

GIÁO DỤC TRONG KỶ NGUYÊN SỐ: TÁI ĐỊNH NGHĨA MỤC TIÊU VÀ BẢN CHẤT TỪ GÓC NHÌN TRIẾT HỌC

TS NGÔ TUẤN PHƯƠNG

Khoa Khoa học Cơ bản, Trường Đại học Luật TP.HCM
Faculty of Fundamental Sciences, Ho Chi Minh City University of Law
Email: ntpuong@hcmulaw.edu.vn

Tóm tắt

Bài viết phân tích triết học về tác động của chuyển đổi số đến mục tiêu và bản chất giáo dục. Nghiên cứu áp dụng phương pháp phân tích, tổng hợp và so sánh các lý thuyết triết học từ cổ điển (Dewey, Freire) đến đương đại (Biesta, Peters). Kết quả cho thấy chuyển đổi số tạo ra cuộc cách mạng nhận thức luận: tri thức chuyển từ thực thể tĩnh sang quá trình động trong mạng lưới, đặt ra khủng hoảng quyền lực nhận thức luận và bất công nhận thức luận. Dựa trên khung ba chiều của Biesta, nghiên cứu đề xuất mô hình mục tiêu giáo dục số gồm: phát triển năng lực số (qualification), hình thành công dân số (socialization), và kiến tạo chủ thể tự chủ (subjectification). Nghiên cứu chỉ ra năm thách thức triết học và năm chiều năng lực nhận thức luận số cần phát triển. Đối với Việt Nam, tác giả đề xuất triết lý giáo dục “bất biến về giá trị, linh hoạt theo thời đại” nhằm cân bằng đổi mới công nghệ và giữ gìn giá trị nhân văn.

Từ khóa: triết học giáo dục, chuyển đổi số, nhận thức luận số, mục tiêu giáo dục, năng lực nhận thức luận số

Abstract

This article provides a philosophical analysis of the impact of digital transformation on the goals and the very nature of education. The study employs analytical, synthetic, and comparative methods to examine philosophical theories ranging from classical thinkers (Dewey, Freire) to contemporary scholars (Biesta, Peters). The findings indicate that digital transformation generates an epistemological revolution in which knowledge shifts from a static entity to a dynamic process embedded in networks, giving rise to an epistemic power crisis and forms of epistemic injustice. Drawing on Biesta's three-dimensional framework, the study proposes a model of digital education goals comprising the development of digital competencies (qualification), the formation of digital citizenship (socialization), and the cultivation of autonomous subjects (subjectification). The research identifies five key philosophical challenges and five dimensions of digital epistemic competencies that need to be developed. In the Vietnamese context, the article proposes an educational philosophy of “constancy in core values and flexibility in response to the times” as a means of balancing technological innovation with the preservation of humanistic values.

Keywords: philosophy of education, digital transformation, digital epistemology, educational goals, digital epistemic competencies

Ngày nhận bài: 04/02/2026

Ngày duyệt đăng: 20/3/2026

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, được định hình bởi sự phát triển vượt bậc của trí tuệ nhân tạo (*artificial intelligence*, AI), dữ liệu lớn (*big data*), điện toán đám mây, internet vạn vật (*internet of things*, IoT) và công nghệ *blockchain*, đang tạo ra những biến đổi căn bản và toàn diện trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó giáo dục là một trong những lĩnh vực chịu tác động mạnh mẽ nhất.¹ Theo báo cáo của Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên hợp quốc

1 Mario Hermann, Tobias Pentek, Boris Otto, “Design principles for industrie 4.0 scenarios”, *Proceedings of the 2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 2016, tr. 3928 – 3937, DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) năm 2023, hơn 90% các trường đại học trên thế giới đã triển khai các chiến lược chuyển đổi số nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục và chuẩn bị cho người học những kỹ năng cần thiết trong thế kỷ 21.² Tại Việt Nam, nhận thức được tầm quan trọng chiến lược của chuyển đổi số, Chính phủ đã ban hành Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 về việc phê duyệt Đề án *Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030*, trong đó xác định giáo dục là một trong hai lĩnh vực ưu tiên chuyển đổi số hàng đầu của quốc gia, chỉ sau y tế.³

Tuy nhiên, chuyển đổi số trong giáo dục không chỉ đơn thuần là việc ứng dụng các công nghệ số vào quá trình dạy và học hay số hóa tài liệu và hệ thống quản lý. Ở một tầm sâu hơn, nó đặt ra những câu hỏi triết học căn bản về bản chất của tri thức, về quá trình học tập, về vai trò của giáo viên và học sinh, về mục đích cuối cùng của giáo dục trong xã hội số. Như Salimova và cộng sự đã chỉ ra trong nghiên cứu được công bố trên tạp chí *AI & Society* năm 2025, việc hiểu biết triết học về các khái niệm nhận thức luận cơ bản liên quan đến quá trình giáo dục là vô cùng quan trọng khi môi trường giáo dục ngày càng được số hóa.⁴ Jandrić và Knox (2022) trong nghiên cứu về “chuyển biến hậu kỹ thuật số” cũng nhấn mạnh rằng chuyển đổi số đòi hỏi một sự chuyển dịch triết học sâu sắc trong cách chúng ta nhìn nhận về tri thức, học tập và mục đích của giáo dục, không chỉ đơn thuần là thay đổi công cụ hay phương tiện.⁵

