhà trường về một số niềm tin triết học liên quan đến việc dạy học của nhà giáo, hoặc sứ mệnh của nhà trường, từ đó hình thành những giải pháp cơ bản để đi tới các kết quả đầu ra mong muốn.

Ở tầm quốc gia, Malaysia có một tuyên bố dưới tiêu đề “Triết lý GD quốc gia” với nội dung cốt lõi là “tạo ra các cá nhân cân đối và hài hoà về trí, đức, thể, mỹ, trên cơ sở niềm tin vững chắc và sự dâng hiến cho Thượng đế” [3]. Ở rất nhiều nước khác, tuy không có một phát biểu nào dưới tiêu đề chính thức “triết lý GD” như Malaysia, nhưng các tuyên bố khác nhau về sứ mệnh, vai trò, chức năng, nhiệm vụ ... của GD đều là những biểu hiện của triết lý GD (Xem Hộp 1). Chúng đều được xây dựng trên *những niềm tin nhất định và cụ thể* liên quan đến những vấn đề cơ bản của GD, xuất phát từ việc chấp nhận các quan điểm triết học GD của một triết thuyết hoặc nhiều triết thuyết nào đó. Nói một cách ngắn gọn như Phạm Minh Hạc [4]: “Triết lý GD là các tư tưởng chỉ đạo việc xây dựng và phát triển sự nghiệp GD - đào tạo cả tâm vĩ mô và vi mô”.

#### Hộp 1: Một số tuyên bố thể hiện triết lý GD quốc gia

**Malaysia:** GD ở Malaysia là những nỗ lực không ngừng nhằm tiếp tục phát triển tiềm năng cá nhân một cách tích hợp và tổng thể, với mục tiêu tạo ra các cá nhân cân đối và hài hoà về trí, đức, thể, mỹ trên cơ sở niềm tin vững chắc và sự dâng hiến cho Thượng đế. Nỗ lực đó hướng tới việc tạo ra các công dân Malaysia có tri thức và năng lực, có phẩm chất đạo đức cao, có trách nhiệm cùng khả năng đạt hạnh phúc cá nhân ở mức độ cao, cũng như có khả năng đóng góp vào sự hài hoà và phồn vinh của xã hội và toàn thể đất nước (Malaysia Education Act 1996).

**Nhật:** Đặc trưng lớn nhất của loài người là khả năng lớn lên nhờ GD. Thông qua GD, chúng ta học được sự thông thái và văn hóa được tích lũy bởi tiền nhân, chúng ta cũng khám phá được những tư tưởng mới và cách ứng xử mới. Ngoài ra, GD còn nuôi dưỡng những tài năng cá nhân. Thông qua GD, cá nhân học để thành người độc lập, học để tôn trọng nhau như một thành viên trong gia đình, trong xã hội, trong đất nước hoặc như một công dân toàn cầu và học để sống một cách kiêu hãnh và có trách nhiệm. GD không chỉ quan trọng trong việc đem lại sự độc lập xã hội và một đời sống tốt hơn mà còn quyết định tương lai của xã hội và đất nước chúng ta. GD là nền tảng của xã hội loài người (Trích Report by the National Commission on Educational Reform của National Commission on Educational Reform 2000).

**Úc:** Ở Úc, việc cung ứng GD chất lượng cao đóng vai trò cốt yếu để: đem lại sự công bằng về cơ hội trong một xã hội dân chủ; đảm bảo sự thịnh vượng kinh tế và đáp ứng các yêu cầu thay đổi về nhân lực; Trang bị các kiến thức và kĩ năng cần thiết để lớn mạnh trong một thế giới giàu thông tin; Hiểu và đối phó với các thách thức môi trường hiện có và sẽ nảy sinh; Tăng cường gắn kết xã hội thông qua các giá trị và ước nguyện cùng chia sẻ trên cơ sở sự hiểu biết và bao dung; Chuẩn bị cho tinh thần công dân toàn cầu (Trích The Future of Schooling in Australia, A Report by the States and Territories 2007).

**Việt Nam:** GD và đào tạo có sứ mệnh nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần quan trọng phát triển đất nước, xây dựng nền văn hóa và con người Việt Nam. Phát triển GD và đào tạo cùng với phát triển khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu; Đầu tư cho GD và đào tạo là đầu tư phát triển. Đổi mới căn bản và toàn diện GD và đào tạo theo nhu cầu phát triển của xã hội; Nâng cao chất lượng theo yêu cầu chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, phục vụ đắc lực sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ Quốc. Đẩy mạnh xây dựng xã hội học tập, tạo cơ hội và điều kiện cho mọi công dân được học tập suốt đời. (Trích Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kì quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011).

