

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

VŨ THỊ THANH

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO
VÀ ẢNH HƯỞNG ĐẾN GIÁO DỤC MALAYSIA

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐÔNG PHƯƠNG HỌC

Hà Nội - 2024

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

VŨ THỊ THANH

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO
VÀ ẢNH HƯỞNG ĐẾN GIÁO DỤC MALAYSIA

Chuyên ngành: Đông Nam Á học
Mã số: 9310608.02

LUẬN ÁN TIẾN SĨ ĐÔNG PHƯƠNG HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC
PGS.TS. ĐỖ THU HÀ

XÁC NHẬN NCS ĐÃ CHỈNH SỬA THEO QUYẾT NGHỊ CỦA HỘI ĐỒNG
ĐÁNH GIÁ LUẬN ÁN

Chủ tịch Hội Đồng

Người hướng dẫn khoa học

GS. TS. Đỗ Quang Hưng

PGS.TS. Đỗ Thu Hà

Hà Nội - 2024

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan, luận án là công trình nghiên cứu của riêng tôi, dưới sự hướng dẫn của PGS.TS Đỗ Thu Hà. Các kết quả, số liệu nghiên cứu nêu trong luận án là do tôi tự tìm hiểu, phân tích một cách khách quan, trung thực và không trùng lặp với các công trình đã công bố.

Hà Nội, ngày tháng năm 2024

Tác giả luận án

Vũ Thị Thanh

LỜI CẢM ƠN

Lời đầu tiên, tôi xin được gửi lời cảm ơn trân trọng tới Ban Giám hiệu, Phòng đào tạo, Quý thầy cô giáo, Khoa Đông phương học Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội; Ban lãnh đạo Viện Nghiên cứu Nam Á, Tây Á và Châu Phi (trước kia là Viện Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông) đã tạo điều kiện tốt nhất cho tôi để học tập và hoàn thành luận án tiến sĩ này.

Tôi cũng xin được gửi lời cảm ơn chân thành nhất đến PGS. TS. Đỗ Thu Hà, người trực tiếp hướng dẫn luận án cho tôi. Trong quá trình học tập và nghiên cứu, với sự giúp đỡ nhiệt tình và quý báu của cô, luận án tiến sĩ của tôi được hoàn thiện tốt hơn cả về mặt nội dung và hình thức.

Tôi cũng xin được gửi lời cảm ơn tới gia đình, bạn bè, đồng nghiệp đã sẻ chia, khích lệ và giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập, nghiên cứu và hoàn thành luận án.

Xin chân thành cảm ơn!

Hà Nội, ngày tháng năm 2024
Tác giả luận án

Vũ Thị Thanh

MỤC LỤC

Lời cam đoan	
Lời cảm ơn	
Mục lục.....	1
Danh mục các bảng.....	3
Danh mục các hình.....	4
MỞ ĐẦU.....	5
1. Tính cấp thiết của luận án.....	5
2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu.....	7
3. Đối tượng và Phạm vi nghiên cứu	7
4. Cơ sở lý luận và Phương pháp nghiên cứu	8
5. Đóng góp mới của luận án.....	11
6. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của luận án.....	12
7. Kết cấu luận án.....	12
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU	13
1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu có liên quan đến luận án.....	13
1.2. Đánh giá chung về các công trình đã tổng quan và những vấn đề tiếp tục nghiên cứu trong luận án.....	33
Tiểu kết chương 1:.....	35
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA LUẬN ÁN.....	37
2.1. Cơ sở lý luận về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia.....	37
2.2. Bối cảnh thực tiễn về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia.....	52
Tiểu kết Chương 2.....	67
CHƯƠNG 3: TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO VÀ VAI TRÒ CỦA NÓ TRONG GIÁO DỤC.....	69
3.1. Nguồn gốc và mục đích của giáo dục Islam giáo.....	69
3.2. Nội dung cơ bản của triết lý giáo dục Islam giáo.....	76
3.3. Vai trò của triết lý giáo dục Islam giáo trong giáo dục.....	88
Tiểu kết chương 3.....	90
CHƯƠNG 4: ẢNH HƯỞNG CỦA TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO ĐẾN GIÁO DỤC MALAYSIA.....	93

4.1. Các kênh truyền tải triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia.....	94
4.2. Phạm vi chịu ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo	103
4.3. Đối tượng chịu ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo	119
Tiểu kết Chương 4:.....	135
CHƯƠNG 5: ĐÁNH GIÁ VỀ GIÁO DỤC CỦA MALAYSIA VÀ MỘT SỐ GỢI Ý CHO VIỆT NAM.....	138
5.1. Đánh giá chung về giáo dục của Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo.....	138
5.2. Một vài gợi mở về xây dựng và thực hiện triết lý giáo dục của Việt Nam.....	157
Tiểu kết Chương 5:.....	174
KẾT LUẬN.....	176
DANH MỤC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ.....	181
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	183
PHỤ LỤC.....	208

DANH MỤC CÁC BẢNG

Thứ tự	Tên bảng	Trang
Bảng 4.1	Tỷ lệ tuyển sinh người gốc Hoa vào trường THCS giai đoạn 1973-2005	127
Bảng 5.1	Kết quả PIS năm 2012 của một số quốc gia Đông và Đông Nam Á	149

DANH MỤC CÁC HÌNH

Thứ tự	Tên hình	Trang
Hình 5.1	Tỷ lệ nhập học sau trung học của Malaysia và một số quốc gia khác ở khu vực	146
Hình 5.2	Thành tích TIMISS của Malaysia về Khoa học và Toán học, giai đoạn 1999-2015	150

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của luận án

Giáo dục đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển của lịch sử loài người cũng như đối với các quốc gia và các cộng đồng xã hội. Giáo dục là quá trình truyền đạt hoặc thu nhận kiến thức, giá trị và kỹ năng mà lý tưởng nhất là góp phần cải thiện người học và xã hội. Để có một nền giáo dục phát triển, cần có một triết lý giáo dục nền tảng phù hợp với bối cảnh thực tiễn của từng quốc gia, dân tộc.

Đối với Islam giáo, triết lý giáo dục được xem là một phương tiện giáo dục toàn diện. Các khía cạnh cảm xúc, trí tuệ, đạo đức, tinh thần, trực quan và sự sáng tạo của con người là trọng tâm của triết lý giáo dục Islam giáo. Sự kết nối đồng thời của những khía cạnh này được nhấn mạnh trong triết lý và được truyền dạy thông qua các môn học. Chính vì vậy, triết lý giáo dục Islam giáo được xem là quan điểm chủ đạo, định hướng cho mọi hoạt động của hệ thống giáo dục Islam giáo, với mục đích tạo ra các Muslim phát triển cân bằng về đức, trí, thể, mỹ để thực hiện nguyện vọng của quốc gia. Trên cơ sở đó, Islam giáo cho rằng giáo dục của họ là nền giáo dục toàn diện. Thông qua việc triển khai, thực hiện triết lý giáo dục, Muslim được học tập theo một mô hình giáo dục toàn diện. Điều này thể hiện một nỗ lực to lớn của nền giáo dục Islam giáo nhằm phát triển hết khả năng của con người và đề xuất những cách thức giảng dạy, học tập và rèn luyện con người trong một quá trình giáo dục Islam giáo đích thực.

Trên thực tế, Islam giáo ra đời, tồn tại lâu đời trên thế giới và có ảnh hưởng đến nhiều quốc gia, trong đó có Malaysia. Islam giáo được lấy làm tôn giáo chính thức của Malaysia và có ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội Malaysia, nhưng trong đó ảnh hưởng đến lĩnh vực giáo dục là nổi bật nhất. Cụ thể, mô hình giáo dục của Malaysia hiện nay là mô hình giáo dục theo kiểu của phương Tây (Anh quốc), nhưng trong đó vẫn lấy giáo dục Islam giáo làm nền tảng và triết lý giáo dục Islam giáo làm cốt lõi để xây dựng Triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia và vận hành nền giáo dục kể từ sau khi quốc gia này giành được độc lập. Mặc dù, hệ

thống giáo dục của Malaysia ngày nay còn nhiều vấn đề cần phải bàn, song được đánh giá là hệ thống có chất lượng cao ở Đông Nam Á, vừa mang tính hội nhập quốc tế vừa giữ được những bản sắc riêng của xã hội Islam giáo. Việc kế thừa các giá trị giáo dục Islam giáo kết hợp với mô hình giáo dục của phương Tây mang lại cho Malaysia nhiều thành tựu quan trọng, khẳng định được vị thế ở khu vực. Điều này cho thấy vai trò quan trọng của Islam giáo đối với quá trình phát triển giáo dục của Malaysia, đặc biệt là những đóng góp của Islam giáo về mặt giá trị đạo đức, nhân cách con người.

Liên hệ với Việt Nam, giáo dục của Việt Nam thời gian qua đạt được nhiều thành tựu quan trọng, song bên cạnh đó cũng còn cả những hạn chế, trong đó có việc giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên. Hệ thống giáo dục của Việt Nam thời gian qua còn tồn tại bệnh thành tích, việc dạy đức cùng với dạy tài cho học sinh, sinh viên vẫn để lại nhiều vấn đề đáng nói, mà hệ quả của nó biểu hiện qua những tiêu cực trong giáo dục (gian lận thi cử, bạo lực học đường...). Có lẽ tình trạng này xuất phát từ khâu thực hiện quản lý giáo dục và triển khai giảng dạy. Hơn nữa, hiện nay triết lý giáo dục của Việt Nam vẫn chưa được diễn đạt một cách ngắn gọn, xúc tích, bao quát và đầy đủ nhất (chưa có văn bản công bố chính thức từ phía Nhà nước) có thể cũng là một trong những lý do dẫn đến những hạn chế kể trên. Do đó, cho dù đã đạt được nhiều thành tựu giáo dục quan trọng, nhưng thực chất, hiệu quả giáo dục vẫn chưa hoàn toàn đáp ứng được kỳ vọng đặt ra.

Xuất phát từ những lý do và cách đặt vấn đề nêu trên, tác giả nhận thấy luận án "*Triết lý giáo dục Islam giáo và ảnh hưởng đến giáo dục Malaysia*" được xem là cần thiết cả về lý luận và thực tiễn, giúp chúng ta học hỏi thêm kinh nghiệm quốc tế trong việc tiếp thu, chọn lọc và vận dụng một số giá trị tích cực của tôn giáo trên cơ sở tiếp biến vào giáo dục của Việt Nam, nhất là trong xây dựng một triết lý giáo dục mới, phù hợp hơn với bối cảnh hiện tại, cho dù Việt Nam không phải là một quốc gia Islam giáo, nhưng cả Việt Nam và Malaysia đều có chung một mục đích là đào tạo con người có đủ "kỹ, nhân, nghĩa" thông qua giáo dục. Ngoài ra, nghiên cứu còn giúp chúng ta hiểu rõ hơn về Malaysia, một quốc gia Islam giáo quan trọng ở khu

vực Đông Nam Á, góp phần củng cố hơn nữa mối quan hệ Việt Nam-Malaysia trong thời gian tới.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu của luận án

Mục đích nghiên cứu của luận án: Luận án tập trung phân tích, làm rõ những nội dung cơ bản, nội hàm, ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo và những ảnh hưởng của nó đến giáo dục của Malaysia, từ đó đưa ra những đánh giá, nhận xét chung về thành công và hạn chế của nền giáo dục Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo. Trên cơ sở đó, luận án gợi mở việc chọn lọc, tiếp thu một số giá trị tích cực của tôn giáo vào giáo dục của Việt Nam, nhất là trong xây dựng triết lý giáo dục *mới* của Việt Nam hiện nay.

- Để đáp ứng được mục đích nghiên cứu nêu trên, luận án tập trung giải quyết một số nhiệm vụ sau:

+ *Thứ nhất*, phân tích tổng quan tình hình nghiên cứu có liên quan đến luận án.

+ *Thứ hai*, làm rõ tiền đề lý luận và bối cảnh thực tiễn về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia.

+ *Thứ ba*, làm rõ nội dung cơ bản của triết lý giáo dục Islam giáo và vai trò của nó trong giáo dục.

+ *Thứ tư*, phân tích những ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia.

+ *Thứ năm*, đánh giá về kết quả giáo dục của Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo và gợi ý cho Việt Nam.

3. Đối tượng, phạm vi và nội dung nghiên cứu của luận án

- *Đối tượng nghiên cứu của luận án:* luận án tập trung nghiên cứu những nội dung cơ bản về triết lý giáo dục Islam giáo và ảnh hưởng đến giáo dục Malaysia.

- *Phạm vi nghiên cứu của luận án:*

+ *Phạm vi không gian:* Giới hạn trong triết lý giáo dục Islam giáo và nền giáo dục của Malaysia.

+ *Phạm vi thời gian:* Luận án tập trung nghiên cứu ảnh hưởng của triết lý

giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia trong giai đoạn từ khi Malaysia giành được độc lập (năm 1957) cho đến năm 2022, trong đó chú trọng hơn vào khoảng thời gian từ sau năm 2000 - 2022, thời điểm hệ thống giáo dục của Malaysia đạt được nhiều thành tựu. Ngoài ra, khoảng thời gian trước năm 1957 cũng được nghiên cứu nhằm so sánh và đánh giá tình hình giáo dục của Malaysia trước và sau độc lập.

+ *Phạm vi nội dung*: Tôn giáo nói chung và Islam giáo nói riêng đều có cả những ưu điểm và hạn chế, tuy nhiên luận án chỉ tập trung bàn luận về vai trò tích cực (ưu điểm) của tôn giáo đối với xã hội và đối với giáo dục. Trong phạm vi Malaysia, Islam giáo là quốc giáo, có ảnh hưởng đến mọi mặt đời sống kinh tế - xã hội của Malaysia, nhưng ảnh hưởng đến giáo dục là nổi bật nhất, đó đó luận án chủ yếu tập trung nghiên cứu về những khía cạnh tích cực của triết lý giáo dục Islam giáo, phân tích những ảnh hưởng của nó đến giáo dục của Malaysia qua ba phương diện: kênh truyền tải triết lý giáo dục Islam giáo, phạm vi và đối tượng chịu ảnh hưởng từ triết lý giáo dục Islam giáo.

4. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu của luận án

4.1. Cơ sở lý thuyết

Tiếp cận từ cơ sở lý luận tổng quan, luận án sử dụng hai cách tiếp cận sau:

- Tiếp cận lịch sử (lịch sử - logic): Cách tiếp cận này được sử dụng để nghiên cứu, làm rõ nguồn gốc hình thành (nền tảng căn bản), quá trình phát triển của triết lý giáo dục Islam giáo và giáo dục của Malaysia theo các giai đoạn thời gian.

- Tiếp cận liên ngành: Nội dung nghiên cứu của luận án có liên quan đến nhiều chuyên ngành như tôn giáo, lịch sử, giáo dục, chính trị, xã hội học,... do đó, trong quá trình nghiên cứu, nếu luận án chỉ giới hạn ở góc độ tìm hiểu về tôn giáo và giáo dục, thì tác giả luận án sẽ không nhận diện, chứng minh và bao quát hết được những vấn đề nghiên cứu đặt ra. Vì vậy, để có kết quả nghiên cứu đầy đủ và toàn diện hơn, cách tiếp cận căn bản được áp dụng trong luận án là **cách tiếp cận liên ngành**. Phương pháp nghiên cứu này cho phép tiếp cận đối tượng nghiên cứu

bằng nhiều cách thức, dựa trên cứ liệu của nhiều chuyên ngành kể trên để tìm hiểu, nhận diện bản chất, nội hàm, ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo và giáo dục của Malaysia cũng như phân tích những ảnh hưởng của triết lý này đến giáo dục của Malaysia.

Luận án cũng vận dụng các lý luận về giáo dục (như các khái niệm về triết lý, triết lý giáo dục) và các lý luận về tôn giáo (lý luận về vai trò của tôn giáo, tư tưởng giáo dục trong tôn giáo đối với việc xây dựng và vận hành nền giáo dục,....

Các lý luận về giáo dục được sử dụng nhằm nghiên cứu, phát hiện việc vận dụng những quy luật trong giáo dục và đào tạo con người theo yêu cầu của thực tiễn xã hội Malaysia vì đối tượng của nghiên cứu giáo dục là sự vận động có quy luật của bản chất và quy luật của quá trình sư phạm như dạy học, giáo dục. Cách tiếp cận này nhằm nghiên cứu về nội dung và vai trò của triết lý giáo dục, triết lý giáo dục Islam giáo và quá trình vận hành nền giáo dục của Malaysia.

Lý luận về tôn giáo được sử dụng trong luận án để nghiên cứu những quan điểm, tư tưởng và nguyên tắc chung về giáo dục theo *Kinh Qur'an* mà Islam giáo dựa vào đó để xây dựng triết lý giáo dục. Cách tiếp cận này nghiên cứu những kỳ vọng nắm bắt chân lý mà Islam giáo đề ra, kiểm tra tính logic, chặt chẽ và ý nghĩa của những kỳ vọng ấy để phân tích nội hàm, ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo và đánh giá những ảnh hưởng của nó đến giáo dục Malaysia.

4.2. Phương pháp nghiên cứu của luận án:

Theo cách tiếp cận liên ngành, luận án sử dụng kết hợp nhiều phương pháp nghiên cứu như: phương pháp phê phán tài liệu, phương pháp lịch sử, phân tích và tổng hợp, suy luận - diễn dịch, so sánh – đối chiếu... để phục vụ cho toàn bộ quá trình nghiên cứu, cụ thể:

Phương pháp phê phán tài liệu: Trong quá trình tìm kiếm tư liệu, tác giả khai thác các nguồn tài liệu sơ cấp và thứ cấp khác nhau như sách, báo, các công trình nghiên cứu của các tác giả có tên tuổi trên thế giới và Việt Nam; tài liệu của các tổ chức WB, WTO, Văn bản, Báo cáo của Nhà nước và Bộ giáo dục Malaysia,

trên Internet,... Phương pháp nghiên cứu này nhằm thu thập và chọn lọc các thông tin, số liệu, từ các công trình nghiên cứu của các tài liệu kể trên có liên quan đến triết lý giáo dục Islam giáo và giáo dục Malaysia để chứng minh giả thuyết, lý luận về những ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia, và phân tích tính thực tiễn của phạm vi và các luận điểm về triết lý, về giáo dục nhằm cho thấy tính khách quan, xác thực và thực tế hơn về những thông tin, số liệu được đưa vào sử dụng trong luận án. Phương pháp này chủ yếu được thực hiện trong tổng quan nghiên cứu và chương 4 của luận án.

Phương pháp phân tích và tổng hợp: Trong quá trình nghiên cứu, tác giả sử dụng phương pháp này để phân tích các kết quả và luận cứ về nội dung, nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo và thực tiễn giáo dục của Malaysia, sau đó tổng hợp, khái quát lại các nội dung chính một cách rõ ràng, triệt để. Phương pháp này giúp tác giả đi sâu, cụ thể hơn vào phân tích bản chất của triết lý giáo dục Islam giáo và giáo dục của Malaysia, trên cơ sở đó người đọc có thể hiểu một cách rõ ràng các khía cạnh, phương diện trong nền giáo dục của Malaysia chịu tác động từ triết lý này. Phương pháp này được tác giả sử dụng cho phần mở đầu, kết luận và trong chương 3, 4 của luận án.

Phương pháp lịch sử: Tác giả nhìn nhận quá trình hình thành, triển khai thực hiện và phát triển giáo dục của Malaysia như một quá trình lịch sử, vừa liên tục, vừa đứt đoạn, vừa tiệm tiến và vừa nhảy vọt. Quá trình hình thành và phát triển giáo dục của Malaysia trải qua các thời đại, giai đoạn, thời kỳ khác nhau nên tiếp cận lịch sử giúp tác giả khu biệt, phân chia giai đoạn để nghiên cứu chính sách, thực trạng, những thành tựu và hạn chế của nền giáo dục Malaysia trong từng giai đoạn cụ thể. Nhờ đó, tác giả có thể phân tích các yếu tố tác động của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia qua các sự kiện, giải thích nguyên nhân của các sự kiện cũng như ảnh hưởng của chúng đến hiện tại. Nghiên cứu chủ yếu dựa vào dữ liệu lịch sử sơ cấp, thứ cấp (văn bản của Nhà nước, sách, báo, bách khoa toàn thư...). Phương pháp này được sử dụng để nghiên cứu chủ yếu cho chương 2, 3 và chương 4 của luận án.

- *Phương pháp suy luận - diễn dịch*: là phương pháp nghiên cứu đi từ cái chung đến cái riêng, tức là căn cứ vào thuộc tính và quan hệ phổ biến của triết lý giáo dục Islam giáo để nghiên cứu, phân tích nền tảng hình thành, mục đích, nội dung, nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo, đánh giá và rút ra kết luận về sự tác động của nó đến mục đích, tầm nhìn, chính sách, người dạy, người học trong hệ thống giáo dục của Malaysia. Phương pháp này được áp dụng cho toàn bộ chương 2, 3, 4 và 5 của luận án.

- *Phương pháp so sánh - đối chiếu*: là cách đối chiếu các hiện tượng, sự việc này với hiện tượng, sự việc khác để thấy rõ các điểm giống và khác nhau. Phương pháp này giúp đối chiếu các sự việc với thực tế một cách chân thật nhất, thấy rõ điểm chung hay riêng của vấn đề nghiên cứu. Do đó, phương pháp này được sử dụng để tìm ra sự tương đồng hay khác biệt giữa triết lý giáo dục Islam giáo theo *Kinh Qur'an* với triết lý giáo dục Islam giáo theo quan điểm Islam giáo cổ đại và hiện đại, cũng như sự giống và khác nhau giữa triết lý giáo dục Islam giáo và giáo dục của Malaysia để chứng minh sự tác động từ triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia. Phương pháp nghiên cứu này được áp dụng chủ yếu cho chương 3 và chương 4 của luận án.

5. Đóng góp mới của luận án

Luận án trước hết góp phần làm rõ triết lý giáo dục Islam giáo. Triết lý này mặc dù đã được đề cập trong một số tài liệu nhưng khá tản mát, rời rạc. Trong luận án này, triết lý giáo dục Islam giáo sẽ được thể hiện qua các nội dung cụ thể và được hệ thống hoá lại theo cách đánh giá của tác giả.

Luận án cũng chỉ ra những ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia qua các kênh truyền tải ảnh hưởng (Chính phủ, các chính sách, các tổ chức giáo dục...); phạm vi ảnh hưởng (mục đích, tầm nhìn, nội dung, phương pháp giáo dục...), và đối tượng chịu ảnh hưởng (người dạy, người học...)

Cuối cùng luận án đưa ra những nhận xét, đánh giá chung về kết quả giáo dục của Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo, từ đó chỉ ra những

giá trị tích cực của tôn giáo mà Việt Nam cần chọn lọc, tham khảo, đặc biệt trong xây dựng một triết lý giáo dục mới của Việt Nam.

6. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của luận án

Về lý luận: Hệ thống hoá những vấn đề lý luận chung về triết lý giáo dục và triết lý giáo dục Islam giáo; đóng góp một nghiên cứu thực nghiệm chứng minh vai trò quan trọng của triết lý giáo dục và vai trò của tôn giáo đối với hệ thống giáo dục của một quốc gia thông qua phân tích, đánh giá ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia.

Về thực tiễn: Kết quả nghiên cứu của luận án được xem là tài liệu hữu ích giúp cho các chuyên gia, các nhà nghiên cứu chính sách có cách nhìn khách quan và toàn diện hơn về giá trị của tôn giáo đối với giáo dục, đặc biệt trong bối cảnh thế giới và Việt Nam đang chú trọng đến vai trò của tôn giáo đối với đời sống văn hoá - xã hội và quá trình phát triển, đổi mới đất nước nói chung và giáo dục nói riêng. Theo đó, luận án khuyến nghị các nhà hoạch định chính sách giáo dục Việt Nam chú ý đến việc vận một số giá trị tốt đẹp của tôn giáo vào trong giáo dục và trong xây dựng triết lý giáo dục mới của Việt Nam phù hợp hơn với thực tiễn, vừa giúp gìn giữ các giá trị tinh hoa trong giáo dục truyền thống của dân tộc, vừa đảm bảo tính hiện đại, tiến bộ, nhằm sản sinh ra các thế hệ người học phát triển đồng đều cả trí tuệ và đức hạnh, để qua đó đóng góp tốt nhất cho sự phát triển của đất nước.

Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu của luận án cũng là nguồn tư liệu tham khảo của ngành Đông Nam Á học và Tôn giáo học tại Việt Nam.

7. Kết cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, danh mục tài liệu tham khảo, phần nội dung của luận án được chia thành 5 chương, 15 tiết.

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

1.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan đến luận án

Sau khi tiến hành khảo sát, tác giả nhận thấy triết lý giáo dục là đề tài đã được nghiên cứu nhiều ở cả Việt Nam và nước ngoài, nhưng triết lý giáo dục Islam giáo lại là vấn đề còn ít được đề cập đến ở Việt Nam. Có lẽ khái niệm “triết lý giáo dục Islam giáo” là một khái niệm khá phức tạp, có thể được hiểu và diễn giải theo nhiều cách rất khác nhau. Do đó, những nghiên cứu về vấn đề này của nước ngoài tuy nhiều nhưng mang tính tản mát. Theo đó, những nghiên cứu đề cập đến ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam đến giáo dục Malaysia cũng không nhiều. Trong quá trình tìm kiếm tư liệu luận án, tác giả luận án nhận thấy cho đến nay chưa có một công trình nào trình bày một cách hệ thống với những phân tích rõ ràng về vấn đề này, mặc dù không hiếm công trình nghiên cứu đề cập đến mối quan hệ hoặc ảnh hưởng của Islam giáo nói chung đến giáo dục của Malaysia.

Với khảo sát đó, tác giả luận án tạm thời khái quát tình hình nghiên cứu có liên quan đến đề tài luận án qua bốn nhóm chính sau:

1.1.1. Nghiên cứu những vấn đề lý thuyết cơ bản về triết lý giáo dục

Cho đến nay đã có nhiều công trình nghiên cứu về triết lý giáo dục. Các công trình này tương đối đa dạng và được tiếp cận dưới nhiều lĩnh vực và quan điểm khác nhau. Trong cuốn “*Triết lý giáo dục*” của tác giả Kim Định (1965) nói đến tầm quan trọng của triết lý giáo dục trong giáo dục và văn hoá nói chung. Tác giả thể hiện rõ quan điểm giáo dục không thể hờ hững trước triết lý nhân sinh - những vấn đề quan thiết đến sự sống còn của con người và vận mạng của mỗi quốc gia. Tác giả cho rằng con đường đi của giáo dục và văn hóa rất rộng, có trăm ngàn lối nhưng tất cả phải dẫn tới một trung tâm. Tìm ra và xác định trung tâm ấy, đó chính là triết lý giáo dục, và để làm nên triết lý giáo dục đòi hỏi các nhà tư tưởng hoặc các nhà giáo dục học phải dày công nghiên cứu và xây dựng. Triết lý giáo dục của ông là nói về một nền giáo dục tân tiến, hợp thời đại. Những gì được nêu trong triết lý của ông là

gốc rễ, là cội nguồn của giáo dục. Giáo dục con người phải liên quan mật thiết đến giáo dục đạo đức, nhân cách của con người [Kim Định, 1965].

Trong khi mục đích cao nhất của triết lý giáo dục là phát triển con người, vậy triết lý giáo dục có tác động như thế nào đến nền giáo dục của một quốc gia?. Câu trả lời này được đề cập đến trong nghiên cứu “*triết lý giáo dục và vấn đề đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*” của Nguyễn Minh Thuyết và Hoàng Thị Hoà Bình (2020). Theo quan điểm của tác giả, triết lý giáo dục có tác động rất mạnh đến quá trình lựa chọn, xác định mục đích của hệ thống giáo dục, quá trình soạn thảo nội dung, phương pháp hoạt động dạy và học, các hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục. Triết lý giáo dục luôn có sự thay đổi để phù hợp với những đòi hỏi của thực tiễn. Do đó, triết lý giáo dục có thể được ứng dụng trong phạm vi quốc gia, quốc tế nhưng cũng có thể chỉ trong phạm vi một địa phương, một cơ sở giáo dục. Có những triết lý giáo dục có tác động đến cả một quá trình lâu dài hàng trăm năm, song cũng có những triết lý chỉ phù hợp với từng thời kỳ, từng giai đoạn nhất định.

Như vậy, sự phù hợp của một triết lý giáo dục đối với nền giáo dục của mỗi quốc gia chỉ cũng có thể chỉ trong ngắn hạn hoặc dài hạn nhưng vai trò quan trọng của triết lý giáo dục là điều mà xã hội không luôn khẳng định. Trong ấn phẩm “*Một số luận giải về triết lý giáo dục*” của Viện Nghiên cứu Phát triển Văn hoá, Ngôn ngữ và Giáo dục (2021) cho thấy, triết lý giáo dục là một lĩnh vực triết học ứng dụng, nghiên cứu về các mục tiêu, hình thức, phương pháp, và kết quả của giáo dục với tư cách là một quá trình và với tư cách một ngành học. Như được đánh giá trong tác phẩm, triết lý giáo dục chịu sự ảnh hưởng của tư tưởng triết lý liên quan đến cả nhận thức luận và cả đạo đức học, và được áp dụng chuyên biệt trong giảng dạy và học tập. Triết lý giáo dục thường xuất hiện trong những bối cảnh lịch sử và văn hóa cụ thể. Đồng thời, công trình này cũng nhấn mạnh rằng triết lý giáo dục góp phần định hướng nền giáo dục của một quốc gia. Công trình cũng đề cập đến các cách phân loại triết lý giáo dục. Nếu phân theo nội dung sẽ có: triết lý giáo dục xã hội (giáo dục tinh thần trách nhiệm xã hội); triết lý giáo dục nhân văn (gồm cả giáo dục đạo làm người - hạt nhân của triết lý nhân sinh); triết lý giáo dục tự nhiên; triết lý

giáo dục kỹ thuật tổng hợp; triết lý giáo dục hành dụng (học đi đôi với hành); triết lý giáo dục toàn diện (trí, đức, thể, mỹ); triết lý giáo dục học tập suốt đời. Công trình còn đề cập đến các phương diện của triết lý giáo dục, bao gồm phương diện cá nhân, công chúng và chuyên nghiệp: i) Xét trên phương diện cá nhân, triết lý giáo dục liên quan đến điều tốt, lẽ phải và đánh giá trong giáo dục; ii) Xét trên phương diện công chúng, triết lý giáo dục tập trung định hướng hoạt động cho nhiều người; iii) Xét trên phương diện chuyên nghiệp, thì triết lý giáo dục cung cấp những giải pháp cụ thể cho giảng dạy (Viện Nghiên cứu Phát triển Văn hoá Ngôn Ngữ, 2022).

Công trình này cũng chỉ rõ triết lý giáo dục là quan điểm, lập luận, là tư tưởng chủ đạo, ý nghĩa cốt lõi phản ánh các hoạt động giáo dục một cách khách quan được đề ra để hướng dẫn hành động của con người. Triết lý giáo dục phải trả lời cho một câu hỏi chung nhất là hoạt động dạy học để làm gì?; nền giáo dục muốn đào tạo ra những con người nào?. Như vậy, triết lý giáo dục chính là những quan điểm, lập luận, tư tưởng cốt lõi khách quan được hình thành dưới dạng cụm từ, câu hay mệnh đề ngắn gọn chỉ rõ mục đích của ngành giáo dục, nhằm đáp ứng các yêu cầu của xã hội trong một giai đoạn lịch sử cụ thể, có tác dụng định hướng hành động cho con người. Xét theo các mối quan hệ, triết lý giáo dục là một tư tưởng giáo dục xuất phát từ nhu cầu thực tiễn, tồn tại trên nền tảng của văn hóa, chịu sự chi phối của ý thức hệ, hướng đến lý tưởng, là cơ sở nhằm xác lập các nguyên lý thực hành trong giáo dục. Có thể thấy, công trình nói trên đã đề cập đến những vấn đề lý luận căn bản liên quan đến lý thuyết triết lý giáo dục [Viện NC Phát triển VHNN, 2021].

Cuốn “*Triết lý giáo dục của Việt Nam từ truyền thống đến hiện đại*” của tác giả Trần Ngọc Thêm (2021), phân tích triết lý giáo dục từ hai khía cạnh là nhìn từ bên ngoài và từ bên trong với cả nghĩa hẹp và nghĩa rộng để nhận định về bản chất tư tưởng cốt lõi (tinh thần chủ đạo) của triết lý giáo dục. Nội dung của triết lý giáo dục là nói về chủ trương tổng thể hoặc về một số khía cạnh của hoạt động giáo dục thuộc lĩnh vực hoặc hướng về hoạt động thực tiễn giáo dục được đúc kết từ kinh nghiệm thực tiễn trong giáo dục hoặc rút tĩa ra từ nghiên cứu triết học giáo dục.

Nhiệm vụ của triết lý là hướng đến các lý tưởng là cơ sở xác lập và chỉ đạo lý luận và thực hành, thiên về tính hiệu quả (không phân biệt nên hay không nên) trong hoạt động giáo dục. Hình thức biểu thị của nó có thể tường minh ngắn gọn hoặc hàm ẩn dưới dạng ngôn từ hay vô ngôn (qua hành động, nghệ thuật...).

Cũng trong nghiên cứu của Trần Ngọc Thêm (2021), tác giả Ngô Văn Thắng quan niệm, triết lý giáo dục là một thuật ngữ đi liền với thuật ngữ “Triết học giáo dục”, nhưng có sự khác biệt về nội hàm và sắc thái. Cả triết học giáo dục và triết lý giáo dục 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. Điểm khác biệt là ở chỗ, để trả lời cho câu hỏi “mục đích của giáo dục là gì”?, các tư tưởng, khái niệm, quan điểm của một hệ thống giáo dục được nghiên cứu kỹ lưỡng, với sự thống nhất cao, trong khi triết lý giáo dục lại hoàn toàn dựa vào một triết lý giáo dục cụ thể, hoặc từ nhiều triết lý giáo dục theo các trường phái khác nhau [Trần Ngọc Thêm, 2021, tr. 235]. Do đó, có thể hình thành được rất nhiều triết lý giáo dục phù hợp với bối cảnh quốc gia, khu vực và quốc tế. Vì thế có thể xây dựng rất nhiều triết lý giáo dục từ việc kết hợp các ý tưởng khác nhau trong không nhiều các triết học ứng dụng.