Trong bối cảnh Việt Nam, Giáo sư Tiến sĩ Nguyễn Thị Mỹ Lộc, nguyên Hiệu trưởng Trường Đại học Giáo dục (Đại học Quốc gia Hà Nội), đã nhận định rằng một hệ thống giáo dục hiện đại không thể được kiến tạo nếu thiếu đi nền tảng triết lý rõ ràng và nhất quán làm cơ sở định hướng cho các chính sách.⁶ Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh chuyển đổi số, khi các công nghệ mới không chỉ thay đổi phương tiện giáo dục mà còn có khả năng thay đổi căn bản cả mục tiêu, nội dung, phương pháp và bản chất của giáo dục. Sự vắng mặt của một triết lý giáo dục rõ ràng có thể dẫn đến những quyết định chính sách mang tính phản ứng, thiếu tính hệ thống và nhất quán, hoặc tệ hơn nữa là biến giáo dục thành công cụ phục vụ các mục tiêu kinh tế - kỹ thuật hẹp mà bỏ qua sứ mệnh phát triển toàn diện con người.

Từ những vấn đề nêu trên, bài viết này đặt ra bốn nội dung nghiên cứu triết học cốt lõi: *Thứ nhất*, chuyển đổi số tác động như thế nào đến các chiều nhận thức luận, bản thể luận và giá trị luận của giáo dục? *Thứ hai*, mục tiêu của giáo dục cần được tái định nghĩa ra sao để phù hợp với đặc trưng và yêu cầu của kỷ nguyên số?

2 UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2023*, UNESCO Publishing, 2023.

3 Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định số 131/QĐ-TTg về việc phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030”*, Hà Nội, 2022.

4 Raigul Salimova, Jamilya Nurmanbetova, Maira Kozhamzharova, Mira Manassova & Saltanat Aubakirov, “Philosophy of education in a changing digital environment: An epistemological scope of the problem”, *AI & Society*, Vol. 40, 2025, tr. 1655 - 1666, DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01928-w>

5 Petar Jandrić, Jeremy Knox, “The postdigital turn: Philosophy, education, research”, *Policy Futures in Education*, Vol. 0(0), 2022, tr. 780-795, DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>

6 Văn An, “Triết lý và chính sách giáo dục trong bối cảnh đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số”, *Tạp chí giáo dục Việt Nam*, 2025, <https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/89874/222/triet-ly-va-chinh-sach-giao-duc-trong-boi-canhh-doi-moi-sang-tao-va-chuyen-doi-so>, truy cập ngày 03/02/2026.

Thứ ba, bản chất của quan hệ sư phạm và quá trình học tập thay đổi như thế nào trong môi trường số hóa? *Thứ tư*, làm thế nào để duy trì và phát triển các giá trị nhân văn cốt lõi của giáo dục trong bối cảnh số hóa toàn diện?

Về mặt lý luận, nghiên cứu này đóng góp vào việc làm rõ các vấn đề triết học của chuyển đổi số trong giáo dục - một lĩnh vực còn tương đối mới và cần được khám phá sâu hơn trong học thuật Việt Nam. Nghiên cứu cũng góp phần xây dựng cầu nối giữa triết học giáo dục cổ điển với các thách thức đương đại, giúp các lý thuyết triết học truyền thống có thể được áp dụng và phát triển trong bối cảnh mới. Về mặt thực tiễn, nghiên cứu cung cấp khung lý thuyết và các nguyên tắc triết lý có thể hướng dẫn việc xây dựng chính sách, thiết kế chương trình và thực hành giáo dục trong kỷ nguyên số tại Việt Nam, giúp đảm bảo rằng chuyển đổi số phục vụ đúng mục đích phát triển toàn diện con người chứ không chỉ là công cụ hóa giáo dục.

1. Cơ sở lý luận

1.1. Triết học giáo dục cổ điển: Nền tảng từ Dewey và Freire

John Dewey (1859-1952), cha đẻ của triết học giáo dục thực dụng (*pragmatism*), đã đặt nền móng quan trọng cho tư duy hiện đại về mục đích và phương pháp giáo dục. Trong tác phẩm mang tính bước ngoặt *Democracy and Education* (1916), Dewey đã khẳng định một trong những mệnh đề triết học quan trọng nhất về giáo dục: “Giáo dục không phải là sự chuẩn bị cho cuộc sống; giáo dục chính là cuộc sống”.⁷ Mệnh đề này có ý nghĩa sâu sắc trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay, khi ranh giới giữa học tập chính thức và không chính thức, giữa trường học và đời sống ngày càng mờ nhạt.