### 2.2. Lý thuyết giáo dục

Lý thuyết GD là lý thuyết nghiên cứu về quá trình GD dựa trên việc trả lời câu hỏi cơ bản là việc học diễn ra như thế nào. Nếu triết lý GD dẫn dắt hành động GD trên cơ sở niềm tin vào một số quan điểm mang tính triết học về GD thì lý thuyết GD tạo cơ sở cho hành động dạy và học dựa trên các nghiên cứu khoa học về GD.

Hạt nhân cốt lõi của lý thuyết GD là các *lí thuyết học tập*. Lý thuyết học tập là lý thuyết cho ta biết việc học diễn ra như thế nào. Nó tạo điều kiện cho lý thuyết sư phạm trả lời câu hỏi việc dạy phải như thế nào. Nó được xây dựng và phát triển trên cơ sở các nghiên cứu khoa học về tâm lí học, đồng thời ít nhiều vay mượn các quan điểm của triết học GD. Với khoảng lùi của thời gian để nhìn lại, có thể nói các lý thuyết học tập là kết quả phát triển liên tục và kế thừa từ các tư tưởng triết học của Platon, Socrate, Descartes, Hegel, Marx ..., các lý luận sư phạm của thế kỉ XVIII và

XIX với Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey v.v..., đến các trường phái tâm lý học của thế kỉ XX với Thurstone, Sternberg, Watson, Skinner, Lewin, Piaget, Vugotxki, Léonchiev, Bandura ...

Phong theo cách tiếp cận của Stahl [5], có thể mô tả về sự hình thành các lý thuyết học tập chính trong thế kỉ XX qua sơ đồ ở Hình 1 dưới đây (xem Hình 1):

Trong Hình 1, các lý thuyết học tập được chia thành hai nhóm chính: Nhóm các thuyết cá nhân (tức là tập trung vào các yếu tố bên trong cá nhân) và nhóm các thuyết xã hội (tức là đề cao các yếu tố bên ngoài cá nhân). Nhóm thứ nhất gồm các thuyết gestalt, thuyết nhận thức, thuyết kiến tạo nhận thức. Nhóm thứ hai gồm các thuyết hành vi, thuyết kiến tạo xã hội, thuyết nhận thức xã hội ... Dĩ nhiên, sự phân chia là tương đối. Trong thuyết kiến tạo xã hội, thuyết nhận thức xã hội cũng như trong thuyết tiến bộ, các yếu tố bên trong và bên ngoài cá nhân đều được tính đến.

Nội dung cơ bản của các thuyết này là giải thích quá trình tiếp nhận tri thức và hình thành nhận thức, từ đó áp dụng vào việc học. Chẳng hạn, thuyết kiến tạo nhận thức của Piaget cho rằng, trí tuệ trẻ em được cấu trúc bởi các đơn vị gọi là sơ đồ. Mỗi sơ đồ tương ứng với một khía cạnh của thế giới xung quanh. Sự phát sinh và phát triển trí tuệ chính là quá trình hình thành và phát triển các sơ đồ thông qua việc thiết lập trạng thái cân bằng giữa hoạt động đồng hóa cái mới và điều tiết cái cũ. Vì thế, theo Piaget, học tập là một quá trình tích cực kiến tạo tri thức, từ tri thức đã có và kinh nghiệm bản thân. Từ đó, đóng góp tích cực của thuyết kiến tạo nhận thức là đã mở đường cho cách học thông qua hành, đề cao hành động tìm tòi, khám phá, coi đó là cách học chủ đạo. Tuy nhiên, hạn chế của thuyết kiến tạo nhận thức là bỏ qua các tác động văn hóa và xã hội lên sự phát triển của nhận thức, vì thế chưa chú trọng đến vai trò của tương tác trong học tập.

Thực ra, bất kì lý thuyết học tập nào cũng có mặt hạn chế của nó. Đó là vì mỗi lý thuyết học tập chỉ đề cập đến một cách nhìn, một cách tiếp cận, trong những điều kiện nhất

