

# Tính hệ thống của triết lí giáo dục: Các mối quan hệ bên ngoài và các loại triết lí giáo dục

**Trần Ngọc Thêm**

Trưởng Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn -  
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh  
10 -12 Đinh Tiên Hoàng, phường Bến Nghé,  
Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam  
Email: ngocthem@gmail.com

**TÓM TẮT:** Trong khoảng mười lăm năm trở lại đây, do hiện tượng gia tăng các “sự cố giáo dục”, ở Việt Nam, khái niệm “Triết lí giáo dục” được xã hội quan tâm một cách đặc biệt. Để làm sáng tỏ mối quan hệ này, khái niệm “Triết lí giáo dục” cần được nghiên cứu một cách bài bản. Bài viết làm rõ: Các mối quan hệ bên ngoài (vị trí) của triết lí giáo dục; Các loại và các cách hiểu về triết lí giáo dục.

**TỪ KHÓA:** Triết lí giáo dục; sự cố giáo dục; quan hệ bên ngoài; phân loại.

→ Nhận bài 13/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 20/6/2020 → Duyệt đăng 09/7/2020.

## 1. Đặt vấn đề

Trong khoảng mười lăm năm trở lại đây, ở Việt Nam, khái niệm “Triết lí giáo dục” (TLGD) được xã hội quan tâm một cách đặc biệt. Sự quan tâm này có liên quan mật thiết đến cách đánh giá về giáo dục (GD) Việt Nam. Lí giải về nguồn gốc của chuỗi sự cố GD trong quan hệ với TLGD có hai luồng ý kiến sau: 1/ Luồng ý kiến thứ nhất cho rằng, nguyên nhân gốc là do TLGD. Đến lượt mình, luồng ý kiến này có hai quan niệm: Quan niệm 1 cho là do Việt Nam thiếu TLGD; Quan niệm 2 cho là do Việt Nam có TLGD nhưng nó sai lầm; 2/ Luồng ý kiến thứ hai cho rằng, TLGD thì Việt Nam đã có và nó đã đúng nhưng do việc triển khai TLGD chưa tốt (Quan niệm 3). Tuy nhiên, cho dù “TLGD” có phải là nguồn gốc của “chuỗi sự cố” hay không thì hai khái niệm này vẫn có mối liên hệ với nhau. Ba quan niệm về nguồn gốc của “chuỗi sự cố” nêu trên đều có lí do để tồn tại nhưng mỗi quan niệm xét riêng đều chưa đủ sức thuyết phục, đó là do nền tảng lí luận về TLGD chưa đầy đủ. Để giải quyết vấn đề, TLGD cần được nghiên cứu sâu và kĩ hơn. Từ thực tế đó, bài viết này làm rõ hai vấn đề: 1/ Các mối quan hệ bên ngoài (vị trí) của TLGD; 2/ Các cách hiểu khác nhau (phân loại) TLGD. Các mối quan hệ bên ngoài của TLGD đến lượt mình lại có hai vấn đề: Quan hệ với triết học GD (THGD) và lí niệm GD; Quan hệ với các thành tố chi phối và các thành tố hiện thực hóa TLGD. **Bài viết này là sản phẩm của Đề tài “TLGD Việt Nam - Từ truyền thống đến hiện đại”, mã số KHGD/16-20.ĐT.011.**

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Quan hệ bên ngoài: Triết lí giáo dục trong quan hệ với triết học giáo dục và lí niệm giáo dục

2.1.1. Ở các ngôn ngữ phương Tây, không có một từ riêng để chỉ “triết lí” và một cụm từ riêng để chỉ “TLGD”. Thông thường, các cụm từ “Philosophy of Education”, “Educational Philosophy” có thể được dùng

với cả hai nghĩa ‘THGD’ và ‘TLGD’ (Tuy “Philosophy of Education” và “Educational Philosophy” về cơ bản có thể xem như hai cụm từ đồng nghĩa và có thể thay thế cho nhau nhưng “Philosophy of Education” có phần có nghĩa rộng hơn, còn “Educational Philosophy” thì thiên về triết lí giảng dạy của giáo viên hơn (Nó liên quan đến cách giáo viên làm việc với các học trò, cách hướng dẫn, đánh giá, cách ứng xử trong lớp học, văn hóa lớp học...). Chỉ khi chúng được cá thể hóa, được dùng ở dạng xác định, hoặc dạng số nhiều (như: My Personal Philosophy of Education, Teaching Philosophy Statement, the Philosophy of Education, Philosophies of Education, Educational Philosophies; My Philosophy of Education, ...) thì có thể yên tâm là chúng đang được dùng theo nghĩa ‘TLGD’.