Dewey nhấn mạnh ba nguyên tắc cốt lõi của giáo dục: *một là*, học tập thông qua kinh nghiệm và giải quyết vấn đề thực tiễn, không phải qua ghi nhớ kiến thức trừu tượng; *hai là*, giáo dục phải gắn liền với dân chủ và phát triển công dân có trách nhiệm, có khả năng tham gia tích cực vào đời sống cộng đồng; *ba là*, học sinh phải là chủ thể chủ động khám phá và xây dựng tri thức, không phải đối tượng thụ động tiếp nhận thông tin. Dewey từ chối mạnh mẽ quan niệm giáo dục truyền thống mà ông gọi là “truyền đạt một chiều” - nơi giáo viên được coi là người sở hữu tri thức và học sinh chỉ là bình chứa rỗng cần được đổ đầy kiến thức. Thay vào đó, ông đề xuất mô hình giáo dục tương tác, trong đó giáo viên đóng vai trò người hướng dẫn và tạo điều kiện cho học sinh tự khám phá, thí nghiệm, và kiến tạo tri thức của riêng mình.

Paulo Freire (1921-1997), với triết học giáo dục khai phóng, đã mở rộng và làm sâu sắc hơn quan điểm về mục đích xã hội - chính trị của giáo dục. Trong tác phẩm kinh điển *Pedagogy of the Oppressed* (1970), Freire đã phê phán gay gắt mô hình “ngân hàng” trong giáo dục - nơi tri thức được xem như một loại hàng hóa có thể gửi vào đầu học sinh, và học sinh được coi như những tài khoản ngân hàng thụ động chờ được nạp tiền.⁸ Mô hình này, theo Freire, không chỉ kém hiệu quả về mặt sư phạm mà còn mang tính áp bức, vì nó biến con người thành đối tượng thụ động, tước đi khả năng tư duy phê phán và năng động của họ.

7 John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916, tr. 417.

8 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Academic, 1970.

Thay cho mô hình ngân hàng, Freire đề xuất mô hình giáo dục khai phóng dựa trên ba trụ cột: *Đối thoại chân thực (authentic dialogue)* giữa giáo viên và học sinh, trong đó cả hai cùng học hỏi lẫn nhau; *Ý thức phê phán (critical consciousness hay conscientização)* – khả năng nhận thức sâu sắc về các cấu trúc xã hội và sẵn sàng hành động để thay đổi thực tại áp bức; Kết hợp giữa phản tư và hành động biến đổi (*Praxis*). Theo Freire, mục đích tối hậu của giáo dục không chỉ là phát triển năng lực cá nhân hay thích ứng với xã hội hiện tại, mà là giải phóng con người khỏi các cấu trúc áp bức, giúp họ trở thành chủ thể lịch sử có khả năng tạo ra thực tại mới.

Cả Dewey và Freire đều nhấn mạnh vai trò năng động của người học, nhưng giữa họ có những khác biệt triết học quan trọng về mục đích cuối cùng của giáo dục. Trong khi Dewey tập trung vào mục tiêu xây dựng và hoàn thiện nền dân chủ thông qua giáo dục, phát triển công dân có khả năng tham gia hiệu quả vào quá trình dân chủ, thì Freire hướng đến mục tiêu giải phóng xã hội triệt để hơn, biến đổi các cấu trúc quyền lực bất bình đẳng. Tuy nhiên, trong bối cảnh chuyển đổi số, cả hai trường phái đều cung cấp những thông tin quan trọng: Dewey giúp chúng ta nhận ra tầm quan trọng của việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề và tư duy phê phán trong môi trường số; Freire cảnh báo về nguy cơ công nghệ trở thành công cụ mới của áp bức và nhấn mạnh cần phát triển ý thức phê phán về công nghệ.

1.2. Khung ba chiều về mục tiêu giáo dục của Biesta: Một công cụ phân tích đương đại

Gert Biesta, một trong những triết gia giáo dục đương đại có ảnh hưởng nhất, đã phát triển khung lý thuyết ba chiều về mục đích của giáo dục trong tác phẩm *Good Education in an Age of Measurement* (2010). Khung lý thuyết này đặc biệt có giá trị trong việc phân tích và định hướng giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số.⁹ Ba chiều mục tiêu mà Biesta đề xuất là: *qualification* (phát triển năng lực và kỹ năng), *socialization* (hòa nhập xã hội – văn hóa), và *subjectification* (hình thành chủ thể tự chủ).

Phát triển năng lực và kỹ năng liên quan đến việc trang bị cho người học những kiến thức, kỹ năng và năng lực cần thiết để tham gia vào công việc và đời sống hàng ngày. Đây là chiều truyền thống nhất và dễ nhận biết nhất của giáo dục – việc dạy đọc, viết, tính toán, các kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp. Trong bối cảnh số, phát triển năng lực và kỹ năng không chỉ bao gồm các kỹ năng số cơ bản mà cả các năng lực siêu nhận thức như học cách học, tư duy phản biện về thông tin số, và khả năng thích ứng với công nghệ mới liên tục.