Để khẳng định triết lý giáo dục của Việt Nam trong thời đại mới cần tiếp tục vận dụng và phát huy triết lý giáo dục truyền thống của Việt Nam, tác giả Hồ Thị Hà – Nguyễn Thuý Duy (2021), với nghiên cứu “*Vận dụng triết lý giáo dục của Chủ tịch Hồ Chí Minh vào đổi mới giáo dục đại học*” nhận định, triết lý giáo dục của Chủ tịch Hồ Chí Minh chính là sự tiếp nối mạch nguồn triết lý giáo dục Việt Nam từ truyền thống đến hiện đại, góp phần tạo nên triết lý giáo dục riêng của dân tộc Việt Nam. Triết lý giáo dục của Người thể hiện rõ tầm quan trọng của giáo dục đối với việc cải tạo, phát triển, hoàn thiện cả về quan điểm, nhận thức và nâng cao trình độ tri thức cho mỗi người. Mục tiêu chính của nền giáo dục là vì con người, hoàn thiện con người, xây dựng con người mới phù hợp với từng thời kỳ và sự thay đổi của đất nước. Tác giả Hồ Thị Hà và Nguyễn Thuý Duy cũng cho rằng Triết lý giáo dục của Người chỉ rõ mục đích, định hướng của nền giáo dục là: “đào tạo học sinh Việt Nam trở thành những công dân có đức, có tài, có khả năng làm chủ đất

nước. Giáo - dục đào tạo phải phát hiện, phát huy, nuôi dưỡng được tất cả những khả năng vốn có của các em học sinh”. Các hoạt động giáo dục của một hệ thống giáo dục quốc dân phải được thực hiện theo phương châm “Học để có kỹ năng làm việc, có phẩm chất đạo đức là người, trở thành những cán bộ có tâm, có tầm. Học để phục vụ chính mình, gia đình, xã hội và hơn nữa là phục vụ nhân loại” [Tạp chí Cộng sản, 2021].

Mục đích này, chân lý này được thể hiện rõ trong triết lý giáo dục của Người trong sự nghiệp giáo dục và đào tạo của Việt Nam. Nội dung giáo dục luôn đề cập, đề cao đến giáo dục toàn diện cho học sinh, trong đó đảm bảo chú trọng các kỹ năng đức, trí, thể, mỹ và khát vọng học tập suốt đời của mỗi người. Học là phải đi đôi với hành, lý thuyết phải được kết hợp với thực tiễn mới có thể phát triển khả năng tư duy, trí tuệ cho người học. Phương pháp dạy học là phải lấy học sinh làm trung tâm; phương pháp giảng dạy phải phong phú đa dạng; ứng dụng linh hoạt, mềm dẻo trong từng môi trường, ngữ cảnh cụ thể. Khi dạy phải dạy cái mà thực tiễn cần, xã hội cần, tránh tuyệt đối dạy theo kiểu học tủ, học vẹt, học quá nhiều mà sử dụng thì quá ít. Tuy nhiên, đối chiếu với chương trình dạy học hiện nay của nước ta còn có nhiều chỗ quá nhiều và quá nặng.

Về khái niệm triết lý giáo dục, nghiên cứu của các học giả nước ngoài cũng đề cập khá rõ ràng theo những cách tiếp cận khác nhau. Tác giả Sarah Ganly (2012) trong nghiên cứu “*Educational Philosophies in the Classroom*” cho rằng có rất nhiều triết lý giáo dục khác nhau đã được phát triển qua nhiều năm. Trong đó có một số triết lý lấy giáo viên làm trung tâm và một số khác lấy học sinh làm trung tâm, nhưng tất cả đều có cùng một mục tiêu là làm sao để cung cấp cho học sinh nền giáo dục tốt nhất. Cụ thể, theo tác giả, chủ nghĩa lâu năm (Perennialism) là một triết lý lấy giáo viên làm trung tâm, tập trung vào các giá trị gắn liền với lý trí. Triết lý này coi kiến thức là lâu dài, tìm kiếm những chân lý vĩnh cửu và xem các nguyên tắc tồn tại là bất biến hoặc không thay đổi. Chủ nghĩa tiến bộ (Progressivism) là triết lý lấy sinh viên làm trung tâm, tin rằng các ý tưởng nên được kiểm tra bằng thử nghiệm và học tập là hoạt động tìm ra câu trả lời cho các câu hỏi. Triết lý này coi

trọng phương pháp giảng dạy khoa học, cho phép các cá nhân có niềm tin của riêng mình và thúc đẩy sự tương tác có giá trị của học sinh đối với quá trình học tập. Chủ nghĩa tái thiết (Reconstructionism) là một triết lý lấy sinh viên làm trung tâm nhằm thúc đẩy tiến bộ xã hội thế giới, tập trung vào các sự kiện thế giới, các vấn đề gây tranh cãi và phát triển tầm nhìn về một thế giới mới tốt đẹp hơn. Triết lý này gắn liền với chủ nghĩa thực dụng và chủ nghĩa bản chất. Chủ nghĩa thực chứng (Positivism) là một triết lý lấy giáo viên làm trung tâm, bác bỏ trực giác, các vấn đề của tâm trí, bản chất và nguyên nhân bên trong. Triết lý này dựa trên các quy luật về vật chất và chuyển động là có giá trị, đồng thời dựa trên sự thật có thể chứng minh được. Nó còn được gọi là chủ nghĩa thực chứng logic. Chủ nghĩa kiến tạo (Constructivism) là triết lý lấy học sinh làm trung tâm, nhấn mạnh vào việc học tập thực hành và học sinh tích cực tham gia vào bài học. Những người theo chủ nghĩa kiến tạo tin rằng học sinh có thể tự mình khám phá bài học thông qua hoạt động thực hành vì đây là cách học hiệu quả nhất và được coi là cách học thực sự. Chủ nghĩa hành vi (Behaviorism) là một triết lý lấy giáo viên làm trung tâm, có liên quan chặt chẽ với chủ nghĩa hiện thực. Triết lý này tập trung vào hành vi của con người như một phản ứng với các kích thích bên ngoài và tin rằng việc thay đổi môi trường có thể thay đổi hành vi sai trái. Chủ nghĩa nhân văn (Humanism) là triết lý lấy sinh viên làm trung tâm, tập trung vào việc nâng cao lòng tốt bẩm sinh của một người, bác bỏ ý tưởng giáo dục theo định hướng nhóm và đề cao ý tưởng nâng cao sự phát triển cá nhân. Triết lý này cũng tin rằng học sinh nên tích cực tham gia vào hoạt động giáo dục của mình ở mọi cấp độ và học sinh có thể đưa ra lựa chọn về những gì mình sẽ học. Chủ nghĩa bản chất (Essentialism) là một triết lý lấy giáo viên làm trung tâm, tin rằng có một tập hợp các kỹ năng và kiến thức chung mà những người có học vấn nên có. Nó tập trung vào việc tôn trọng quyền lực, phát triển các thói quen lành mạnh của tâm trí và đào tạo các nguyên tắc cơ bản. Chủ nghĩa bản chất tương tự như chủ nghĩa vĩnh cửu. Mặc dù, tất cả những triết lý này khác nhau về nhiều mặt nhưng chúng đều tập trung vào việc giảng dạy học sinh một cách hiệu

quả. Những triết lý này có lợi cho tất cả học sinh và nên được áp dụng trong môi trường học đường [Sarah Ganly, 2012].

Tác giả Ruth Brooks (2023), trong nghiên cứu “*What is the Philosophy of Education*”, cho rằng triết lý giáo dục là một nhánh của triết học nghiên cứu bản chất và mục tiêu của giáo dục, từ cả góc độ lý thuyết và góc độ thực tiễn. Đây là một trong những nhánh triết học ứng dụng hoặc thực tiễn, dành riêng cho việc khám phá các mục tiêu, phương pháp, nguyên tắc, hình thức và ý nghĩa của giáo dục. Các lĩnh vực thảo luận chung trong triết lý giáo dục bao gồm (Brook, 2023): Thái độ, giá trị và niềm tin của các cá nhân và tổ chức cũng như mức độ ảnh hưởng của những điều này đến triết lý giảng dạy hoặc học tập của một cá nhân trong môi trường giáo dục; Phân tích các phương pháp sư phạm khác nhau trong giáo dục; Bản chất của kiến thức; Mọi quan hệ giữa học sinh, giáo viên và các nhà giáo dục khác; Thực trạng giáo dục trong các bối cảnh và tình huống khác nhau; Các vấn đề về chính sách và thực tiễn giáo dục thực tế. Ví dụ, các cuộc tranh luận có thể tập trung vào các chủ đề như kiểm tra và đánh giá tiêu chuẩn, tài trợ cho trường học và ảnh hưởng kinh tế xã hội đến kết quả giáo dục; Sự giao thoa của triết học giáo dục với các lĩnh vực chủ đề như lịch sử, tâm lý học và xã hội học, cũng như các lĩnh vực khác của triết học, như nhận thức luận, siêu hình học, đạo đức, triết học chính trị, triết học khoa học và triết học tinh thần.

Như vậy, cho đến nay có tương đối các công trình nghiên cứu về triết lý giáo dục ở Việt Nam và nước ngoài, một số công trình còn nặng dấu ấn cá nhân của người viết. Tuy vậy, các công trình đều đã đề cập đến nội dung bàn về bản chất, mục đích, mục tiêu và vai trò của triết lý, đối tượng được thảo luận trong triết lý cũng như tầm quan trọng và ảnh hưởng của triết lý đến lĩnh vực giáo dục. Có thể nói nội dung về triết lý giáo dục đã được các tác giả đề cập và bàn luận khá rõ nét, cho thấy bức tranh tổng quan về nội dung, nội hàm và ý nghĩa cũng như vai trò của triết lý đối với đời sống con người nói chung, trong nghiên cứu khoa học và giáo dục học nói riêng. Đây là những thực chứng cho vai trò quan trọng của triết lý giáo

dục đối với nền giáo dục của một quốc gia và đó cũng là mục đích mà tác giả muốn nghiên cứu làm rõ trong luận án của mình.

1.1.2. Nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo

Triết lý Islam giáo là một phần trong nền giáo dục Islam giáo, là một thành quả lâu dài tạo sự hoà hợp giữa triết học (lý trí) và nền giáo dục tôn giáo của Islam giáo. Cho đến hiện nay, ở Việt Nam đã có nhiều công trình nghiên cứu về Islam giáo, trong đó có một số ít các công trình nghiên cứu về triết lý Islam giáo, song nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo có lẽ còn chưa có công trình nào đề cập đến. Do đó, ở phần tổng quan vấn đề này, luận án chỉ khảo cứu được kết quả nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo của các học giả nước ngoài, cụ thể:

Với quan niệm, triết lý giáo dục Islam giáo hướng tới các nguyên tắc và khái niệm nền tảng của giáo dục trong Islam giáo, triết lý này cũng phân tích và phê bình, giải mã và phản đối những quan điểm cũ và liên tục cố gắng tạo ra các khái niệm mới về giáo dục. Ủng hộ cho quan điểm này, tác giả Sobhi Rayan (2012), “*Islamic Philosophy of Education*” nhận định: triết lý giáo dục Islam giáo vượt ra ngoài những gì đang tồn tại, không ngừng hướng tới các giá trị tuyệt đối, và đang hoạt động trong không gian của tri thức Islam giáo và bản chất của nó luôn hướng tới giá trị nhân đạo và đạo đức. Islam giáo đang nỗ lực để chứng minh sự khác biệt của họ trong giáo dục con người với các xã hội phi Islam giáo. Quan niệm sống của người Islam giáo dựa trên các khái niệm cơ bản như cá nhân, xã hội và thế giới, và giáo dục hoạt động để tìm ra mối quan hệ cân bằng và công bằng giữa cá nhân và xã hội dựa trên mối quan hệ được đặc trưng bởi sự tương hỗ và tích hợp, vì vậy một bên không thể tồn tại nếu không có các bên khác [Sobhi Rayan, 2012].

Tập trung vào xác định và giải thích về giáo dục Islam giáo dưới góc độ khái niệm; giáo dục theo quan điểm Islam giáo, và tập trung vào triết lý và mục tiêu của giáo dục Islam giáo theo khái niệm JERISAH - khái niệm về thể chất (Jasmani), tình cảm (Emosi), tinh thần (Rohani), trí tuệ (Intelek), xã hội (Sosial), môi trường (Alam) và sự trung thành đối với Allah như được ban hành trong Hội nghị Giáo dục Islam giáo ở Mecca, Saudi Arabia năm 1977, tác giả Muhamad Hafiz Khamis Al-

Hafiz, Mohamad Johdi Salleh (2012), trong nghiên cứu “*Philosophy and objectives of Education in Islam*” cho thấy rằng giáo dục là tối quan trọng đối với tất cả nhân loại. Để đạt được nền giáo dục thực sự, chúng ta phải có kiến thức về triết lý và hiểu rõ về mục tiêu của giáo dục như được quy định trong *Kinh Qur'an* và Sunnah. Nguồn tri thức này giúp hình thành hiệu quả sự phát triển hoàn chỉnh của cá nhân một cách cân bằng và hài hòa. Nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục là nuôi dưỡng sự phát triển của cá nhân. Chính thông qua việc nuôi dưỡng cá nhân, bảo tồn và truyền tải văn hóa mà cả cá nhân và xã hội đều có được một cuộc sống tươi đẹp. Một con người tốt không nhất thiết phải là một người hoàn chỉnh. Không ai có thể được coi là một người hoàn chỉnh bởi vì phát triển về nhân cách con người là không có hồi kết. Kiến thức sâu rộng về nhiều môn học giúp ích cho sự phát triển nhân cách, cung cấp cho con người biết cách điều chỉnh từ kiến thức đến hành vi, cũng như kiến thức và hành động được tích hợp vào một khuôn khổ tổng thể, rộng lớn của cuộc sống. Như vậy, theo quan điểm của tác giả thì triết lý giáo dục Islam giáo là xác định mục đích và mục tiêu của giáo dục. Có những triết lý giáo dục khác nhau. Đương nhiên có những mục đích và mục tiêu giáo dục khác nhau. Một trong những mục đích và mục tiêu đó là truyền kinh nghiệm của thế hệ này sang thế hệ khác. Các nhà giáo dục đã nhấn mạnh kinh nghiệm của toàn xã hội chứ không phải kinh nghiệm của cá nhân. Các cá nhân phát triển các loại niềm tin, các hình thức ý kiến khác nhau, khái quát hóa các loại nguyên tắc khác nhau và công bố những kinh nghiệm này dưới dạng văn học. Những niềm tin, quan điểm, nguyên tắc và văn học này hình thành từ kinh nghiệm của thế hệ này và được truyền sang thế hệ khác. Việc chuyển giao này diễn ra liên tục và không ai cảm thấy việc chuyển giao đó diễn ra dễ dàng.

Fatah Yasin, Raudlotul Firdaus and Jani, Mohd. Shah (2013), với nghiên cứu “*Islamic Education: The Philosophy, Aim, and Main Features*” nhận định rằng, Islam giáo đã nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc tiếp thu và phổ biến kiến thức (*‘ilm*) hơn bất kỳ hoạt động nào khác của con người. Trên thực tế, Islam bắt buộc tín đồ, bất kể giới tính, phải học hỏi và phổ biến kiến thức. Nghĩa vụ tìm kiếm kiến

thức được ràng buộc đối với mọi người Islam giáo theo mệnh lệnh của *Kinh Qur'an* và Sunnah của Sứ giả Muhammad. Giáo dục từ quan điểm Islam giáo thường được các học giả Islam giáo định nghĩa theo ba khía cạnh và được phản ánh trong các khái niệm khác nhau, trong đó quan trọng là; *tarbiyyah* - quá trình giáo dục chú trọng vào sự phát triển thể chất và trí tuệ của một cá nhân; *ta'dīb* - quá trình giáo dục nhấn mạnh vào việc nuôi dưỡng những con người tốt với những quy tắc ứng xử/đạo đức cao quý được Islam giáo phê chuẩn, để con người có thể ứng xử và định vị mình trong xã hội một cách công bằng; và *ta'ālīm* – quá trình giáo dục dựa trên việc dạy và học. Tuy nhiên, khi đưa ra khái niệm giáo dục trong Islam giáo phải tính đến tất cả các khía cạnh nêu trên. Nhưng cho dù các học giả có thiên về khái niệm nào ở trên cũng không quan trọng, bởi vì điều quan trọng không phải là khái niệm mà là thực tiễn, phương pháp luận và mục tiêu của nó. Giáo dục chiếm một vị trí quan trọng trong nền văn minh Islam giáo. Tiết lộ đầu tiên dành cho Nhà tiên tri Muhammad trong Sunnah¹ (ở các câu 1 - 4) là sự chỉ dẫn thiêng liêng về việc “đọc theo tên của Allah”, do đó nhấn mạnh rằng giáo dục về bản chất của nó không chỉ là một hoạt động trần tục mà còn là một phần không thể thiếu của đức tin (Fatah Yasin at el, 2013, p.1).

Bàn luận về cơ sở lý luận đối với triết lý giảng dạy từ góc nhìn Islam giáo, các vấn đề về mục đích của giáo dục, chức năng của cây bút, mục đích của con người, sự tích hợp của chương trình giảng dạy, người hướng dẫn lớp học (giáo viên), kiến thức và động lực Islam giáo của người hướng dẫn là những vấn đề lý thuyết thường được các nhà nghiên cứu đề cập bàn luận. Tác giả Qais Faryadi (2015) cũng là một trong các nhà nghiên cứu có cái nhìn khá rõ nét về vấn đề này trong nghiên cứu “*An Islamic Perspective of Teaching Philosophy: A Personal Justification*”. Với tư cách là một nhà giáo dục theo Islam giáo, các vấn đề lý thuyết kể trên được tác giả nghiên cứu thông qua phân tích các mục tiêu, sứ mệnh và tầm nhìn giảng dạy theo văn bản *Kinh Qur'an*. Kết quả nghiên cứu này tạo ra một lộ trình và một điểm tham khảo cho các nhà giáo dục muốn viết về triết lý giảng dạy Islam giáo của

¹ Được coi là nguồn quyền lực quan trọng thứ hai đối với người Islam, chỉ sau *Kinh Qur'an*. Sunnah là hành vi chuẩn mực của Nhà tiên tri Muhammad

riêng họ. Tuy nhiên, nghiên cứu này không đề cập đến nội hàm hay ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo

Chỉ ra các nguyên tắc giáo dục được dạy rõ ràng trong văn bản *Kinh Qur'an* - nguồn hướng dẫn thiêng liêng duy nhất của Islam giáo, tác giả Brady Stimpson and Isaac Calvert (2021), trong nghiên cứu "*Qur'anic Educational Philosophy: Foundational Principles of Education in Islam's Holiest Text*" cho rằng, các nguyên tắc giáo dục chứa đựng trong *Kinh Qur'an* tạo thành một phương pháp sư phạm được Allah phê chuẩn. Trong những năm gần đây, cũng có nhiều ý kiến cho rằng Islam giáo đã quá đề cao *Kinh Qur'an*. Tuy nhiên, nếu muốn tìm hiểu, nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo, thì việc hiểu rõ hơn về văn bản chung, tức *Kinh Qur'an* là điều cần thiết. Việc hiểu giáo dục Islam giáo trong bối cảnh văn bản trung tâm nhất của nó vẫn còn thiếu vì rất ít nghiên cứu cung cấp một văn bản phân tích kỹ lưỡng về triết lý giáo dục trong chính *Kinh Qur'an*. Để đạt được mục tiêu này, nghiên cứu của tác giả Stimpson và Calvert đã tiến hành phân tích ngôn ngữ học một cách có hệ thống toàn bộ *Kinh Qur'an* từ bản gốc tiếng Ả Rập và các bản dịch tiếng Anh khác nhau [Brady, Isaac, 2021]. Từ những phân tích này, tác giả nhận thấy ba chủ đề chính được *Kinh Qur'an* nhấn mạnh gồm có: thứ nhất, suy luận độc lập; thứ hai, nhân cách đạo đức; và thứ ba, học thuộc lòng và ghi nhớ. Mục đích nghiên cứu của tác giả bài viết là cung cấp một nền tảng vững chắc về triết lý giáo dục Islam giáo theo văn bản *Kinh Qur'an* mà trên đó nghiên cứu thông diễn sâu hơn có thể điều tra xem triết lý đó đã được luận giải và thực hành như thế nào bởi các giáo phái khác nhau của Islam giáo trong suốt lịch sử phong phú của nó. Tuy nhiên, theo tác giả luận án, mục đích đề ra của nghiên cứu này chỉ đạt được một phần.

Nhìn chung, nghiên cứu của các học giả nước ngoài về chủ đề triết lý giáo dục Islam giáo tương đối đa dạng và phong phú, song phần lớn những nghiên cứu đó chủ yếu đưa ra quan điểm về giáo dục Islam giáo mà chưa phải là nghiên cứu chuyên sâu về nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo. Đặc biệt, trong những nghiên cứu được tổng quan, chưa có một ấn phẩm nào nghiên cứu, phân tích và đánh giá xuyên suốt về nội dung, nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo và nó

được thể hiện ở những văn bản, bộ luật, sách... nào của Islam giáo. Hơn nữa, vai trò của triết lý Islam giáo trong các hoạt động giáo dục của một hay nhiều quốc gia Islam giáo cũng chưa được đề cập làm rõ. Đây cũng chính là một trong những khoảng trống mà tác giả sẽ tiếp tục nghiên cứu trong luận án của mình.

1.1.3. Nghiên cứu về giáo dục ở Malaysia

Ở Việt Nam, cũng có nhiều nghiên cứu về giáo dục của Malaysia, trong đó có thể kể đến như tác giả Phạm Thị Vinh với nghiên cứu “*Islam giáo với Malaysia, phần 3*”. Trong nghiên cứu này, tác giả chỉ ra giáo dục theo “Islam giáo” ở Malaysia qua 2 thời kỳ: Thời kỳ Vương quốc Melaka (1403 -1511); Thời kỳ thuộc địa (1511-1824).

Ở thời kỳ Vương quốc Melaka, vào thế kỷ 15, sau khi Islam giáo xâm nhập, ở Malaysia đã hình thành nền giáo dục mới – giáo dục Islam giáo. Các vua Islam giáo đã cho mở nhiều trường học, đưa *Kinh Qur'an* vào chương trình giảng dạy và học tập và việc học này diễn ra thường xuyên và liên tục. Vào thời cực thịnh của mình, các Sultan đã cho mời các nhà triết học Sufi, các Ulama (học giả Islam giáo) về dạy cho các hoàng tử, công chúa trong cung đình. Ở các địa phương, các Sultan mời các Ulama về mở trường (tiếng Melayu gọi là *Pondok*) dạy học. Nội dung chương trình học tập chủ yếu trong các sách kinh Islam giáo, đặc biệt là *Kinh Qu'ran*. Khi học *Kinh Qu'ran*, thầy giáo sẽ bắt các trò phải học thuộc từng câu, từng chữ cho đến cả dấu chấm, dấu phẩy nhưng ít khi giải thích kinh này. Những người thuộc hết toàn bộ *Kinh Qur'an* sẽ được gọi là Hafiz. Ngoài ra, một số giáo viên khác chuyên về tôn giáo như Imam, Bilal và Khatib sẽ giảng giải kỹ về *Kinh Qur'an*, nắm nghĩa vụ của tín đồ, tính duy nhất của Thượng đế....cho học trò, từ đó đào tạo một đội ngũ các Ulama sẵn sàng kế nghiệp họ trong tương lai. Và nhờ có đội ngũ Ulama này mà kiến thức Islam giáo được truyền liên tục và không bị mất đi. Không những thế, việc có mặt của các Ulama còn tạo điều kiện cho một loại chữ viết mới ra đời thay thế chữ viết nguyên thủy, đó là chữ Jawi. Việc phát minh loại chữ này giúp cho người Melayu không chỉ biểu đạt thành công tiếng Melayu, mà còn là ngôn ngữ tiện lợi để truyền tải các kiến thức về khoa học – nghệ thuật, văn

chương – thơ ca Islam giáo cho người Melayu, đóng góp một phần lớn vào kho tàng văn hóa thế giới.

Đến thời kỳ thuộc địa, khi Bồ Đào Nha đánh chiếm Melaka, nền giáo dục ở đây bị suy tàn và trung tâm của nó dần chuyển sang vương quốc Aceh (1496 – 1650). Aceh đã trở thành một trung tâm giáo dục lớn thời đó. Ở đây, việc học tiếng Jawi, Melayu dần phổ biến ở các *Pondok*, thêm vào đó, sự du nhập của các ngôn ngữ ngoại lai như tiếng Bồ Đào Nha, tiếng Hà Lan cũng khiến cho tiếng Melayu dần phong phú và giáo dục cũng phát triển mạnh mẽ. Sau khi Aceh sụp đổ, hệ thống giáo dục từ đó bị lung lay mạnh, thế nhưng nhờ nỗ lực của các Ulama, đặc biệt là Ulama ở Pattani mà nền giáo dục Malaysia được phục hồi, nhưng còn hạn chế. Về phần mình, sau khi đánh chiếm Melaka, Bồ Đào Nha (sau là Hà Lan) đã nhanh chóng áp đặt nền giáo dục bản xứ của họ vào thuộc địa, nhưng do bị nhân dân đấu tranh kịch liệt nên thất bại. Mặt khác, do nhận thấy nền giáo dục Islam giáo rất tiên bộ và có những ảnh hưởng ra ngoài nên các nước đế quốc này sẵn sàng đem quân ngăn chặn, nhưng chúng bị thất bại và tạo điều kiện cho nền giáo dục Islam giáo lan ra xung quanh.

Khi Anh đánh chiếm Malaysia, người Anh thực hiện chính sách giáo dục “kép” với chương trình “giáo dục tinh hoa” giành cho quý tộc bản xứ và chương trình “thiên về nông thôn” cho các tầng lớp còn lại. Chính sách này thực hiện ba mục đích: khắc sâu sự phân hóa giai cấp, với quyền lực tối thượng của vua và sự khốn cùng của nông dân; bảo vệ quyền lợi thực dân của Anh ở đây; kìm hãm sự phát triển về tri thức, khả năng kinh tế của tầng lớp dưới.

Đến giai đoạn độc lập, Malaysia bước vào thời kỳ khôi phục, phát triển đất nước, trong đó giáo dục được nâng lên thành quốc sách hàng đầu. Về giáo dục, chính phủ đã thi hành chính sách phát triển giáo dục hiện đại phương Tây song song với giáo dục truyền thống Islam giáo ở các địa phương. Ngay sau khi độc lập, chính phủ đã chỉ thị cho các địa phương nhanh chóng mở trường học để phát triển tôn giáo quốc gia. Ở Malaysia, hệ thống trường học có hai loại: trường *Pondok* và trường Madrasah, phát triển chủ yếu ở nông thôn. Ở các trường *Pondok*, học sinh

học chủ yếu là *Kinh Qur'an*, tiếng Ả-rập và giải nghĩa *Kinh Qur'an* và sau khi tốt nghiệp, học sinh không đủ trình độ học lên cao hơn. Ở trường Madrasas (trường cách tân Islam giáo), chương trình học được nâng cao hơn so với *Pondok*. Trong các trường này, ngoài việc học các kiến thức Islam giáo, học sinh còn học thêm kiến thức về khoa học tự nhiên và xã hội và sau khi tốt nghiệp, học sinh sẽ được học ở các trường đại học ở Arab Saudi, Ai Cập và nhiều nước khác. Để thỏa mãn với nhu cầu học tập của người Melayu, chính phủ đã tài trợ cho hệ thống giáo dục, giảng dạy kiến thức Islam giáo trong các trường và những học sinh đạt điểm cao sẽ được vào học Đại học Malaya (khoa Islam giáo, khoa Luật).

Bàn về chiến lược giáo dục của Malaysia, tác giả Trịnh Thị Anh Hoa, Võ Thuỳ Linh (2020) trong nghiên cứu “*Chiến lược phát triển giáo dục phổ thông Malaysia và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam*” mô tả ba mục tiêu xây dựng Chiến lược Phát triển Giáo dục phổ thông Malaysia gồm: 1) Hiểu được thực trạng và những thách thức của hệ thống giáo dục Malaysia, chú trọng tăng cường tiếp cận giáo dục, nâng cao tiêu chuẩn (chất lượng), thu hẹp khoảng cách về chất lượng học tập (công bằng), tăng cường sự đồng thuận của học sinh và tối đa hoá hiệu quả của hệ thống; 2) Thiết lập một tầm nhìn rõ ràng và đầy khát vọng cho từng người học và cả hệ thống giáo dục trong 13 năm tiếp theo; 3) Thiết kế một chương trình chuyển đổi toàn diện cho cả hệ thống, bao gồm cả những thay đổi thiết yếu đối với Bộ Giáo dục, đồng thời cũng làm rõ quá trình xây dựng cấu trúc, nội dung, giải pháp và lộ trình thực hiện Chiến lược Phát triển Giáo dục Phổ thông của Malaysia giai đoạn 2013-2025. Từ đó, rút ra bài học kinh nghiệm cho xây dựng Chiến lược Phát triển giáo dục Việt Nam 2021-2030.

Cùng chung chủ đề, giáo dục của Malaysia được tiếp cận qua lăng kính của các tác giả nước ngoài lại đa dạng và phong phú hơn. Kết quả nghiên cứu của Monlly N.N. Lee (2014) trong ấn phẩm “*Education Reforms in Malaysia: Towards Equity, Quality and Efficiency: Routledge Handbook of Contemporary Malaysia*” cho thấy, giáo dục hiệu quả, phù hợp, chất lượng đóng vai trò quan trọng trong việc hướng tới nâng cao lợi thế cạnh tranh của quốc gia ở cấp độ quốc tế. Malaysia sẽ

tiếp tục cải thiện chất lượng của hệ thống giáo dục thông qua việc mở rộng khả năng tiếp cận, tăng cường công bằng, nâng cao chất lượng và tính phù hợp cũng như nâng cao hiệu suất. Thách thức là thực hiện cả triết lý giáo dục quốc gia và NHESP (Kế hoạch Chiến lược Giáo dục đại học Quốc gia) với tất cả các mục tiêu và mốc thời gian đặt ra một cách hiệu quả. Hơn nữa, những kế hoạch chiến lược đó của Malaysia cần được xem xét thường xuyên nhằm đáp ứng nhu cầu kinh tế và xã hội đang thay đổi. Việc thực hiện thành công các kế hoạch này không chỉ đòi hỏi nguồn lực phù hợp mà còn cần có sự quan tâm đặc biệt đến các vấn đề giáo dục. Các vấn đề đương đại bao gồm mối quan tâm về sự gắn kết xã hội và bản sắc dân tộc, chính sách ngôn ngữ, chính sách tuyển sinh vào các cơ sở giáo dục đại học, chất lượng giảng dạy, sự chuyển đổi từ học tủ sang phát triển kỹ năng tư duy bậc cao, khả năng tuyển dụng của sinh viên tốt nghiệp, lợi nhuận đầu tư vào nghiên cứu và phát triển, cũng như việc ủy quyền và trách nhiệm cho cấp tiểu bang và phân cấp các nhiệm vụ thường xuyên từ cấp bộ sang cấp huyện trong việc quản lý hệ thống trường học.

Ananda Devan (2021) trong nghiên cứu “*History of Malaysian Education System: Year 1824 to 2025*” cho thấy về một hệ thống giáo dục có lịch sử lâu đời của Malaysia từ năm 1824 đến thời kỳ độc lập (1957) và tiếp tục cải cách từ năm 1957 đến năm 2020. Nghiên cứu được viết theo trình tự thời gian đề cập đến 201 năm cải cách giáo dục của Malaysia, các sự kiện, báo cáo và khuôn khổ từ quá khứ, hiện tại và tương lai. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, hệ thống giáo dục Malaysia đã cải cách đáng kể kể từ khi độc lập và sẽ luôn có những thay đổi cần phải thích ứng. Có lẽ đã đến lúc Malaysia cần phải cải thiện hệ thống trường học bằng cách xem xét lại tất cả các hệ thống trường học hiện có ở Malaysia. Có thể kể tên một số trường: Trường Chính phủ Quốc gia, Trường dạy nghề, Trường bản xứ, Khái niệm trường học tin cậy, Trường học tại nhà, Trường tư thục và Trường quốc tế. Tác giả của nghiên cứu này tin rằng, một tổ chức học thuật cần có mục đích phát triển rõ ràng và nó phải là một tổ chức học tập. Một sinh viên đến trường để học và cuối cùng họ phải có đủ điều kiện tiên quyết cho giáo dục đại học và yêu cầu việc làm. Tác giả

cho rằng nếu sinh viên có đủ trình độ và gặp nhiều thách thức trong tuyển dụng thì chính phủ Malaysia phải làm gì đó. Cuộc sống cơ bản là quan trọng và tạo việc làm cũng rất quan trọng. Giáo dục rất quan trọng đối với bất kỳ quốc gia nào muốn tiếp tục phát triển và trình độ chuyên môn được trường học chú trọng sẽ mang lại kết quả tích cực trong sự nghiệp của học sinh. Có nhiều báo cáo khác nhau cho thấy tỷ lệ thất nghiệp đang gia tăng ở Malaysia và Đại dịch Covid-19 càng khiến tình hình trở nên khó khăn hơn. Tác giả bài viết hy vọng rằng kết quả nghiên cứu sẽ hữu ích và cung cấp các giải pháp thiết thực để tiến hành một nghiên cứu hỗ trợ Bộ Giáo dục Malaysia giải quyết tình trạng thất nghiệp và gia tăng các vấn đề xã hội tại quốc gia này.

Tiếp theo, bàn luận về giáo dục đại học ở Malaysia, Noriliza Mohd Zain và cộng sự (2017) trong nghiên cứu “*Challenges and Evolution of Higher Education in Malaysia*”, nghiên cứu về tác động của giáo dục đại học đến sinh viên sau tốt nghiệp ở Malaysia. Với phương pháp tiếp cận định tính, chủ yếu dựa trên sách, tạp chí và các bài báo có chất lượng, nghiên cứu này cho thấy hệ thống giáo dục đại học của Malaysia đang trên đà đạt được mục tiêu mong muốn là tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có khả năng cạnh tranh cao trên thị trường toàn cầu. Trên thực tế, Malaysia vẫn cần sinh viên tốt nghiệp có kỹ năng tư duy độc lập và giải quyết vấn đề để dẫn dắt quốc gia đạt được Tầm nhìn 2020. Giáo dục đại học rất quan trọng trong việc đào tạo ra những công dân có trình độ học vấn cao và đảm nhận trọng trách đóng góp cho xã hội. Tuy nhiên, Malaysia vẫn phải tiếp tục nhấn mạnh đến giáo dục đạo đức, nhân cách cho học sinh để đạt được nguyện vọng quốc gia một cách bền vững.