Trong tiếng Trung và tiếng Nhật, ngoài “THGD” (教育哲學), cả hai đều có khái niệm “TLGD” (教育哲理) giống như trong tiếng Việt nhưng trong các ngôn ngữ này còn có thêm khái niệm “Lí niệm GD” (教育理念). Trong cả hai ngôn ngữ này, cả “THGD” lẫn “TLGD” đều là những khái niệm ít dùng (xem Bảng 1). Trong tiếng Trung, “TLGD” chủ yếu chỉ xuất hiện trong ngôn ngữ thường ngày, còn trong tiếng Nhật, cụm từ này gần như hoàn toàn không được dùng đến (chỉ xuất hiện với khoảng 296 kết quả).

Thay vào đó, “Lí niệm GD” là khái niệm được dùng phổ biến nhất trong cả hai ngôn ngữ (gần 14 triệu lượt xuất hiện trong tiếng Trung và gần 10 triệu lượt trong tiếng Nhật). Khái niệm này có nghĩa khá gần với “TLGD”. Người Trung Quốc dịch cụm từ này sang tiếng Anh thành “Ý tưởng GD” (Educational idea). Ở Trung Quốc, mặc dù “Lí niệm GD” không/chưa được định nghĩa và không được công nhận như một khái niệm khoa học trong các sách tra cứu chính thống nhưng theo Bách khoa thư Baidu: “Điều này không ngăn cản mọi người sử dụng một cách thường xuyên thuật ngữ “Lí niệm GD”, qua đó chứng minh rằng: “Lí niệm GD” đã được công

**Bảng 1: Mức độ phổ biến của ba khái niệm “THGD”, “TLGD” và “Lí niệm GD” (đặt trong ngoặc kép) trong tiếng Trung và tiếng Nhật** (Truy cập trên Google ngày 09 tháng 4 năm 2020)

	Ở các tên miền có đuôi “cn” (Trung Quốc)	Ở các tên miền có đuôi “jp” (Nhật Bản)
“教育哲學” (THGD)	Khoảng 203.000 kết quả	Khoảng 348.000 kết quả
“教育哲理” (TLGD)	Khoảng 25.000 kết quả	Khoảng 296 kết quả
“教育理念” (Lí niệm GD)	Khoảng 13.600.000 kết quả	Khoảng 9.700.000 kết quả

nhận rộng rãi trong và ngoài cộng đồng GD” (Baidu (n.d.). *Như “Bách khoa toàn thư Trung Quốc. Tập về GD” do Dong Chuncai chủ biên (中国大百科全书·教育卷, 董纯才主编, 1985), “Từ điển quản lí GD” do Li Ji chủ biên (教育管理辞典, 李冀主编, 1989), “Từ điển GD” do Gu Mingyuan chủ biên (教育大辞典, 顾明远主编, 1990)). Còn trong tiếng Nhật, “Lí niệm GD” được sử dụng như một khái niệm và thuật ngữ chính thống ngay cả trong luật GD với nghĩa là “nguyên lí GD” (Bộ GD Nhật Bản dịch thuật ngữ này sang tiếng Anh thành “Principles of education”, (Japan Act (2006)). Trong tiếng Việt, “TLGD” có số lượt xuất hiện rất lớn, lớn hơn hẳn “THGD” (khoảng trên 11 triệu lượt so với khoảng trên 9 triệu).*

Như thế, các quốc gia Đông Á (Trung Quốc, Nhật Bản, Việt Nam) trước đây có truyền thống dùng “TLGD” hoặc “Lí niệm GD”, nay đang có xu hướng tăng cường và/hoặc chuyển sang dùng “THGD”. Tuy nhiên, khái niệm “Triết lí/Lí niệm GD” vẫn không mất đi giá trị, nhất là ở Việt Nam/Nhật Bản. Nhật Bản có thể xem là quốc gia tiêu biểu cho việc dùng “Lí niệm GD”, còn Việt Nam là quốc gia tiêu biểu cho việc dùng “TLGD” (sau đây sẽ gọi chung là “TLGD”).