Hòa nhập xã hội – văn hóa đề cập quá trình người học trở thành một phần của các trật tự xã hội, văn hóa và chính trị cụ thể. Thông qua giáo dục, cá nhân học được các chuẩn mực xã hội, giá trị văn hóa, quy tắc ứng xử, và phát triển bản sắc cá nhân trong mối quan hệ với cộng đồng. Hòa nhập xã hội – văn hóa có thể là mục tiêu tường minh (như giáo dục công dân, truyền thống văn hóa) hoặc tiềm ẩn. Trong môi trường số, hòa nhập xã hội – văn hóa bao gồm việc hình thành công dân số – khả năng tham gia có trách nhiệm và hiệu quả vào cộng đồng trực tuyến, hiểu và tôn trọng các chuẩn mực đạo đức trong không gian số.

⁹ Gert J. J. Biesta, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, New York: Routledge, 2010, DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315634319>

Hình thành chủ thể tự chủ, theo Biesta, là chiều quan trọng nhất nhưng thường bị bỏ qua hoặc bị nhầm lẫn với cá nhân hóa. Hình thành chủ thể tự chủ không phải là quá trình biến cá nhân thành người tiêu dùng giáo dục tự chủ, mà là quá trình người học trở thành chủ thể độc lập – người có khả năng đưa ra lựa chọn đạo đức độc lập, hành động dựa trên niềm tin và giá trị riêng, và xuất hiện như một cá nhân độc đáo trong thế giới. Hình thành chủ thể tự chủ không phải là “tự khẳng định” hay “tự thực hiện” theo nghĩa tâm lý học, mà là khả năng vượt qua các vai trò xã hội đã được định sẵn, thách thức hiện trạng, và tạo ra những khả năng mới cho hành động con người.

Biesta (2010) cũng phát triển khái niệm “*learnification*” (học hóa) để phê phán xu hướng nguy hiểm trong giáo dục đương đại – khi giáo dục bị thu hẹp thành việc tối ưu hóa “học tập” và các kết quả học tập có thể đo lường được, mà không đặt câu hỏi về mục đích, nội dung, và bản chất của việc học đó. Học hóa biến giáo dục thành một quá trình kỹ thuật trung lập, trong đó học sinh là “người học” (*learner*) với nhu cầu cá nhân cần được đáp ứng, giáo viên trở thành “người tạo điều kiện học tập” (*facilitator*), và mục tiêu của giáo dục là tối đa hóa “kết quả học tập” có thể đo lường. Xu hướng này đặc biệt nguy hiểm trong bối cảnh số, khi công nghệ cho phép cá nhân hóa học tập ở quy mô lớn, nhưng có nguy cơ biến giáo dục thành dịch vụ tiêu dùng thay vì một thực hành văn hóa và xã hội phức tạp.

Coelho và cộng sự (2025) trong nghiên cứu đăng trên *British Educational Research Journal* đã phát triển một khung phân tích chi tiết để hiểu và áp dụng ba mục tiêu của Biesta, chỉ ra rằng khung lý thuyết này cung cấp công cụ quan trọng để phân tích và định hướng giáo dục trong bối cảnh công nghệ số.¹⁰ Họ nhấn mạnh rằng ba chiều này không phải là ba lựa chọn độc lập mà là ba khía cạnh luôn hiện diện và cần được cân bằng trong mọi thực hành giáo dục. Câu hỏi không phải là nên chọn chiều nào, mà là tìm sự cân bằng phù hợp như thế nào trong từng bối cảnh cụ thể.

1.3. Tam giác triết học: Nhận thức luận, bản thể luận và giá trị luận trong giáo dục số

Để hiểu toàn diện tác động của chuyển đổi số đến giáo dục, chúng ta cần phân tích nó qua ba chiều triết học cơ bản: *epistemology* (nhận thức luận – nghiên cứu về bản chất, nguồn gốc và giới hạn của tri thức), *ontology* (bản thể luận – nghiên cứu về bản chất của thực tại và sự tồn tại), và *axiology* (giá trị luận – nghiên cứu về giá trị, đạo đức và thẩm mỹ). Ba chiều này tạo thành một hệ thống tương tác, ảnh hưởng lẫn nhau và cùng định hình toàn bộ quá trình giáo dục.

Nhận thức luận trong giáo dục số liên quan đến các câu hỏi: Tri thức là gì trong môi trường số? Làm thế nào chúng ta biết điều gì đó là đúng khi thông tin được phân tán trong mạng lưới và AI có thể tạo ra nội dung? Ai có quyền xác định tri thức hợp lệ? Buckingham Shum và cộng sự (2014) trong nghiên cứu trên *Journal of Learning Analytics* lập luận rằng nhận thức luận, đánh giá và sư phạm tạo thành một tam giác không thể tách rời trong việc hiểu về quá trình học tập trong môi trường số.¹¹ Các

10 Dalila Pinto Coelho, Miriam Ham, Sarah-Louise Jones, “Understanding Biesta’s three purposes of education: A framework proposal”, *British Educational Research Journal*, Vol. 51(5), 2025, DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4155>

11 Simon Knight, Simon Buckingham Shum, Karen Littleton, “Epistemology, assessment, pedagogy: Where learning meets analytics in the middle space”, *Journal of Learning Analytics*, Vol. 1(2), 2014, tr. 23 – 47, DOI: <https://doi.org/10.18608/jla.2014.12.3>

công nghệ mới, đặc biệt là AI và phân tích dữ liệu học tập, đòi hỏi chúng ta phải xem xét lại các giả định nhận thức luận cơ bản về bản chất của tri thức và quá trình học tập.