Trong Ấn phẩm “*Education in Malaysia Toward a Developed Nation*” của Chang Da Wan và cộng sự (2018) nghiên cứu về tình trạng giáo dục của Malaysia và cung cấp một đánh giá quan trọng về thực trạng giáo dục của quốc gia này. Các vấn đề được thảo luận trong nghiên cứu này gồm có: đặc tính và triết lý giáo dục, hiện trạng giáo dục kỹ thuật và dạy nghề (TVET) của đất nước, công nghệ và học tập linh hoạt, quản trị và tài chính cho giáo dục đại học. Nghiên cứu cũng nêu bật

những thiếu sót quan trọng trong Kế hoạch Malaysia lần thứ 11 hiện nay. Kết quả của nghiên cứu cho thấy Tầm nhìn 2020 của Malaysia không chỉ là tầm nhìn kinh tế, mà là định hướng toàn diện và tổng thể cho sự phát triển của Malaysia dựa trên giả định quỹ đạo tăng trưởng của Malaysia luôn có xu hướng đi lên. Điều quan trọng là giáo dục được định hướng bởi Triết lý Giáo dục Quốc gia. Mục đích giáo dục hướng tới sự phát triển cân bằng và toàn diện của người học. Mục đích này được coi là động lực quan trọng nhất để phát triển đất nước hướng tới Tầm nhìn 2020. Tuy nhiên, Kế hoạch Malaysia lần thứ 11 vẫn là một kế hoạch kinh tế vì người dân Malaysia được coi là một yếu tố sản xuất trong hàm sản xuất tư bản chủ nghĩa, bao gồm đất đai, tài nguyên và công nghệ. Do đó, tác giả muốn nhấn mạnh rằng vẫn còn nhiều cơ hội cho nhiều chiến lược và sáng kiến hơn nhằm giải quyết các nhu cầu của hệ thống giáo dục trong việc giải phóng tài năng và phát triển đội ngũ lao động Malaysia có học thức, cân bằng về mặt cảm xúc và được đào tạo để đưa đất nước thành một quốc gia phát triển như đã nêu rõ trong Tầm nhìn 2020 của Thủ tướng.

Từ những kết quả nghiên cứu về giáo dục của Malaysia có thể thấy hầu hết các công trình đều đề cập đến mô hình giáo dục của Malaysia từ trước thời kỳ thuộc địa, thậm chí là từ khi Islam giáo du nhập vào Malaysia. Những vấn đề trọng tâm như nội dung giáo dục, hệ thống trường lớp, đối tượng người học, người dạy... đã được mô tả một cách kỹ lưỡng. Tuy nhiên, các chính sách cải cách giáo dục của Malaysia kể từ sau khi độc lập chưa được phân tích một cách chuyên sâu trong các nghiên cứu này. Quá trình cải cách giáo dục của Malaysia sau độc lập là dựa trên tư tưởng giáo dục và định hướng giáo dục đổi mới của Malaysia với mục đích thống nhất dân tộc và khẳng định bản sắc dân tộc trong một môi trường đa sắc tộc. Do đó, mô hình giáo dục mới của Malaysia là mô hình giáo dục cải cách theo kiểu của phương Tây nhưng không nằm ngoài những ảnh hưởng của giáo dục truyền thống (giáo dục Islam giáo). Chính vì vậy, quá trình cải cách giáo dục của Malaysia trong giai đoạn này là nền tảng quan trọng để chỉ ra những ảnh hưởng của giáo dục Islam giáo, đặc biệt là triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia. Song, nội dung này vẫn chưa được làm rõ trong các nghiên cứu kể trên.

1.1.4. Nghiên cứu về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

Ở nội dung này, trước tiên tác giả Aminuddin Hassan và cộng sự (2010) trong nghiên cứu “*The role of Islamic Philosophy of Education in Aspiring Holistic Learning*” cho thấy việc nghiên cứu quá trình học tập ở Malaysia có liên quan chặt chẽ đến quan điểm giáo dục của triết học Islam giáo. Nền giáo dục dựa trên Islam giáo đã có sự đóng góp rất đáng kể cho đời sống con người. Thảo luận về triết lý giáo dục Islam giáo sẽ tập trung vào quan điểm triết học là cốt lõi của bất kỳ yếu tố lý thuyết và thực tiễn nào theo mọi khía cạnh và kiến thức và cách tiếp cận triết học từ quan điểm của Islam giáo. Sau đó, bài viết xem xét cách triết học Islam giáo định hình nền giáo dục. Bài viết cũng xem xét mức độ liên quan của các nhánh triết học (như siêu hình học và tiên đề) và trường phái tư tưởng triết học (như chủ nghĩa thực dụng) trong việc thảo luận về triết lý giáo dục Islam giáo vì tầm quan trọng của nó đối với việc học tập toàn diện. Sự hiểu biết về triết học Islam giáo cũng được chứng minh là quan trọng trong việc xem xét các vấn đề xã hội; vấn đề môi trường; vấn đề trí tuệ cảm xúc và tâm linh trong xã hội hiện nay [Aminuddin Hassan và cộng sự, 2010].

Còn tác giả Ahmad Fauzi Abdul Hamid (2010) trong nghiên cứu “*Islamic Education in Malaysia*” cũng nhận định rằng, lần đầu tiên giáo dục Islam giáo hiện diện ở Malaysia trong thời kỳ Vương quốc Melaka (1414–1511). Melaka chứng kiến sự ra đời của các trường nội trú nguyên mẫu được gọi là *Pondok*, nghĩa đen là “túp lều”, trong đó người đứng đầu (*tok guru*) nắm toàn quyền kiểm soát. Sinh viên Mã Lai bắt đầu học tại Đại học Al-Azhar ở Cairo vào những năm 1920. Khi trở về Malaya, thế hệ sinh viên mới tốt nghiệp từ Trung Đông này đã góp phần đáng kể vào việc thay đổi bộ mặt của nền giáo dục Islam giáo. Họ chuyển đổi các cơ sở giáo dục chung thành *Madradas*, áp dụng hệ thống Nizami (có cấu trúc), kết hợp việc giảng dạy các nguyên tắc cơ bản của Islam giáo với phương pháp sư phạm và công nghệ chịu ảnh hưởng của phương Tây. Nhận thấy sự gắn bó sâu sắc của người Mã Lai với Islam giáo, người Anh đã đưa một số hình thức giáo dục Islam giáo vào các

trường học bản ngữ Mã Lai. Với sự độc lập của Malaysia, việc tập trung hóa quản lý và chương trình giảng dạy của tất cả các trường học đã đưa ra một loại hình giáo dục Islam giáo chi phối nỗ lực của Bộ Giáo dục trong lĩnh vực giáo dục Islam giáo chính quy. Vào thời điểm đó, Malaysia cũng nỗ lực liên tục để chấm dứt thuyết nhị nguyên giữa giáo dục thế tục và tôn giáo. Điều này được thể hiện trong việc kết hợp giữa khoa học Islam giáo và khoa học thế tục trong các khóa học ở cấp đại học. Năm 1973, Phòng Giáo dục Tôn giáo (Bahagian Pelajaran Agama) được thành lập trong Bộ Giáo dục để điều phối giáo dục Islam giáo. Năm 1983, nó được đổi tên thành Phòng Giáo dục Islam giáo (Bahagian Pendidikan Islam). Năm 1995, nó được tái cơ cấu thành Phòng Giáo dục Islam giáo và Đạo đức (Bahagian Pendidikan Islam dan Moral). Năm 2017 lại trở lại Phòng Giáo dục Islam giáo và nhiệm vụ của nó là quản lý chính sách và chương trình giáo dục Islam giáo, chính sách và chương trình giảng dạy bằng tiếng Ả Rập, tuyển dụng và đào tạo tại chỗ các giáo viên Islam giáo, giáo viên dạy tiếng Ả Rập, các nhà truyền giáo, đào tạo lãnh đạo cho nhân viên và học sinh giáo dục Islam giáo đồng thời hỗ trợ, nâng cao tiêu chuẩn của cả hai trường tôn giáo trung học quốc gia.

Trong khi Mohd Roslan Nohd Nor và Cộng sự (2012) trong nghiên cứu “*Islamic Educational System in Kelantan, Malaysia: Traditional and Modern Approaches*” nghiên cứu về sự phát triển của giáo dục Islam giáo ở Malaysia cho thấy, xuất phát điểm của giáo dục Islam giáo ở Malaysia là giáo dục không chính thức trong những ngày đầu thành lập. Điều này là do bản chất của sự phát triển trong thời gian đó, vì vậy chỉ có một số nơi như nhà ở, nhà thờ Islam giáo và các lớp học truyền giáo trở thành trung tâm giảng dạy các khía cạnh của tôn giáo. Nhưng sau đó hệ thống giáo dục này đã từng bước phát triển, từ một hệ thống không chính quy sang hệ thống chính quy đã làm thay đổi phong cách học tập của người Mã Lai. Tuy nhiên, hệ thống giáo dục không chính thức vẫn tồn tại cho đến ngày nay, cùng với hệ thống giáo dục chính quy. Loại hình giáo dục không chính thức này đặc biệt diễn ra ở Kelantan, khi mà cả hai tổ chức giáo dục vẫn đang hoạt động đồng thời. Điều này cho thấy cơ chế giáo dục Islam giáo trong quá khứ chỉ

diễn ra tại nhà thờ Islam giáo, cung điện và nhà của giáo viên tôn giáo, *Pondok* (trường nội trú Islam), và trường học đóng một vai trò vô cùng tích cực trong việc tạo ra một xã hội Mã Lai tri thức, đặc biệt là về kiến thức tôn giáo và đáp ứng các yếu tố hiện đại hóa với một niềm tự hào của người Mã Lai. Trong bối cảnh lịch sử của thế giới Mã Lai, nhiều trí thức phương Tây cho rằng quá trình hiện đại hóa diễn ra là do các yếu tố phát sinh từ sự cai trị của Anh. Quan điểm này nhằm bác bỏ nhận định rằng Islam giáo để lại ảnh hưởng tích cực đến xã hội Mã Lai. Tuy nhiên, theo nghiên cứu của Mohd, Giáo dục Islam giáo đã phát triển kể từ khi Islam giáo xuất hiện và nó tiếp tục phát triển nhanh chóng và để lại nhiều ảnh hưởng ở Thế giới Mã Lai sau đó.

Về ảnh hưởng của giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia, một số nghiên cứu đã đề cập đến nội dung này ở một mức độ nhất định như: Nghiên cứu “*The Influences of Islam towards Arabic Language Education before and After Malaysia’s Independence*” của tác giả Mat Teh Kamarul Shukri và cộng sự (2019), giáo dục ngôn ngữ Ả Rập ở Malaysia được cho là bắt đầu với việc đưa Islam giáo vào Malaya. Do đó, tác giả này tập trung nghiên cứu mức độ ảnh hưởng của Islam giáo đến giáo dục ở Malaysia, nhưng chủ yếu tập trung vào giáo dục ngôn ngữ Ả Rập ở Malaysia trước và sau khi độc lập thông qua nghiên cứu về kỹ năng đọc viết của học sinh. Nghiên cứu cho thấy rằng, Islam giáo đã có ảnh hưởng lớn đến việc giáo dục ngôn ngữ Ả Rập ở Malaysia. Islam giáo đã đặt nền tảng giáo dục ngôn ngữ Ả Rập ngay từ khi du nhập vào Malaysia bằng hình thức gián tiếp hoặc trực tiếp. Việc này đã khơi mào cho một quá trình đồng hóa tiếng Ả Rập-Malay và giúp ích rất nhiều cho giáo dục. Islam giáo cũng đã có tác động lớn đến nền giáo dục Ả Rập, thời kỳ hậu độc lập. Tuy nhiên, khi xu hướng giáo dục ngôn ngữ Ả Rập bắt đầu suy giảm là do thuộc địa hóa, thì sự trỗi dậy của Islam giáo đã thúc đẩy các bên có trách nhiệm tổ chức và trao quyền cho giáo dục ngôn ngữ Ả Rập ở Malaysia.

Nhấn mạnh đến tầm quan trọng của giáo dục Islam giáo, tác giả Nurzafirah Saari (a) và Mashitah Sulaiman (b) trong nghiên cứu “*The influence of Islamic Education on Empowering Individual Religious Attachment and Commitment*

Among Undergraduates in Universitit Sains Islam Malaysia” (2021) cho rằng giáo dục Islam giáo ở Malaysia được giới thiệu ở cấp đại học có vị trí và vai trò rất quan trọng trong nỗ lực tạo ra những con người cân bằng, có trình độ, trung thành và tận tụy với Allah toàn năng. Giáo dục tôn giáo được kỳ vọng sẽ cải thiện việc thực hành tôn giáo và đạo đức của học sinh. Theo quan điểm của tác giả bài viết, một trong những yếu tố bên ngoài ảnh hưởng đến cam kết tôn giáo là kiến thức tôn giáo thu được từ môi trường học đường và không khí học tập tại trường học. Do đó, kiến thức mà học sinh thu được thông qua quá trình học tập về giáo dục Islam giáo là một cách để phát triển kiến thức về tôn giáo Islam giáo, thúc đẩy các giá trị tốt đẹp dẫn đến tăng cường cam kết tôn giáo trong học sinh. Nếu không có kiến thức tôn giáo, con người sẽ không thể phân biệt được thiện ác. Niềm tin và sự cam kết tôn giáo của học sinh có thể được củng cố nếu nỗ lực được thực hiện nhằm nâng cao kiến thức và hiểu biết về các giáo lý và giá trị Islam giáo. Mục đích nghiên cứu cuối cùng của tác giả là tìm ra được mối quan hệ giữa hiệu quả triển khai các khóa học Islam giáo trong chương trình giảng dạy đại học và mức độ phụ thuộc và cam kết tôn giáo của sinh viên khi họ đối mặt với những thách thức trong quá trình phát triển tâm linh trong thời đại Cách mạng công nghiệp 4.0.

Có thể thấy, trong những công trình nghiên cứu nêu trên, một số công trình chủ yếu đề cập đến mối quan hệ giữa Islam giáo với giáo dục Malaysia hoặc là tác động nói chung của Islam giáo đến giáo dục Malaysia. Tuy vậy, cũng có một vài công trình nói đến ảnh hưởng của Islam giáo đến giáo dục Malaysia nhưng chưa phân tích rõ ràng về ảnh hưởng với tư cách là một triết lý giáo dục. Khoảng trống này chính là nội dung trọng tâm mà luận án muốn nghiên cứu.

1.2. Đánh giá chung về các công trình đã tổng quan và những vấn đề tiếp tục nghiên cứu trong luận án

1.2.1. Đánh giá chung các công trình đã tổng quan

Nhìn chung các công trình nghiên cứu đã đạt được các kết quả sau:

Thứ nhất, các công trình nghiên cứu chung về triết lý giáo dục tập chung phản ánh những vấn đề cơ bản về mục đích, phương pháp và nội dung giáo dục,

cũng như tầm quan trọng của giáo dục đối với sự phát triển cá nhân và xã hội. Bên cạnh đó, một số nghiên cứu đã khái quát được triết lý giáo dục từ truyền thống đến hiện đại, hay nói cách khác là qua các thời kỳ biến đổi của lịch sử để khẳng định rằng giáo dục phải có nội dung phong phú, hội tụ cả tri thức và đạo đức nhưng đồng thời phải phù hợp với từng thời đại, quốc gia.

Thứ hai, các công trình nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo chỉ ra được mục tiêu và mục đích của giáo dục Islam giáo, đặc biệt là những luật lệ, quy định của Islam giáo trong giáo dục. Các tác giả cũng cho rằng, nhìn chung giáo dục Islam giáo tập trung nhiều hơn vào giảng dạy theo *Kinh Qur'an* và Sunnah và tuân thủ nghiêm ngặt những lời răn dạy của Nhà tiên tri Muhammad. Giáo dục Islam đã bắt đầu trong lịch sử, trải qua nhiều khó khăn thách thức vẫn tồn tại cho đến ngày nay và có ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực trong đời sống kinh tế, chính trị, văn hoá - xã hội của các quốc gia Islam giáo.

Thứ ba, các công trình nghiên cứu về ảnh hưởng của giáo dục Islam giáo ở Malaysia chủ yếu đề cập đến nội dung giáo dục, một số đổi mới và hạn chế còn tồn tại của hệ thống giáo dục Malaysia. Nội dung về tư tưởng giáo dục trong Islam giáo cũng được đan xen bàn luận trong một số công trình. Nội dung về ảnh hưởng của giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia thì chỉ được các tác giả đề cập đến một cách mờ nhạt, trong khi đó ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia thì chưa được đề cập đến.

1.2.2. Những vấn đề luận án tập trung nghiên cứu

Qua việc nghiên cứu các công trình đã tổng quan của các tác giả cả trong nước và nước ngoài đều cho thấy không có sự trùng lặp với luận án. Trên cơ sở kế thừa những kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học đi trước, luận án tập trung nghiên cứu một số vấn đề sau:

Một là, theo lịch sử nghiên cứu nói trên, quan điểm về triết lý giáo dục và triết lý giáo dục Islam được tiếp cận nghiên cứu theo nhiều cách khác nhau, do đó cũng đưa ra nhiều khái niệm, định nghĩa khác nhau. Trên cơ sở kế thừa, tác giả hệ thống hoá các khái niệm, quan điểm về triết lý giáo dục và triết lý giáo dục Islam

giáo theo cách của riêng mình.

Hai là, nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo và ảnh hưởng đến giáo dục Malaysia ở Việt Nam còn trong tình trạng chưa được khai phá. Vì vậy, tác giả luận án tập trung làm rõ về nền tảng, mục đích, tư tưởng giáo dục trong Islam giáo. Từ đó phân tích nội dung, nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo và chỉ ra những ảnh hưởng của nó đối với giáo dục của Malaysia.

Bà là, hiện nay Đảng và Nhà nước đang tích cực đề cao vai trò của tôn giáo và những đóng góp xứng đáng của tôn giáo trong công cuộc đổi mới, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa. Luận án hướng tới khảo cứu và phân tích một cách chuyên sâu những giá trị đạo đức tốt đẹp của Islam giáo được Malaysia vận dụng trong nền giáo dục của họ để đưa ra đánh giá về kết quả giáo dục của Malaysia dưới những tác động của triết lý giáo dục Islam giáo và gợi ý cho Việt Nam từ khía cạnh này, cho dù Việt Nam không phải là một quốc gia Islam giáo, nhưng cả Việt Nam và Malaysia đều cùng chung một mục đích là đào tạo con người phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ thông qua giáo dục

Tiểu kết chương 1

Tiếp cận tổng quan tình hình nghiên cứu liên quan đến luận án đi từ cái chung đến cái riêng, từ các công trình nghiên cứu ở nước ngoài đến các công trình nghiên cứu trong nước, trong đó có cập nhật những công trình khoa học được công bố gần đây. Nhìn chung, triết lý giáo dục nói chung và triết lý giáo dục Islam giáo nói riêng đã và đang được nhiều nhà khoa học tập trung nghiên cứu dưới nhiều góc độ và bối cảnh khác nhau. Liên quan đến nội dung nghiên cứu của luận án có thể phân chia nhóm vấn đề tổng quan các công trình nghiên cứu như sau: Các công trình nghiên cứu về lý luận cơ bản của triết lý giáo dục; Các công trình nghiên cứu về triết lý giáo dục Islam giáo; Các công trình nghiên cứu về giáo dục của Malaysia; Các công trình nghiên cứu về ảnh hưởng của giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia.

Tùy vào cách tiếp cận và kết quả đạt được, các công trình nghiên cứu đã làm rõ được những khái niệm của triết lý giáo dục, từng bước khái lược và phân tích

được những nội dung cơ bản của triết lý giáo dục Islam giáo, đặc điểm và vai trò của triết lý giáo dục Islam giáo đối với quá trình vận hành nền giáo dục của các quốc gia Islam giáo. Các công trình đã chỉ ra được tầm quan trọng của cả triết lý giáo dục nói chung và triết lý giáo dục Islam giáo nói riêng đối với nền giáo dục của mỗi quốc gia, dân tộc cụ thể. Tuy nhiên, vẫn chưa nhiều các công trình nghiên cứu một cách có hệ thống, chi tiết về triết lý giáo dục Islam giáo. Mặt khác, một vài công trình bước đầu vạch ra được một số nội dung nói về nội hàm, giá trị và tầm quan trọng của triết lý giáo dục Islam giáo khi nó được vận hành và soi mình vào trong thực tiễn giáo dục của các xã hội Islam giáo. Song, để có những đánh giá sâu rộng, xuyên suốt về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đối với một nền giáo dục thì các công trình được tổng quan lại chưa đề cập đến. Đặc biệt, trong bối cảnh nghiên cứu cụ thể của luận án về sự ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia để chỉ ra sự vận dụng triết lý giáo dục Islam giáo vào trong hệ thống giáo dục của Malaysia đã đem lại cho Malaysia những thành công và hạn chế nào trong giáo dục và giá trị tôn giáo mà Việt Nam cần tham khảo, đặc biệt trong xây dựng triết lý giáo dục mới của Việt Nam hiện nay là gì thì chưa có công trình nào nhắc đến. Đây cũng là những ý tưởng và hướng nghiên cứu chính mà luận án muốn hướng tới làm rõ.

CHƯƠNG 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA LUẬN ÁN

2.1. Lý luận chung về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

2.1.1. Một số thuật ngữ và khái niệm cơ bản

2.1.1.1. Thuật ngữ

Một số thuật ngữ thường được sử dụng trong luận án là Islam giáo, Muslim, Islam giáo hoá, quốc giáo, sách Hadith, giá trị đạo đức tôn giáo, giá trị Islam giáo.

Islam giáo: Là một tôn giáo độc thần bắt nguồn từ Abraham, tập trung vào *Kinh Qur'an* và lời dạy của Mohammad, người sáng lập ra tôn giáo Islam. Islam là tôn giáo lớn thứ hai trên thế giới, đang có số lượng tín đồ phát triển mạnh mẽ nhất năm châu. Tôn giáo này không phải chỉ dành riêng cho phương Đông hay phương Tây.

Muslim: Tín đồ Islam giáo (tiếng Ả Rập: al-Muslimūn - ن و م ل س م ل ا, tiếng Anh: Muslim), là những người theo đạo Islam.

Islam giáo hoá: Hiện thực hóa việc sử dụng tiềm năng tối đa của các văn bản Islam giáo nhằm trao quyền cho tập thể người Islam giáo. Quá trình Islam giáo hóa các xã hội có đa số Muslim bắt đầu bằng chính sách thuyết phục và động viên, và chính sách hiện thực hóa nhằm mục đích thay đổi tâm lý xã hội và nền tảng cơ bản của tâm lý xã hội. Để thay đổi xã hội có đa số Muslim hướng tới Islam giáo, cần phải thay đổi hành vi và hành vi xã hội của các thành viên thông qua các chương trình xã hội và thể chế xã hội.

Quốc giáo: Hệ thống tôn giáo hay tín ngưỡng chính thức của một quốc gia, được Nhà nước của quốc gia đó công nhận. Thông thường chỉ có một tôn giáo hay tín ngưỡng. Tuy nhiên, theo tiêu chuẩn của xã hội hiện đại, quốc giáo của một quốc gia là sự công nhận về hiến pháp, song không có nghĩa là quốc gia đó sẽ bài trừ hoặc phủ nhận các tôn giáo khác. Malaysia cũng là một trường hợp tương tự.

Sách Hadith: Từ “Hadith” có nghĩa gốc là “mới”, được sử dụng để chỉ một câu chuyện hay một bài báo. Tuy nhiên, sau đó Hadith được coi là một cuốn sách ghi chép lại những câu nói của nhà tiên tri Muhammad và việc thực hành hàng ngày của ông (Sunna), tạo thành nguồn hướng dẫn chính cho người Islam giáo ngoài *Kinh Qur’an*. Những dòng giáo phái lớn của Islam giáo như Sunni, Shi’a, và Ibadi đều dựa trên những hướng dẫn trong các bộ Hadith khác nhau được ghi chép lại.

Giá trị đạo đức tôn giáo: Đề cập đến những giá trị nhân văn, nhân bản hữu ích cho việc xây dựng nền đạo đức và nhân cách con người. Giá trị lớn nhất của đạo đức tôn giáo là góp phần duy trì đạo đức xã hội, hoàn thiện nhân cách con người, hướng con người đến Chân - Thiện - Mỹ.

Giá trị Islam giáo: Đề cập đến các giá trị tích cực của Islam giáo, cụ thể là các giá trị văn hoá, đạo đức tốt đẹp của tôn giáo. Các giá trị này không chỉ có ý nghĩa trong việc phát triển các tôn giáo, mà còn có nhiều ý nghĩa trong phát triển đất nước, dân tộc.

2.1.1.2. Khái niệm về triết lý

Về thuật ngữ, ở thời Hy Lạp cổ đại, thuật ngữ “Philosophia” có nghĩa là “tình yêu trí tuệ”, là từ dùng để gọi tên môn Triết học. Từ thuật ngữ gốc này, môn triết học dịch sang tiếng Anh là “philosophy”. Thuật ngữ philosophy dịch sang tiếng Việt có hai nghĩa là triết lý và triết học.

“Ở nghĩa thứ nhất ‘triết lý’, nói về tư tưởng của các triết gia, còn ở nghĩa thứ hai ‘triết học’, nói về hoạt động nghiên cứu tư tưởng của các triết gia. Hoạt động nghiên cứu tư tưởng của các triết gia được ví như những chiếc xe chuyên chở, giới thiệu và giải thích tư tưởng của các triết gia. Như vậy, khi nghiên cứu về một lĩnh vực cụ thể, chẳng hạn, nghiên cứu về giáo dục mà dùng nghĩa thứ hai (triết học) của từ philosophy thì không có ý nghĩa, mà phải dùng nghĩa thứ nhất (triết lý) của từ philosophy, bởi vì triết lý giáo dục bao hàm các tư tưởng về giáo dục trong đó” [Nguyễn Tường Tâm, 2007].

Về khái niệm, khái niệm triết lý đã được các triết gia có tên tuổi như Socrates, Aristotle hay Plato... đưa ra từ lâu. Ví dụ, triết lý về đạo đức - nhân sinh của

Socrates nói về việc con người phải tự nhận biết được bản thân, nhận thức được giá trị của mình, nhận thức được đức hạnh là tri thức, đức hạnh là hạnh phúc. Hay triết lý của Aristotle nói về cuộc sống, giáo dục, tình yêu và dân chủ. Trong đó, triết lý về giáo dục của ông nhấn mạnh việc phát triển tư cách đạo đức của người học phải là mục tiêu hàng đầu của giáo dục. Một trong những trích dẫn của ông về triết lý giáo dục đáng để chúng ta chiêm nghiệm, chẳng hạn như: “Gốc của giáo dục là đắng, nhưng quả của chúng thì ngọt”,... [Người dịch: Hà Mai Phương - Nguồn iVoulunteer Vietnam, 2022].

Còn theo khái niệm về triết lý của một số học giả của Việt Nam, chẳng hạn, trong nghiên cứu của Trần Ngọc Thêm (2021, tr. 235), Võ Toàn Thắng định nghĩa: “Triết lý là kết quả của quá trình tư duy, đúc kết kinh nghiệm thành những quan điểm mang tính triết học, làm phương châm chủ đạo cho suy nghĩ và hành động, có vai trò định hướng mục đích, ý nghĩa cuộc sống của con người.

“Trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Toan, Nguyễn Thị Hồng Vân (2016), Hoàng Phê định nghĩa: ‘Triết lý là quan niệm chung của con người về những vấn đề nhân sinh, xã hội’; Dương Phú Hiệp: ‘Triết lý là những tư tưởng mang tính triết học được coi như những đạo lý có giá trị chỉ đạo các quan hệ và hoạt động của con người’; và Phạm Xuân Nam định nghĩa: ‘Triết lý là kết quả của sự suy ngẫm, chiêm nghiệm và đúc kết thành những công thức, phương châm, tư tưởng cơ bản và cốt lõi nhất về cuộc sống và những hoạt động thực tiễn đa dạng của con người trong xã hội’ [Nguyễn Thị Toan, Nguyễn Thị Hồng Vân, Tạp chí Khoa học Giáo dục, tr. 6-7].

Như vậy, trên quan điểm kế thừa những khái niệm và định nghĩa về triết lý của các triết gia, nhà khoa học của cả phương Đông và phương Tây nêu trên, theo cách hiểu của tác giả, triết lý là một lĩnh vực hàn lâm nhưng có mối quan hệ chặt chẽ với đời sống con người, triết lý đưa ra những nguyên tắc định hướng hành động của con người và giúp người ta biết cách diễn tả ý tưởng bằng lời nói, hoặc bằng văn bản một cách cô đọng, mạch lạc, ngắn gọn nhưng với nội hàm rộng lớn. Nói cách khác, triết lý là tri thức, trí tuệ ở tầm khái quát, có tác dụng định hướng trong

nhận thức và hành động. Triết lý không phải là một môn khoa học mà triết lý là những tư tưởng mang tính triết học, có vai trò định hướng cho cách sống, đạo lý sống của một cá nhân, cộng đồng. Cũng có thể nói triết lý là triết học đã được vận dụng vào một trường hợp cụ thể, gắn với cuộc sống thực ở một cấp độ hoặc một phạm vi nào đó, và giáo dục là một lĩnh vực mà triết lý đã được vận hành trong đó.

2.1.1.3. Khái niệm về triết lý giáo dục

Từ khái niệm về triết lý, có thể thấy triết lý giáo dục là một nhánh của triết học ứng dụng nghiên cứu bản chất của giáo dục cũng như mục đích và thực tiễn giáo dục. Các triết gia về giáo dục tìm hiểu và phân tích các nguyên tắc, giá trị và mục tiêu cơ bản của hệ thống giáo dục và thực tiễn giáo dục. Mặc dù trong lĩnh vực triết học, không có một định nghĩa giáo dục duy nhất và được chấp nhận rộng rãi. Nhưng, có một số yếu tố và khái niệm chính về giáo dục thường được thảo luận khi bàn về triết lý giáo dục như sau (Alparsian, 1994):

Thứ nhất, về mục đích giáo dục: Khi thảo luận về mục đích giáo dục, các nhà triết lý giáo dục nghiên cứu về mục tiêu và mục đích cuối cùng của giáo dục. Những mục tiêu này có thể rất khác nhau, từ việc thúc đẩy sự phát triển cá nhân, sự chuẩn bị cho các cá nhân tham gia vào kinh tế và xã hội, phát triển đạo đức hoặc quyền công dân của họ.

Thứ hai, về bản chất của kiến thức: Các câu hỏi về những gì tạo nên kiến thức, kiến thức được tiếp thu như thế nào và nên được truyền tải như thế nào được các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục đặt ra. Các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục cũng xem xét vai trò của tư duy phê phán và tìm hiểu nó trong quá trình giáo dục.

Thứ ba, về phương pháp dạy và học: Khía cạnh này của triết lý giáo dục đề cập đến các phương pháp được sử dụng trong quá trình dạy và học. Các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục thảo luận về các chủ đề như vai trò của giáo viên, việc sử dụng công nghệ và hiệu quả của các chiến lược sư phạm khác nhau...

Thứ tư, về chương trình giảng dạy và nội dung: Các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục xem xét những môn học và chủ đề nào nên được đưa vào chương trình giảng dạy, cũng như cách thức lựa chọn và tổ chức các chương trình giảng dạy. Các

cuộc tranh luận về chương trình giảng dạy thường xoay quanh sự cân bằng giữa kiến thức chuyên môn cụ thể và việc học tập liên ngành, mở rộng.

Thứ năm, về khía cạnh đạo đức và luân lý: Các câu hỏi về đạo đức và luân lý trong giáo dục là trọng tâm của triết lý giáo dục. Điều này bao gồm các cuộc thảo luận về giáo dục giá trị, phát triển nhân cách và trách nhiệm đạo đức của các nhà giáo dục.

Thứ sáu, về bối cảnh xã hội và văn hóa: Các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục khám phá sự ảnh hưởng của các yếu tố xã hội và văn hóa đến giáo dục, trong đó có tính đến tính đa dạng và đa văn hoá. Những cách thức mà giáo dục có thể củng cố hoặc thách thức các chuẩn mực và cấu trúc xã hội.

Thứ bảy, về vai trò của cá nhân: Các nhà nghiên cứu triết lý giáo dục xem xét vai trò của người học trong quá trình giáo dục thông qua các cuộc thảo luận về quyền tự chủ, tự học và phát triển kỹ năng tư duy phản biện.

Thứ tám, về quan điểm lịch sử: Triết lý giáo dục cũng tính đến quan điểm lịch sử về giáo dục. Nghiên cứu ý tưởng của các triết gia và nhà giáo dục trong quá khứ để hiểu cách thức thực hành giáo dục đã phát triển như thế nào theo thời gian.

Như vậy, triết lý giáo dục là các quan điểm cốt lõi định hướng mục tiêu giáo dục, nội dung và phương pháp dạy học, vai trò của người dạy và người học trong hoạt động giáo dục. Do đó, có thể nói triết lý giáo dục là sự khám phá, nghiên cứu đặc biệt của nhân loại về việc ứng dụng triết lý vào trong giáo dục. Nó liên quan mật thiết đến những tác động to lớn của triết lý lên nền giáo dục của mỗi quốc gia. Triết lý không tự nhiên mà có, mà nó được hình thành trong bối cảnh lịch sử cụ thể, rõ ràng, do đó thường thì triết lý chỉ phù hợp để áp dụng cho từng hoàn cảnh lịch sử nhất định, tuy nhiên sự ảnh hưởng của nó tới những giai đoạn kế tiếp là điều mà xã hội cũng không thể phủ nhận. Đơn cử như triết lý giáo dục của một số triết gia Hy Lạp cổ đại Socrates, Plato...hay Montaigne thời kỳ Phục Hưng Pháp vẫn được nghiên cứu áp dụng rộng rãi trong xã hội hiện nay.