**2.1.2.** Xét về đối tượng, “TLGD” là một khái niệm ngang hàng với “THGD”, song từ góc độ học thuật thì chỉ có THGD mới là một ngành khoa học. Những nghiên

cứu về TLGD có thể xem là một bộ phận (một hướng, một phân ngành) của THGD. Những nghiên cứu này sẽ góp phần giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn và khoa học GD mà hiện tượng “Chuỗi sự cố GD” ở Việt Nam nêu trên là một ví dụ.

Trên cơ sở những nhận xét của các tác giả đã từng bàn đến mối quan hệ giữa triết lí với triết học, chúng tôi tổng kết, bổ sung và khái quát hóa những nét tương đồng và khác biệt cơ bản giữa hai phạm trù “TLGD” và “THGD” trong quan hệ với *tư tưởng GD* và *thực tiễn* trong Bảng 2.

## 2.2. Quan hệ bên ngoài: Các thành tố chi phối, tương tác và các thành tố hiện thực hóa triết lí giáo dục

**2.2.1.** Nhìn từ bên ngoài, vị trí của TLGD không chỉ được xác định trong quan hệ với THGD như một phạm trù *đồng hạng* mà còn phải được xác định trong quan hệ với các phạm trù *ở trên* (chi phối mình) và với các phạm trù *ở dưới* (hiện thực hóa cho mình) (*Cùng với triết học” và “triết lí” còn có “minh triết” (Wisdom), tạo thành bộ ba Tam triết* (chữ của Tô Duy Hợp, TT Khoa học Tư duy, 2016, tr. 25-63). *Về “minh triết” và mối quan hệ giữa các khái niệm trong bộ ba này từng được nhiều học giả quan tâm thảo luận (như Kim Định, F. Jullen, Hoàng Ngọc Hiến, Nguyễn Khắc Mai, ...), chẳng hạn: TTNC Minh triết (2015). Áp dụng vào lĩnh vực giáo dục, sẽ có bộ ba: “THGD”, “TLGD” và “Minh triết GD”. Những mối quan hệ đó chúng tôi tạm thời để lại chưa bàn đến*

**Bảng 2: So sánh “TLGD” với “THGD”**

Tiêu chí	THGD	TLGD
1. Bản chất	Đều là những tư tưởng (hoặc hệ thống tư tưởng) về GD	
2. Lĩnh vực	Là một lĩnh vực khoa học giáp ranh giữa triết học và GD học.	Là những chiêm nghiệm huộc lĩnh vực hoạt động thực tiễn liên quan đến GD.
3. Nguồn gốc	Được khái quát hóa từ thực tiễn GD khách quan, hoặc phát triển từ TLGD.	Được đúc kết từ kinh nghiệm thực tiễn trong GD hoặc rút tĩa ra từ THGD.
4. Nội dung	Là hệ thống tri thức mang tính quy luật về các mặt cơ bản của hoạt động GD.	Là tư tưởng cốt lõi, phản ánh (thường là một mặt) đặc trưng hoạt động thực tiễn của GD.
5. Nhiệm vụ, chức năng	Phục vụ nhận thức, nâng tầm hiểu biết (phân biệt đúng/ sai) về hoạt động GD.	Phục vụ đạo lí, chỉ đạo hành động thực tiễn (phân biệt tốt/ xấu) về hoạt động GD.
6. Hình thức biểu hiện	Luôn thể hiện tường minh dưới dạng ngôn từ theo phong cách văn phong khoa học.	Có thể tường minh ngắn gọn hoặc hàm ẩn dưới dạng ngôn từ (như trong truyện cổ,...) hay vô ngôn (qua hành động, sự vật, nghệ thuật,...).