Bản thể luận liên quan đến câu hỏi về bản chất của thực tại giáo dục trong môi trường số: Học tập trong thế giới số là gì? Sự khác biệt giữa học trực tuyến và học truyền thống có phải là khác biệt về bản chất hay chỉ là hình thức? Con người trong môi trường số là gì – là chủ thể độc lập hay là nút trong mạng lưới? Ranh giới giữa con người và máy móc, giữa tư duy tự nhiên và tư duy được tăng cường bởi công nghệ ở đâu? Những câu hỏi này không chỉ mang tính học thuật mà có ý nghĩa thực tiễn sâu sắc trong việc thiết kế môi trường học tập và định hình mối quan hệ sư phạm.

Giá trị luận đặt câu hỏi về hệ giá trị và đạo đức trong giáo dục số: Giá trị nào cần được ưu tiên – hiệu quả, công bằng, tự do, hay an toàn? Đạo đức của việc sử dụng AI trong giáo dục là gì? Làm thế nào cân bằng giữa cá nhân hóa và hòa nhập xã hội, giữa đổi mới công nghệ và duy trì giá trị nhân văn? Zam và cộng sự (2024) trong nghiên cứu về bản thể luận, nhận thức luận và giá trị luận trong giáo dục số chỉ ra rằng nguyên tắc giá trị luận rất quan trọng vì nó chứa đựng các giá trị có thể được rút ra từ nghiên cứu và thực hành giáo dục.¹²

Pretorius (2024) nhấn mạnh rằng giá trị luận đóng vai trò then chốt trong việc định hình các chiều đạo đức và đạo lý của nghiên cứu và thực hành giáo dục.¹³ Các nhà nghiên cứu và nhà thực hành giáo dục phải nhận thức rõ ràng về cách các giá trị của họ ảnh hưởng đến mọi khía cạnh của công việc, từ thiết kế đến triển khai và đánh giá. Trong bối cảnh chuyển đổi số, điều này đặc biệt quan trọng vì công nghệ không phải là trung lập về mặt giá trị – mỗi lựa chọn công nghệ, mỗi thiết kế thuật toán, mỗi quyết định về dữ liệu đều phản ánh và tái sản xuất một hệ giá trị nhất định. Chesky và Wolfmeyer (2015) cũng chỉ ra rằng việc hiểu rõ bản thể luận, nhận thức luận và giá trị luận là cần thiết để có được cái nhìn toàn diện về bất kỳ lĩnh vực giáo dục nào, bao gồm cả giáo dục trong thời đại số.¹⁴

2. Chuyển đổi số và sự dịch chuyển nhận thức luận

2.1. Từ tri thức tĩnh đến tri thức động: Cách mạng nhận thức luận

Chuyển đổi số tạo ra sự dịch chuyển nhận thức luận căn bản từ quan niệm tri thức như thực thể tĩnh, cố định sang tri thức như quá trình động, được tái cấu trúc liên tục trong mạng lưới kết nối. Trong môi trường số, tri thức không còn nằm chủ yếu trong đầu cá nhân hay sách vở, mà được phân tán trong mạng xã hội, cơ sở dữ liệu, hệ thống AI và được tái cấu trúc liên tục.

Siemens (2005) với lý thuyết kết nối chủ nghĩa lập luận rằng khả năng biết cái gì nằm ở đâu quan trọng hơn việc nhớ chính xác nội dung.¹⁵ Câu nói nổi tiếng

12 Efyv Zamidra Zam, Vivi Herlina, Elvina Sandra, Ferdinal R, "Review of ontology, epistemology, and axiology in research articles on implementing digital literacy in students' online learning activities", *Jurnal Basicedu*, Vol. 8(3), 2024, tr. 1898 – 1905, DOI: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i3.7568>

13 Lynette Pretorius, "Demystifying research paradigms: Navigating ontology, epistemology, and axiology", *The Qualitative Report*, Vol. 29(10), 2024, DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7632>

14 Nataly Z. Chesky and Mark R. Wolfmeyer, "STEM's what, why, and how? Ontology, axiology, and epistemology", in *Philosophy of STEM Education*, Palgrave Pivot, 2015.

15 George Siemens, "Connectivism: A learning theory for the digital age", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, truy cập ngày 03/02/2026.

“Đường ống quan trọng hơn nội dung trong đường ống” nhấn mạnh rằng khả năng kết nối với nguồn tri thức và điều hướng trong mạng lưới là kỹ năng cốt lõi. Tri thức tồn tại vượt ra ngoài cá nhân, trong mạng lưới kết nối – một hiện tượng hỗn loạn, luôn thay đổi khi các nút xuất hiện và biến mất.