2.1.2. Vai trò của tôn giáo đối với giáo dục

2.1.2.1. Vai trò của tôn giáo đối với thế giới hiện nay

Tôn giáo nằm trong một bộ phận cấu thành nên xã hội, vai trò của tôn giáo ngày càng được thể hiện rõ nét trong đời sống xã hội hiện nay. Do vậy, có thể nói tôn giáo là một phần quan trọng trong cuộc sống của nhiều người. Ngay cả những người không theo tôn giáo nào về bản chất cũng coi nó là quan trọng. Câu hỏi đặt ra là tại sao họ lại cảm thấy như vậy?. Phần lớn câu trả lời xuất phát từ niềm tin rằng xã hội cần tôn giáo. Với tư cách là một xã hội, chúng ta được hưởng lợi từ niềm tin tôn giáo tập thể của mình. Trên thực tế, có nhiều người cho rằng chúng ta không thể hoạt động nếu không có tôn giáo. Lý do lớn nhất mà xã hội cần tôn giáo là để điều chỉnh hành vi. Hầu hết các luật lệ mà chúng ta tuân theo ngày nay đều có cơ sở dựa trên giáo lý tôn giáo. Cũng có những tranh luận về việc liệu tôn giáo có cần thiết để giáo dục chúng ta thành người tốt hay không, nhưng điều không thể tranh cãi là các quy tắc về những điều được xã hội chấp nhận phần lớn dựa trên tôn giáo. Và nếu không có tôn giáo, có thể chúng ta sẽ sống trong một kiểu xã hội khác với xã hội hiện nay.

Như vậy, có thể nói tôn giáo có tầm quan trọng lớn đối với một xã hội vì nhiều lý do. Tùy thuộc vào văn hóa và thể chế quốc gia, ảnh hưởng của tôn giáo có thể dao động từ đơn giản đến kiểm soát hoàn toàn xã hội. Cả từ quan điểm cá nhân và xã hội, tôn giáo đều thực hiện các chức năng sau:

- *Tôn giáo mang lại sự bình an tinh thần*: Không thể phủ nhận rằng đời sống của con người thật bất định. Con người phải đấu tranh, thậm chí là rất khốc liệt để sinh tồn giữa những bất ổn, bất an và nguy hiểm, và cũng vì nó mà đôi khi con người cảm thấy bất lực. Nhưng chính tôn giáo đã an ủi và khuyến khích con người trong mọi thời điểm khủng hoảng như vậy. Trong những thời điểm khủng hoảng đó, tôn giáo là nơi trú ẩn đúng đắn, mang lại sự bình yên về tinh thần và hỗ trợ về mặt cảm xúc cho con người. Điều này giúp cho con người có nghị lực đối mặt với cuộc sống và các vấn đề của mình.

- *Tôn giáo giải thoát cho con người khỏi đau khổ*: Con người không chỉ sống bằng kiến thức bởi vì con người là một sinh vật giàu cảm xúc. Tôn giáo điều hoà cảm xúc của con người trong những lúc đau khổ và thất vọng. Tôn giáo đặt niềm tin

vào Thượng đế và nuôi dưỡng niềm tin rằng một sức mạnh vô hình nào đó sẽ hành động theo những cách bí ẩn để làm cho sự mất mát của một người trở nên có ý nghĩa. Bằng cách này, tôn giáo giải thoát cho con người khỏi đau khổ và giải thoát khỏi sợ hãi. Tôn giáo giúp con người vượt qua đau khổ và hòa nhập nhân cách của mình.

- *Tôn giáo khắc sâu những đức tính xã hội trong mỗi tín đồ:* Tôn giáo đề cao các đức tính xã hội chính như: sự thật, sự trung thực, bất bạo động, sự phục vụ, tình yêu thương, kỷ luật, ... Một tín đồ của các tôn giáo tiếp thu những đức tính này và trở thành một công dân có kỷ luật xã hội cao.

- *Tôn giáo đề cao sự đoàn kết xã hội:* Tôn giáo làm nảy sinh tinh thần huynh đệ. Durkheim (1858-1917), một nhà xã hội học người Pháp quan niệm rằng tôn giáo tăng cường sự đoàn kết xã hội. A.W. Geen (1843-1917) cũng chỉ ra rằng tôn giáo có tính hội nhập và xác minh cao nhất.

- *Tôn giáo chuyển đổi phẩm chất xấu của con người thành phẩm chất tốt:* Tôn giáo khắc sâu tinh thần tự phục vụ. Tôn giáo đòi hỏi mọi người phải có lòng từ thiện và nhân từ. Thông qua những trải nghiệm tôn giáo khác nhau, một người có thể quên đi cuộc sống trần tục và những vấn đề đang có. Trải nghiệm này ngăn chặn những ham muốn thú tính và chuyển đổi những phẩm chất động vật của con người thành những phẩm chất tốt đẹp của con người.

- *Tôn giáo là tác nhân xã hội hóa và quản lý xã hội:* Tôn giáo cung cấp một khuôn mẫu cho cuộc sống. Tôn giáo đề cao những lý tưởng và giá trị nhất định. Người có đức tin thấm nhuần những lý tưởng và giá trị này vào cuộc sống của mình. Đối với thế hệ trẻ, tôn giáo có thể giúp họ trở thành những công dân có đạo đức, kỷ luật và hòa nhập với xã hội. Các tổ chức như đền, chùa, nhà thờ Islam giáo, nhà thờ, Gurudwaras (nhà thờ của đạo Sikh) cũng kiểm soát hành vi của các cá nhân ở các cấp độ khác nhau.

- *Tôn giáo đề cao phúc lợi:* Tôn giáo dạy người dân phục vụ quần chúng và thúc đẩy phúc lợi của họ. Thông điệp mà tôn giáo đưa ra là "phục vụ nhân loại chính là phục vụ Allah". Vì lý do này, người ta chi tiền cho người nghèo và người

túng thiếu. Các tôn giáo lớn như Hindu giáo, Islam giáo, Phật giáo... nhấn mạnh vào mục đích bố thí cho người nghèo và người ăn xin. Với ảnh hưởng của niềm tin tôn giáo, các tổ chức tôn giáo khác nhau tham gia vào các hoạt động phúc lợi khác nhau. Giống như việc truyền bá giáo dục và mở ra nhiều tổ chức từ thiện như bệnh viện, nhà nghỉ, đền thờ và giúp đỡ người nghèo.

- *Tôn giáo mang lại sự giải trí*: Tôn giáo đóng một vai trò hấp dẫn trong việc cung cấp niềm vui, sự giải trí cho mọi người. Các nghi thức và lễ hội tôn giáo ít nhiều được thực hiện trong mọi tôn giáo nhằm giúp con người giải tỏa căng thẳng tinh thần. Tương tự, các bài giảng tôn giáo, *bhajans* (các bài hát về chủ đề tâm linh), *kirtans* (ngâm thơ), các buổi hòa nhạc, sau đó là hát thánh ca,... mang lại nhiều niềm vui hơn cho mọi người và mang lại sự giải trí vĩnh cửu [Eaton, Gai, 1982, tr.2].

- *Tôn giáo là nguồn gắn kết xã hội*: Tôn giáo là nguồn gốc cuối cùng của sự gắn kết xã hội. Yêu cầu cơ bản của xã hội là sở hữu các giá trị xã hội qua đó các cá nhân kiểm soát hành động của bản thân và người khác và thông qua đó xã hội được tồn tại. Khoa học công nghệ không thể tạo ra được giá trị này. Tôn giáo là nền tảng cho những giá trị này. Ví dụ, con cái phải vâng lời và hiếu thuận với cha mẹ, không được nói dối, phụ nữ phải chung thủy với nam giới, con người phải lương thiện và có đạo đức..., đó là một số giá trị xã hội duy trì sự gắn kết xã hội [Thích Đồng Niệm, 2023].

- *Tôn giáo ảnh hưởng đến kinh tế*: Các nhà xã hội học như Sombert (1863-1941) và Max Weber (1864-1920) đã xác lập một cách đúng đắn mối quan hệ giữa tôn giáo và hệ thống kinh tế [Eaton, Gai, 1982, p.2]. Weber quan sát thấy ảnh hưởng của đạo đức Tin Lành trong sự phát triển của chủ nghĩa tư bản. Sombert tìm thấy tinh thần này của chủ nghĩa tư bản trong các chuẩn mực của người Do Thái. Đối với các nguyên tắc tôn giáo riêng biệt hiện diện trong Cơ đốc giáo, chủ nghĩa tư bản đã phát triển ở các quốc gia theo đạo Tin lành nhưng không phát triển ở các quốc gia như Ấn Độ, Pakistan,... Người theo đạo Hindu và Islam giáo rất chú trọng đến sự tiến bộ về tinh thần hơn là tiến bộ về vật chất. Do đó, chủ nghĩa duy vật khó phát triển ở Ấn Độ.

- *Tôn giáo ảnh hưởng đến hệ thống chính trị*: Tôn giáo đã đóng một vai trò quan trọng trong hệ thống chính trị ở xã hội cổ đại và trung cổ. Ngay cả trong thời hiện đại ở nhiều nước trên thế giới, tôn giáo cũng ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến các hoạt động chính trị. Trong thời kỳ cổ đại và trung cổ, các vị vua tự coi mình là đại diện của Chúa Trời hoặc cai trị xã hội nhân danh Chúa Trời. Thậm chí ngày nay, các nhà lãnh đạo chính trị tuyên thệ nhân danh Chúa Trời. Hệ thống chính trị của các nước trên thế giới như Bhutan, Pakistan, Ý, Đức, Anh... đều chịu ảnh hưởng của tôn giáo. Do đó, các tổ chức tôn giáo thường đóng vai trò là chất xúc tác cho hoạt động chính trị, ủng hộ công lý xã hội, nhân quyền hoặc thay đổi chính sách cụ thể [Tipei Rivis Iosif, pp.116-117]

- *Tôn giáo củng cố sự tự tin*: Tôn giáo là một phương tiện hữu hiệu để củng cố sự tự tin. Có một số niềm tin nhất định như “công việc là sự tôn thờ”, “bổn phận là thiêng liêng”, “kết quả là tiền định”... được tìm thấy trong các tôn giáo khác nhau mang lại sức mạnh cho cá nhân và thúc đẩy sự tự tin. Một lý do cuối cùng khiến chúng ta cần tôn giáo là vì nó cho chúng ta điều gì đó để tin vào. Mọi người cần tin rằng có lý do cho những gì họ đang làm và có lý do cho cuộc sống. Tôn giáo cung cấp điều này cho họ. Đây chính là điều khiến mọi người mong muốn được ra ngoài làm việc mỗi ngày và cố gắng biến thế giới thành một nơi tốt đẹp hơn. Họ làm điều đó bởi vì họ tin rằng tất cả đều có ý nghĩa đằng sau đó. Điều này phần lớn là do tôn giáo.

Như vậy, theo cách lý giải ở trên, chúng ta có thể nói rằng tôn giáo là yếu tố trung tâm trong đời sống văn minh. Cho dù tôn giáo cũng có những mặt hạn chế của nó, song không thể phủ nhận những đóng góp tích cực của tôn giáo cho xã hội. Các giá trị của tôn giáo chứa đựng một số giá trị đạo đức nhân bản rất hữu ích trong việc xây dựng phẩm chất đạo đức và nhân cách con người trên thế giới nói chung và mỗi quốc gia nói riêng. Qua các thời đại, bản thân tôn giáo chính là bằng chứng cho các giá trị của nó. Giá trị lớn nhất của đạo đức tôn giáo là góp phần duy trì đạo đức xã hội, hoàn thiện nhân cách cá nhân, hướng con người đến Chân - Thiện - Mỹ.

2.1.2.2. Vai trò của tôn giáo đối với giáo dục trên thế giới

Một điều không thể phủ nhận trong xã hội hiện đại là tôn giáo vẫn còn giữ một vai trò quan trọng. Do đó, tùy vào từng điều kiện cụ thể của các quốc gia, mỗi nước lại sẽ đối diện với các vấn đề về tôn giáo, tín ngưỡng theo một cách riêng. Có thể nói rằng, tôn giáo đóng một số vai trò quan trọng sau trong giáo dục:

Thứ nhất, tôn giáo gắn kết con người thuộc các quốc tịch, văn hóa, ngôn ngữ và tín ngưỡng khác nhau. Tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong giáo dục công bằng cách tập hợp những người thuộc nhiều chủng tộc, quốc tịch khác nhau trên cơ sở những gì họ chia sẻ và nỗ lực cùng nhau. Hơn nữa, tôn giáo mang đến cơ hội để sinh viên từ các nền văn hóa khác nhau phát triển sự thống nhất giữa mục đích và tinh thần nhằm tôn vinh và đánh giá cao sự đa dạng của họ. Điều này đã thúc đẩy sự đoàn kết dân sự, từ đó sự hòa hợp tôn giáo chắc chắn sẽ phát triển. Ngoài ra, giáo dục tôn giáo góp phần đáng kể vào việc phát triển một xã hội có hiểu biết và hội nhập, nhằm nâng cao sự thống nhất trong đa dạng [Alparsian,1994]. Vì vậy, các trường tôn giáo cần được hỗ trợ.

Khi trình bày về vai trò của tôn giáo trong giáo dục cộng đồng, cần phải đề cập đến ưu điểm của chương trình giảng dạy thống nhất trong các bài học gắn liền với tôn giáo. Việc giảng dạy đa dạng, cởi mở, mang tính lịch sử, liên ngành và đa văn hóa về tôn giáo trong các trường học cộng đồng phù hợp với chương trình nghị sự phát triển toàn cầu [Alparsian,1994]. Và đây cũng là một khái niệm đang trở nên phổ biến và có ý nghĩa trên toàn thế giới. Vai trò của tôn giáo trong giáo dục là một nhu cầu quan trọng của con người mà tất cả học sinh nên nhận thức được nếu muốn được coi là người có giáo dục.

Thứ hai, tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong việc giải thích nguồn gốc của thế giới. Thật khó để dạy văn học, triết lý hay lịch sử mà không hiểu tôn giáo và những ảnh hưởng của nó trong xã hội đương đại. Những nỗ lực thế tục hóa quá khứ đã bóp méo quyền lực tạo ra hành tinh chúng ta đang sống. Việc cung cấp các bài học tự chọn về tôn giáo trên thế giới hoặc các bài học để nghiên cứu các câu chuyện kinh thánh và cách chúng ảnh hưởng đến văn học là hoàn toàn đúng đắn để

hướng tới một nền giáo dục có chất lượng tốt. Tuy nhiên, việc giảng dạy một nguyên tắc tôn giáo cụ thể hoặc cầu nguyện theo một truyền thống tôn giáo cụ thể lại là một vấn đề hoàn toàn khác. Trong trường học, việc ép buộc thực hành một tôn giáo cụ thể hoặc đào tạo một số thực hành tôn giáo nhất định dường như không phù hợp. Nếu tất cả các trường có thể cung cấp các khóa học tôn giáo, trong đó học sinh sẽ học về tôn giáo thay vì chỉ được hướng dẫn về tôn giáo, thì nên được công chúng ủng hộ. Bởi vì, giáo dục tôn giáo thúc đẩy tâm linh bằng cách hướng dẫn công chúng cách tương tác với môi trường xung quanh họ và cho phép tâm linh định hướng sự phát triển cá nhân của họ. Giáo dục tôn giáo giúp công chúng nhận thấy họ bình đẳng trong thế giới được xem là một vương quốc rộng lớn với nhiều nỗi sợ hãi [James Fraser, 1999]. Do đó, tôn giáo giúp học sinh hiểu được cách mà họ có thể nâng cao đạo đức trong xã hội, đồng thời phát huy tài năng cá nhân và giá trị bản thân. Vì vậy, giáo dục tôn giáo đóng vai trò quan trọng trong việc đề cao đạo đức trong các trường học. Nói cách khác, giáo dục tôn giáo giúp công chúng hiểu được những niềm tin khác nhau, những gì họ chấp nhận là đúng cũng như cách thức và lý do cho điều này ảnh hưởng đến lịch sử. Không thể hiểu hàng xóm của chúng ta nếu không hiểu niềm tin tôn giáo của họ. Vì vậy, các trường học đưa tôn giáo vào chương trình học tập của họ nên được khuyến khích.

Thứ ba, giáo dục tôn giáo góp phần thúc đẩy học thức xã hội: Giáo dục tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong các khóa học thiết yếu về mặt trí tuệ để phát triển dân số có học thức. Các chương trình giảng dạy này bao gồm văn học, toán học, lịch sử, nghệ thuật, ngôn ngữ, khoa học và nghiên cứu xã hội. Các môn học này tạo thành các nguồn tài nguyên thô sơ có thể được thể hệ tương lai sử dụng để mô hình hoá tầm nhìn về một hệ thống dân chủ và sự nghiệp của họ. Việc đưa giáo dục tôn giáo vào chương trình giảng dạy trong trường học đã thúc đẩy học sinh tôn trọng môi trường và sự công bằng xã hội. Giáo dục tôn giáo cung cấp cho học sinh một chương trình học thảo luận về tôn giáo theo nghĩa rộng nhất. Hình thức giáo dục này mang lại cơ hội cho học sinh tiếp xúc với nhiều nền tảng tôn giáo khác nhau, từ đó khuyến khích họ phát triển các khía cạnh đạo đức và phúc lợi cá nhân.

Giáo dục tôn giáo thúc đẩy tiếp cận hợp lý các vấn đề khác nhau trong học tập và giảng dạy và điều đó được xã hội đánh giá cao. Thông qua giáo dục tôn giáo, người học có cơ hội hiểu rõ hơn về bản thân và chấp nhận sự khác biệt [Alparsian,1994]. Để hướng dẫn cho người học hiểu về các chức năng của tôn giáo trong xã hội, một chương trình giáo dục tích hợp, đa truyền thống nghiên cứu về tôn giáo là rất quan trọng đối với một nền giáo dục toàn diện và có cấu trúc tốt. Giáo dục tôn giáo cũng mang đến cơ hội cho sinh viên để phát triển một phương pháp tiếp cận có kỷ luật, giúp họ có khả năng đánh giá cao tính nhân văn phổ quát trong sự đa dạng tôn giáo. Nó tạo thành một bối cảnh trong đó học sinh có thể cải thiện nhận thức cá nhân và cách họ nhìn nhận người khác, đào sâu tiềm năng thông cảm và cuối cùng suy ngẫm nghiêm túc về những thách thức mà họ phải đối mặt [Warren Nord,1994]. Tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong cuộc sống của tín đồ và có những đóng góp tích cực cho xã hội. Đây là điều mà học sinh phải thấm nhuần. Các chương trình nghiên cứu tôn giáo đã cung cấp cho sinh viên những kiến thức có liên quan và thực sự có ý nghĩa.

Thứ năm, tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy niềm tin chung rằng các vấn đề xã hội bắt nguồn từ việc thiếu đức tin tôn giáo. Điều này chỉ có thể được khắc phục thông qua một cách giải thích cụ thể về tầm quan trọng của tôn giáo. Kiến thức, sự đánh giá cao và sự hiểu biết về mức độ đa dạng của tôn giáo được phản ánh tốt nhất thông qua chương trình giảng dạy ở trường. Tôn giáo không bị giới hạn đối với các nền văn hóa khác nhau trong xã hội. Bản thân tôn giáo cũng liên quan đến nguồn gốc và tập quán truyền thống của các cộng đồng khác nhau trong xã hội. Vì vậy, giáo dục tôn giáo là quan trọng, cho dù nó không thể được coi là nền tảng độc quyền của các giá trị đạo đức. Tuy nhiên, trong xã hội hiện nay, ngày càng có nhiều mối lo ngại liên quan đến sự suy thoái phổ biến của các tiêu chuẩn đạo đức trên thế giới, tỷ lệ tội phạm ngày càng gia tăng và sự thiếu giá trị rõ ràng đối với mạng sống con người. Đây là những lĩnh vực quan trọng cần quan tâm. Giáo dục tôn giáo cung cấp nền tảng cho việc phục hồi đạo đức [James Fraser, 1999,

tr. 88]. Nó cũng là một nguồn tài nguyên chính được thiết kế để làm sáng tỏ đạo đức, luân lý và phát triển sự tôn trọng người khác.

Tuy nhiên, bên cạnh những mặt tích cực, tôn giáo cũng có cả những mặt hạn chế bởi không có gì được xem là hoàn hảo, song điều đáng nói là tôn giáo có những đóng góp quan trọng trong hệ thống giáo dục công và sự phát triển xã hội. Chẳng hạn, tôn giáo đã hỗ trợ sinh viên phát triển các khía cạnh về đạo đức được xã hội chấp nhận bên cạnh việc đóng góp cho sự thịnh vượng của xã hội nói chung. Trên thực tế, tôn giáo đã góp phần làm giảm tỷ lệ tội phạm. Vì vậy, ta nên ủng hộ các trường học đưa tôn giáo vào chương trình giảng dạy của họ.

2.1.2.3. Vai trò của Islam giáo đối với giáo dục Malaysia

Giáo dục là thành phần cơ bản nhất trong sự phát triển của một quốc gia. Tuy nhiên, để có một hệ thống giáo dục xuất sắc, cần phải dựa trên một triết lý giáo dục vững chắc và phải phù hợp với thực tế và nhu cầu của đất nước. Chỉ có điều, triết lý và nhu cầu của đất nước có thể khác nhau tùy vào thể giới quan của người dân và các nhà lãnh đạo đất nước. Ví dụ, điều này được phản ánh trong nhiều nghiên cứu gần đây liên quan đến vị trí của giáo dục Islam giáo trong chương trình giảng dạy quốc gia ở Malaysia [Eaton, Gai, 1982]. Vấn đề này có liên quan chặt chẽ với việc xem xét sự phê phán của một số bên liên quan về việc quản lý các vấn đề Islam giáo ở Malaysia.

Liên quan đến giáo dục, có ý kiến cho rằng giờ học quá tải về giáo dục Islam giáo ở các trường quốc gia đã khiến học sinh bận tâm đến tôn giáo và bỏ qua tầm quan trọng của các ngành khoa học khác [Mohd Shahrar, 2020]. Điều này đi kèm với giả định rằng giáo dục Islam giáo có liên quan chặt chẽ với phương pháp học tủ, một phương pháp học tập thiếu sức mạnh hợp lý và khả năng phân tích. Những lời chỉ trích càng nhận được sự ủng hộ từ các lập luận về ý thức hệ và hành chính. Về mặt ý thức hệ, người ta lập luận rằng vì Malaysia là một quốc gia thế tục (dựa trên tuyên bố của Tunku Abdul Rahman trong thời kỳ độc lập), giáo dục tôn giáo không nên là ưu tiên của giáo dục quốc gia. Ngược lại, giáo dục quốc dân nên tập trung nhiều hơn vào việc giảng dạy các môn học quan trọng phù hợp với sự phát triển của

đất nước như khoa học thuần túy và khoa học kỹ thuật. Về khía cạnh hành chính, người ta lập luận rằng quá nhiều giờ học Islam giáo ở trường đã làm mất thời gian của các môn học khác vốn cơ bản hơn cho sự phát triển của học sinh [Mohd Shahrar, 2020]. Vì vậy, có ý kiến đề nghị nên loại giáo dục tôn giáo ra khỏi các môn học chính và chỉ nên giảng dạy tôn giáo sau giờ học. Điều quan trọng nữa là phải cải tiến toàn bộ chương trình giảng dạy tôn giáo và tập trung mạnh mẽ vào đạo đức hơn là giáo lý. Tuy nhiên, để phân tích những lập luận này, điều quan trọng không kém là chúng ta phải nhìn vào tinh thần của hiến pháp cũng như lịch sử đất nước Malaysia.

Về mặt hiến pháp, việc đưa Islam giáo vào làm tôn giáo của liên bang và một số điều khoản khác liên quan đến Islam giáo trong hiến pháp có thể được coi là cơ sở pháp lý và hiến pháp mạnh mẽ về nhu cầu giáo dục Islam giáo trong chương trình giảng dạy quốc gia. Mặc dù, tôn giáo theo nghĩa hẹp là công việc của nhà nước, nhưng vai trò của chính phủ liên bang với tư cách là cơ quan điều phối các vấn đề quốc gia đã hợp pháp hóa hành động của họ, đặc biệt là thông qua Bộ Giáo dục, trong việc quản lý giáo dục tôn giáo cho người dân phù hợp với hiến pháp. Điều này cũng tuân theo tinh thần của Đạo luật Giáo dục năm 1996 [Law of Malaysia, 1996] và Triết lý Giáo dục Quốc gia [Airlanga Univeristy Press, 2001; Ministry of Education, 2008], trong đó nêu rõ mục đích cuối cùng của giáo dục là tạo ra một con người cân bằng về thể chất, cảm xúc, tinh thần và trí tuệ .

Về mặt lịch sử, người ta đã chứng minh rằng Islam giáo đã đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển giáo dục ở Malaysia, thể hiện qua sự phát triển nhanh chóng của các cơ sở giáo dục Islam giáo bắt đầu tại nhà nhưng sau đó mở rộng sang các nhà thờ Islam giáo và các cơ sở giáo dục phù hợp. Trên thực tế, giáo dục tôn giáo đã trở thành nền giáo dục chính thống cho Muslim ở Malaysia trước thời kỳ thuộc địa.

Ngoại trừ tất cả những vấn đề trên, một điểm quan trọng nữa cần được lưu ý trong mục đích cuối cùng của giáo dục của Malaysia là tạo ra một con người tốt. Mục đích cao cả này không thể đạt được nếu không có nền tảng đạo đức vững chắc.

Về mặt này, tôn giáo trong một thời gian dài đã được chứng minh là nguồn gốc và nền tảng quan trọng nhất của giá trị đạo đức. Ngày nay, vai trò tương tự của tôn giáo vẫn cần thiết, đặc biệt khi thế giới hiện đang phải đối mặt với vô số những thách thức phát triển do yếu tố đạo đức đặt ra.

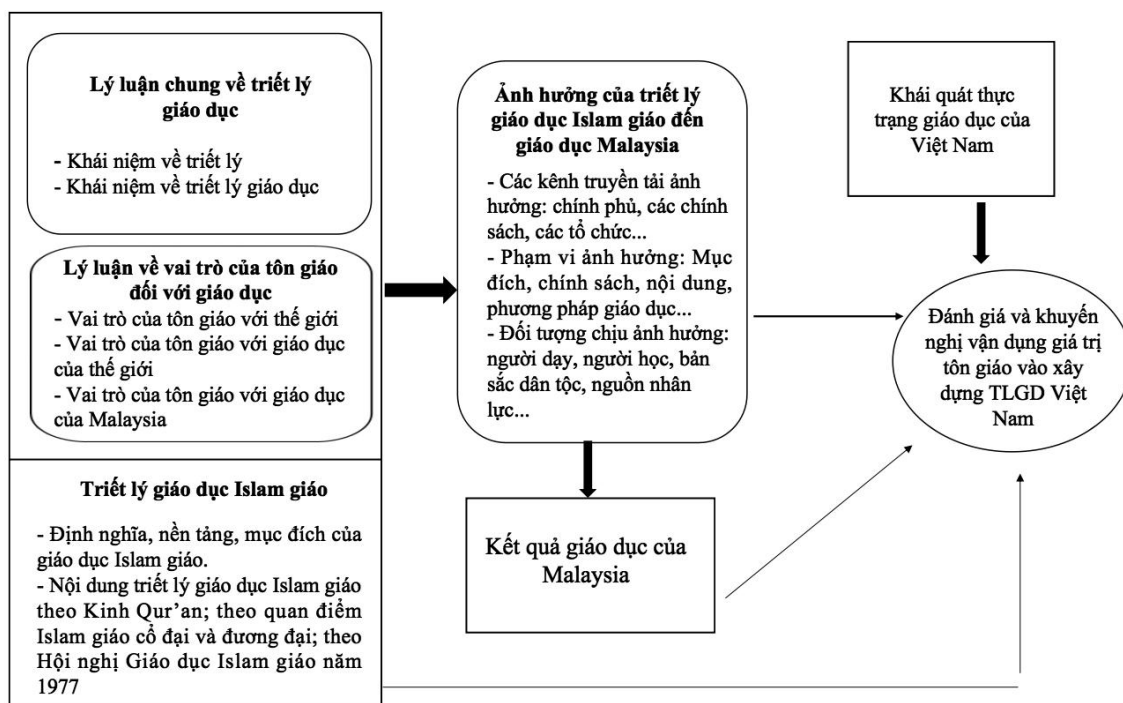
Đối với Malaysia, quả thực không phủ nhận là thực tế vẫn còn nhiều cơ hội để cải thiện hệ thống giáo dục Islam giáo ở Malaysia, nhưng đề xuất loại bỏ giáo dục Islam giáo khỏi vị trí cốt lõi của hệ thống quốc gia sẽ khiến Malaysia mất đi bản sắc dân tộc và giá trị nhân văn nhân bản của con người. Điều phù hợp hơn mà Malaysia cần làm là củng cố hệ thống giáo dục thông qua quá trình tích hợp liên tục giữa các cách tiếp cận văn bản và hợp lý cũng như giữa hệ thống học vẹt và phương pháp học tập mang tính phân tích và phê phán hơn. Thông qua sự kết hợp giữa các môn học tôn giáo giàu giá trị phục vụ nhu cầu tinh thần và đạo đức của học sinh với các khía cạnh hợp lý của các môn học khoa học và kỹ thuật, mục đích tạo ra một con người tốt như được ghi trong triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia sẽ đạt được thành công.

2.1.5. Mô hình phân tích sự ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

Nghiên cứu được thực hiện dựa trên mô hình phân tích về giáo dục và ảnh hưởng của tôn giáo đối với giáo dục cùng với thực tiễn triết lý giáo dục của Islam giáo và giáo dục của Malaysia. Đây là cơ sở lý luận để nhận định, đánh giá về những ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục của Malaysia.

Trên cơ sở xác định được các kênh truyền tải ảnh hưởng, phạm vi ảnh hưởng và đối tượng chịu ảnh hưởng và kết quả giáo dục của Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo cùng với thực trạng giáo dục của Việt Nam hiện nay, luận án đề xuất việc tiếp thu chọn lọc những giá trị tốt đẹp của Islam giáo vào giáo dục của Việt Nam, đặc biệt trong xây dựng một triết lý giáo dục mới phù hợp với bối cảnh thực tiễn của Việt Nam hiện nay.

Mô hình phân tích của luận án được trình bày ở Hình 1.



Hình 1: Mô hình phân tích của luận án

Nguồn: Tác giả đề xuất

2.2. Bối cảnh thực tiễn về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

2.2.1. Khái quát về Islam giáo

Islam giáo (tiếng Ả Rập: الإسلام) là một tôn giáo lớn thứ hai trên thế giới, với số lượng khoảng hơn 2 tỷ người, chiếm khoảng 25% dân số thế giới và chiếm một phần lớn dân số ở 50 quốc gia trên thế giới [Morocco World News, 2023]. Islam giáo khởi nguồn từ Abraham độc thần (một nhà tiên tri và sứ giả của Đấng Allah Tối cao), dạy rằng chỉ có một Đấng tối cao duy nhất là Allah và Muhammad là sứ giả cuối cùng của Allah – Đấng toàn năng và duy nhất. Allah đã hướng dẫn cho loài người thông qua các sứ giả, thánh thư được tiết lộ và các dấu hiệu tự nhiên. Kinh sách chính của Islam giáo là *Kinh Qur'an* được Muslim xem là lời nguyên văn của Allah, và các giáo lý, các ví dụ quy phạm (được gọi là *Sunnah*, bao gồm

các ghi chép được gọi là *Hadith*) của Muhammad (từ năm 570 – ngày 8 tháng 6 năm 632).

Muslim tin rằng Islam giáo là phiên bản hoàn chỉnh và phổ quát của một đức tin nguyên thủy đã được tiết lộ nhiều lần trước đó thông qua các Nhà tiên tri bao gồm Adam, Abraham, Moses và Jesus. Muslim coi *Kinh Qur'an* là lời mặc khải cuối cùng của Allah. Giống như các Abraham khác, Islam giáo cũng dạy về một ngày phán xử cuối cùng với người tốt sẽ được lên Thiên đàng và người xấu sẽ bị trừng phạt tại địa ngục. Các khái niệm và thực hành tôn giáo bao gồm Năm trụ cột Islam, là những hành vi tôn giáo bắt buộc và tuân theo luật Islam giáo (*Sharia*) ảnh hưởng đến hầu hết mọi khía cạnh của đời sống kinh tế - xã hội. Các thành phố Mecca, Medina của Saudi Arabia và Jerusalem của Israel là nơi có ba thánh địa linh thiêng nhất trong đạo Islam.

Bên cạnh những câu chuyện mang tính thần học, Islam giáo được cho là có nguồn gốc từ đầu thế kỷ thứ VII sau CN tại Mecca. Hầu hết Muslim thuộc hai giáo phái là Sunni (75-90%) và Shi'a (10-20%). Khoảng 13% Muslim sống ở Indonesia – quốc gia Islam giáo lớn nhất, 31% ở Nam Á – dân số Islam giáo lớn nhất thế giới, 20% tại Trung Đông, Bắc Phi – nơi tôn giáo thống trị và 15% ở châu Phi cận Sahara [Wat, 2003]. Các cộng đồng Islam giáo có quy mô cũng được tìm thấy ở châu Mỹ, Kavkaz, Trung Á, Trung Quốc, châu Âu, Đông Nam Á lục địa, Philippine và Nga. Islam giáo cũng là tôn giáo phát triển nhanh nhất trên thế giới và có ảnh hưởng đến mọi lĩnh vực của các quốc gia, đặc biệt là lĩnh vực giáo dục.