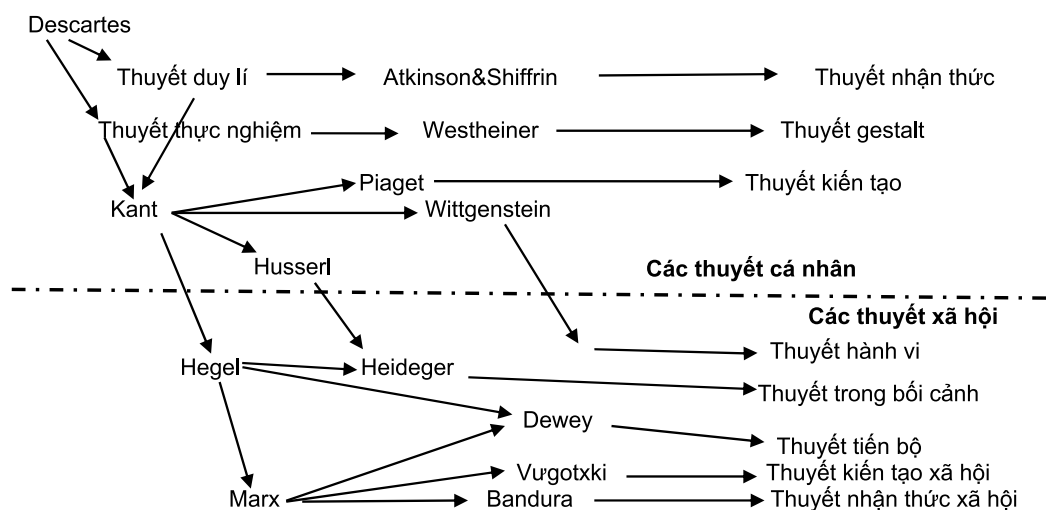
định về một hiện tượng phức tạp là việc học. Vì thế, các lý thuyết học tập không có giá trị phổ quát như các lý thuyết khoa học chính xác. Chúng chỉ có giá trị nhất định, trong phạm vi nhất định, dưới các điều kiện nhất định. Điều đó cũng có nghĩa là, cho đến nay, chưa có sự hiểu biết thực sự khoa học và đầy đủ về quá trình học tập.

Tuy nhiên, với bước tiến của khoa học thần kinh từ những năm 1990, hiện đang có nhiều nỗ lực xây dựng lý thuyết GD trên cơ sở khoa học thần kinh. Lý thuyết này tìm cách làm rõ mối tương quan giữa các hoạt động của não với việc dạy và học, chẳng hạn phân tích những diễn biến sinh học trong não khi thông tin được xử lí, xác định những tình huống tốt nhất về môi trường, cảm xúc và xã hội để thông tin được lưu giữ trong não ... Thông qua kỹ thuật tiên tiến về theo dõi hoạt động của não qua hình ảnh, các nhà khoa học có thể quan sát được bộ não khi nó đang học và vì thế lý thuyết GD hiện đại có tham vọng thiết lập được cơ sở khoa học cho việc giải thích hiện tượng đa trí tuệ (multiple intelligences) cũng như cơ chế của quá trình dạy và học.

### 2.3. Công nghệ giáo dục

Một hạn chế khác của các lý thuyết GD hiện nay là tuy các yếu tố môi trường có được tính đến như bối cảnh kinh tế, xã hội, ngôn ngữ và truyền thống văn hóa, lịch sử nhưng vai trò của công nghệ chưa được quan tâm thỏa đáng. Trong khi đó, sự phát triển vượt bậc của ICT trong hai thập kỉ nay đã và đang dẫn tới những tác động mang tính cách mạng đến quá trình dạy học, khiến nhiều câu hỏi đang được đặt ra liên quan đến xem xét việc dạy và học trong mối quan hệ bộ ba: giáo viên - học sinh - công nghệ ICT. Điều đó dẫn đến sự phát triển đặc biệt của lĩnh vực nghiên cứu gọi là công nghệ GD (educational technology).

Có nhiều định nghĩa khác nhau về công nghệ GD tùy theo cách tiếp cận trong quan hệ bộ ba giáo viên - học sinh - công nghệ. Xét riêng ở góc độ dạy học thì công nghệ GD còn được gọi là công nghệ dạy học (instructional technology). Nó có nghĩa là lĩnh vực vận dụng tiến bộ công nghệ



Hình 1: Sơ đồ hình thành các lý thuyết học tập chính trong thế kỉ XX



vào quá trình dạy học với mục đích nâng cao hiệu quả của dạy và học. Công nghệ ở đây có thể được hiểu theo nghĩa rộng là bất kì công cụ hoặc quá trình nào được đưa vào thực tế dạy học trên cơ sở áp dụng có hệ thống các kiến thức khoa học và/hoặc kinh nghiệm thực tế. Tuy nhiên, trong thực tế hiện nay, nó thường được hiểu giới hạn trong công nghệ thông tin và truyền thông ICT.