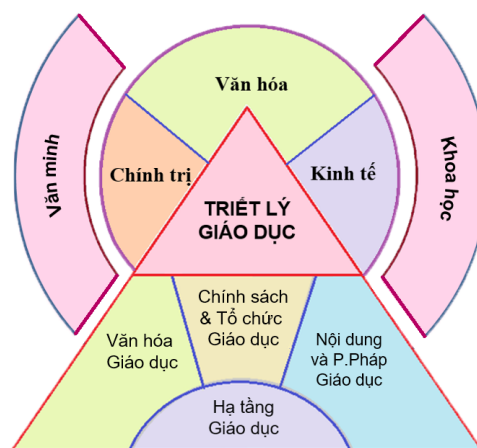
trong bài này). Các mối quan hệ này sẽ tạo nên một hệ thống lớn hơn, trong đó các phạm trù chi phối và các phạm trù hiện thực hóa trở thành những thành tố sau.

**Chi phối** TLGD có ba thành tố chính là: chính trị, kinh tế và văn hóa. Theo quy luật, thái độ đối với GD của **chính trị** và sức mạnh của **kinh tế** có quan hệ tỉ lệ thuận với sự thành công của nền GD. Tính đặc thù của **văn hóa** và cách sử dụng văn minh tạo nên sự khác biệt về hiệu quả của nền GD. Thành công trong kết quả thi PISA của Việt Nam năm 2012 và 2015 trái với quy luật chung được xem là một ngoại lệ. Bởi vậy, đã có những cố gắng giải thích sự thành công này bằng văn hóa song vấn đề vẫn còn để ngỏ bởi vai trò của TLGD chưa được tính đến trong các cố gắng giải thích này (Suhass D. Parandekar, Elisabeth K. Sedmik (2016); Paul Glewwe, Hai Anh Dang, Jongwook Lee and Khoa Vu (2017).

Ngoài ra, cần nói thêm rằng, trong khi ba thành tố chính trị, kinh tế và văn hóa có vai trò **chi phối trực tiếp** TLGD thì ngược lại, TLGD thông qua hiệu quả của nền GD cũng luôn có tác động **gián tiếp làm biến đổi** kinh tế, chính trị và văn hóa (có thể theo hướng hỗ trợ phát triển hoặc ngược lại gây cản trở, trì trệ).

TLGD có **quan hệ tương tác** với hai thành tố quan trọng khác là **khoa học** và rộng hơn là **văn minh**. TLGD có quan hệ tương tác trực tiếp với triết lý **khoa học** và gián tiếp với khoa học. Các mối quan hệ này đã được Vũ Cao Đàm trình bày một cách thuyết phục trong cuốn “*Nghịch lý và Lối thoát. Bàn về Triết lý phát triển Khoa học và GD Việt Nam*” (Vũ Cao Đàm, 2016). Quan hệ tương tác của TLGD với **văn minh** đặc biệt rõ nét trong thời đại công nghiệp 4.0, khi mà sự phát triển của công nghệ thông tin và mạng lưới internet đã tiếp tay cho sự phát triển của nạn đạo văn trên toàn thế giới khiến cho TLGD buộc phải có sự điều chỉnh tương ứng (Whitley B.E. Jr., Keith-Spiegel P. 2001; Vũ Công Giao, 2018).

**2.2.2. Để đi vào cuộc sống, trở thành TLGD thực tế**, TLGD cần được **hiện thực hóa** bởi bốn (nhóm) thành tố là: 1/ *Chính sách và Tổ chức GD*; 2/ *Văn hóa GD*; 3/ *Nội dung và Phương pháp GD*; 4/ *Hạ tầng GD*. Bốn (nhóm) thành tố này vừa là công cụ để hiện thực hóa TLGD, đồng thời cũng vừa là công cụ để chính trị, kinh tế và văn hóa chi phối TLGD: Chính trị quyết định **chính sách GD** và **tổ chức GD**; Văn hóa dân tộc quyết định **văn hóa GD**; Kinh tế (và văn minh) quyết định **hạ tầng GD**. Mô hình cấu trúc bên ngoài (với các thành tố chi phối, tương tác và các thành tố hiện thực hóa) của TLGD được trình bày ở Hình 1.