Giáo dục đã đóng một vai trò trung tâm trong Islam giáo kể từ khi tôn giáo này được hình thành, một phần nhờ vào tính trung tâm của kinh thánh và việc nghiên cứu kinh thánh theo truyền thống Islam giáo. Trước kỷ nguyên hiện đại, giáo dục được bắt đầu bằng việc học tiếng Ả Rập và *Kinh Qur'an*. Trong vài thế kỷ đầu tiên của đạo Islam, môi trường giáo dục hoàn toàn không chính thức, nhưng bắt đầu từ thế kỷ 11 và 12, giới tinh hoa cầm quyền bắt đầu thành lập các tổ chức giáo dục tôn giáo cao hơn được gọi là Madrasas (trường truyền giáo) với sự hỗ trợ và hợp tác của *Ulama* (học giả Islam giáo). Madrasas nhanh chóng nhân rộng khắp thế giới

Islam giáo, giúp truyền bá việc học tập Islam giáo ra ngoài các trung tâm đô thị và đoàn kết các cộng đồng Islam giáo đa dạng trong một dự án văn hóa chung [Pew Research Center, 2016, tr. 193]. Madrasas được dành chủ yếu để nghiên cứu luật Islam giáo, nhưng họ cũng cung cấp các môn học khác như thần học, y học và toán học. Muslim phân biệt các ngành học theo lịch sử được kế thừa từ các nền văn minh tiền Islam giáo, chẳng hạn như triết học và y học, mà họ gọi là "khoa học cổ đại" hay "khoa học hợp lý", xuất phát từ khoa học tôn giáo Islam giáo. Các khoa học thuộc loại thứ nhất đã phát triển mạnh mẽ trong nhiều thế kỷ, và việc truyền tải chúng đã tạo thành một phần của khuôn khổ giáo dục trong Islam giáo cổ điển và thời trung cổ. Trong một số trường hợp, chúng được các tổ chức như House of Wisdom (Ngôi nhà thông thái) ở Baghdad hỗ trợ, nhưng thường thì chúng được truyền từ giáo viên sang học sinh một cách không chính thức.

Bước sang kỷ nguyên hiện đại, nền giáo dục Islam giáo đã có nhiều thay đổi để thích ứng với thực tế của thế giới hiện đại. Nói cách khác, giáo dục Islam giáo trong thời kỳ hiện đại đang ở ngã ba đường của toàn cầu hóa, phát triển kinh tế nhanh chóng, những thay đổi xã hội và sự trỗi dậy của các hệ tư tưởng tôn giáo đối địch. Islam giáo với tư cách là một lực lượng toàn cầu đã ảnh hưởng đến các lực lượng khác và cũng chịu ảnh hưởng từ những lực lượng này, và trên đường đi, nền giáo dục Islam giáo đã thay đổi để thích ứng với thực tế của thế giới hiện đại. Sự thích ứng như vậy phản ánh sự đa dạng trong thế giới Islam giáo và chịu ảnh hưởng nặng nề từ các yếu tố trong nước cũng như bản chất và mức độ liên kết với các lực lượng toàn cầu khác. Bất chấp những khác biệt và đa dạng về bối cảnh, những thay đổi trong giáo dục Islam giáo trong thời kỳ hiện đại đều có những đặc điểm chung: (a) chịu ảnh hưởng từ sự phát triển kinh tế xã hội mới và những thay đổi trong xã hội dân sự; (b) chịu ảnh hưởng từ thực tế của nhà nước và quản trị hiện đại; (c) chịu ảnh hưởng từ các yếu tố văn hóa (truyền thống/tôn giáo) và môi trường chính trị; và (d) chịu ảnh hưởng từ các yếu tố quốc tế. Bên cạnh các nền giáo dục chính quy, hệ thống giáo dục các nước Islam giáo cũng đang chuyển đổi để hội nhập và để bắt kịp sự thay đổi nhanh chóng của thế giới.

2.2.2. Quá trình du nhập của Islam giáo vào Malaysia

Lịch sử ghi lại quá trình Islam giáo hóa ở một số quốc gia, trong đó có các quốc gia ở khu vực Đông Nam Á do các thương nhân Islam giáo đi tiên phong nên hoạt động buôn bán là phương tiện truyền bá Islam giáo hữu hiệu, nhờ đó quyền lực của Islam giáo tập trung dọc theo các tuyến đường thương mại.

Sự thành công và mở rộng của Islam giáo cho thấy những lời dạy của Sứ giả Muhammad tiếp tục được truyền tải thông qua những người trung gian là các nhà truyền giáo. Nhận thức về nhiệm vụ truyền giáo đã thúc đẩy Muslim luôn cố gắng giới thiệu Islam giáo dưới nhiều hình thức khác nhau ở nhiều nơi trên thế giới, trong đó có Malaysia.

Malaysia là một trung tâm thương mại lớn ở khu vực kể từ thế kỷ thứ 10 trước CN. Trước khi Islam giáo đến, các vương quốc Mã Lai cổ đại ở khu vực phía bắc bán đảo vẫn còn chịu ảnh hưởng của Phật giáo và Hindu giáo. Người ta tin rằng Islam giáo lần đầu tiên đến Malaysia vào khoảng giữa thế kỷ 13 và 14 thông qua các thương nhân Ả Rập và Islam giáo - Ấn Độ. Vào thời điểm này, tôn giáo chỉ được một số ít người chấp nhận. Sau đó Islam giáo trở nên phổ biến trong khu vực với sự xuất hiện và cải đạo của Parameswara, một hoàng tử theo đạo Hindu và là vị vua cuối cùng của vùng đất nay là Singapore, người đã thành lập Vương quốc Melaka vào thế kỷ 15 [Salleh.A.M, 1977]. Vào thời hoàng kim của thế kỷ 15 và 16, điều này ảnh hưởng lớn đến lối sống và văn hoá Mã Lai cho đến hiện nay.

Ngoài ra, còn có một số yếu tố đóng vai trò quan trọng trong việc Malaysia chấp nhận Islam giáo. Đầu tiên là các thương nhân Islam giáo kết hôn với các gia đình cai trị địa phương và hỗ trợ các doanh nghiệp thương mại địa phương. Một vai trò quan trọng và chòng chéo được các nhà truyền giáo Sufi² đảm nhận đó là vai trò của những người không chỉ là giáo viên thành lập trường học mà còn là thương nhân và chính trị gia, và là những người truyền bá Islam giáo dưới hình thức tương thích với tín ngưỡng và thực hành bản địa như thờ cúng các vị thánh và tôn kính các vị thánh như thần y [Amoun, 2009, pp.7-9]. Tuy nhiên, cũng có nhiều quan điểm

² Là một người thuộc nhánh Islam giáo thần bí, được cử đến một nơi, khu vực lãnh thổ để làm công việc loan truyền và thúc đẩy tôn giáo của họ.

cho rằng Islam giáo du nhập vào Malaysia chủ yếu bằng con đường giáo dục. Cuối cùng, Islam giáo cung cấp một hệ tư tưởng về giá trị cá nhân và tình anh em dựa trên đức tin hơn là quan hệ họ hàng, điều này thúc đẩy sự đoàn kết nào đó trong các cộng đồng nông dân và thương nhân. Islam giáo có thể đã giúp tạo ra một cộng đồng hòa nhập để thay thế các cộng đồng quy mô làng nhỏ.

Bằng chứng khác về sự xuất hiện của Islam giáo ở Malaysia bao gồm một ngôi mộ từ thế kỷ 15 và ba cây cột có khắc chữ ở Pengkalan Kempas, Negeri Sembilan (khu vực phía Tây của Malaysia), cũng như các bia mộ được chạm khắc tinh xảo mà người dân địa phương gọi là “Bantu Aceh”, có thể tìm thấy ở hầu hết các bang ở Malaysia [Salleh.A.M,1977]. Hình dạng và chữ khắc trên những tảng đá cung cấp manh mối quan trọng về lịch sử ban đầu của Islam giáo ở nước này.

Sự truyền bá của Islam giáo hầu như không bị gián đoạn và có lẽ được kích thích bởi lợi ích của đế quốc Bồ Đào Nha. Người Bồ Đào Nha chinh phục Melaka vào năm 1511 và nhanh chóng mở rộng các thị trấn và cảng quan trọng khác nhằm kiểm soát thương mại trong khu vực. Các giáo viên và nhà truyền giáo Islam giáo chạy trốn từ Melaka đến Sumatra, Java, Moluccas và Borneo. Sau đó là một cuộc đấu tranh quy mô lớn giữa người Islam giáo và người Bồ Đào Nha, cuộc đấu tranh càng bị gián đoạn bởi sự xâm nhập của người Hà Lan đến vùng này để lấy hạt tiêu. Họ đánh bại người Bồ Đào Nha trong nhiều cuộc giao tranh khác nhau và chiếm Melaka vào năm 1619 [Amoun, 2009, p.3].

Người Hà Lan thiết lập quyền bá chủ trong khu vực và giành được độc quyền thương mại ở khu vực. Một lần nữa, ưu thế chính trị của châu Âu đã dẫn đến sự hợp nhất của Islam giáo như một biểu hiện của bản sắc văn hóa bản địa và sự phản kháng chính trị. Melaka, một trung tâm phản kháng của cả người Bồ Đào Nha và người Hà Lan, đã chứng kiến sự tràn vào của các học giả Ottoman và Mughal cũng như việc thiết lập các mối quan hệ với cộng đồng học giả Islam giáo quốc tế.

Những người Sufi nổi tiếng như Hamza fansuri (mất 1600) đã du nhập những lời dạy của nhà triết học huyền bí người Tây Ban Nha Ibn al; 'Arabi; vì vậy hình thức tiếp cận Malaysia chính của Islam giáo là nhấn mạnh vào sự thống nhất

huyền bí với Thượng đế, vốn dễ tiếp thu các phiên bản văn hóa dân gian của Islam giáo. Vào cuối thế kỷ 18, các tác phẩm của nhà thần học Islam giáo Al-Ghazzali đã được dịch sang tiếng Mã Lai, do đó Islam giáo Achenese đã bao trùm cả hai khuynh hướng thần bí và cải cách.

Giống như ở Aceh, Islam giáo ở Malaysia hòa nhập chặt chẽ với cuộc sống làng quê và nhà nước. Có hai hình thức quyền lực song song: người đứng đầu dự luật chịu trách nhiệm phân xử tranh chấp, thu thuế, tổ chức lao động và chữa bệnh; vị lãnh đạo trong nhà thờ Islam giáo đã tổ chức thờ cúng và giảng dạy tại trường học địa phương. Islam giáo nổi bật trong các nghi lễ và lễ hội đã trở thành dấu hiệu của sự đoàn kết. Cùng với Islam giáo, còn tồn tại các nghi lễ và thực hành phi Islam giáo, niềm tin vào linh hồn, các vị thánh và đền thờ; các Sultan của nhiều quốc gia Mã Lai khác nhau đều có cả danh hiệu Islam giáo và Ấn Độ giáo. Nhưng không có hệ thống tư pháp Islam giáo, Islam giáo cũng không thể tách rời khỏi cơ cấu chính trị.

Cho đến cuối thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20, sự quản lý đời sống tôn giáo ngày càng tập trung hóa: các thẩm phán tôn giáo hay thẩm phán của toà án Shari'ah được bổ nhiệm, một Hội đồng tôn giáo được thành lập vào năm 1915 với toàn quyền quản lý các toà án tôn giáo và nhà thờ và giáo dục trong làng, và nói chung cung cấp sự lãnh đạo của nhà nước đối với tư tưởng và thực hành tôn giáo [Amoun, 2009, tr.5].

Islam giáo đã hiện diện ở Malaysia và trở thành quốc giáo ở Malaysia theo “Điều 3 của Hiến pháp đã tô màu mọi mặt cuộc sống của Malaysia kể từ khi quốc gia này giành được độc lập từ Anh vào ngày 31 tháng 8 năm 1956, và Chính phủ Malaysia thực hiện các chính sách luôn dựa trên các giá trị Islam giáo. Điều này được ghi trong hiến pháp Malaysia. Theo Điều 160 của Hiến pháp, tất cả người dân thuộc dân tộc Mã Lai đều được coi là tín đồ Muslim, mặc dù về mặt lý thuyết hiến pháp đảm bảo quyền tự do tôn giáo” [Salleh. A. H, 1977]

Islam giáo ở Malaysia thuộc giáo phái Sunni. Việc thực hành bất kỳ hình thức tôn giáo nào khác (chẳng hạn như Islam giáo Shia) đều bị chính phủ hạn chế

ngghiêm ngặt. Là một quốc gia đa sắc tộc, đa tôn giáo nên Hiến pháp Malaysia đảm bảo quyền tự do tôn giáo, đồng thời xác lập Islam giáo là tôn giáo của Liên bang để tượng trưng cho tầm quan trọng của Islam giáo đối với xã hội Malaysia. Người gốc Hoa ở Malaysia thực hành nhiều tín ngưỡng khác nhau như: Phật giáo Đại thừa và các tôn giáo truyền thống Trung Quốc (bao gồm cả Đạo giáo). Hindu giáo được đa số người gốc Ấn Độ ở Malaysia thực hành. Kitô giáo đã hình thành ở một số cộng đồng, đặc biệt là ở Đông Malaysia và không gắn liền với bất kỳ nhóm dân tộc cụ thể nào.

Mối quan hệ giữa Islam giáo với các nhóm tôn giáo khác ở Malaysia nhìn chung khá khoan dung, cho dù thành viên của các nhóm tôn giáo khác nhau cũng như một số đảng chính trị có xu hướng quan hệ cá nhân đồng nhất hơn, đặc biệt dựa trên sắc tộc và tôn giáo. Nhìn chung, chủng tộc, tôn giáo và chính trị gắn bó chặt chẽ với nhau ở Malaysia. Sự hoà hợp tôn giáo được một số chính trị gia Malaysia coi là ưu tiên hàng đầu nhằm tránh sự bất ổn nghiêm trọng có thể xảy ra.

Malaysia bao gồm hai khu vực chính được ngăn cách bởi Biển Đông, Kuala Lumpur là thủ đô chính thức và thành phố lớn nhất ở Malaysia. Mặt khác, Putrajaya được coi là thủ đô hành chính của Chính phủ liên bang Malaysia. Nhiều nhánh hành pháp và tư pháp của Chính phủ liên bang đã chuyển đến đó (để thoát khỏi tình trạng tắc nghẽn ngày càng tăng ở Kuala Lumpur), Putrajaya được đặt dưới tên Tunku Abdul Rahman Putra, Thủ tướng đầu tiên của Malaysia.

Malaysia cũng được đánh giá là một trong những quốc gia có trình độ kinh tế tiên tiến nhất khu vực Đông Nam Á, chuyển mình thành một quốc gia hiện đại với tòa tháp đôi Petronas (Twin Tower) mang tính biểu tượng, một số người dân nước láng giềng cho rằng kiến trúc đôi là một trong số những tòa nhà cao nhất thế giới, mang ý nghĩa biểu tượng của sự hòa hợp ở Malaysia. Bên cạnh đó, các di sản văn hóa Islam giáo ở Malaysia có liên quan đến sự phát triển rất tiên tiến của Islam giáo, nhà thờ Islam giáo ở Putra Jaya nằm trong những nhà thờ Islam giáo vĩ đại nhất, tượng trưng cho sự vinh quang đang trỗi dậy của Islam giáo.

Tóm lại, bất kể quá trình Islam giáo hóa đã lan rộng khắp Thế giới Mã Lai trong những ngày đầu như thế nào và với mức độ sa rao, lịch sử đã chứng minh rằng sự xuất hiện của Islam giáo ở những khu vực này là một bước ngoặt trong lịch sử thế giới Mã Lai. Trước khi Islam giáo xâm nhập, cộng đồng người Mã Lai đã thực hành thuyết vật linh. Tình trạng này đã thay đổi sau khi Islam giáo xuất hiện, vốn đưa ra khái niệm độc thần bằng cách bác bỏ sự tồn tại của một số vị thần. Bắt đầu với khái niệm về sự duy nhất của Thượng đế và sự thờ phụng đối với Ngài, Islam giáo đã thành công trong việc thu hút sự chú ý của người dân địa phương. Kể từ khi Islam giáo đến, cuộc sống hàng ngày của cộng đồng người Mã Lai và một số phong tục được coi là trái ngược với tôn giáo này đã dần được loại bỏ.

2.2.3. Quá trình phát triển của giáo dục Islam giáo ở Malaysia

Dựa trên quan điểm lịch sử và những nghiên cứu về Islam giáo ở Malaysia, giáo dục Islam giáo ban đầu được thiết lập ở quần đảo, đặc biệt là ở Malaysia dưới hình thức đọc *Kinh Qur'an*. Minh chứng cho điều này là dưới thời Vương quốc Melaka (1400-1511), việc đọc *Kinh Qur'an* là một khóa học cơ bản bên cạnh các lĩnh vực nghiên cứu khác [Nor and Ottoman, 2011]. Các buổi học không chính thức thường được tổ chức tại nơi ở và nhà thờ Islam giáo, thậm chí là ở trong cung điện. Để giúp người dân địa phương dễ dàng phát âm và đọc được các từ trong *Kinh Qur'an* và các chữ cái Ả Rập, các học giả và nhà truyền giáo Islam giáo đã đưa các chữ cái Jawi có hình dạng giống với các chữ cái Ả Rập vào tiếng Mã Lai. Việc làm này không chỉ để hỗ trợ người dân địa phương học *Kinh Qur'an* mà còn giúp họ học các cuốn sách khác, phần lớn được xuất bản bằng tiếng Ả Rập.

Vào thời điểm này, bên cạnh nhà thờ Islam giáo và *Madrasas* (các lớp học truyền giáo), nhà của *Tok Guru* (Nhà của lãnh đạo chính trị) còn là địa điểm để học tập. Các lớp học tôn giáo (Islam giáo) thường được tổ chức vào ban đêm ở các thánh đường và nhà thờ Islam giáo, và chỉ có nam giới và nữ giới trưởng thành tham gia học tập. Các giáo viên đến từ nhiều ngành nghề khác nhau, bao gồm thương nhân, khách du lịch và nhà truyền giáo [Nor and Ottoman, 2011, pp. 59-78]. Những giáo viên này cũng đến từ nhiều nơi trên thế giới như Mecca và Medina

(Saudi Arabia), Hadramaut (Yemen), Ai Cập, Ấn Độ, Trung Quốc, Java (Indonesia) và Ba Tư. Họ đã hỗ trợ các cận thần và người dân địa phương trong các vấn đề liên quan đến Islam giáo, đặc biệt là trong việc luận giải những lời dạy của *Kinh Qur'an*. Ở Melaka, sự phát triển của giáo dục Islam giáo bắt đầu trong cung điện khi Quốc vương bắt đầu học tập với các Sheikh (học giả tôn giáo) và sau đó là các chức sắc và công chúng [Dalusrlam. G, 2001].

Kể từ khi Islam giáo bắt đầu lan rộng, tình yêu tôn giáo và việc tìm kiếm kiến thức Islam giáo đã truyền cảm hứng cho những người cai trị Melaka. Quyết định theo Islam giáo của quốc vương không chỉ xuất phát từ mong muốn bảo vệ lợi ích cá nhân và chính trị của mình mà còn từ khát vọng tìm hiểu các nguyên tắc và quy định của Islam giáo. Ý định nghiên cứu kiến thức Islam giáo của Quốc vương Melaka đã được Shellabear (một học giả, nhà truyền giáo tiên phong ở Mã Lai giai đoạn 1862-1947) thể hiện rõ qua câu nói: “*Sau đó, Bệ hạ sẽ nghiên cứu thứ tự cầu nguyện với makhdum (nhà truyền giáo người Islam giáo Sufi dòng Sunni Ả Rập)*” [Shellabear.W.G, 1948].

Điều này chứng tỏ rằng giáo dục Islam giáo đóng vai trò quan trọng trong quá trình trưởng thành của một cá nhân, và có khả năng tạo ra một thể hệ Muslim hữu ích và có đạo đức. Với sự ra đời của Islam giáo ở khu vực này, tinh thần chủ nghĩa dân tộc và chủ nghĩa trí thức đã phát triển không chỉ trong giới cận thần mà còn cả dân thường. Trong ghi chép lịch sử, cơ quan nghiên cứu Islam giáo được nhắc đến như một trong những cơ quan hoạt động xuất sắc với kết quả là đào tạo ra những cử nhân và học giả Islam giáo đa năng.

Kể từ khi Malaysia trở thành một quốc gia đa chủng tộc, lịch sử phát triển giáo dục ở Malaysia được hình thành một cách độc đáo. Mỗi cộng đồng dân tộc đều có cơ sở giáo dục riêng biệt. Đối với người Mã Lai, giáo dục tôn giáo là bắt buộc. Ban đầu, giáo dục tôn giáo không chính quy, cụ thể là học tập ở *Surau* (phòng cầu nguyện), nhà thờ Islam giáo, nhà của giáo viên và sau đó phát triển thành hệ thống giáo dục *Pondok*, hệ thống trường học lâu đời nhất của Malaysia. Đối với hệ thống *Madrasas*, trong quá trình phát triển, hệ thống này cũng đã trải qua những sửa đổi

và cải cách để tạo ra một tổ chức có cấu trúc chặt chẽ hơn. Hệ thống giáo dục tôn giáo hoạt động tốt cho đến khi chủ nghĩa đế quốc phương Tây với tư duy thế tục xuất hiện, thách thức hệ thống giáo dục tôn giáo của Mã Lai vào thời điểm đó. Và giáo dục thế tục đã xuất hiện do sự đồng hóa và hội nhập vào hệ thống giáo dục Mã Lai [Satt. I, 2007].

a) Thời kỳ tiền độc lập:

Vào thời kỳ thuộc địa (thực dân Anh), sự phát triển của giáo dục Islam giáo bị hạn chế rất nhiều. Sự thất thủ của Melaka vào tay người Bồ Đào Nha năm 1511 đã khiến người Mã Lai phải đối mặt với thời kỳ tối tăm về chính trị, kinh tế, văn hóa, tôn giáo và thậm chí cả giáo dục. Tuy nhiên, một số người Mã Lai trước đó đã thấm nhuần khái niệm Islam giáo thông qua giáo dục, do đó họ đã không bị thấm nhiễm tất cả những tư tưởng phương Tây trong các lĩnh vực văn hóa, tôn giáo và giáo dục. Việc làm này thể hiện rõ nét khi cộng đồng người Mã Lai cố gắng bảo vệ các tổ chức giáo dục truyền thống của họ như: nhà ở, nhà thờ Islam giáo hoặc trường học *Kinh Qur'an* cho đến khi sinh viên của họ tiếp tục học lên các cấp độ cao hơn ở Mecca, Ai Cập, Pattani (một tỉnh ở miền Nam Thái Lan) và những nơi khác. Sau khi tốt nghiệp, những sinh viên này sẽ trở về quê hương và thiết lập một nền giáo dục Islam giáo ở cấp độ cao hơn, chẳng hạn như *Pondok* hoặc *Madrasas*. Điều này đáng chú ý vì theo một số nhà sử học, sự xuất hiện của *Pondok* ở Malaysia bắt đầu vào khoảng thế kỷ 19 [Ishak.A, 1995]. *Pondok* là một trong những cơ sở giáo dục truyền thống lý tưởng so với nhà ở, nhà thờ Islam giáo và cung điện. Mục đích của *Pondok* là cung cấp cho cộng đồng kiến thức và giáo dục Islam giáo để phát triển các Muslim hoàn hảo.

Tuy nhiên, vào năm 1945, thể chế *Pondok* này bắt đầu xuống cấp [Roff.W.R, 1980]. Do đó, một hệ thống giáo dục chính quy và có tổ chức hơn đã được xây dựng dưới hình thức *Madrasas*, hay các trường tôn giáo hoặc trường tiếng Ả Rập, và do Kaum Muda- những người tiên phong của đất nước thành lập vào thời điểm đó. *Madrasas* đầu tiên tồn tại ở Malaysia là *Madrasas al-Iqbal* (Trường học tôn giáo Islam giáo) vào năm 1907. Mười năm sau, *Madrasas al-Hadi* (Trường học tôn giáo

Islam cải cách) được thành lập tại Bandar Kaba, Melaka (1917) do chính Syed Sheikh Ahmad al-Hadi, một trong những nhà cải cách tiên phong ở Malaysia thành lập vào thời điểm đó.

Có thể nói hệ thống giáo dục *Madrasas* được xem là cân bằng. Nền giáo dục tại *Madrasas* cũng cung cấp cho sinh viên sự hướng dẫn, sự nhiệt huyết và lòng can đảm để giải quyết tất cả những khó khăn và thử thách xảy ra do cách tiếp cận thể tục hóa của các thể chế phương Tây. Nghiên cứu Islam giáo không còn giới hạn ở các vấn đề thờ cúng và độc thân mà được xây dựng toàn diện hơn bằng cách kết hợp các môn học khác trong chương trình giảng dạy như tiếng Ả Rập, toán học, địa lý, lịch sử và các môn học khác có thể hỗ trợ học sinh có được một nền giáo dục toàn diện [Salleh. A. M, 1997].

Trên thực tế, việc xây dựng hệ thống giáo dục *Madrasas* khiến thực dân có cảm giác bất an vì họ đang tìm mọi cách để hạn chế sự phát triển của Islam giáo. Do đó, quá trình tiền thể tục hóa giáo dục trẻ em Mã Lai diễn ra nhanh chóng và mạnh mẽ. Vào đầu thế kỷ 19, khoa tiếng Mã Lai của Trường Tự do Melaka được thành lập. Điều này là do các nhà truyền giáo Thiên Thượng để giáo từ Hiệp hội Truyền giáo Luân Đôn nhận thức được thành kiến mạnh mẽ của cộng đồng người Mã Lai đối với nền giáo dục tiếng Anh. Kết quả là họ đã cố gắng giới thiệu hệ thống giáo dục Mã Lai mới này tới người Mã Lai càng nhiều càng tốt.

Trong các trường học tiếng Mã Lai do chính phủ Anh thành lập năm 1856 nhận được ít sự ủng hộ hơn từ cộng đồng Mã Lai vì *Kinh Qur'an* không được dạy [Salleh. A. M, 1997]. Vì vậy, vào năm 1871, Skinner, người đứng đầu các trường học và Thanh tra trường học, người từng là Quyền Thẩm phán ở Seberang Perai đã thành lập trường Sekolah Melayu, và *Kinh Qur'an* được dạy vào buổi chiều ở trường này [Kee and Hean, 1972]. Học sinh Mã Lai ở trường vào buổi sáng sẽ học đọc, viết, đánh vần, số học, thể dục và khoa học tự nhiên. Tuy nhiên, chính sách ngoại giao và khoan dung đối với giáo dục cho người Mã Lai thuộc địa đã bị chấm dứt bắt đầu từ năm 1917 khi Winstead, Trợ lý Giám đốc Giáo dục của Các khu định cư Eo biển và các Bang Mã Lai Liên bang đã đề xuất trong báo cáo của ông (Báo

cáo Winstead) rằng giáo dục tôn giáo (Al-Qur'an Education) nên ngừng hoạt động ở các trường học Mã Lai. Điều này là do các lớp học *Kinh Qur'an* vốn được xem như một động lực khuyến khích phụ huynh đưa con đến trường không còn cần thiết nữa. Do đó, các khóa học về tôn giáo và *Kinh Qur'an* ở các trường học Mã Lai không còn nằm trong thời khóa biểu chính thức của trường và hướng dẫn dạy vào buổi chiều. Không thừa nhận điều đó, cộng đồng người Mã Lai đã phát triển triết lý nhị nguyên hướng tới kiến thức nền tảng của kiến thức tổng hợp. Đây được coi là một hình thức giáo dục phi tôn giáo, vốn mang tính phi học thuật thường xuyên bị phân biệt đối xử vì bị coi là không đóng góp được chút nào cho sự phát triển của đất nước.

Sau khi đất nước giành được độc lập, các trường tôn giáo bị tê liệt do phải đối mặt với hệ thống giáo dục quốc gia thế tục của đất nước cũng như thiếu sinh viên và nguồn tài chính. Điều này là do thực tế chỉ có giáo dục ở các trường công lập mới nhận được sự đảm bảo tài chính. Tình trạng này đã làm thay đổi nhận thức của xã hội về việc giáo dục ở các trường chính phủ vượt trội hơn nhiều so với giáo dục ở các trường học chính. Nói tóm lại, trước khi giành được độc lập, sự phát triển của giáo dục Islam giáo đã đạt đến đỉnh cao với việc thành lập Trường Cao đẳng Islam giáo Mã Lai ở Klang vào năm 1955, và đây là một cơ sở giáo dục Islam giáo đã đào tạo ra nhiều sinh viên tốt nghiệp có tay nghề cao từ mọi tầng lớp xã hội [Zin, Ghani, Don, 2005]. Việc thành lập trường đại học đó đã mở đường cho việc thành lập thêm một số tổ chức giáo dục đại học Islam giáo trong nước, đặc biệt là sau khi Malaysia giành độc lập.

b) Thời kỳ hậu độc lập:

Kể từ khi nền giáo dục thế tục tồn tại cũng là thời điểm các trường tôn giáo lấy giáo dục Islam giáo làm nền tảng đã trải qua một thời kỳ suy thoái. Điều này là do học sinh trường công lập nhận được sự ổn định kinh tế thông qua hệ thống thế tục. Bởi vì người Malaysia thừa nhận rằng kinh tế là một khía cạnh thiết yếu của cuộc sống vào thời điểm đó nên nhiều phụ huynh đã chọn gửi con đến các trường công lập hơn là các trường tôn giáo. Hệ thống giáo dục thế tục chia chương trình

giảng dạy thành hai nhóm có mối liên hệ với nhau: phần Islam giáo và phần hiện đại. Tuy nhiên, hệ thống thể tục này đã thống trị nền giáo dục hàn lâm đồng thời phân biệt đối xử với giáo dục tôn giáo trong trường học.

Tuy nhiên, dựa trên các khuyến nghị có trong Báo cáo Razak năm 1956, Báo cáo Rahman Talib năm 1960 tại Mục 36 (1) và 36 (2) của Đạo luật Giáo dục năm 1961, Giáo dục Islam giáo trong Hệ thống Giáo dục Quốc gia đã được thiết lập [Amad.R.H, 1998]. Theo những gì được nêu trong cả tuyên bố và Đạo luật, giáo dục hoặc các môn học Islam giáo phải được dạy ở bất kỳ trường nào nếu có ít nhất 15 học sinh là Muslim. Do đó, các bài học tôn giáo Islam giáo được cung cấp tại các trường được chính phủ hỗ trợ do thực thi Đạo luật và ban đầu được dạy ngoài giờ học (trường học buổi tối). Cho đến năm 1962, chủ đề kiến thức tôn giáo Islam giáo đã được đưa vào thời khóa biểu chính thức của trường, với thời gian dạy và học hàng tuần là 120 phút [Kadir, 1994].

Ở giai đoạn đó, chương trình giáo dục tôn giáo Islam giáo chỉ bao gồm các nguyên tắc cơ bản của Islam giáo, chẳng hạn như *Fiqh* (luật học Islam giáo), *Tawhid* (độc tôn thờ phụng, chỉ có Allah là duy nhất), Lịch sử Islam giáo và những lời dạy từ một số câu thơ chọn lọc trong *Kinh Qur'an* và Hadith [Amad, 2004]. Dựa trên chương trình giảng dạy, nghiên cứu Islam giáo chú trọng nhiều hơn đến việc truyền đạt thông tin tôn giáo hơn là nêu bật các phương pháp thực hành và đánh giá. Hơn nữa, phương pháp giảng dạy của giáo viên cũng được thiết kế theo khuôn mẫu để cung cấp kiến thức và thông tin như đã mặc định trong chương trình giảng dạy. Bên cạnh đó, học sinh có khả năng ghi nhớ thông tin được đưa ra nhưng không được thực hành và đánh giá. Do đó, học sinh tham gia các lớp học nghiên cứu tôn giáo chỉ nhằm mục đích lấy thông tin và vượt qua kỳ thi cho dù là ở cấp cơ sở hay trung học [Amad, 2004].

Cũng vào thời điểm đó, xã hội quan tâm nhiều đến những khó khăn của học sinh trong việc kết nối giáo dục tôn giáo với cuộc sống hàng ngày của các em. Cuối cùng, vào năm 1974, Ủy ban nghiên cứu các chủ đề tôn giáo Islam giáo trong trường học được thành lập [Kadir, 1994, pp.107-108]. Vai trò của Ủy ban này là

đánh giá và đánh giá lại chương trình giảng dạy kiến thức tôn giáo Islam giáo, cũng như phương pháp giảng dạy, hệ thống giám sát và đội ngũ giảng viên. Những phát hiện của nghiên cứu đã chỉ ra rằng: “Ngày nay, chất lượng dạy và học kiến thức tôn giáo Islam giáo trong các trường học vẫn chưa đạt được mức yêu cầu, do phần lớn các giáo viên tôn giáo thiếu trình độ chuyên môn cần thiết. Hơn nữa, sinh viên không nhận được hướng dẫn đầy đủ về Giáo dục Tôn giáo Islam giáo, điều này có nghĩa rằng kết quả giáo dục đã không có hiệu quả như mong đợi”. Do đó, kết quả nghiên cứu đã được chuyển đến Ủy ban Nội các để xem xét đối với Chính sách Giáo dục vào năm 1979 [Kadir and at el, 2022].

Nội dung Báo cáo của Ủy ban Nội các năm 1979 nêu: “*Thứ nhất*, các nội dung thực hành và đánh giá cao Islam giáo không được nhấn mạnh trong việc dạy và học Islam giáo. *Thứ hai*, vì giáo viên không sử dụng các thiết bị dạy học phù hợp nên các khía cạnh giảng dạy của giáo viên chủ yếu tập trung nhiều vào việc truyền tải kiến thức Islam giáo và ít chú trọng đến khía cạnh thực hành. *Thứ ba*, giáo viên không được đào tạo, giám sát hoặc hướng dẫn đầy đủ”. Nhận thức được những tồn tại này, nhiều nỗ lực ngắn hạn và dài hạn đã được triển khai nhằm khắc phục tình trạng, yếu điểm.

Trong số các biện pháp được thực hiện có việc cung cấp đào tạo giáo viên cho các nhà giáo dục chưa được đào tạo, bổ nhiệm đủ cán bộ trong các Cơ sở Giáo dục Islam giáo, Bộ Giáo dục Tiểu bang và Văn phòng Giáo dục Quận, cũng như thành lập Thanh tra Chủ đề Tôn giáo trong các trường học. Hơn nữa, việc xây dựng và thực hiện Chương trình giảng dạy tiểu học tích hợp (KBSR), Chương trình giáo dục Islam giáo tích hợp (1982) và Chương trình giảng dạy trung học tích hợp (KBSM) đã được phát triển [Kadir and at el, 2022]

Khi tham khảo những tuyên bố và một số sự kiện nhất định ở trên, có thể nói rằng tất cả bối cảnh và lịch sử của Giáo dục Islam giáo ở Malaysia không chỉ liên quan đến những thay đổi về địa điểm học tập mà còn cả về thời gian học tập, chương trình giảng dạy, mục tiêu, và phương pháp giảng dạy. Điều này là do giáo dục Islam giáo trước khi độc lập cho phép học sinh chỉ học *Kinh Qur'an* và nhận

được giáo dục tâm linh, trong khi giáo dục sau độc lập tập trung nhiều vào kiến thức chuyên ngành. Mục tiêu của giáo dục Islam giáo KBSR và KBSM là văn minh hóa Muslim. Tất cả những sửa đổi này nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục Islam giáo trong sinh viên thông qua nghiên cứu Islam giáo.