Apostolidou (2022) chỉ ra hạn chế của kết nối chủ nghĩa: xu hướng che khuất tác nhân con người bằng cách quá nhấn mạnh mạng lưới và công nghệ.¹⁶ Bà đề xuất đa nguyên nhận thức luận (*epistemological pluralism*), tích hợp các lý thuyết truyền thống với thông tin mới về học tập số. Hàm ý quan trọng là: giáo dục không thể chỉ truyền đạt khối tri thức cố định mà phải giúp người học điều hướng, đánh giá, kết nối trong dòng chảy tri thức luôn thay đổi. Mục tiêu chuyển từ “biết nhiều” sang “biết cách học”, “biết cách kết nối”, “biết cách phán đoán giá trị tri thức”.

2.2. *Khủng hoảng nhận thức luận: Quyền lực và xác thực trong không gian số*

Chuyển đổi số tạo thách thức nghiêm trọng về quyền lực nhận thức luận: ai có quyền xác định tri thức hợp lệ? Neuberger và cộng sự (2023) chỉ ra bốn cách chuyển đổi số làm mất ổn định trật tự tri thức truyền thống:¹⁷ một là, cấu trúc giai đoạn linh hoạt – từ tuyến tính sang tuần hoàn với vòng phản hồi liên tục; hai là, hòa tan ranh giới – tri thức học thuật, chuyên môn và đời thường trộn lẫn; ba là, mở rộng vai trò – *blogger, influencer*, AI tham gia sản xuất tri thức; bốn là, làm phẳng phân cấp – độ phổ biến có thể quan trọng hơn chuyên môn.

Peters và cộng sự (2023) chỉ ra AI tạo sinh đặt ra câu hỏi triết học mới về quyền tác giả và ranh giới giữa sáng tạo của con người – máy móc.¹⁸ Khi học sinh có thể yêu cầu ChatGPT viết bài luận về Kant trong vài giây, câu hỏi “tri thức là gì?” và “học tập có nghĩa là gì?” trở nên cấp thiết. Vấn đề phức tạp hơn với tri thức tổng hợp bởi AI – sản phẩm tổng hợp thống kê từ hàng tỷ tài liệu, đặt ra câu hỏi: Tri thức không có chủ thể có phải tri thức chân chính? Trách nhiệm nhận thức luận thuộc về ai khi AI sai?

Fricker (2007) cảnh báo “bất công nhận thức luận” (*epistemic injustice*): một số nhóm bị tước đoạt năng lực như người có tri thức.¹⁹ AI huấn luyện trên dữ liệu nhóm đặc quyền có thể đánh giá thấp tri thức thiểu số. Công cụ tìm kiếm ưu tiên tiếng Anh che khuất tri thức địa phương. Thuật toán đề xuất nhốt người học trong “bong bóng lọc” (*filter bubble*), làm suy yếu tư duy phê phán. Giáo dục không thể chỉ dạy cái gì mà phải dạy cách biết, cách đánh giá, cách phản tư về bản chất tri thức số.

16 Anna Apostolidou, “Digitally situated knowledge: Connectivism, anthropology and epistemological pluralism”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 115, 2022, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102047>

17 Christoph Neuberger, Anne Bartsch, Romy Fröhlich, Thomas Hanitzsch, Carsten Reinemann, Johanna Schindler, “The digital transformation of knowledge order: A model for the analysis of the epistemic crisis”, *Annals of the International Communication Association*, Vol. 47(2), 2023, tr. 180–201, <https://doi.org/10.1080/23808985.2023.2169950>

18 Michael A. Peters, Liz Jackson, Marianna Papastephanou, Petar Jandrić, George Lazaroiu, Colin W. Evers, “AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education – Critical responses”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 56(9), 2024, tr. 828 – 862, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.221343>

19 Miranda Fricker, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press, 2007, DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>

2.3. Biến đổi cấu trúc sư phạm: Từ truyền đạt đến đồng kiến tạo và đối thoại có định hướng đạo đức

Sự dịch chuyển trong nhận thức luận kéo theo biến đổi cấu trúc sư phạm: từ “mô hình ngân hàng” của Freire sang mô hình đối thoại và đồng kiến tạo tri thức giữa giáo viên và người học. Trong mô hình này, giáo viên không chỉ truyền đạt tri thức mà tham gia cùng người học khám phá, đóng góp khung lý thuyết và kinh nghiệm chuyên môn, trong khi người học chủ động đặt câu hỏi và phát triển quan điểm mới. Công nghệ số và AI hỗ trợ quá trình đồng kiến tạo thông qua các nền tảng hợp tác, diễn đàn trực tuyến và công cụ trực quan hóa tư duy, nhưng không thể thay thế các yếu tố nhân văn như thấu cảm, lắng nghe và dẫn dắt. Tuy nhiên, việc ứng dụng công nghệ cũng đặt ra nguy cơ “học hóa”, khi giáo dục bị thu hẹp thành dịch vụ cá nhân hóa và làm suy giảm vai trò định hướng giá trị và mục đích của giáo viên.