Hình 1: Mô hình cấu trúc bên ngoài của TLGD

### 2.3. Các cách hiểu khác nhau về triết lý giáo dục

**2.3.1. Các ý kiến nhận định, giải thích, nêu quan điểm về TLGD và đánh giá về những ưu điểm, hạn chế của GD Việt Nam trong những năm gần đây rất phong phú, thậm chí mâu thuẫn và trái ngược nhau** (Xuân Dương (2018). Nguyên nhân là do xuất phát từ những cách hiểu khác nhau về TLGD.

Nếu tập trung tìm hiểu và đối chiếu ngôn ngữ và tư duy của người Việt Nam với người phương Tây, có thể thấy khái niệm “TLGD” ở Việt Nam và phương Tây đang được hiểu theo hai nghĩa rất khác nhau: nghĩa hẹp và nghĩa rộng.

Do sử dụng nhiều, người Việt Nam thường hiểu TLGD theo **nghĩa hẹp** với những đòi hỏi cao: Nó phải được thể hiện tường minh, đúc kết dưới dạng những từ khóa cô đọng và được thừa nhận rộng rãi. Quan niệm [1] về nguyên nhân gốc của các sự cố GD (“*Việt Nam chưa có TLGD*”) chính là xuất phát từ cách hiểu TLGD theo nghĩa hẹp này. TLGD theo nghĩa hẹp có ưu điểm là ngắn gọn rõ ràng, nhờ đó mà dễ tuyên truyền phổ biến nhưng có hạn chế là phạm vi bao quát của nội dung rất hẹp, vì vậy phải dùng nhiều “TLGD” khác nhau, gây ra nhiều tranh cãi, hiểu lầm.

Ngược lại, ở phương Tây, do dùng chung với “THGD” trong cùng một vỏ ngôn từ và do “philosophy of education” được dùng theo nghĩa “THGD” là chính nên “TLGD” thường được hiểu theo **nghĩa rộng**. Nó không bị ràng buộc cả về hình thức tồn tại, mức độ hàm súc và mức độ đồng thuận. TLGD theo nghĩa rộng có ưu điểm là có độ tự do lớn nên dễ lựa chọn hình thức trình bày, không cần tranh cãi gay gắt về mức độ đồng thuận nhưng có hạn chế là thiếu hàm súc, do vậy khó tuyên truyền phổ biến.

Bởi vậy, tuy trong “*Báo cáo của Jacques Delors*” (1996) về GD cho thế kỉ XXI không có chỗ nào nhắc đến TLGD nhưng có thể thấy TLGD hiện diện ở khắp nơi: Hiểu rằng “**TLGD của UNESCO**” nằm ở “**bốn trụ cột**” như nhiều người vẫn nói là đúng nhưng chưa đủ, hiểu

rằng nó nằm trong cả phần II (là “Các nguyên tắc”, bao gồm cả bốn trụ cột và nguyên tắc “học suốt đời”) sẽ là đầy đủ hơn.

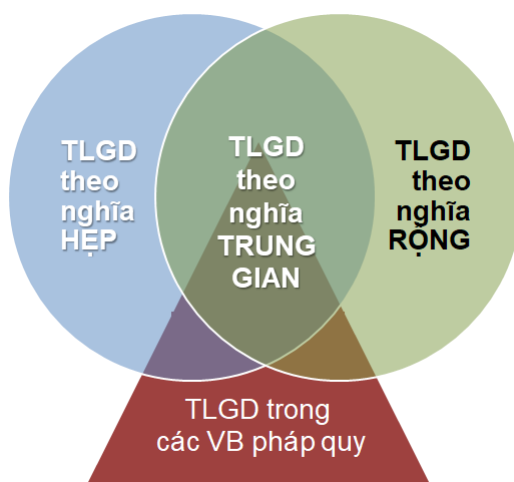
**2.3.2.** Một điều rất quan trọng khác là: Nằm giữa TLGD theo nghĩa hẹp và nghĩa rộng còn có “TLGD theo nghĩa trung gian”. Loại này vừa tích hợp được những ưu điểm lại vừa khắc phục được những nhược điểm của cả hai cách hiểu rộng và hẹp (xem Bảng 2).