Trên thực tế, hệ thống giáo dục Islam giáo hiện được tổ chức thành ba loại: trường tôn giáo của chính phủ liên bang, trường tôn giáo của chính phủ tiểu bang và trường tôn giáo tư nhân. Bộ Giáo dục Malaysia chịu trách nhiệm về các trường tôn giáo của chính phủ liên bang. Trong những năm gần đây, Chính phủ Malaysia đã hiện đại hóa cấu trúc và hình thức của hệ thống giáo dục Islam giáo, đặc biệt là hệ thống giáo dục Islam giáo kép. Năm 2012, hệ thống giáo dục Islam giáo của Malaysia vẫn duy trì cả phương pháp truyền thống và hiện đại. Những người không quan tâm đến bằng cấp sẽ đi theo con đường truyền thống, trong khi những người tìm kiếm bằng cấp và chứng chỉ của chính phủ sẽ đăng ký vào các tổ chức giáo dục kép. Sự đa dạng của giáo dục Islam giáo ở Malaysia thể hiện sự cởi mở và cống hiến của chính phủ trong việc thúc đẩy luật Islam giáo ở Malaysia. Hơn nữa, loại hình giáo dục tôn giáo tích hợp này đã trở nên phổ biến và được ưa chuộng bởi các bậc phụ huynh mong muốn con em mình được học cả về kiến thức truyền thống và hiện đại.

Chương trình giảng dạy dành cho học sinh trong hệ thống giáo dục kép đã được sửa đổi để đáp ứng các yêu cầu hiện tại. Nó được chia thành hai phần: chương trình giảng dạy của Bộ Giáo dục Malaysia và chương trình giảng dạy của Đại học Al-Azhar (Bu'uth Al-Azhar). Chương trình giảng dạy của Bộ Giáo dục Malaysia vẫn áp dụng cho phần lớn các trường được chính phủ tài trợ, trong khi phần lớn các trường tôn giáo tư nhân sử dụng hệ thống kép đã chọn kết hợp chương trình giảng dạy của Bộ với chương trình giảng dạy của trường Al-Azhar. Mặt khác, Phòng Giáo dục Islam giáo thuộc Bộ Giáo dục Malaysia liên tục giám sát học sinh theo chương trình giảng dạy kép này để đảm bảo chất lượng giáo dục và chuẩn đầu ra.

Như vậy, đối với các tín đồ Malaysia, giáo dục Islam giáo là điều cần thiết. Giáo dục Islam giáo phát triển và phù hợp với các sự kiện hiện tại. Mục đích vẫn là

phát triển một thể hệ Rabbani (thần thánh) tuân theo tín ngưỡng Islam giáo và như một pháo đài để giữ cho người Malaysia không bị vướng vào những hành động *munghkar* (xấu) bị Islam giáo cấm đoán. Trên thực tế, Chính phủ Malaysia đã trao cho người dân quyền tự do hoàn toàn để đào sâu kiến thức về Islam giáo. Đó là biểu tượng của nền dân chủ để công dân có được các quyền của mình với tư cách là người Malaysia. Điều này có thể được chứng minh qua những nỗ lực của chính phủ trong việc tạo cơ hội rộng mở nhất có thể để hệ thống giáo dục Islam giáo phát triển mạnh mẽ. Vì vậy, các nhà truyền giáo đã tận dụng lĩnh vực này để tiếp tục thực hiện trật tự Islam giáo, đảm bảo cho Islam giáo phát triển mạnh mẽ ở Malaysia.

Tiểu kết chương 2

Từ những vấn đề lý luận chung về triết lý giáo dục và bối cảnh thực tiễn có liên quan đến ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia, có thể nói rằng:

Thứ nhất, triết lý giáo dục là tư tưởng cốt lõi chi phối mọi hoạt động và sự vận hành của một hệ thống giáo dục của một quốc gia. Nhìn chung, triết lý giáo dục phải thoả mãn được những câu hỏi về mục đích của hoạt động dạy và học, đối tượng người học nào mà nền giáo dục muốn hướng đến, cũng như kết quả giáo dục sẽ phục vụ gì cho quá trình xây dựng và phát triển của một quốc gia, dân tộc.

Thứ hai, tôn giáo là một phổ quát văn hoá có vai trò và tầm quan trọng to lớn đối với xã hội loài người. Từ xưa đến nay, các nhà xã hội học đều khẳng định rằng tôn giáo có ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh của đời sống văn hoá - xã hội. Trong lĩnh vực giáo dục, tôn giáo đóng vai trò là cầu nối con người thuộc các dân tộc và chủng tộc khác nhau cũng như vai trò phát huy giá trị văn hoá đạo đức trong xã hội. Thông qua giáo dục, tôn giáo giúp con người phát triển bản chất chân thiện mỹ cũng như khả năng đạo đức và tâm linh vốn đã được định hình sẵn trong mỗi con người để tạo nên một cộng đồng, xã hội phát triển trật tự, hài hoà.

Thứ ba, Islam giáo là một trong hai tôn giáo lớn nhất thế giới sau Kitô giáo. Islam giáo có nhiều đặc trưng riêng biệt của một tôn giáo độc thần khởi nguồn từ Abraham. Đối với Islam giáo, *Kinh Qur'an* là kinh thánh duy nhất chứa đựng lời

mặc khải của Thượng đế (Allah) và Sunnah, nguồn quyền lực quan trọng thứ hai sau *Kinh Qur'an*, là những ghi chép về hành vi chuẩn mực của Muhammad trong Hadith. Hadith là những lời nói hoặc miêu tả về Muhammad. Islam du nhập vào Malaysia từ thế kỷ thứ 7 bằng nhiều con đường, nhưng đặc biệt là bằng con đường giáo dục. Giáo dục Islam giáo đã phát triển lớn mạnh ở Malaysia kể từ thời điểm đó và trở thành nền tảng quan trọng đối với giáo dục của Malaysia cũng như có ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội của Malaysia.

CHƯƠNG 3

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO VÀ VAI TRÒ CỦA NÓ TRONG GIÁO DỤC

3.1. Nguồn gốc và mục đích của giáo dục Islam giáo

3.1.1. Định nghĩa về giáo dục Islam giáo

Đối với Islam giáo, giáo dục đóng vai trò vô cùng quan trọng kể từ khi tôn giáo này ra đời, một phần nhờ vào tính trung tâm của *Kinh Qur'an* và việc nghiên cứu nó theo truyền thống Islam giáo. Islam giáo cho rằng những từ đầu tiên được Allah (Thượng đế) tiết lộ cho Thiên sứ Muhammad là “đọc” đã thể hiện một phần quan trọng cho việc tiếp thu kiến thức. Do đó, việc tìm kiếm thức và việc học đã được Muslim đặt lên hàng đầu trong cuộc sống của họ. Nhưng để có được trí tuệ thực sự, Muslim phải kính trọng, vâng phục và tin tưởng tuyệt đối vào Allah toàn năng thì mới hiểu được những gì Allah truyền dạy. Chính vì vậy, đối với Muslim, theo đuổi việc học tập suốt đời là một lý tưởng đặc trưng của lòng mộ đạo [Amad, M.Y, 2004]. Lòng mộ đạo chính là nền tảng, là linh hồn của giáo dục Islam giáo. Trọng tâm chính của giáo dục Islam giáo là nuôi dưỡng niềm tin tôn giáo trong mỗi con người, phạm vi của nó còn được mở rộng để kết hợp với nhiều lĩnh vực thế tục khác như văn học và khoa học, nhằm mục đích phát triển cộng đồng Islam giáo với những con người có đầy đủ phẩm chất, trí tuệ dựa trên các giá trị của Islam giáo [Amad, M.Y, 2004]. Đây cũng là những nội dung được giảng dạy cho học sinh từ tiểu học đến giáo dục đại học. Nội dung này không chỉ hiển nhiên được hiện thị trong *Kinh Qur'an* và bản ghi chép những lời dạy của Nhà tiên tri Muhammad (Hadith), mà còn trong vô số những câu tục ngữ, cách ngôn, những câu nói khôn ngoan, các văn bản thơ và văn xuôi của các nền văn học Islam giáo, đặc biệt, bao gồm rất nhiều tác phẩm Ả Rập thời trung cổ trong lĩnh vực giảng dạy và biên soạn sách.

3.1.2. Những nền tảng căn bản định hình giáo dục Islam giáo

Kinh Qur'an, Hadith là những nền tảng, học thuyết căn bản mà các xã hội

Islam giáo căn cứ vào đó để xây dựng triết lý giáo dục và vận hành nền giáo dục của họ.

a) *Kinh Qur'an*

Nền tảng quan trọng nhất của giáo dục Islam giáo là *Kinh Qur'an*, cuốn sách cuối cùng của Thượng đế dành cho Muslim, do đó *Kinh Qur'an* cũng là nền tảng cơ bản và quan trọng nhất của triết lý giáo dục Islam giáo. *Kinh Qur'an* tồn tại như sự tiếp nối và phát triển của những cuốn sách được tiết lộ từ thời kỳ đầu của loài người. Muslim tin rằng đây là lời mặc khải cuối cùng của Thượng đế (Allah), là văn bản đã ghi nhận đúng từng lời răn dạy của Allah thông qua lời truyền đạt của Muhammad, người được coi là Thiên sứ cuối cùng của Allah [Ahmadiyy Muslim Community, 2024]. Chính vì vậy, *Kinh Qur'an* được xem là nguồn gốc căn bản cho đức tin và hành động của mỗi Muslim và được coi là kiệt tác hoàn hảo nhất trong văn học Ả Rập cổ đại. Các giáo lý Islam giáo cũng bắt nguồn từ trong *Kinh Qur'an*.

Kinh Qur'an có 114 chương (surah), mỗi chương lại chia thành 6236 tiết (ayah) dài ngắn khác nhau [Ahmadiyy Muslim Community, 2024]. Năm nền tảng của Islam giáo gồm: Allah là Đấng tối cao duy nhất, việc hành lễ, bố thí, nhịn ăn tháng Ramanda và cuối cùng là hành hương đến Thánh địa Mecca. Các Muslim thực hiện năm điều này thể hiện niềm tin thiêng liêng vào Đấng Allah tối cao của mình cùng nhiệm vụ truyền bá Islam giáo trên toàn thế giới.

Quan điểm phải tuân theo những lời dạy của Thượng đế để bảo vệ sự vĩ đại của con người trong thế giới vật chất và để đạt được sự cứu rỗi ở cuộc sống sau này chỉ có ở trong *Kinh Qur'an* bởi đây là cuốn sách duy nhất và được Islam giáo khẳng định là hoàn toàn trong sạch vì nó không chịu bất cứ một hình thức can thiệp nào vào các chữ cái và từ ngữ trong sách kể từ thời điểm nó được mặc khải cho đến nay. Có thể nói, thánh *Kinh Qur'an* được Islam xem là cuốn sách duy nhất duy trì được tính độc đáo và bản chất riêng của nó trong mối liên quan vật chất phổ quát, tính xác thực từ Thượng đế tối cao của vũ trụ và trường tồn với thời gian. *Kinh Qur'an* không chỉ là sự tổng hợp các ý tưởng và phương pháp đặc biệt để nói về cuộc sống nhân loại mà còn bao gồm đầy đủ những nền tảng cần thiết cho sự hòa nhập cuộc

sống con người một cách toàn diện. *Kinh Qur'an* xử lý các lĩnh vực khác nhau của đời sống con người như hệ tư tưởng về tín ngưỡng, thực hành, quy tắc và quy định, giá trị đạo đức công, luật chính trị và xã hội, các giao dịch cá nhân và xã hội, luật tư và công,... *Kinh Qur'an* không phải là văn xuôi hay thơ ca, mà nó tuân theo một phong cách tường thuật cụ thể về các cuộc trò chuyện trực tiếp, từng phần của cuộc trò chuyện, lời nhắc nhở, phê bình, cảnh báo, mệnh lệnh, tường thuật lịch sử, hay câu chuyện, ... Đôi khi người ta còn cảm thấy rằng *Kinh Qur'an* như một bài phát biểu, tính độc đáo của *Kinh Qur'an* được thể hiện qua những câu nói mang tính “thách thức” do chính *Kinh Qur'an* đặt ra mà cho đến ngày nay không ai có thể thay đổi được [K. Mohammed Ayirur, 2012]. Điều này được thể hiện trong các câu *Kinh Qur'an* dưới đây:

“Và nếu các ngươi còn nghi ngờ về những điều (mặc khải) mà Allah đã ban xuống cho người bề tôi (Muhammad), thì hãy tạo ra một Sura (một Chương sách) giống như vậy (giống như *Kinh Qur'an*); và gọi nhân chứng hoặc người giúp đỡ của các ngươi mà không phải là Allah đến xác nhận nếu các ngươi nói thật” (Q 2:23).

“Hoặc họ có thể nói, "Ông ấy (Allah) đã giả mạo nó (*Kinh Qur'an*)," Hãy nói với họ, "Các ngươi hãy mang đến mười chương giống y như nó (*Kinh Qur'an*) và nếu được, hãy gọi bất cứ ai, ngoại trừ Allah đến giúp đỡ, nếu các ngươi trung thực" (Q 11: 13).

“Hãy nói với họ: "Nếu loài người và *Jinn* tập hợp lại với nhau để tạo ra một Kinh sách giống như *Qur'an* này, thì họ cũng không thể tạo ra được một quyển tương tự, ngay cả khi họ hỗ trợ lẫn nhau" (Q 17:88).

“Allah là Đấng Bảo vệ những ai có đức tin. Ngài đưa họ từ tối tăm ra ánh sáng. Ngược lại, đối với những ai không có đức tin, chủ nhân của họ sẽ là Tà thần. Chúng sẽ dẫn họ đi từ ánh sáng vào vực sâu của bóng tối. Những người này sẽ là bạn đồng hành với ngọn lửa và ở trong đó mãi mãi” (Q 2:257).

Những câu nói trên ngụ ý rằng đây là lời của Thượng đế chứ không phải của một ai khác, nó là thiêng liêng, là sự thật và Muslim phải tin vào điều đó, đồng thời nó cũng thể hiện sự thách thức đối với những ai còn nghi ngờ về những điều được

mặc khải trong đó. Điều này cũng cho thấy *Kinh Qur'an* là một cuốn sách mô tả các khía cạnh cả về lý thuyết và thực tiễn của các lĩnh vực trong cuộc sống như tâm linh, chủ nghĩa vật chất, nhận thức, đạo đức, chính trị, kinh tế, xã hội, cá nhân, ... Những lời dạy trong thánh kinh có thể áp dụng cho tất cả tín đồ ở mọi nơi và mọi thời đại không phân biệt nơi chốn, quốc gia, ngôn ngữ.

b) Hadith và các tác phẩm văn học Islam giáo cổ đại

Nền tảng quan trọng thứ hai của giáo dục Islam giáo là Hadith, một tập hợp các truyền thống chứa đựng những câu nói của Sứ giả Muhammad, cùng với những lời kể của những người bạn đồng hành về việc thực hành hàng ngày của ông (Sunnah), tạo thành nguồn hướng dẫn chính cho người Islam giáo ngoài *Kinh Qur'an*.

Đối với tất cả người Islam giáo, dù là người Sunni hay Shi'a, đều đồng ý rằng Hadith là điều cần thiết để hiểu về Islam giáo. Hadith rất quan trọng vì nếu không có nó thì *Kinh Qur'an* sẽ không có ý nghĩa. Hadith cung cấp bối cảnh cho những câu thơ trong *Kinh Qur'an*. *Kinh Qur'an* là một cuốn sách khá ngắn gọn và do đó chứa nhiều tuyên bố chung. Ví dụ, *Kinh Qur'an* ra lệnh cho người Islam giáo cầu nguyện, nhưng không cung cấp chi tiết về cách một người thực hiện lời cầu nguyện.

Kinh Qur'an cũng ra lệnh cho người Islam giáo thực hiện hành hương và làm từ thiện, nhưng không cung cấp thông tin chi tiết. Những chi tiết này được tìm thấy trong Hadith nơi sứ giả giải thích các chi tiết và cơ chế cầu nguyện. Có hàng tá câu thơ trong *Kinh Qur'an* ra lệnh cho người Islam giáo phải tuân theo sứ giả [Q7, tr. 521]. Nếu không biết những lời dạy của Ngài thì người ta không thể thực hiện được mệnh lệnh này.

Truyền thống Hadith, hay những câu nói của Muhammad chứng minh thêm tầm quan trọng cơ bản của giáo dục đối với tư duy Islam giáo.

Trong bộ sưu tập Hadith của Al-Bukhari cho thấy Muhammad đã nói rằng “việc tìm kiếm kiến thức là bắt buộc đối với tất cả đàn ông và phụ nữ Islam giáo”. Bộ sưu tập Hadith của Tirmidhi và Darimi ghi lại rằng “người đi tìm kiếm kiến thức

sẽ đi theo con đường của Allah cho đến khi người đó quay trở lại”. Một Hadith khác được Bahonar (2004) trích dẫn kể về việc Muhammad ra lệnh cho những người theo ông tìm kiếm kiến thức “từ khi còn trong nôi cho đến khi xuống mồ”. Halstead (2004) đưa ra ba điều đáng chú ý về Hadith: thứ nhất, việc học tập là vấn đề suốt đời; thứ hai, kiến thức đó cũng có thể được theo đuổi bên ngoài thế giới Islam giáo; và thứ ba, nghĩa vụ học tập được áp dụng bình đẳng cho cả nam và nữ” [Halstead, Mark, 2004, p. 521].

Điều quan trọng đối với vị trí của giáo dục trong tư tưởng Islam giáo là một số chủ đề nổi bật trong truyền thống Hadith nhấn mạnh đến tính phổ biến và tầm quan trọng của giáo dục đối với mọi tín đồ của Islam giáo.

Ngoài ra, các tác giả nổi tiếng về văn học Islam giáo cổ điển cũng mô tả tầm quan trọng của giáo dục Islam giáo một cách chi tiết qua nhiều lĩnh vực khác nhau như: các thảo luận chi tiết về giáo dục đạo đức của Tusi Akhlag-i-Naseri của Nasir al-Din và Taharat al-A'arag của Ibn Maskuya, lý thuyết giáo dục của Fatihat al-'Ulum của Al-Ghazali, chương trình giảng dạy và kỹ năng giảng dạy của al-Muqaddimah của Ibn Khaldun. Các tác phẩm có ảnh hưởng khác về giáo dục trong văn học Islam giáo cổ điển bao gồm Quy tắc ứng xử dành cho giáo viên (adab al-mu-allimin) của Ibn Sahnun, Sách giáo viên (Kitab al-mu-allimin) của Al-Jahiz, Cuộc biểu tình của Abu Nasr al-Farabi (al-Burhan), Cuốn sách cứu rỗi (Kitab al-Najat) của Ibn Sina, và có lẽ đáng chú ý nhất là cuốn Sự hồi sinh của khoa học tôn giáo (Ihya ulum al-din) của Al-Ghazali [Halstead, Mark, 2004, p. 521].

Như vậy, trong các nền tảng hình thành giáo dục Islam giáo, *Kinh Qur'an* được coi là tài liệu tham khảo chính ở cấp độ nhận thức luận và bản thể học trong Islam giáo. Theo quan điểm của Muslim, sự vĩ đại và thông thái chỉ có ở *Kinh Qur'an* và Hadith và được coi là chân lý và tri thức của loài người. Ngoài ra, các tác phẩm văn học Islam giáo cổ đại cũng được coi là tài liệu quan trọng để Islam giáo dựa vào đó phát triển nền giáo dục của họ.

3.1.3. Mục đích của giáo dục Islam giáo

Trong các xã hội Islam giáo, giáo dục là lĩnh vực đại diện cho tinh thần của người Islam giáo nói chung và mục đích giáo dục của họ là xây dựng con người hướng tới việc đạt được các giá trị nhân văn nhân bản. Vai trò của giáo dục Islam giáo là để liên kết giữa thực tế với các giá trị, có nghĩa là sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, giữa lời nói và việc làm.

Nói một cách cụ thể hơn, mục đích của giáo dục Islam giáo nhằm tạo ra con người với sự cân bằng giữa ba cấp độ: ý thức, tâm trí và đạo đức, và thúc đẩy sự cân bằng giữa ý thức, tâm trí và đạo đức bằng nhiều phương pháp giáo dục khác nhau. Islam giáo quan niệm rằng, sự tiến bộ của bản ngã là một quá trình, một sự vận động năng động và liên tục, đồng hóa các khía cạnh và các giai đoạn khác nhau mà không phủ nhận bất kỳ một dạng nhận thức và mức độ trí tuệ nào, chấp nhận cả suy nghĩ và cảm xúc, ý tưởng và hành động, và tất cả những điều này đều được tích hợp vào mục đích cuối cùng của bản ngã. Do đó, giáo dục Islam cũng tin vào sự hài hòa giữa thể xác và tâm hồn, và không đầu tư vào một bên này và bỏ bê bên kia. Islam giáo cũng cho rằng cơ thể và tâm hồn không phải là những thứ riêng biệt, trong khi cơ thể và tâm hồn vẫn tiếp tục duy trì sự kết nối của nó thì Islam giáo không được coi chúng là phép biện chứng và thuyết nhị nguyên. Việc giữ cho cả linh hồn lẫn thể xác song hành với nhau thể hiện giá trị của người Islam giáo. Điều đó có nghĩa là mọi tín đồ phải giữ cho cả linh hồn lẫn thể xác khỏe mạnh để chuyên chở các công cụ và mục đích của đời sống con người, nhằm phát huy và bảo tồn giá trị. Thậm chí, Ibn Miskawaih (932-1030), một triết gia, nhà sử học người Iran, ông còn đặt ra các nguyên tắc cho việc giáo dục trí tuệ, thể chất và đạo đức, nhằm tạo ra con người tốt và tốt hơn theo quan điểm xã hội, đạt được hạnh phúc vĩnh cửu và thực hiện được những ước mơ cao đẹp của bản thân. Theo ông, giáo dục thể chất phải đi trước giáo dục tinh thần và trí tuệ. Do đó, giáo dục chân chính phải hướng đến nhu cầu của cơ thể không kém gì khát vọng của tâm hồn [Al-Attas, S.M. Naqib, 1979, p. 35].

Hơn nữa, giáo dục Islam giáo cũng nhấn mạnh đến mục đích của khoa học hoặc mục đích của kiến thức, bởi vì chức năng của khoa học là phục vụ con người.

Nghiên cứu khoa học phải nhằm mục đích mang lại lợi ích cho nhân loại và được kết nối với các giá trị nhất định của con người, nên khoa học không mang lại lợi ích và có thể gây hại cho nhân loại và gây bất ổn trong cuộc sống thì sẽ là một loại khoa học không được chấp nhận.

Ngoài ra, trong Islam giáo, bổn phận là quan trọng nhất, bởi vì nghĩa vụ và bổn phận góp phần vào sự giao thoa giữa cá nhân và xã hội. Nó cũng trao quyền cho sự đoàn kết xã hội và công bằng xã hội. Sứ giả (*Pbuh*) đã nói: *"Người sẽ tìm thấy tín đồ Islam giáo trong tình yêu và lòng trắc ẩn của họ, giống như một cơ thể, nếu bất kỳ cơ quan nào của nó bị bệnh, phần còn lại của cơ thể sẽ bị sốt và mất ngủ sẽ xảy ra"* [Al-Attas, S.M. Naqiub, 1979, p. 36]. Việc thực hành bổn phận được tạo ra từ các giá trị đạo đức nhưng nó cũng tồn tại trong bản chất của con người. Vì vậy, bổn phận không hạn chế quyền tự do của con người, bởi vì nó đến từ bên trong con người ngay từ khi con người được sinh ra và không chịu sự áp đặt từ bên ngoài. Do đó, thực hành bổn phận là động lực nội tâm nhưng nó hòa hợp với sự hướng dẫn của tôn giáo theo quan niệm của Islam giáo.

Như vậy, trong xã hội ngày nay, giáo dục được coi là phương tiện mang lại sự thịnh vượng kinh tế cho một quốc gia. Tương tự, ở cấp độ cá nhân ngày nay, mục đích của giáo dục là để mỗi cá nhân có được một cuộc sống ấm no, hạnh phúc. Trong khi kiếm sống theo Islam giáo và cung cấp phúc lợi kinh tế cho một quốc gia chắc chắn cũng là những mục tiêu quan trọng của Islam giáo, mục đích đầu tiên của giáo dục Islam giáo phải là tạo ra những công dân và nhà lãnh đạo có trình độ cho xã hội. Việc rèn luyện đạo đức Islam giáo thực sự là một phần không thể thiếu trong mục đích giáo dục con người toàn diện. Đây chính là linh hồn của nền giáo dục Islam giáo chứ không phải là một cái vỏ nghi lễ. Việc rèn luyện đạo đức luôn là một phần không thể tách rời khỏi giáo dục toàn diện. Người thầy không chỉ là một giảng viên hay một chuyên gia đơn thuần mà còn là một người cố vấn và hướng dẫn đạo đức. Chính vì vậy, mục đích cuối cùng của giáo dục Islam giáo là đào tạo tín đồ phát triển một cách toàn diện về đức, trí, thể, mỹ, trong đó chú trọng vào giáo dục thể chất, đạo đức và đức tin để đạt tới giá trị nhân văn, nhân bản của con người.

3.2. Nội dung cơ bản của triết lý giáo dục Islam giáo

3.2.1. Theo Kinh Qur'an

Theo quan niệm của Islam giáo, con người phải có mục tiêu sống rõ ràng. Đó là sống như đại diện của Thượng đế (Allah) trên trái đất. *Kinh Qur'an* kể về cuộc trò chuyện giữa các thiên thần và Thượng đế nói về việc tạo ra con người, nơi Thượng đế nói rằng Ngài sẽ chỉ định con người làm đại diện của Ngài trên Trái đất. Vì toàn bộ vũ trụ là sự sáng tạo của Thượng đế, con người có trách nhiệm quản lý vũ trụ để đáp ứng với ý định của Đấng đã tạo ra vũ trụ. Nói cách khác, bổn phận của con người là trở thành người phát ngôn và người vận chuyển những chỉ dẫn và quy định của Thượng đế. Những ý tưởng được *Kinh Qur'an* đưa ra liên quan đến sự sáng tạo của con người đã làm cho cuộc sống này trở nên rõ ràng hơn. Ví dụ, trong *Kinh Qur'an* có nội dung:

“Tôi sẽ tạo ra một phó tướng trên trái đất” Họ nói “Bạn sẽ đặt vào đó một kẻ sẽ phá hoại và đổ máu vào đó chứ? Trong khi chúng con ca tụng Ngài và tôn vinh (danh) thánh của Ngài?, Allah nói “Tôi biết những gì bạn không biết”. Và Allah đã dạy cho Adam tên của vạn vật; sau đó Allah đặt họ trước các thiên thần và yêu cầu “hãy kể tên những người này nếu người nói đúng” Họ nói “Vinh quang cho Ngài; chúng con không có kiến thức gì ngoài những gì Ngài đã dạy chúng con; Sự thật, chính Ngài là Đấng hoàn hảo về kiến thức và trí tuệ” Allah nói “Hỡi Adam, hãy cho họ biết tên của họ” Khi Adam nói cho họ biết tên của họ, Allah đã phán: “Ta đã chẳng nói với các ngươi rằng ta biết những bí mật của trời và đất, và ta biết điều gì ngươi tiết lộ và điều gì ngươi che giấu? (Q 2:30-33).

Những câu trên ngụ ý rằng ngoài việc thờ phụng và ca ngợi Thượng đế, con người còn được Thượng đế sai đến thế gian để thực hiện một số nhiệm vụ bằng cách tiếp thu kiến thức. Hoặc những câu:

“Ta chỉ tạo ra loài Jinns (ma quỷ) và loài người để thờ phụng Ta.” (Q51:56)

“Đấng đã tạo ra cái chết và sự sống, để thử xem ai trong các ngươi có hành động tốt nhất; và Ngài là Đấng Toàn Năng, Đấng Hằng Tha thứ” (Q 67:2)

Những câu này thể hiện mục tiêu và nhiệm vụ xác nhận sự tồn tại của con người và con người phải sống và tuân phục hoàn toàn luật lệ thiêng liêng của Thượng đế. Luật pháp của Thượng đế có thể được chia thành hai loại. Một là tuân theo trên cơ sở bắt buộc áp dụng cho con người, kể cả động vật. Ví dụ: nhìn bằng mắt, nghe bằng tai,... Đó gọi là quy luật tự nhiên. *Kinh Qur'an* khuyến khích con người khám phá những quy luật này và nghiên cứu về chúng. Đây là sự khuyến khích dành cho việc học tập và nghiên cứu khoa học. Loại thứ hai là những luật mà tín đồ phải ý thức để tuân theo hoặc không tuân theo. Đây có thể được gọi là luật đạo đức. Xét về khía cạnh con người thì cả hai luật này đều bổ sung cho nhau. Pháp luật thuộc loại thứ hai yêu cầu việc sử dụng độc lập lợi ích cá nhân. Nói cách khác, đây là những quy luật buộc con người phải sử dụng trí thông minh của mình một cách có ý thức để tuân theo hoặc chống lại bản năng vốn có của mình. Mục đích của giáo dục Islam giáo là làm cho con người có khả năng hoàn thành những nghĩa vụ và trách nhiệm này của họ. Đó là phát triển một công dân có phẩm chất tốt, có ích cho xã hội và đất nước. Bằng cách này, mục đích của triết lý giáo dục Islam giáo là giáo dục để **phát triển một con người toàn diện**.

Phát triển con người toàn diện được các nhà giáo dục Islam giáo xét trên ba lĩnh vực hoạt động của một cá nhân đó là: Lĩnh vực nhận thức, lĩnh vực tình cảm và tâm vận động. Phát triển toàn diện có nghĩa là phát triển toàn diện cả ba lĩnh vực này. Điều cần thiết là con người phải nhận biết được về một vấn đề hoặc một ý tưởng mà sau đó chính ý tưởng hoặc vấn đề đó sẽ ảnh hưởng đến thái độ và tâm trí của mình và phát triển theo chuyên môn của mình. Ví dụ: việc ‘nói thật, không nói dối’ sẽ chiếm một khoảng trống trong lĩnh vực nhận thức của một đứa trẻ và đó là kiến thức. Kiến thức đó sẽ trở thành thái độ và cảm xúc của đứa trẻ thông qua các hoạt động học tập khác nhau. Cùng với đó, kiến thức này phải được gắn vào não của người học, tức là vào không gian giác quan của người học để họ không thể nói dối. Để giáo dục con người toàn diện, giáo dục Islam giáo tập trung vào một số mục tiêu sau:

Một là, chú trọng vào ba lĩnh vực nhận thức, tình cảm, tâm vận động của con người và công nhận nó trên cơ sở rộng rãi. Ba lĩnh vực này phải được chia thành cơ thể, tâm trí, tâm linh, cơ quan cảm giác, trí tuệ, niềm tin, lòng đạo đức, sức mạnh, tính cách, hành vi, kỹ năng bẩm sinh. Giáo dục không được bỏ qua bất cứ một kỹ năng nào và phải có phương pháp và quy trình giảng dạy phù hợp với sự phát triển của người học.

Hai là, tạo động lực và khích lệ người học phát triển, biết tận hưởng cuộc sống, kiếm tiền, yêu thương, kết hôn và sinh sản. Giống như một số triết lý và tôn giáo khác, giáo dục Islam giáo không cho phép kiềm chế những bản năng tự nhiên này. Nhưng phải tuân theo các quy định có tính đến lợi ích rộng rãi của nhân loại với một số ý định đặc biệt. Điều này có nghĩa là nó phải được thực hiện tuân theo các giới hạn đạo đức và luân lý theo các quy tắc và quy luật của Thượng đế và duy trì mọi sinh vật trong vũ trụ này. Cuộc sống được coi là một đơn vị duy nhất nên giáo dục không phân chia cuộc sống thành thế tục và tôn giáo. Giáo dục hoàn toàn không đồng tình với lối sống khổ hạnh, tra tấn tâm hồn và xa lánh chuyện trần thế.

Ba là, rèn luyện thân thể và quan tâm đến nhu cầu của cơ thể. Triết lý giáo dục Islam giáo cũng đưa ra những hướng dẫn, quy tắc và lịch trình rèn luyện thân thể. Muhammad dạy tín đồ rằng “một người có đức tin mạnh mẽ thì tốt hơn một người có đức tin yếu đuối và Thượng đế thích người có đức tin mạnh mẽ hơn” [K. Mohammed Ajirur, 2016, tr.110]. Có thể thấy nhiều hướng dẫn trong *Kinh Qur'an* và cuộc đời của sứ giả nói về thức ăn và đồ uống cũng như cách tiêu thụ chúng. Tất cả những điều này còn được dạy không chỉ để khuyến khích tín đồ rèn luyện thể chất mà còn để nói về đức tin của tín đồ và đây cũng là một trong những điều kiện để tín đồ sau khi mất đi có khả năng được lên Thiên đàng, ví dụ Abu Saeed al Khudri (người bạn đồng hành của Muhammad) nói:

“Sứ giả đã cầm thỏi vào nước, một người hỏi: có hạt nào trong đó không? Sứ giả nói: “Hãy vớt nó đi”. Người đó lại hỏi: Nếu uống hết một ngum thì cơn khát của tôi sẽ không nguôi sao? Sứ giả đã dạy: “Nếu vậy thì hãy để ly rượu cách xa miệng, như vậy không khí độc sẽ không lọt vào ly” [K. Mohammed Ajirur, 2016, p.110].

Những vấn đề về ăn uống này được sứ giả hướng dẫn và dạy như một phần của đức tin. Nhiều hướng dẫn liên quan đến sức khỏe như đánh răng, tắm rửa, cắt bao quy đầu, cắt móng tay, chải tóc, vệ sinh cơ thể và giữ gìn sự sạch sẽ... cũng được coi như một phần của giáo dục đức tin của Islam giáo.