Việc dịch chuyển này thể hiện xu hướng đề cao vai trò chủ thể của người học và tính đối thoại trong quá trình dạy học. Tuy nhiên, quá trình chuyển đổi này vẫn chưa làm rõ và đo lường đầy đủ những xung đột giá trị luận có thể phát sinh khi mô hình được triển khai trong các hệ thống giáo dục chịu ảnh hưởng mạnh của truyền thống Nho giáo, nơi đề cao tính thứ bậc, tính khuôn mẫu và quyền uy của người thầy. Khái niệm tôn sư trọng đạo không đơn thuần là chuẩn mực hành vi mà là mệnh đề bản thể luận: người thầy là hiện thân của đạo, kết hợp quyền uy nhận thức và quyền uy đạo đức. Zhao (2020) chỉ ra rằng niềm tin sư phạm Nho giáo đối lập với tư duy phản biện là một niềm tin sai lầm đã được tự nhiên hóa, bởi Khổng Tử vốn nhấn mạnh phương pháp khái phát (“không phần không khái, không phi không phát”, *Luận Ngữ*, VII.8).²⁰

Vấn đề nằm ở chỗ: mô hình kiến tạo dựa trên giả định bình đẳng nhận thức luận tuyệt đối, nhưng Gadamer trong *Truth and Method* đã phân biệt giữa quyền lực thống trị và quyền uy chân chính – loại quyền uy dựa trên sự thừa nhận lý tính rằng người khác có tầm nhìn vượt trội trong một lĩnh vực, không phải sự phục tùng mù quáng.²¹ Việc xóa bỏ mọi phân cấp sư phạm có thể triệt tiêu không chỉ quyền uy áp bức mà cả quyền uy chân chính cần thiết cho sự dung hợp tầm nhìn giữa thầy và trò.

Không gian số làm trầm trọng thêm nghịch lý này. Magen-Nagar và Shachar (2024) chứng minh giao tiếp qua mạng xã hội tạo ra hành vi làm mờ ranh giới giữa giáo viên và học sinh, nơi cấu trúc phân cấp sư phạm bị giải thể bởi logic bình đẳng kỹ thuật số.²² Greenhow và Chapman (2020) gọi đây là “không gian thứ ba”, nơi ranh giới giữa học tập chính thức và tương tác xã hội bị xóa nhòa.²³

20 Nguyễn Văn Hán: 不憤不啟，不悱不發 (Bất phần bất khái, bất phi bất phát), *Luận Ngữ*, thiên Thuật Nhi, VII.8. Nghĩa là: Khi người học chưa tự suy tư đến mức bức xúc (phần) thì thầy chưa khai mở (khái); khi người học chưa muốn diễn đạt mà chưa tìm được lời (phi) thì thầy chưa gọi phát (phát). Phương pháp này đòi hỏi người học chủ động nỗ lực nhận thức trước, thầy chỉ can thiệp khi người học đã ở trạng thái sẵn sàng, thể hiện tinh thần lấy người học làm trung tâm trong truyền thống Nho giáo nguyên thủy. Xem Weili Zhao, “Epistemological flashpoint in China’s classroom reform: (How) can a ‘Confucian do-after-me pedagogy’ cultivate critical thinking?”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 52(1), 2020, tr. 101 - 117, DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1641844>

21 Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2nd ed., trans. J. Weinsheimer & D.G. Marshall, New York: Continuum, 2004, tr. 277–285.

22 N. Magen-Nagar & H. Shachar, “Boundary-blurred behaviors in academic teachers-students Facebook interaction: are guidelines needed? A cross-sectional study”, *BMC Nursing*, Vol. 23(806), 2024, <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02466-y>

23 Christine Greenhow, Amy Chapman, “Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency”, *Information and Learning Sciences*, Vol. 121(5/6), 2020, tr. 341–352, DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>

2.4. Năng lực nhận thức luận số: Yêu cầu mới cho người học

Người học cần phát triển năng lực tư duy phê phán về bản chất tri thức số, bao gồm năm chiều:

Một là, nhận thức về nguồn gốc và quyền lực tri thức: Hiểu mọi tri thức có nguồn gốc, bối cảnh, mục đích. Đặt câu hỏi: Ai tạo? Lợi ích gì? Thẩm quyền nào? Điểm mù (*blind spots*) là gì? Trong môi trường số với nhiều tác nhân (người, tổ chức, AI), đánh giá nguồn vừa quan trọng hơn vừa khó hơn.

Hai là, đánh giá độ tin cậy thông tin: Phân biệt ý kiến – sự thật, nhận ra thiên kiến, đánh giá phương pháp luận, xác minh chéo. Trong thời đại “hậu sự thật” (*post-truth*) với thông tin sai lệch và lệch lạc có chủ đích, đây là kỹ năng sống còn. Tránh hoài nghi tuyệt đối, phát triển thái độ phê phán xây dựng.

Ba là, hiểu thuật toán và AI định hình tri thức: Hiểu cơ bản cách tìm kiếm xếp hạng, mạng xã hội đề xuất, AI tạo sinh sản xuất văn bản. Nhận ra công cụ không trung lập mà mã hóa giá trị, giả định. Google không “tìm” mà “kiến tạo” phiên bản tri thức dựa trên nhiều yếu tố, kể cả lịch sử cá nhân.