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 TLGD theo nghĩa trung gian có thể tìm thấy ở những tư tưởng mang tính triết lý được công bố trong Luật GD và những văn bản pháp quy của các quốc gia hoặc ở hệ thống những tuyên ngôn về sứ mệnh, mục tiêu, giá trị cốt lõi, ... của các cơ sở GD. Ba cách hiểu về TLGD trong quan hệ với các văn bản pháp quy được trình bày trong sơ đồ ở Hình 2.

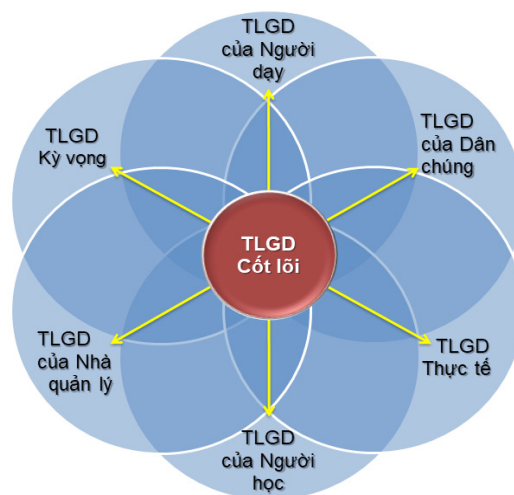
Tuy nhiên, trong Luật GD và các văn bản pháp quy, TLGD theo nghĩa trung gian sẽ chỉ thể hiện dưới dạng các thành tố tạo nên cấu trúc bên trong của nó (như sứ mệnh, mục tiêu, nội dung, phương pháp,...). Trên thế giới, cho đến nay không có nước nào tuyên bố về TLGD trong các điều luật. Trường hợp TLGD quốc gia (National Philosophy of Education) trong Luật GD của Malaysia (1996) mà một số người hay nhắc đến thực ra là chỉ được ghi trong “Lời nói đầu” của Luật chứ không nằm trong bản thân các điều luật.

**2.3.3.** Ngoài ba cách hiểu trên, TLGD còn cần được phân biệt theo thời gian, theo không gian, theo chủ thể, theo quan hệ với hiện thực, theo cấp độ...

- Theo thời gian, cần phân biệt TLGD dài hạn và ngắn hạn.
- Theo không gian, cần phân biệt TLGD quốc tế, TLGD quốc gia và TLGD của các cơ sở đào tạo...
- Theo chủ thể, cần phân biệt TLGD của nhà quản lý và của dân chúng, TLGD của người dạy và của người học...
- Theo quan hệ với hiện thực, cần phân biệt TLGD kì vọng và TLGD (tồn tại trên) thực tế.



Hình 2: Ba cách hiểu về TLGD trong quan hệ với các văn bản pháp quy



Hình 3: Quan hệ giữa các loại TLGD

- Theo cách thể hiện, cần phân biệt TLGD hiển ngôn và TLGD hàm ngôn...

Tất cả các loại TLGD nêu trên là những TLGD bộ phận. Phần chung (giao) nhau giữa chúng là TLGD cốt lõi. Đây là phân loại TLGD theo cấp độ.

Mối quan hệ giữa các loại TLGD này có thể hình dung qua sơ đồ ở Hình 3. Với những cặp phân loại này,

**Bảng 2: Ba cách hiểu về TLGD**

Cách hiểu	TLGD theo nghĩa HẸP	TLGD theo nghĩa TRUNG GIAN	TLGD theo nghĩa RỘNG
<b>Tiêu chí</b>			
Điểm chung	Đều là tinh thần chủ đạo, là “kim chỉ nam” của GD		
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	

có thể dễ dàng phân biệt và giải thích những bất đồng trong việc đi tìm nguyên nhân gốc của các sự cố GD (xem mục “Đặt vấn đề”): Sự tồn tại của quan niệm [2] (“Việt Nam có TLGD nhưng nó sai lầm”) là do sử dụng cách hiểu TLGD thực tế. Sự tồn tại của quan niệm [3] (“Việt Nam có TLGD và nó đúng nhưng việc triển khai TLGD chưa tốt”) là do sử dụng cách hiểu TLGD của nhà quản lí.