Việc đưa ICT vào trong trường học đã làm thay đổi mạnh mẽ bộ mặt của lớp học ngày nay. Thoạt đầu, chỉ là việc đưa vào trong lớp học các thiết bị mới như máy tính, máy chiếu, màn hình, bảng học tương tác, nhưng với sự phát triển của web 2.0, đã hình thành *một môi trường học tập mới* trong đó học sinh trao đổi với nhau qua blog, cùng nhau xây dựng các wiki; giáo viên mở rộng tương tác với học sinh qua trang web lớp học, hỗ trợ học sinh qua các công cụ học tập trực tuyến, trao đổi kinh nghiệm và học tập lẫn nhau qua các tài nguyên GD mở OER, triển khai các khóa học trực tuyến mở đại chúng MOOC, tổ chức việc học theo lớp học đảo ngược (flipped classroom) ...

Công nghệ ICT đã và đang thay đổi mạnh mẽ GD nói chung, các phương pháp dạy học nói riêng và đem lại nhiều lợi ích hơn hẳn so với trước đây: Học sinh tiếp cận tài liệu học tập dễ hơn và nhanh hơn, hiểu bài rõ hơn và sâu hơn, tham gia chủ động hơn và tích cực hơn vào các hoạt động học tập, nhận được phản hồi kịp thời hơn và thân thiện hơn, hứng thú hơn và tự tin hơn trong học tập, có kĩ năng viết, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo tốt hơn, có thể tiến bước theo nhịp độ phù hợp với năng lực bản thân.

Vì vậy, trong Kế hoạch công nghệ GD quốc gia 2010, Bộ GD Mĩ yêu cầu triển khai áp dụng mạnh mẽ sức mạnh của công nghệ GD trên 5 lĩnh vực (học tập, đánh giá, giảng dạy, hạ tầng, hiệu suất) với mục đích thực hiện một “Bước chuyển cách mạng trong GD thay vì kiểu tiến bước từng phần” [6]. Kế hoạch này cũng kêu gọi tiến hành “nghiên cứu mang tính thách thức lớn cùng những sáng kiến phát triển để giải quyết những vấn đề căn cơ lâu dài cần có sự tài trợ và phối hợp ở tầm quốc gia”.

Kế hoạch này đặt trọng tâm vào công nghệ GD cùng những nghiên cứu khoa học GD dựa trên bằng chứng định lượng, những nghiên cứu có thể thiết lập những quan hệ nhân quả để trên cơ sở đó xây dựng các chính sách thực sự hiệu quả, coi đó là tiêu chuẩn vàng của nghiên cứu khoa học. Điều này cũng có nghĩa là những nghiên cứu định tính cùng những luận bàn mang tính triết học về GD bị coi nhẹ. Vì thế, tranh luận đã nổ ra. Nhiều tiểu luận đã xuất hiện để chỉ ra rằng cái gọi là tiêu chuẩn vàng của nghiên cứu khoa học đã làm sai lệch lịch sử khoa học, rằng bản chất phức tạp của mối quan hệ giữa bằng chứng và hoạch định chính sách đã bị bóp méo để trở thành quá đơn giản (Ví dụ, vai trò của các phán đoán giá trị trong việc kết nối các kết quả thực nghiệm với các định hướng chính sách thường bị bỏ qua), còn các nhà nghiên cứu định tính đã nhấn mạnh đến tính chất khoa học trong công việc của họ [1].

Mặc cho các tranh luận, việc đổi mới tư duy GD hiện nay,

đặc biệt trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN4) đang bị chi phối bởi sức mạnh của công nghệ GD. Nếu có thể nói về một xu thế trong triết lí GD vào lúc này thì đó là *triết lí đặt niềm tin vào công nghệ GD*. Còn hiện trạng triết học GD vào lúc này là câu hỏi về tương lai của nó, là sự cần thiết phải đổi mới cả về tư duy và cách tiếp cận để có thể trả lời được những câu hỏi mới về bản chất và tương lai của GD khi mà CMCN4 đang làm thay đổi đến tận gốc những vấn đề cơ bản của GD.

### 3. Kết luận

Trong GD, các nhà hoạch định chính sách dựa vào niềm tin triết học về sứ mệnh, vị trí và vai trò của GD để đưa ra phác họa chân dung về những con người tạo nên thế hệ mới mà đất nước và xã hội mong đợi. Mặt khác, họ cũng dựa vào những kiến giải của lí thuyết GD để đưa ra những quyết định về việc tổ chức quá trình dạy và học, nhằm góp phần hiện thực hóa triết lí GD. Trong hầu suốt thế kỉ XX, cả triết học GD và lí thuyết GD đã có vị trí đáng kính trong triết học cũng như trong GD thông qua những đóng góp của nhiều triết gia cũng như các nhà GD danh tiếng, qua đó góp phần định hình và phát triển GD phù hợp với yêu cầu của thế kỉ XX.