Bốn là, tổng hợp và tích hợp từ nhiều nguồn: Trong môi trường thông tin dồi dào nhưng phân mảnh, cần thu thập, nhận ra mối liên hệ – mâu thuẫn, tổng hợp thành hiểu biết mạch lạc. Đòi hỏi nhận dạng mẫu, tư duy hệ thống, xử lý độ mơ hồ và mâu thuẫn.

Năm là, siêu nhận thức về học tập: Nhận thức cách học, chiến lược hiệu quả, điều chỉnh quá trình. Khả năng tự điều tiết then chốt: đặt mục tiêu, lựa chọn chiến lược, giám sát tiến độ, điều chỉnh khi cần – đều đòi hỏi siêu nhận thức phát triển tốt. Năng lực này không tự phát sinh mà cần dạy và nuôi dưỡng có chủ đích, tích hợp vào tất cả lĩnh vực học tập. Mỗi bài học là cơ hội phản tư về cách biết, đánh giá nguồn, điều hướng trong môi trường tri thức phức tạp của thế giới số. ●

Tài liệu tham khảo

- [1] Văn An, “Triết lý và chính sách giáo dục trong bối cảnh đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số”, *Tạp chí giáo dục Việt Nam*, 2025 [trans: Van An, “Deputy minister Pham Ngoc Thuong: Educational philosophy must remain constant in its core values while being flexible to the times”, *Vietnam Education Electronic Magazine*]
- [2] Anna Apostolidou, “Digitally situated knowledge: Connectivism, anthropology and epistemological pluralism”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 115, 2022, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102047>
- [3] Gert J. J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, New York: Routledge, 2010, DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- [4] Nataly Z. Chesky and Mark R. Wolfmeyer, “STEM’s what, why, and how? Ontology, axiology, and epistemology”, in *Philosophy of STEM Education*, Palgrave Pivot, 2015
- [5] Dalila Pinto Coelho, Miriam Ham, Sarah-Louise Jones, “Understanding Biesta’s three purposes of education: A framework proposal”, *British Educational Research Journal*, Vol. 51(5), 2025, DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.4155>
- [6] John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916

- [7] Miranda Fricker, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press, 2007, DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- [8] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Academic, 1970
- [9] Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*, 2nd ed., trans. J. Weinsheimer & D.G. Marshall, New York: Continuum, 2004
- [10] Christine Greenhow, Amy Chapman, “Social distancing meet social media: Digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency”, *Information and Learning Sciences*, Vol. 121(5/6), 2020, DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134>
- [11] Mario Hermann, Tobias Pentek, Boris Otto, “Design principles for industrie 4.0 scenarios”, *Proceedings of the 2016 49th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS)*, 2016, DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>
- [12] Petar Jandrić, Jeremy Knox, “The postdigital turn: Philosophy, education, research”, *Policy Futures in Education*, Vol. 0(0), 2022, DOI: <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>
- [13] Simon Knight, Simon Buckingham Shum, Karen Littleton, “Epistemology, assessment, pedagogy: Where learning meets analytics in the middle space”, *Journal of Learning Analytics*, Vol. 1(2), 2014, DOI: <https://doi.org/10.18608/jla.2014.12.3>
- [14] N. Magen-Nagar & H. Shachar, “Boundary-blurred behaviors in academic teachers-students Facebook interaction: are guidelines needed? A cross-sectional study”, *BMC Nursing*, Vol. 23(806), 2024, DOI: <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02466-y>
- [15] Christoph Neuberger , Anne Bartsch , Romy Fröhlich , Thomas Hanitzsch , Carsten Reinemann , Johanna Schindler, “The digital transformation of knowledge order: A model for the analysis of the epistemic crisis”, *Annals of the International Communication Association*, Vol. 47(2), 2023, DOI: <https://doi.org/10.1080/23808985.2023.2169950>
- [16] Michael A. Peters, Liz Jackson, Marianna Papastephanou, Petar Jandrić, George Lazaroiu, Colin W. Evers, “AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education – Critical responses”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 56(9), 2024, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.221343>
- [17] Lynette Pretorius, “Demystifying research paradigms: Navigating ontology, epistemology, and axiology”, *The Qualitative Report*, Vol. 29(10), 2024, DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7632>
- [18] Raigul Salimova, Jamilya Nurmanbetova, Maira Kozhamzharova, Mira Manassova & Saltanat Aubakirov, “Philosophy of education in a changing digital environment: An epistemological scope of the problem”, *AI & Society*, Vol. 40, 2025, DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-024-01928-w>
- [19] George Siemens, “Connectivism: A learning theory for the digital age”, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2005
- [20] UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2023*, UNESCO Publishing, 2023
- [21] Efy Zamidra Zam, Vivi Herlina, Elvina Sandra, Ferdinal R, “Review of ontology, epistemology, and axiology in research articles on implementing digital literacy in students’ online learning activities”, *Jurnal Basicedu*, Vol. 8(3), 2024, DOI: <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i3.7568>
- [22] Weili Zhao, “Epistemological flashpoint in China’s classroom reform: (How) can a ‘Confucian do-after-me pedagogy’ cultivate critical thinking?”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 52(1), 2020, DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1641844>