Bốn là, chú trọng đến cả bản năng và ham muốn của cơ thể. Triết lý giáo dục Islam giáo khuyến khích và đưa ra những hướng dẫn chính xác về nó. Những người đàn ông và phụ nữ đã trưởng thành phải kết hôn và cha mẹ cũng như xã hội phải tạo cơ hội và điều kiện cho mục đích này. Thông qua hôn nhân, một người coi như đã bảo vệ được 2/3 đức tin của mình và họ cũng phải thận trọng với phần đức tin còn lại trong cuộc sống. Thượng đế nói rằng “một người vợ tỏ ra thất vọng khi được người chồng mời lên giường thì người vợ sẽ phải hứng chịu cơn thịnh nộ của Thượng đế và nói rằng người tốt nhất trong các bạn là người đối xử tốt nhất với vợ của mình” [K. Mohammed Ajirur, 2016, p.112]. Đây là những ví dụ được triết lý giáo dục Islam giáo đề cập đến khi nói về bản năng và ham muốn của con người.

Năm là, chú trọng đến khả năng bẩm sinh của con người. Theo Islam giáo đây là lĩnh vực chưa được các triết lý giáo dục hiện đại quan tâm đúng mức. Có thể thấy bản năng tự nhiên của con người gắn liền với tâm linh và cảm xúc của họ. Nếu bỏ qua những bản năng tự nhiên này sẽ dẫn tới sự trở ngại về thú tính trong con người như: thô tục, bạo lực, bản thiêu bởi vì con người và sự hoang dã là không thể tách rời nhau. *Kinh Qur'an* nói:

“Thề bởi linh hồn và Đấng đã hoàn chỉnh nó; Rồi Ngài làm cho nó ý thức được điều thiện và ác; Người nào tẩy sạch nó thì chắc chắn sẽ thành đạt; Người nào thối nát nó thì sẽ thất bại”! (Q 91:7-10).

Sáu là, giáo dục cũng cần chú trọng đến lĩnh vực tâm linh. Con người có nhân cách bao gồm linh hồn giống như thể xác. Tương tự như sự phát triển của cơ thể và sự thỏa mãn những ham muốn của cơ thể, tâm hồn cũng được coi trọng và quan tâm để được trao quyền và phát triển. Triết lý giáo dục Islam giáo cảnh báo rằng nếu bỏ qua tâm hồn thì hậu quả sẽ là sự suy thoái văn hóa và cuộc sống trở nên vô nghĩa. Vì lý do đó, người ta nên sử dụng một cách khôn ngoan các cơ quan cảm

giác của mình để hoàn thành mục tiêu của cuộc đời mình bằng cách nuôi dưỡng tinh thần, thể chất và ý thức chung giúp phân biệt con người với các sinh vật khác. Điều này có nghĩa rằng, việc không sử dụng các giác quan có thể khiến thú tính trong cơ thể con người trở nên mạnh mẽ hơn. *Kinh Qur'an* nói:

“Và đừng theo đuổi điều mà bạn không biết. Vì chắc chắn, thính giác, thị giác và trái tim, tất cả những giác quan đó sẽ bị hạch hỏi về điều đó” (Q. 17:36).

Thực tế là những từ liên quan đến các cơ quan cảm giác đã được sử dụng hơn 350 lần trong *Kinh Qur'an* cho thấy tầm quan trọng mà triết lý giáo dục Islam giáo đưa ra đối với khía cạnh này của con người.

Bây là, một trong những đặc điểm quan trọng chính của con người là trí tuệ. Triết học Islam giáo khẳng định rằng các sản phẩm phụ của trí tuệ như tư duy, logic, khả năng phân biệt, khả năng nắm bắt... nên được sử dụng một cách chính xác với những mục tiêu nhất định. Có rất nhiều hướng dẫn hữu ích cho mục đích này. “*Kinh Qur'an* sử dụng các từ liên quan đến trí tuệ và suy nghĩ hơn 120 lần. *Kinh Qur'an* giới thiệu các chức năng trí tuệ của con người theo mười cấu trúc an toàn [K Mohammed Ajirur 2016, p.112]: Aql (Trí tuệ hay sức mạnh tư duy); Ta'weel (Kỹ năng lưu giữ thông tin một cách an toàn và sử dụng chúng khi cần thiết); Tadbeer (Kỹ năng phân tích vấn đề dựa trên lý luận logic và tìm ra nguyên nhân đằng sau sự việc); Tafakkuh (Kỹ năng thu thập kiến thức cẩn thận về một vấn đề và nhận thức đầy đủ về nó); Tafakkur (Kỹ năng sử dụng sức mạnh nhận thức và điều tra sự thật để đạt được sự thật); Tadakur (Kỹ năng phân tích và rút ra bài học bằng cách ghi nhớ các sự kiện lịch sử); Nazr (Kỹ năng đọc được sự thật ẩn giấu trong những vấn đề hữu hình và nghe được); Ibsar (Kỹ năng phân tích sâu sắc về các hiện tượng); Shahd (Kỹ năng hiểu vấn đề bằng cách sử dụng các cơ quan cảm giác); Hikmath (Kỹ năng tiếp thu kiến thức thấu đáo bằng cách kết hợp giữa lý thuyết và kiến thức kinh nghiệm). Cùng với việc kể về vai trò của trí tuệ con người, triết lý giáo dục Islam giáo thừa nhận những khả năng trí tuệ của con người.

Các lĩnh vực khác như niềm tin về con người, cảm xúc, lòng đạo đức,... cũng được triết học Islam giáo xem xét rất nghiêm túc. Triết học Islam giáo đưa ra hướng

dẫn thận trọng cho việc nuôi dưỡng những khía cạnh này và không cho phép tin tưởng một cách mù quáng vào những khái niệm cơ bản như sự tồn tại của Thượng đế, sự duy nhất của Ngài, niềm tin vào cuộc sống sau này, Nhà tiên tri,... *Kinh Qur'an* nhắc nhở nhiều lần rằng phải sử dụng tư duy và logic để tin và có ý thức về những vấn đề này. Nhiều phẩm chất liên quan đến lĩnh vực cảm xúc như tình yêu, tình cảm, lòng tốt, sự cảm thông, hợp tác, lòng trắc ẩn,... có thể được *Kinh Qur'an* và những câu nói của Nhà tiên tri trích dẫn với tầm quan trọng:

“Và tại sao các ngươi không chiến đấu vì chính nghĩa của Allah để bênh vực những người yếu đuối, bị đối xử tệ bạc và bị áp bức?. Đàn ông, phụ nữ và trẻ em, đều cầu nguyện “Lạy Rabb bề trên! Xin ngài hãy cứu chúng con ra khỏi thị trấn này, nơi có người áp bức bất công; và xin Ngài ban cho chúng con một Đấng bảo vệ; và xin Ngài ban cho chúng con một người để giúp đỡ chúng con.” (Q 4:75)

“Há người có thấy kẻ phủ nhận việc phán xử (để thưởng và phạt)? Rồi kẻ ấy sẽ xua đuổi trẻ mồ côi; và không khuyến khích việc cho người nghèo ăn.” (Q 107:1-3).

- Giáo dục nhân cách, đạo đức và bảo vệ sự trong sạch của cuộc sống một cách tinh tế. *Kinh Qur'an* chỉ ra cách cư xử được áp dụng trong lĩnh vực kinh doanh:

“Khốn thay cho những kẻ gian lận, Những kẻ, khi họ nhận của người thì phải đòi cho đủ; Nhưng khi phải cân (đo) cho người khác thì đưa thiếu; những người này họ không nghĩ rằng họ sẽ được phục sinh? Vào một Ngày vĩ đại. Một ngày mà (tất cả) nhân loại sẽ đứng trước Thượng đế của vũ trụ” (Q 83:1-6).

Kinh Qur'an liên tục đưa ra những hướng dẫn và quy định để duy trì cuộc sống trong sạch trong mọi lĩnh vực của cuộc sống. Ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo khi nói đến sự phát triển toàn diện của con người là làm cho con người có khả năng thực hiện thành công các nhiệm vụ và trách nhiệm của mình với tư cách là một con người đối với vũ trụ, các thụ tạo, gia đình và trên hết là đối với Đấng toàn năng.

Như vậy, mục đích của triết lý giáo dục Islam giáo theo *Kinh Qur'an* là thúc đẩy sự phát triển toàn diện của một con người thông qua giáo dục. Sự phát triển

toàn diện của một cá nhân sẽ được thực hiện khi đời sống vật chất, tinh thần, đạo đức, cá nhân và xã hội của người đó phát triển một cách đồng đều và bình đẳng. Triết lý giáo dục Islam giáo theo *Kinh Qur'an* nhấn mạnh rằng nếu không có sự dẫn dắt của kiến thức được tiết lộ từ Đấng Tạo Hóa, thì không dễ để hiểu được chân lý tối thượng của Ngài.

3.2.2. Theo quan điểm của các triết gia Islam giáo cổ đại

Al-Ghazali (1058-1111): Theo Imam Al-Ghazali, một triết gia người Ba Tư, là một trong những triết gia Islam giáo, thần học, luật gia và thần bí học nổi bật và có ảnh hưởng nhất của dòng Islam giáo Sunni. Theo ông, mục đích cuối cùng của triết lý giáo dục là phát triển nhân cách con người, bao gồm việc thúc đẩy các phẩm chất luân lý và đạo đức như sự vâng lời, khiêm tốn, giản dị và những thái độ hoàn toàn đầu phục ý muốn của Thượng đế, sự tin cậy vào Thượng đế, và lòng biết ơn duy nhất đối với Ngài. Giáo dục phải giúp người học nhận thức được luật pháp của đạo Islam thông qua việc nghiên cứu *Kinh Qur'an* và Hadith. Giáo dục nên tạo cho người học thói quen cầu nguyện thường xuyên, nhịn ăn và tuân theo các luật bắt buộc khác của đạo Islam. Vì vậy, giáo dục phải làm cho người học vững vàng trong niềm tin tôn giáo, nếu không người đó sẽ bị lạc lối [Asma Afsaruddin, 2001].

Ông cũng tin rằng mục đích của giáo dục là trau dồi con người để con người tuân theo những lời dạy của tôn giáo, do đó sẽ được cứu rỗi và hạnh phúc ở cuộc sống vĩnh cửu sau này. Các mục tiêu trần tục khác như theo đuổi sự giàu có, địa vị hay quyền lực trong xã hội và thậm chí cả tình yêu tri thức đều là viễn vông vì đó chỉ thuộc về thế giới tạm thời.

Ibn Khaldun (1322-1406): Ibn Khaldun là một nhà thông thái người Tunisia – nhà thần học Islam giáo và một số chuyên ngành khác. Theo ông, mục đích của triết lý giáo dục Islam giáo là làm cho các tín đồ có niềm tin vững chắc vào Thượng đế thông qua việc nghiên cứu *Kinh Qur'an* và khoa học tôn giáo. Kiến thức về Thượng đế và niềm tin vào luật Islam giáo sẽ làm cho các tín đồ hiểu được thực tế, từ đó sẽ dẫn đến hành động đúng đắn và sở hữu nhân cách đạo đức tốt. Vì vậy, kiến thức về khoa học Islam giáo và sống theo các nguyên lý của đạo Islam giáo sẽ

giúp các tín đồ trở thành một người tốt và một thành viên tốt trong xã hội [Asma Afsaruddin, 2001].

Ibn Sina (980-1037): Đối với Ibn Sina, một học giả người Ba Tư – học giả nổi tiếng về nhiều lĩnh vực, và là nhà triết học đầu tiên ở thời kỳ trước 1037. Ông cho rằng mục đích của triết lý giáo dục Islam giáo là sự phát triển cá nhân một cách toàn diện: thể chất, tinh thần và đạo đức; tiếp theo là sự chuẩn bị của cá nhân để sống trong một xã hội thông qua việc lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng khiếu của mình. Vì vậy, nền giáo dục theo Ibn Sina là không bỏ bê sự phát triển thể chất và mọi thứ liên quan như: vận động, ăn uống, ngủ nghỉ và thậm chí cả là vấn đề vệ sinh sạch sẽ. Nền giáo dục này không chỉ nhằm mục đích phát triển trí tuệ và tích lũy kiến thức; tương tự như vậy, Ibn Sina không chỉ chú ý đến khía cạnh đạo đức mà còn hướng tới việc hình thành một nhân cách hoàn chỉnh về thể xác, tâm trí và tính cách. Ông không giới hạn nhiệm vụ của giáo dục trong việc tạo ra những công dân hoàn chỉnh, mà thay vào đó thấy rằng giáo dục cũng phải chuẩn bị cho người học một nghề mà nhờ đó con người có thể đóng góp vào cấu trúc xã hội, bởi vì xã hội theo quan điểm của Ibn Sina được xây dựng hoàn toàn dựa trên 'sự hợp tác' trên cơ sở chuyên môn hóa của mỗi cá nhân trong một nghề và về sự trao đổi dịch vụ giữa các cá nhân đó [Brezinka, Wolfgang, 1992].

Ibn Miskawaih (932-1030): Ibn Miskawaih là một triết gia và nhà sử học người Iran, là một người theo chủ nghĩa Tân Plato, ảnh hưởng của ông đối với triết lý giáo dục Islam giáo chủ yếu nằm ở lĩnh vực đạo đức. Lý thuyết và mục tiêu giáo dục của Ibn Miskawaih dựa trên lý thuyết giáo dục của Aristotle coi giáo dục trí tuệ, thể chất và đạo đức là nền tảng tạo ra những con người chuẩn mực theo quan điểm xã hội và nhờ đó con người đạt được hạnh phúc vĩnh cửu và nhận thức rõ được bản thân. Giống như Plato và Aristotle, ông tin rằng giáo dục có liên quan đến công việc quản lý nhà nước. Do đó, ông đã hình dung về một hệ thống giáo dục phù hợp với người dân để thực hiện các nhiệm vụ được nhà nước giao phó. Giống như Aristotle, ông đưa ra quan điểm rằng giáo dục thể chất phải đi trước giáo dục tinh thần và trí tuệ. Đối với Ibn Miskawaih, mục tiêu của cuộc sống là kết hợp ý chí con người với

ý chí thiêng liêng. Sự chuẩn bị tốt nhất cho việc này là biến thể xác thành đồng minh chứ không phải kẻ thù của tâm hồn. Do đó, nền giáo dục đích thực phải phục vụ những nhu cầu của cơ thể không kém những khát vọng của tâm hồn. Vì vậy, chủ nghĩa khổ hạnh là hoàn toàn không thể chấp nhận được đối với ông. Tuy nhiên, nhu cầu giáo dục tôn giáo là rõ ràng vì mục đích mà ông tuyên bố là kết hợp ý chí con người và ý chí thiêng liêng. Mục đích của giáo dục tôn giáo không chỉ là ngăn cản sự vô tôn giáo mà còn là xây dựng lương tâm của người học [Asma Afsaruddin, 2001].

Tóm lại, mục đích giáo dục theo các triết gia Islam giáo cổ đại là để tuân thủ các giáo lý của tôn giáo, từ đó đảm bảo sự cứu rỗi và hạnh phúc trong cuộc sống vĩnh cửu. Các triết gia cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc giáo dục ngay từ khi còn thơ ấu, bao gồm giáo dục về trí tuệ, tôn giáo, đạo đức, thể chất, từ đó giúp Muslim có thể đạt được hạnh phúc thực sự và làm chủ niềm hạnh phúc đó. Điều này cho thấy, tư tưởng giáo dục của các triết gia cổ đại cũng tương đồng với tư tưởng giáo dục được tìm thấy trong *Kinh Qur'an*, Hadith, nhất là về khía cạnh giáo dục nhân cách đạo đức tín đồ.

3.2.3. Theo quan điểm của các học giả Islam giáo hiện đại

Theo quan điểm của các học giả, đơn cử như Mohd Sharif Khan (1986, pp. 37-38) cho rằng, giáo dục Islam giáo phải hướng tới các mục tiêu giáo dục sau:

Cung cấp những lời dạy của *Thánh Kinh Qur'an* trong bước đầu tiên của quá trình giáo dục.

Cung cấp những kinh nghiệm dựa trên các nguyên tắc cơ bản – bất dịch của Islam giáo theo *Thánh Kinh Qur'an* và Sunnah.

Cung cấp kinh nghiệm dưới dạng kiến thức và kỹ năng. Những trải nghiệm này có thể sẽ được thay đổi theo những thay đổi trong xã hội.

Phát triển sự hiểu biết rằng kiến thức không có nền tảng về đức tin và tôn giáo là nền giáo dục hoàn chỉnh.

Phát triển sự cam kết đối với các giá trị cơ bản đã được quy định trong tôn giáo và kinh thánh.

Phát triển ý thức trách nhiệm đối với Đấng Tạo Hóa Toàn Năng để con người trải qua cuộc đời mình như một đầy tớ trung thành.

Phát triển lòng mộ đạo và niềm tin giữa các tín đồ

Phát triển những phẩm chất của một người tốt được chấp nhận rộng rãi trong các xã hội có niềm tin vào tôn giáo.

Khuyến khích tình huynh đệ quốc tế bất chấp những khác biệt về thể hệ, nghề nghiệp và tầng lớp xã hội giữa những người gắn bó với nhau bởi một tôn giáo và đức tin chung.

Để nuôi dưỡng ý thức sâu sắc về sự hiện diện của Thượng đế trong vũ trụ.

Đưa con người đến gần hơn với sự hiểu biết về Thượng đế và về mối quan hệ mà con người hướng về phía tạo hoá.

Tạo ra con người có đức tin cũng như kiến thức về phát triển tâm linh.

Từ những mục tiêu kể trên, có thể thấy quan điểm hiện đại về giáo dục Islam giáo cũng dựa trên những nguyên tắc căn bản nhất được tìm thấy trong *Kinh Qur'an* và Hadith cũng như có sự tương đồng với quan điểm Islam giáo cổ đại. Bên cạnh đó, quan điểm Islam giáo hiện đại về giáo dục còn nhấn mạnh đến kinh nghiệm dưới dạng tri thức và kỹ năng mà Muslim cần phải có. Tức là giáo dục trí tuệ phải song hành cùng giáo dục đạo đức để phát triển một con người toàn diện theo giáo lý của Islam giáo.

3.2.4. Theo xác nhận của Hội nghị Thế giới về giáo dục Islam giáo năm 1977

Trên cơ sở phân tích về nền tảng căn bản, mục đích và quan điểm của các triết gia Islam giáo cổ đại và hiện đại về giáo dục Islam giáo có thể thấy rằng, nội dung của giáo dục Islam giáo phụ thuộc vào cả lý trí và sự mặc khải, do đó trong Hội nghị Thế giới lần thứ nhất về Giáo dục Islam giáo được tổ chức tại Mecca năm 1977, tư tưởng giáo dục Islam giáo dựa trên các nền tảng *Kinh Qur'an*, Hadith và quan điểm của các học giả Islam giáo từ cổ đại đến hiện đại được kết hợp, đúc rút, chọn lọc, và nhắc lại và được xác nhận tại Hội nghị với tư cách là một triết lý, có hình thức và nội dung cụ thể sau:

“Giáo dục phải hướng tới sự phát triển cân bằng toàn diện nhân cách con người thông qua việc rèn luyện tinh thần, đạo đức, trí tuệ, lý trí, cảm xúc và các giác quan. Do đó, giáo dục phải phục vụ cho sự phát triển của con người về mọi mặt: tinh thần, đạo đức, trí tuệ, khả năng sáng tạo, thể chất, khoa học, ngôn ngữ, cá nhân và tập thể, đồng thời thúc đẩy mọi khía cạnh hướng tới sự tốt lành và đạt được sự hoàn hảo. Mục đích cuối cùng của giáo dục Islam giáo là thực hiện sự phục tùng hoàn toàn của cá nhân, cộng đồng và nhân loại đối với Allah” [Muhammad Sharif Khan, 1986, p.12].

Từ triết lý này có thể thấy, những tư tưởng, quan điểm, lập luận cốt lõi về giáo dục Islam giáo đề cập đến một loạt các khái niệm, nguyên tắc và những ý tưởng liên quan đến bản chất, niềm tin, trí tuệ và thái độ của con người dưới một số mệnh đề cô đúc, ngắn gọn nhưng có nội hàm rộng lớn. Điều này được minh chứng rõ nét trong câu đầu tiên của triết lý *“Giáo dục phải hướng tới sự phát triển cân bằng toàn diện nhân cách con người thông qua việc rèn luyện tinh thần, đạo đức, trí tuệ, lý trí, cảm xúc và các giác quan”*. Những yếu tố này đã được đưa ra trong một khuôn khổ thống nhất liên quan đến các vấn đề nghiên cứu giáo dục Islam giáo. Khuôn khổ này dựa trên quan điểm sống của người Islam giáo về các nguyên tắc học thuyết được ghi trong *Kinh Qur'an* và Sunnah của Sứ giả Muhammad. Chính vì vậy, có thể nói rằng nền tảng của giáo dục Islam giáo là hài hòa với những nền tảng tồn tại trong giáo lý của Islam giáo.

Ngoài ra, triết lý giáo dục Islam giáo được xác nhận tại Hội nghị cũng có mối liên hệ chặt chẽ với một khái niệm được gọi là khái niệm JERISAH, khái niệm này nói về các khía cạnh thể chất (Jasmani), tinh cảm (Emosi), tinh thần (Rohani), trí tuệ (Intelek), xã hội (Sosial), môi trường (Alam) và sự trung thành đối với Allah liên quan đến mục đích sống và tình hình hiện tại của Muslim. Đây là khái niệm về giáo dục Islam giáo toàn diện và thiêng liêng cũng được ban hành trong Hội nghị Giáo dục ở Mecca năm 1977 [Muhammad Sharif Khan, 1986, p.12] nhấn mạnh vào việc xây dựng nhân cách tín đồ chính là loại hình giáo dục mà Islam giáo cần có ngày nay.

Như vậy, xuyên suốt từ những nghiên cứu phân tích về nền tảng, mục đích và nội dung của triết lý giáo dục Islam giáo có thể nói rằng, triết lý giáo dục Islam giáo dù theo quan điểm cổ đại hay hiện đại đều bao gồm một loạt các ý tưởng và thực hành rút ra từ *Kinh Qur'an*, Hadith, siêu hình học, triết học và lòng đạo đức thông thường của Islam giáo, tất cả đều được tích lũy để cung cấp các bài giảng về học tập, sự phạm và đạo đức. Điều này cung cấp một định nghĩa cả về giáo dục Islam giáo và Islam giáo nói chung. Nói một cách cụ thể hơn, nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo và ý nghĩa của nó có thể được thảo luận theo nhiều cách khác nhau, nhưng đặc biệt đều tập trung vào năm khía cạnh được nêu rõ dưới đây:

Một là, giáo dục để trau dồi tất cả các khía cạnh về trí tuệ, cảm xúc, thể chất và xã hội cũng như tính cách của các tín đồ dựa trên các giáo lý và giá trị Islam giáo, bởi vì mục tiêu cuối cùng của giáo dục Islam giáo là mang lại cho tín đồ một cuộc sống đàng hoàng dựa trên ý thức cộng đồng.

Hai là, trong toàn bộ quá trình phát triển của cá nhân, một quá trình giáo dục toàn diện phải được tạo điều kiện thuận lợi để người học có thể phát triển nhân cách của họ một cách tốt nhất phục vụ cho những hành động đúng đắn sau này. Từ đó, họ có thể chuẩn bị tốt nhất cho cuộc sống trần thế dựa trên các giá trị và giáo lý Islam giáo.

Ba là, mục đích của một chương trình giáo dục Islam giáo là nâng cao và thúc đẩy hành vi của tín đồ phù hợp và phản ánh tinh thần của tín ngưỡng Islam giáo thông qua việc áp dụng các ý tưởng và khái niệm từ giáo dục.

Bốn là, bản thân mỗi tín đồ và các hoạt động xã hội của họ đều có mục đích nuôi dưỡng một con người phát triển về mọi mặt, bao gồm các khía cạnh về đức, trí, thể, mỹ. Kết quả của hành động này là kiến thức, thái độ, đạo đức và năng lực đạt được sẽ giúp các tín đồ phát triển tích cực trong cuộc sống của họ.

Năm là, luật học Islam giáo cũng nhằm mục đích phát triển tất cả các khía cạnh tính cách của con người bằng cách phục tùng, tuân theo và tôn thờ Allah.

Cuối cùng, một vấn đề nữa cũng cần lưu ý trong nội hàm của triết lý giáo dục Islam giáo là: Islam giáo không bị gạt ra ngoài lề trong thế giới hiện đại, Islam giáo

đã và đang hoà nhập vào sự phát triển chung của thế giới hiện đại. Điều đó có nghĩa là, giáo dục Islam giáo ngày nay không chỉ tập trung vào khía cạnh tâm linh, thần thánh mà còn cả khoa học, kỹ thuật. Đặc biệt, giáo dục trong Islam giáo còn phát triển cân bằng giữa giáo dục giá trị và giáo dục trí tuệ, trong đó nhấn mạnh đến giáo dục đạo đức, nhân cách cho người học. Điều này được thể hiện rõ ràng trong triết lý: *“...giáo dục phải phục vụ, cho sự phát triển của con người về mọi mặt: tinh thần, đạo đức, trí tuệ, ..., khoa học...”*.

Có thể nói rằng, dưới sự định hình của triết lý giáo dục Islam giáo, Muslim được tạo điều kiện để học tập và phát triển cân bằng toàn diện về thể chất, đạo đức, khoa học và cảm xúc... Mỗi Muslim phải nỗ lực hết mình để trở thành những con người thông thạo trong mọi lĩnh vực chuyên môn mà họ theo đuổi. Học tập cân bằng và phát triển cân bằng toàn diện sẽ giúp cho Muslim có được kỹ năng chuyên môn, đồng thời có khả năng để làm chủ được các kỹ năng chuyên môn đó. Vì vậy, song hành cùng khoa học, kiến thức phải được nuôi dưỡng và thấm nhuần những giá trị đạo đức đúng đắn. Là một phần của văn hoá học đường, giáo dục đạo đức góp phần hiện thực hoá “học để làm người” và làm chủ các kỹ năng chuyên môn mà Muslim đạt được. Điều này sẽ đảm bảo rằng kiến thức không bị lãng phí, không gây ra khó khăn cho sự phát triển thịnh vượng của cộng đồng Islam giáo trong tương lai.

3.3. Vai trò của triết lý giáo dục Islam giáo trong giáo dục

Giáo dục Islam giáo là một phần không thể thiếu trong chiến lược phát triển bền vững của các quốc gia Islam giáo, bởi vì con người là trung tâm của sự phát triển và giáo dục có thể mang lại những thay đổi cơ bản trên cơ sở các thách thức phát triển bền vững đặt ra. Cùng với những hoạt động tích cực về mặt tinh thần, giáo dục là cơ hội tốt nhất giúp hệ thống giáo dục các nước Islam giáo thúc đẩy những giá trị và hành vi cần thiết cho sự phát triển bền vững quốc gia. Để thúc đẩy tiến trình hướng tới sự bền vững đòi hỏi các quốc gia Islam giáo phải quan tâm tới mối tương quan giữa con người và thế giới tự nhiên; đồng thời khuyến khích việc khám phá những hình thức phát triển mang tính sáng tạo có lợi cho môi trường tự nhiên và xã hội. Giáo dục giúp cho Muslim với vai trò là một chủ thể trong xã hội

và là một thành viên của cộng đồng, hiểu được bản thân mình và những người xung quanh, hiểu được sợi dây gắn kết vô hình giữa họ với môi trường tự nhiên và xã hội rộng lớn. Sự hiểu biết này đóng vai trò làm nền tảng lâu dài và vững chắc cho sự tôn trọng thế giới xung quanh và chính những Muslim trong thế giới đó.

Cũng giống với các quốc gia khác, khi xét về chức năng của triết lý trong việc định hướng các hoạt động giáo dục, triết lý giáo dục Islam giáo có một số vai trò quan trọng sau:

Thứ nhất, triết lý giáo dục Islam giáo là tư tưởng cốt lõi tạo nên bản sắc cho sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục Islam giáo. Muslim thấm nhuần đạo đức Islam giáo trong quá trình học tập mang lại sự tốt đẹp nhất cho cuộc sống của họ. Điều này đã được chứng minh qua sự mặc khải thiêng liêng của Muhammad khi đề cập đến những mệnh lệnh mà Muslim phải học để biết về Allah nhằm khám phá các hiện tượng tự nhiên cũng như nhận ra sự phát triển bản thân thông qua nhận thức và vận dụng kiến thức vào thực hành. Giá trị cốt lõi của triết lý giáo dục Islam giáo được khẳng định rõ nét hơn qua sự đóng góp của kiến thức, niềm tin và thực hành trong cuộc sống của tín đồ. Dựa trên những giá trị cốt lõi của triết lý, mục đích của hệ thống giáo dục Islam giáo hướng tới phát triển bền vững trên cơ sở triển khai nội dung giáo dục phù hợp với điều kiện cũng như văn hoá của quốc gia. Tất cả các chương trình liên quan đến phát triển bền vững khi thực hiện đều phải xét đến điều kiện kinh tế, xã hội và môi trường quốc gia. Chính vì thế, các quốc gia Islam giáo có nhiều cách thức triển khai giáo dục khác nhau nhưng đều nhằm mục đích hướng tới phát triển trí tuệ cho người học cùng với phát triển nhân cách đạo đức và tất cả đều hướng đến một đức tin. Do đó, ngay khi bước vào thế kỷ 21, các quốc gia Islam giáo đã tiến hành cải cách hệ thống giáo dục của mình tác động đến sự lựa chọn giáo dục của tín đồ như một tác nhân thay đổi và đầu tư nhân lực và vốn. Các quốc gia này đã hiện đại hóa tư tưởng đổi mới giáo dục Islam giáo theo những tiến bộ xã hội nhưng vẫn giữ được bản sắc riêng của Islam giáo.

Thứ hai, triết lý giáo dục Islam giáo với vai trò là công cụ định hướng cho nhận thức và hành động trong giáo dục. Islam giáo đã đặt giáo dục ở một vị trí quan

trọng vì họ cho rằng giáo không chỉ đơn thuần là tiếp thu kiến thức trí tuệ mà còn là phương tiện để hình thành bản chất và tính cách cá nhân, để họ đại diện cho các giá trị Islam giáo.

Thứ ba, triết lý giáo dục Islam giáo chỉ ra các vấn đề cần làm, cần thay đổi của hệ thống giáo dục Islam giáo, truyền dạy kỹ năng tư duy và cách thức giải quyết vấn đề. Dựa trên phân tích triết học, triết lý giáo dục Islam giáo đưa ra nhiều cách thức khác nhau để khắc phục những hạn chế còn tồn tại. Giải quyết những vấn đề này bằng cách lựa chọn phương án hiệu quả nhất, sau đó hiện thực hoá trong triển khai các hoạt động giáo dục. Cuối cùng là cung cấp cơ sở để đánh giá các mục tiêu đạt được trong phát triển giáo dục.

Thứ tư, triết lý giáo dục Islam giáo cung cấp một quan điểm nhất định để thảo luận về con người trong Islam giáo. Quan điểm hướng đến con người có liên quan đến bản chất con người, có quan hệ tương hỗ với mục đích sống của con người, đồng thời cũng là mục tiêu giáo dục trong Islam giáo. Triết lý cũng có vai trò giải thích rõ hơn về mục tiêu chung của giáo dục Islam giáo trên cơ sở định hướng các mục tiêu cụ thể và các hoạt động giáo dục. Trong khi đó, về mục đích hoạt động, triết lý có vai trò chỉ đạo các hoạt động thực tế trong thực hiện giáo dục.

Thứ năm, phân tích bản chất cuộc sống và nhân sinh quan trong triết lý giáo dục Islam giáo chứng minh rằng, con người có tiềm năng bẩm sinh nhưng phải được giáo dục, phát triển. Triết lý giáo dục Islam giáo cho rằng tiềm năng bẩm sinh của con người đã tồn tại từ khi mới được sinh ra chính là những thuộc tính của Allah và trong bối cảnh phát triển, những thuộc tính thiêng liêng này không được có tì vết, tô màu trong suốt hành trình sống làm hạ thấp tên và bản chất của Allah.

Như vậy, cũng giống với các xã hội phi Islam giáo, triết lý giáo dục Islam giáo đóng vai trò quan trọng đối với quá trình phát triển giáo dục, là kim chỉ nam cho toàn bộ hoạt động của hệ thống giáo dục Islam giáo.

Tiểu kết chương 3

Kết quả nghiên cứu chương 3 của luận án cho thấy, trong Islam giáo, giáo dục có ý nghĩa vô cùng quan trọng và được khuyến khích kể từ khi *Kinh Qur'an* ra

đời. Giáo dục Islam giáo cũng bắt nguồn từ đó và là nền tảng để hoàn thiện mọi mặt của đời sống con người. Cùng với *Kinh Qur'an*, Sunnah (Hadith), là truyền thống truyền miệng được thu thập về Muhammad - truyền thống rất quan trọng trong việc hình thành niềm tin của Muslim. Đối với tất cả các ý định và mục đích, các học thuyết Islam giáo đều có nguồn gốc mạnh mẽ trong Hadith hơn bất cứ nơi nào khác. Những truyền thống này liên quan đến *Kinh Qur'an* tạo thành nền tảng của hầu hết các học thuyết và thực hành Islam giáo. Do vậy, triết lý giáo dục Islam giáo cũng bắt nguồn từ hai nền tảng này với mục đích hướng tới giáo dục các giá trị, luật tục, và đạo đức nhân cách tín đồ. Những nguồn tri thức này giúp cho quá trình hình thành sự phát triển toàn diện của cá nhân để họ có được nhân cách tổng hợp, cân bằng và hài hòa. Do đó, nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục trong Islam giáo dựa trên nền tảng *Kinh Qur'an* là nuôi dưỡng sự phát triển cá nhân. Chính nhờ sự nuôi dưỡng cá nhân này cũng như việc bảo tồn và truyền tải văn hóa mà cả cá nhân và xã hội đều đạt được những điều tốt đẹp nhất trong cuộc sống. Islam giáo cũng cho rằng, một con người không nhất thiết phải là người toàn diện, bởi vì không ai có thể được coi là con người hoàn thiện vì sự phát triển nhân cách con người là không có giới hạn. Nhưng một người hiểu biết rộng với nguồn tri thức phong phú sẽ giúp phát triển nhân cách tốt nhất miễn là người đó biết cách điều chỉnh kiến thức thành hành vi và biết cách tích hợp kiến thức và hành động vào một khuôn khổ tổng thể, rộng lớn của cuộc sống.