### 3. Kết luận

Bài viết đã làm rõ các mối quan hệ bên ngoài của TLGD với các phạm trù “THGD” và “Lí niệm GD” (vốn rất phổ biến và được thể hiện bằng các thuật ngữ riêng trong các ngôn ngữ Việt, Trung và Nhật), quan hệ bên ngoài của TLGD với các thành tố chi phối và các thành tố hiện thực hóa TLGD, các loại và các cách hiểu về TLGD. Cấu trúc bên trong của TLGD sẽ là nội dung của một bài viết khác mà tác giả sẽ trình bày.

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Baidu (n.d.). 教育理念 (Lí niệm giáo dục), khai thác từ: <https://baike.baidu.com/item/教育理念>
- [2] Delors J., (1996), Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung et all. *L'Education: Un Trésor est caché Dedans* (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle) - Paris: UNESCO, 287 p.
- [3] Giaoduc.net, (2014), *Bộ trưởng Phạm Vũ Luận: Việt Nam đã có triết lí giáo dục*. Khai thác từ: <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/bo-truong-pham-vu-luan-viet-nam-da-co-triet-ly-giao-duc-post143860.gd>
- [4] Japan Act, (2006), *Basic Act on Education Act No. 120 of December 22, 2006*. Retrieved from: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- [5] Paul Glewwe, Hai Anh Dang, Jongwook Lee & Khoa Vu, (2017), *What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries? Analysis of the 2012 and 2015 PISA Data*. Retrieved from: <http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2018/09/2.-What-explains-Vietnams-exceptional-performance-in-education-relative-to-other-countries.pdf>
- [6] SuhasD. Parandekar, Elisabeth K. Sedmik, (2016), *Unraveling a Secret. Vietnam's Outstanding Performance on the PISA Test*. WB Group, 45 p.
- [7] TT Khoa học Tư duy, (2016), *Khoa học Tư duy từ nhiều tiếp cận khác nhau*, NXB Tri thức.
- [8] TTNC Minh triết, (2015), *Minh triết - giá trị văn hóa đang phục hưng*, NXB Tri Thức.
- [9] Vũ Cao Đàm, (2016), *Nghịch lí và Lối thoát. Bàn về Triết lí phát triển Khoa học và Giáo dục Việt Nam*, xuất bản lần đầu năm 2014, NXB Thế giới.
- [10] Vũ Công Giao, (2018), “*Liêm chính học thuật*” - lí luận, thực tiễn và những yêu cầu đặt ra trên thế giới và ở Việt Nam, Tạp chí Nghiên cứu lập pháp, No. 6, tr.3-16.
- [11] Whitley B.E. Jr., Keith-Spiegel P., (2001), *Academic Dishonesty: An Educator's Guide*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 180 p.
- [12] Xuân Dương, (29/12/2018), *Cuộc đấu “Khen - Chê” Giáo dục Việt Nam, tỉ số đang hòa 5-5*. Khai thác từ: <http://giaoduc.net.vn/Goc-nhin/Cuoc-dau-Khen-Che-giao-duc-Viet-Nam-ty-so-dang-hoa-55-post194149.gd>.

## THE SYSTEMATIC NATURE OF PHILOSOPHY OF EDUCATION: ITS RELATIONSHIP WITH THE EXTERNAL FACTORS AND THE DIFFERENT TYPES OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

### Tran Ngoc Them

University of Social Sciences and Humanities  
10 - 12 Dinh Tien Hoang, Ben Nghe ward,  
District 1, Ho Chi Minh City, Vietnam  
Email: ngocthem@gmail.com

**ABSTRACT:** *There has been a general growing interest in the concept of philosophy of education due to an increase in the number of “incidents” that occurred in the educational system in Vietnam in the last 15 years. In order to enable a better understanding of the subject, the author attempted to provide a comprehensive analysis of the concept. This article aims to clarify: Its relationship with the external factors (its place in a set of related concepts); The different types of philosophy of education and the different ways in which this concept can be interpreted.*

**KEYWORDS:** Philosophy of education; educational incidents; external relations; classification.