Bước sang thế kỉ XXI, dưới tác động của những bước tiến đột phá của khoa học và công nghệ, đặc biệt là cuộc CMCN4, GD đang đứng trước bước ngoặt của sự phát triển. Có hai câu hỏi cơ bản đang được đặt ra là: 1/ Người học cần có những phẩm chất và năng lực gì để thành công trong một thế giới ngày mai với nhiều khác biệt không thể lường trước trong môi trường sống và môi trường làm việc so với ngày hôm nay; 2/ Hệ thống GD phải làm gì để người học có được những phẩm chất và năng lực đó.

Câu trả lời hiện nay là, theo khuyến nghị của Diễn đàn Kinh tế thế giới, dường như đặt trọng tâm vào công nghệ GD [7]. Tuy nhiên, đó là cách tiếp cận mang tính kĩ thuật. Một tiếp cận triết học là cần thiết bởi lẽ GD đang phải trả lời những vấn đề sâu xa hơn về mối quan hệ giữa con người và công nghệ, khi mà việc truyền đạt kiến thức của người thầy có thể hoàn toàn được thay thế bởi robot, việc học của người học sẽ diễn ra suốt cuộc đời và khác trước rất nhiều, việc đưa trí tuệ nhân tạo vào GD đặt ra những vấn đề cốt tử về GD giá trị và đạo đức ...

Tương lai của GD như thế nào là câu hỏi đang tìm câu trả lời. Nó kéo theo câu hỏi *khó trả lời hơn* là tương lai của triết học GD như thế nào. Khó trả lời bởi rất nhiều lẽ, nhưng có một lẽ rất đáng quan tâm là giờ đây số người thực sự làm triết học GD không nhiều, trong khi đó nhiều người sắp đến tuổi về hưu còn người trẻ thì chưa sẵn sàng bước vào lĩnh vực này khi mà lĩnh vực công nghệ GD đang có sức hút mạnh hơn rất nhiều [8]. Chính vì thế mà công nghệ GD trong CMCN4 được bàn đến rất nhiều, còn triết học và triết lí GD trong CMCN4, dù rằng rất quan trọng nhưng lại chưa được bàn đến là bao nhiêu và vì thế đã mất đi vai trò dẫn dắt.

**Tài liệu tham khảo**

- [1] Harvey Siegel, D.C. Phillips, Eamonn Callan, (2018), *Philosophy of education*, Trong Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- [2] Wiles, J. và Bondi, J, (2005), *Xây dựng chương trình học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Malaysia Education Act, (1996), <http://www.agc.gov.my/agcportal/uploads/files/Publications/LOM/EN/Act%20550.pdf>
- [4] Phạm Minh Hạc, (02/2011), *Đôi điều suy nghĩ về triết lý và đổi mới tư duy giáo dục trong thời kì đổi mới*, Kí yếu hội thảo quốc gia về Khoa học Giáo dục Việt Nam, tập I, tr.97-105, Hải Phòng.
- [5] Stahl, G, (2003), *Building collaborative knowing: Elements of a social theory of CSCL*, Bài viết trong J.W. Strijbos, P.Kirschner & R. Martins (ed.), *What we know about CSCL in higher education*, Amsterdam: Kluwer.
- [6] Bộ Giáo dục Mỹ, (2010), *Transforming American Education. Learning powered by technology*, Washington, D.C.: Office of Educational Technology
- [7] World Economic Forum, (2015), *New vision for education. Unlocking the potential of technology*, Cologny/Geneva: World Economic Forum
- [8] Clark, J, (2006), *Philosophy of Education in Today's World and Tomorrow's: A View from 'Down Under'*, Paideusis, Volume 15 (2006), No. 1, pp. 21-30.

## FROM THE PHILOSOPHY OF EDUCATION TO THE PHILOSOPHY STATEMENT, THEORY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

**Pham Do Nhat Tien**

National Academy of Education management  
31 Phan Dinh Giot, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam  
Email: phamdntien26@gmail.com

**ABSTRACT:** *Throughout the 20th century, philosophy of education, through philosophy statement and theory of education, contributed significantly to shaping and developing education in line with the demands of the century based on important achievements of talented philosophers and educational scientists. Entering the 21st century, there are lots of controversy regarding the role of educational philosophy in a new context when educational technology is considered as the focus of development orientation. This article discusses those issues to end with the observation that in the context of the fourth industrial revolution, educational technology is still a controversial issue while the philosophy of education has not yet been developed accordingly to lead the way.*

**KEYWORDS:** *Philosophy of education; philosophy statement of education; theory of education; educational technology; the fourth industrial revolution.*