Tuy nhiên, để theo kịp tốc độ phát triển kinh tế - xã hội nhanh chóng của thế giới hiện nay, triết lý giáo dục Islam giáo còn kế thừa tư tưởng giáo dục của các học giả Islam giáo từ cổ đến kim để vận hành một hệ thống giáo dục hướng tới đào tạo Muslim phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ. Do đó, giáo dục Islam giáo hiện nay không chỉ là giáo dục tâm linh, thần học mà còn phát triển về mặt khoa học và kỹ thuật. Kết quả giáo dục của các xã hội Islam giáo cũng để lại nhiều ấn tượng sâu sắc. Thực tế này không chỉ được công nhận trong thế giới ngày nay mà ngay từ trong Thời đại hoàng kim của Islam giáo, một thời kỳ được các học giả Tây Âu chứng thực là thời điểm quan trọng nhất của Islam giáo. Chẳng hạn, chính trong

thời kỳ Abbasids, các học giả Islam giáo như Al – Kindi (801-873), Ibn Zakariya (865-925), Ibn Sina (980-1037)... , đã tạo ra ảnh hưởng của họ đối với toàn thể nhân loại. Chính sự đóng góp của các nhà khoa học Islam giáo trong thời kỳ Abbasids ấy đã khơi mào cho thời kỳ Phục hưng ở châu Âu vào thế kỷ 14. Hay Bản tóm tắt về y học của Ibn Sina cho đến ngày nay vẫn là một tài liệu tham khảo quan trọng ở nhiều trường đại học châu Âu. Các nhà khoa học Islam giáo vĩ đại khác như Al-Khuwarizmi, Jabir bn Hayyan, Al-Razi, Az-Zahrawi, Ibn Haytham, Ibn Rushd, Ibn Idris, Al-Biruni, mỗi người đã để lại dấu ấn không thể phai mờ trên các trang lịch sử cho các khía cạnh học tập khác nhau cả trong thế giới Islam giáo và phi Islam giáo.

CHƯƠNG 4

ẢNH HƯỞNG CỦA TRIẾT LÝ GIÁO DỤC ISLAM GIÁO ĐẾN GIÁO DỤC MALAYSIA

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu của chương 3 có thể thấy rằng, trong giáo lý của Islam giáo, giáo dục rất được coi trọng. *Kinh Qur'an* nói rằng những cá nhân có học thức, vị trí của họ sẽ được nâng cao trong cuộc sống cũng như nhận được hồng ân tốt đẹp nhất của Allah cả ở đời này và đời sau (Al-Mujadalah:11), và Sunnah (Luật cổ truyền Islam giáo) nhấn mạnh rằng việc tiếp thu kiến thức là nghĩa vụ của mọi tín đồ bất kể giới tính. Bức tranh tổng thể này minh họa rõ ràng quan điểm của Muslim nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục. Các học giả Islam giáo cũng lưu ý rằng quá trình tìm kiếm kiến thức nên bắt đầu từ khi còn trong nôi cho đến khi xuống mồ. Vì vậy, Islam giáo đã coi việc học tập suốt đời như một khuôn khổ để đối mặt với những khó khăn của thế giới hiện tại và tương lai.

Nỗ lực giáo dục của Islam giáo như vậy đã tồn tại ở Malaysia trong một thời gian rất dài kể từ khi Islam giáo lần đầu tiên bén rễ tại nơi đây. Nhiều hình thức giáo dục khác nhau đã được các học giả Islam giáo tổ chức để chứng tỏ rằng cộng đồng Islam giáo có hiểu biết. Sự phát triển của giáo dục Islam giáo ở Malaysia kể từ khi độc lập đến nay cũng chính là mục tiêu quốc gia và là nền tảng để cộng đồng Islam giáo tiếp tục mục tiêu giáo dục suốt đời của họ và tồn tại cũng như để lại nhiều ảnh hưởng đến Malaysia.

Trải qua 14 thế kỷ, kể từ khi Islam giáo du nhập vào Malaysia (từ thế kỷ 7 cho đến thế kỷ 21), tư tưởng, triết lý giáo dục Islam giáo đã thấm đẫm, ăn sâu vào tư tưởng giáo dục của Malaysia, nhưng trong bối cảnh mới, giáo dục của Malaysia đã có nhiều biến đổi như một phần quan trọng của chiến lược đưa Malaysia trở thành một quốc gia công nghiệp, phát triển phù hợp với thế giới hiện đại. Tư tưởng giáo dục của Malaysia với mô hình hiện đại vẫn hàm chứa cả những yếu tố truyền thống (Islam giáo) nhưng với sự chuyển đổi ở mức độ khác nhau đã và đang diễn ra trong quan niệm và mục đích, mục tiêu của hệ thống giáo dục.

Cùng với kết quả nghiên cứu của chương 2 và chương 3, đặc biệt là những nghiên cứu về nội hàm và ý nghĩa của triết lý giáo dục Islam giáo ở chương 3, có thể nói rằng triết lý giáo dục Islam giáo có tác động mạnh mẽ đến giáo dục của Malaysia. Triết lý này được truyền tải đến giáo dục của Malaysia qua nhiều kênh truyền tải, và có tác động đến nhiều khía cạnh cũng như nội dung giáo dục. Tuy nhiên, trong phạm vi của luận án, tác giả chỉ tập trung phân tích một số kênh tác động chính cũng như phạm vi ảnh hưởng và đối tượng chịu ảnh hưởng từ triết lý giáo dục Islam giáo trong hệ thống giáo dục Malaysia.

4.1. Các kênh truyền tải ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

4.1.1. Ảnh hưởng qua chính phủ, các chính sách, các tổ chức giáo dục

Chính phủ, các chính sách và các tổ chức giáo dục được xem là các kênh chính truyền tải triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia. Sở dĩ nói như vậy bởi mục đích đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc cũng như sự khẳng định bản sắc dân tộc của người Mã Lai được Chính phủ Malaysia xác lập thông qua môi trường giáo dục. Đây là cơ sở để giáo dục Islam giáo phát triển và triết lý giáo dục Islam giáo trở thành yếu tố cốt lõi của nền giáo dục Malaysia. Cụ thể, trước những năm 1970, cách tiếp cận của chính phủ liên bang Malaysia trong việc định hình bản sắc dân tộc còn rất mơ hồ vì nó không thể hiện rõ ràng lợi ích của một dân tộc duy nhất [Enloe, 1970, tr. 58-67]. Sự mơ hồ này cho phép chính phủ liên bang linh hoạt trong việc xoa dịu các yêu cầu của những người ủng hộ giáo dục không phải là người Mã Lai, cụ thể là các nhà giáo dục người Hoa. Sự mơ hồ này còn là kết quả của những mục đích trái ngược nhau trong các chính sách giáo dục. Một mặt, chính phủ Malaysia kỳ vọng các chính sách giáo dục sẽ đóng vai trò như một tác nhân hội nhập mà bằng cách nào đó có thể đoàn kết xã hội đa văn hóa Malaysia dựa trên những lý tưởng chung; mặt khác, những chính sách tương tự này cũng được cho là nhằm cải thiện điều kiện kinh tế-xã hội của phần lớn dân số Mã Lai, những người chủ yếu là người nghèo và ở nông thôn vào thời điểm đó. Tuy nhiên, động lực này đã sớm thay đổi kể từ đầu những năm 1970 khi chính phủ áp dụng nhiều chính sách

giáo dục lấy người Islam giáo làm trung tâm hơn. Chính sách này củng cố cho vai trò cũng như tầm quan trọng của giáo dục Islam giáo và triết lý giáo dục Islam giáo trong hệ thống giáo dục quốc gia Malaysia. Sự thay đổi chính sách của chính phủ xuất phát từ hai lý do: cuộc bạo loạn chủng tộc ngày 13 tháng 5 năm 1969 và phong trào phục hưng Islam giáo bắt đầu vào cuối những năm 1970 [The May 13 Tragedy].

Có nhiều phiên bản về cuộc bạo loạn chủng tộc ngày 13 tháng 5 năm 1969, nhưng tóm lại, sự kiện này liên quan đến các cuộc đụng độ giữa người Mã Lai và người Hoa, khiến hàng trăm người thiệt mạng và bị thương, cùng với đó là các cuộc đụng độ giữa người Mã Lai và người Hoa với thiệt hại nghiêm trọng về tài sản (Bi kịch ngày 13 tháng 5: Báo cáo năm 1969; Kua, 2007]. Căn nguyên của cuộc bạo loạn chủng tộc ngày 13 tháng 5 năm 1969 là sự chênh lệch về kinh tế giữa người Mã Lai nghèo ở nông thôn và người Hoa chiếm ưu thế hơn về mặt kinh tế, điều này nhanh chóng trở thành lời kêu gọi tập hợp cho Tổ chức Dân tộc Mã Lai Thống nhất (UMNO), đảng chính trị Mã Lai thống trị liên minh cầm quyền vào thời điểm đó. Hậu quả của các cuộc bạo loạn chủng tộc chứng kiến sự ra đời của Chính sách Kinh tế mới (NEP), một chương trình hành động tích cực nhằm mang lại lợi ích cho người bản địa, trong đó phần lớn là người Mã Lai. Chính sách kinh tế mới là một phần trong nỗ lực tích cực của chính phủ do UMNO lãnh đạo nhằm nâng cao vị thế của người Mã Lai trong mọi khía cạnh của cuộc sống ngay cả khi gây bất lợi cho các cộng đồng dân tộc không phải người Mã Lai. Để đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc, vị thế của người Mã Lai phải được khẳng định và giáo dục là lĩnh vực giúp Malaysia thực hiện nhanh nhất và hiệu quả nhất mục tiêu này. Vị thế cũng như đặc quyền, đặc lợi của người Mã Lai trong môi trường học đường sẽ là nền tảng để giáo dục Islam giáo phát triển. Cũng từ đây, triết lý giáo dục Islam giáo trở thành nền tảng và đứng vững ở vị trí cốt lõi trong nền giáo dục Malaysia. Mục đích đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc thông qua giáo dục càng trở nên rõ ràng hơn khi Chính phủ Malaysia thành lập Đại học Quốc gia Malaysia (Đại học Kebangsaan Malaysia) (UKM) vào năm 1970 với tư cách là tổ chức giáo dục đại học đầu tiên sử dụng ngôn ngữ Mã Lai làm phương tiện giảng dạy duy nhất. Bên cạnh đó, Chính

phủ cũng thực hiện nhiều nỗ lực phối hợp và quyết tâm hơn nhằm thiết lập ưu thế vượt trội của tiếng Mã Lai trong nền giáo dục quốc gia. Việc làm này nhằm chứng minh vai trò quan trọng của triết lý giáo dục Islam giáo khi nó được chính thức vận hành trong hệ thống giáo dục quốc dân Malaysia và rằng quyết sách của chính phủ là hoàn toàn phù hợp với mục tiêu quốc gia, đó là hoà hợp sắc tộc và thống nhất dân tộc trong một môi trường đa sắc tộc. Sau năm 1970, các chính sách giáo dục quốc gia phản ánh rõ nét sự thống nhất bản sắc Mã Lai, bằng chứng là sự trỗi dậy mạnh mẽ của luận điệu ủng hộ quyền lực cho người Mã Lai trong diễn ngôn chính trị sau các cuộc bạo loạn chủng tộc năm 1969. Việc bắt buộc sử dụng tiếng Mã Lai là một trong những chính sách đóng vai trò như một phương tiện để thể hiện bản sắc dân tộc do người Mã Lai thống trị. “Bộ trưởng Bộ Giáo dục, Abdul Rahman Ya'akob tuyên bố vào năm 1970 rằng kể từ năm 1978, tất cả các kỳ thi tiêu chuẩn quốc gia sẽ được tổ chức bằng tiếng Mã Lai. Nhằm lấp chỗ trống, Bộ Giáo dục thậm chí còn nhập khẩu giáo viên từ Indonesia để dạy tiếng Mã Lai ở tất cả các môn học ngoại trừ tiếng Anh [Azimil Tayeb, 2018]. Một lần nữa chúng ta lại thấy, mục đích chính sách thể hiện sự quyết tâm và nỗ lực rất lớn của chính phủ nhằm khẳng định bản sắc cũng như đặc quyền, đặc lợi của người Mã Lai trong môi trường giáo dục. Vì vậy, triết lý giáo dục Islam giáo được truyền tải mạnh mẽ và ngày càng khẳng định được vai trò quan trọng khi kết hợp với giáo dục hiện đại của phương Tây. Đặc biệt hơn, khi ưu thế của nền chính trị bản sắc Mã Lai từ những năm 1970 trở đi đã làm nảy sinh khái niệm Ketuanan Melayu (quyền lực tối cao của người Mã Lai), trong đó, cùng với những điều khác, yêu cầu những người không phải người Mã Lai phải tuân theo quan niệm lấy người Islam giáo làm trung tâm về quốc gia Malaysia. Chính phủ đã xây dựng Chính sách Văn hóa Quốc gia (Dasar Kebudayaan Kebangsaan) vào năm 1971, và đặt văn hóa Mã Lai và Islam giáo vào vị trí trung tâm trong ý tưởng của chính phủ về “văn hóa Malaysia” (Jabatan Penerangan Malaysia). Tiếp đến những năm 1970, chính sách Mã Lai hóa ngay từ khi bắt đầu giành độc lập đã đặt ra mục tiêu loại bỏ dịch vụ dân sự của người Anh hải ngoại và

tăng cường tuyển dụng người Mã Lai thuộc mọi sắc tộc đã nhường chỗ cho chính sách “Mã Lai hóa” ưu tiên tuyển dụng người Mã Lai hơn các nhóm dân tộc khác.

Tỷ lệ người Mã Lai nắm giữ các vị trí quản lý và chuyên môn trong ngành công vụ tăng đáng kể từ 14,1% năm 1957 lên 67,8% vào cuối năm 1999”. Xu hướng này cũng được tiếp tay bởi sự gia tăng tuyển sinh sinh viên Mã Lai vào các trường đại học công nhờ Chính sách kinh tế mới. “Năm 1970, sinh viên Mã Lai chiếm 40,2% tổng số sinh viên cấp đại học theo học tại các trường công. Đến năm 1995, con số này đã tăng lên 61,6%. Tỷ lệ người không phải Mã Lai giảm mạnh từ 56,2% năm 1970 xuống còn 38,4% năm 1995 [Azimil Tayeb, 2018, p. 4].

Các chính sách giáo dục lấy người Mã Lai làm trung tâm của chính phủ Malaysia cũng dẫn đến một cuộc di cư ồ ạt của học sinh gốc Hoa vào các trường tiểu học kiểu Trung Quốc khi chính phủ bắt đầu chuyển đổi tất cả các trường tiểu học dạy bằng tiếng Anh sang các trường tiểu học dạy bằng tiếng Mã Lai vào đầu những năm 1970. Đến năm 2011, học sinh gốc Hoa chỉ chiếm 3% trong tổng số học sinh theo học tại các trường tiểu học quốc gia có nền tảng tiếng Mã Lai và 22% ở các trường trung học cơ sở quốc gia có nền tảng tiếng Mã Lai. Tương tự, học sinh gốc Ấn Độ cũng chiếm tỷ lệ âm đạm là 1% trong tổng số học sinh tiểu học gốc Mã Lai theo học và 7% tổng số học sinh trung học phổ thông Mã Lai. Trớ trêu thay, hiện nay số lượng học sinh Mã Lai học tại các trường tiểu học kiểu Trung Quốc (9%) nhiều hơn so với số học sinh gốc Hoa học tại các trường tiểu học quốc gia kiểu Mã Lai (3%)” [Báo cáo sơ bộ: Kế hoạch giáo dục Malaysia 2012, p. 95].

Nói đến cơ cấu dân tộc của đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học và trung học cơ sở trên cả nước năm 2011, hầu hết là người Mã Lai chiếm 81%, trong khi chỉ có 14% và 5% là người gốc Hoa và Ấn Độ [Báo cáo sơ bộ 2012, p.96]. Sự thống trị ngày càng tăng của người Mã Lai trong nền công vụ và hệ thống trường học quốc gia, bắt đầu từ đầu những năm 1970, đã chuẩn bị một môi trường chính trị-xã hội màu mỡ cho phong trào phục hưng Islam giáo tán công Malaysia vào cuối những năm 1970. Lý do chính là quan niệm chính thức về bản sắc Mã Lai. Điều 160

của hiến pháp Malaysia định nghĩa người Mã Lai là “người theo Islam giáo, thường xuyên nói tiếng Mã Lai và tuân theo phong tục Mã Lai” [Ash Shiddieqi, Teungku, 1997]. Mặc dù, sự kết hợp sắc tộc (Mã Lai) với tôn giáo (Islam giáo), luôn có mặt trong hiến pháp kể từ khi nó có hiệu lực lần đầu tiên vào năm 1957, nhưng đã không đạt được sự chú ý chính trị nghiêm túc cho đến cuối những năm 1970 khi Islam giáo trở nên nổi bật hơn trong diễn ngôn công cộng. Cuộc cách mạng Iran năm 1979 tiếp tục khích lệ các nhà hoạt động Islam giáo đang tìm kiếm sự thay đổi chính trị, trong đó có cả ông Anwar Ibrahim, Thủ tướng hiện nay của Malaysia. Phản ứng của Chính phủ Malaysia trước mối đe dọa do chủ nghĩa phục hưng Islam giáo gây ra vào thời điểm này bao gồm bốn phương pháp: đưa ra những nhượng bộ tôn giáo phần lớn mang tính biểu tượng đối với các nhà hoạt động Islam giáo như xây dựng thêm nhà thờ Islam giáo; thu hút các nhà lãnh đạo của các tổ chức truyền giáo lớn (bao gồm cả ông Anwar Ibrahim) và thúc đẩy các hoạt động truyền giáo chính thức của chính phủ; tăng cường kiểm soát các vấn đề và giáo dục Islam giáo; và đàn áp các nhóm Islam giáo mà chính phủ coi là “lệch lạc” [Mauzy and Mine 1984, pp. 619-648].

Trong lĩnh vực giáo dục Islam giáo, chính phủ đã ban hành một báo cáo ủy ban đặc biệt vào năm 1979, do Phó Thủ tướng lúc bấy giờ là Mahathir Mohamad chủ trì, trong đó đề xuất rằng kỳ thi quốc gia về giáo dục Islam giáo phải được thực hiện bắt buộc đối với tất cả học sinh Islam giáo, ứng viên giáo viên giáo dục Islam giáo được lựa chọn dựa trên hướng dẫn của chính phủ liên bang, và phải có ít nhất một quan chức tôn giáo ở mỗi bang giám sát việc thực hiện giáo dục tôn giáo trong trường học [Laporan Jawatankuasa Kabinet, 1979].

Vào đầu những năm 1980, chính phủ liên bang cũng bắt đầu tích cực cung cấp tài chính cho các Trường Islam giáo Nhân dân (Sekolah Agama Rakyat, SAR), mà trước đây họ coi là rắc rối về mặt chính trị do các trường này nổi tiếng ủng hộ đảng Islam giáo đối lập (PAS). Ví dụ, năm 1983, có 680 Trường Islam giáo Nhân dân với 105.292 sinh viên đã nhận được 3.868.035 Ringgit (RM) từ chính phủ liên bang và vào năm 1984, số tiền phân bổ tăng lên là 3.924.165 RM cho 697 Trường Islam

giáo Nhân dân với 105.950 sinh viên [Taklimat, Bahagian Pendidikan Islam, 1984]. Với sự thâm nhập của các giá trị Islam giáo trong tất cả các bộ phận của chính phủ, được tạo điều kiện thuận lợi bởi quá trình “Mã Lai” hóa nền công vụ, Chính sách năm 1985 về việc khắc sâu các giá trị Islam giáo vào quản lý và giáo dục và Chính sách lòng sùng đạo tôn giáo ngày càng tăng trong xã hội Mã Lai nói chung, các giá trị Islam giáo dần chiếm ưu thế trong các chính sách lấy người Mã Lai làm trung tâm của chính phủ. Tính trung tâm của thế giới quan của người Islam giáo trong các chính sách giáo dục được thể hiện dưới hình thức Triết lý Giáo dục Quốc gia năm 1988 và Chương trình giảng dạy tích hợp³ dành cho trường trung học năm 1989 (Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah) (KBSM). Trong khi ảnh hưởng của quan điểm lấy người Islam giáo và triết lý giáo dục Islam giáo làm trung tâm trong các chính sách giáo dục đã rõ ràng từ những năm 1970, việc xây dựng Chính sách Giáo dục Quốc gia và KBSM đánh dấu lần đầu tiên những quan điểm này được chính phủ do UMNO thống trị chính thức công bố. Các giá trị Islam giáo do chính phủ liên bang xác định và thúc đẩy vào thời điểm này đã trở thành điểm mấu chốt của chương trình giảng dạy quốc gia. Các giá trị Islam giáo không còn bị tách rời khỏi các môn học chung vì Bộ Giáo dục coi sự tích hợp liền mạch giữa hai môn học này là cách hiệu quả nhất để hình thành tính cách của học sinh theo các giá trị Islam giáo.

KBSM hoàn toàn trái ngược với các chương trình giảng dạy quốc gia trước đây do vai trò rõ ràng của giá trị Islam giáo trong nội dung và phương pháp giảng dạy. Điều này thể hiện sự quyết tâm giữ cho chương trình giảng dạy phù hợp với tư tưởng thâm nhuần tôn giáo theo tư tưởng triết lý giáo dục Islam giáo. Trong khi Bộ Giáo dục xác định các giá trị đạo đức có tính chất phổ quát và không mâu thuẫn với tôn giáo, văn hóa và chuẩn mực của xã hội Malaysia, thì việc thực hiện các giá trị này trong chương trình giảng dạy cho thấy sự hiện diện nổi bật của các giá trị Islam giáo. Ví dụ, hướng dẫn chương trình giảng dạy hiện tại của Bộ Giáo dục cho môn lịch sử ở cấp trung học phổ thông (Mẫu 4) cho thấy rằng 50% nội dung có khuynh

³ Chương trình tích hợp giữa giáo dục truyền thống (Islam giáo) và giáo dục của phương Tây (Anh Quốc)

hướng Islam giáo, bất chấp bản chất phi tôn giáo của môn học [Azimil Tayeb, 2018]. Ngoài ra còn có các trường hợp được báo cáo về sự thống trị của người Islam giáo trong các trường học quốc gia, trong đó bao gồm việc hiệu trưởng một trường Islam giáo ép học sinh không theo Islam giáo tham gia cầu nguyện Islam giáo trong buổi họp ở trường, một giáo viên Islam giáo yêu cầu một học sinh không theo Islam giáo không được uống nước trong lớp trong tháng Ramadan và thay vào đó là uống nước tiểu của chính mình trong nhà vệ sinh, cố gắng chuyển đổi những học sinh không theo Islam giáo sang Islam giáo và một hiệu trưởng trường học người Mã Lai đã có bài phát biểu phân biệt chủng tộc trong khi nói chuyện với một nhóm học sinh đa sắc tộc [Azimil Tayeb, 2018]. Nói tóm lại, hệ thống trường học công quốc gia phần lớn đã trở thành nền tảng để chính phủ liên bang khắc sâu tư tưởng lấy người Islam giáo làm trung tâm của một quốc gia vào thế hệ học sinh nhỏ tuổi, thay vì thúc đẩy sự hòa hợp giữa các sắc tộc và tôn giáo.

Hơn nữa, Đạo luật Giáo dục năm 1996 bãi bỏ Đạo luật Giáo dục năm 1961, tiếp tục củng cố cho các quan điểm lấy người Islam giáo và triết lý giáo dục Islam giáo làm trung tâm trong hệ thống giáo dục quốc gia. Sự khác biệt chính giữa Đạo luật Giáo dục năm 1996 và 1961 là Đạo luật 1996 đã giảm tối thiểu số lượng học sinh Islam giáo mà các trường học bắt buộc phải có là từ 15 học sinh Islam giáo xuống còn 5 học sinh. Đây là một nỗ lực nghiệt ngã nhằm buộc các trường học bản ngữ của Trung Quốc cung cấp chương trình giảng dạy nghiên cứu Islam giáo cho một số ít học sinh Islam giáo theo học tại các trường đó và tạo thêm gánh nặng cho các trường vốn đã thiếu kinh phí trầm trọng. Các trường học bản ngữ không phải tiếng Mã Lai hiện phải thuê giáo viên Islam giáo để dạy môn này, rất có thể là bằng tiền túi của họ. Để minh họa gánh nặng quá mức đặt lên các trường học bản ngữ không phải tiếng Mã Lai, theo Kế hoạch Malaysia lần thứ 9 (2006-2010), các trường kiểu dân tộc Hoa và Tamil được Bộ Giáo dục phân bổ lần lượt 3,6% và 1,34% kinh phí từ Bộ Giáo dục, mặc dù cấu thành là 21%, 12% và 3,124% trên tổng số học sinh [Tan và Santhiram 2014, p. 67].

Mặt khác, vào năm 1997, nhằm chú trọng và quảng bá các giá trị Islam giáo cũng như giáo dục đạo đức Islam giáo, Bộ Giáo dục đã tăng phân bổ ngân sách cho việc giảng dạy các môn Nghiên cứu Islam giáo và Nghiên cứu Đạo đức ở các trường công lên 41,6%, cụ thể là tăng cường các hoạt động tuyên truyền Islam giáo trong học sinh [Pembangunan Pendidikan 2001 -2010, p. 6]. Nói tóm lại, rõ ràng từ các ví dụ đã đưa ra cho thấy chính phủ đã có những nỗ lực tích cực kể từ đầu những năm 1970 nhằm định hình bản sắc dân tộc theo khuôn mẫu Islam giáo, tạo cơ sở, cơ hội, và nền tảng để triết lý giáo dục Islam giáo trở thành yếu tố cốt lõi, định hướng cho mọi hoạt động của hệ thống giáo dục mà các cuộc bạo loạn chủng tộc ngày 13 tháng 5 năm 1969 và sự trỗi dậy của Islam giáo vào những năm 1970, cuối thế kỷ 20 kết hợp với Chính sách giáo dục là một trong những phương tiện để đạt được mục đích đó.

4.1.2. Ảnh hưởng qua các đảng phái, các tổ chức truyền giáo

Các đảng phái, các tổ chức truyền giáo cũng là một trong những kênh gián tiếp truyền tải triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia. Ví dụ, vào cuối thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20, thời điểm Malaysia dưới sự quản lý của người Anh, một phong trào cải cách và hiện đại được gọi là Kaum Muda đã hình thành, rao giảng về sự thống nhất và chống chủ nghĩa thực dân giữa Islam giáo và liên Mã Lai [Azmil Tayeb, 2017]. Nguồn gốc nền độc lập của Mã Lai được chuẩn bị vào năm 1946 với các đề xuất của Anh về một liên minh Mã Lai gồm các quốc gia Mã Lai liên bang và không liên bang, cũng như Singapore, Melaka và Penang. Những đề xuất này đòi hỏi phải thành lập một chính quyền trung ương và tạo điều kiện cho cộng đồng người Hoa và người Ấn Độ tiếp cận quyền lực chính trị. Để đối phó với mối đe dọa tiềm tàng này, tầng lớp quý tộc Mã Lai đã thành lập Tổ chức Quốc gia Mã Lai Thống nhất vào năm 1946. Năm 1948, người Anh đã sửa đổi đề xuất của họ theo hướng ủng hộ một liên bang nhằm bảo tồn các quốc gia Mã Lai riêng biệt cũng như đảm bảo quyền lợi tối cao của người Mã Lai.

Liên bang này bị Đảng Cộng sản Mã Lai tấn công, điều này đã thúc đẩy UMNO thành lập một liên minh với các Hiệp hội người Hoa và người Ấn Độ ở Mã

Lai, và vào năm 1957, nhà nước Malaya độc lập được thành lập với sự hỗ trợ của các quan chức Mã Lai, thương nhân Trung Quốc và trí thức Ấn Độ [Nur Azlin Mohamed Yasin, 2017]. Hiến pháp mới thiết lập sự thống trị của người Islam giáo trong giáo dục và bộ máy nhà nước, cũng như sự thống trị của người Hoa trong nền kinh tế. Vì vậy, mặc dù người Hoa và người Ấn Độ là một phần trong liên minh cầm quyền của một đảng thế tục, nhưng người Islam giáo lại được hưởng ưu đãi trong việc phân bổ học bổng, giấy phép trong một số hoạt động kinh doanh và vị trí trong dịch vụ công. Năm 1963, liên bang Malaya được mở rộng tới Bắc Borneo và Singapore và đổi tên thành Malaysia. Singapore rút lui vào năm 1965. Islam giáo là tôn giáo chính thức nhưng quyền tự do tín ngưỡng vẫn được đảm bảo. Trước đây, đời sống tôn giáo được quản lý ở cấp tiểu bang, và hầu hết các bang của Mã Lai đều duy trì một ban phụ trách các vấn đề tôn giáo, có liên quan đến việc xây dựng các nhà thờ Islam giáo và thực thi các quy tắc đạo đức và hình sự. Sau khi độc lập, chính phủ liên bang có được vai trò trong các vấn đề tôn giáo. Các trường học được yêu cầu cung cấp chương trình giảng dạy Islam giáo khi có số lượng học sinh Mã Lai tối thiểu.

Ngoài ra, cùng thúc đẩy ý thức Islam giáo là sự gia tăng số lượng sinh viên và các phong trào Dakwah (truyền giáo và giáo dục) mới, bao gồm công nhân cổ trắng, giáo viên và học sinh. Sự hồi sinh của Islam giáo và cơ hội để triết lý giáo dục Islam giáo đến với nền giáo dục Malaysia được thể hiện trong hoạt động của ba nhóm Dakwah. Đầu tiên là Liên đoàn Thanh niên Islam giáo Mã Lai (ABIM) được thành lập năm 1971 do Anwar Ibrahim lãnh đạo kêu gọi Islam giáo hóa cá nhân, gia đình, cộng đồng và nhà nước, và đặc biệt là Islam giáo hoá giáo dục, ủng hộ cho một nền tảng giáo dục Islam giáo và vai trò chủ chốt của triết lý giáo dục Islam giáo trong hệ thống giáo dục Malaysia [M.A.R. Habib, 2005, p.11]. Nhóm thứ hai Darul Arqam tài trợ cho các hợp tác xã và hội thảo, đồng thời nhấn mạnh tính độc lập thông qua hoạt động kinh tế như nông nghiệp và sản xuất quy mô nhỏ. Phong trào thứ ba, phong trào thuyết giáo thu hút giới trí thức.

Những nhóm này đe dọa sự cân bằng sắc tộc mong manh của Malaysia. Kể từ năm 1981, chính phủ của Thủ tướng Mahathir Muhammad đã hạn chế các phần tử Islam giáo cực đoan hơn, bắt giữ những người bị nghi ngờ thúc đẩy xung đột sắc tộc và quản lý các ấn phẩm. Chính phủ đã cố gắng thu hút một số cá nhân, nhóm hoặc các tổ chức truyền giáo. Năm 1982, Anwar Ibrahim đảm nhận một vị trí trong UMNO và chính phủ tuyên bố mục tiêu tiếp thu các giá trị Islam giáo đúng với tư tưởng triết lý giáo dục Islam giáo (chú trọng giáo dục đạo đức và độc tôn thờ phụng Allah) và đưa vào giáo dục trong các trường học của chính phủ. Bên cạnh đó, nhà nước cũng ủng hộ một phong trào dân tộc chủ nghĩa thể tục, Bumiputera (người Mã Lai và các dân tộc bản địa khác) cố gắng nuôi dưỡng ý thức dân tộc Mã Lai cam kết hiện đại hóa kỹ thuật và kinh tế. Mahathir tuyên bố rằng Malaysia có nền kinh tế Islam giáo, với Ngân hàng Islam giáo và các công ty bảo hiểm Islam giáo [M.A.R. Habib, 2005, p.5]. Ông tăng cường ủng hộ các trường học và đài truyền hình Islam giáo, thành lập Đại học Islam giáo và nâng địa vị của hiệu trưởng lên ngang hàng với các thẩm phán tòa án dân sự.

Như vậy, mục đích đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc thông qua giáo dục của Chính phủ Malaysia cùng với hoạt động của các tổ chức, đảng phái chính trị đã thúc đẩy giáo dục Islam giáo phát triển. Các giá trị Islam giáo được Nhà nước chính thức tiếp nhận và đưa vào hệ thống trường học quốc gia. Trên cơ sở đó, triết lý giáo dục Islam giáo đã trở thành yếu tố cốt lõi trong chính sách giáo dục và ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh trong giáo dục của Malaysia.

4.2. Phạm vi ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia

4.2.1. Ảnh hưởng đến mục đích giáo dục của Malaysia

Mục đích giáo dục của Malaysia là đào tạo học sinh thành những công dân Malaysia có kiến thức và năng lực, có tiêu chuẩn đạo đức cao, có trách nhiệm và có khả năng đạt được mức độ hạnh phúc cá nhân cao, đồng thời góp phần cải thiện sự hòa hợp của gia đình, xã hội và quốc gia [Ministry of Education Malaysia, 2011, 2015]. Bên cạnh đó, khả năng ngôn ngữ, nghệ thuật và toán học cơ bản cũng rất cần

thiết, đặc biệt đối với học sinh nhỏ tuổi. Chúng đóng vai trò là bàn đạp để tiến tới những thành tựu ở cấp độ cao hơn. Mục đích giáo dục của Malaysia được thể hiện rõ ràng thông qua các chính sách cải cách giáo dục quốc gia thời kỳ hậu độc lập, nhất là sau khi Nghị viện thông qua một số đạo luật (Đạo luật Giáo dục năm 1961 và 1996). Việc thực hiện Đạo luật Giáo dục năm 1961 như một phần của quá trình cải cách để thay thế hệ thống giáo dục dựa vào giáo dục thuộc địa. Một trong những lĩnh vực chính được đề cập trong Đạo luật năm 1961 là cả một khuôn khổ cụ thể cho giáo dục Islam giáo [Ruth Brooks, 2023]. Ở khía cạnh khác, việc soạn thảo luật và triển khai Hệ thống giáo dục Quốc gia cho thấy rõ sự truyền tải các yếu tố “chủ nghĩa dân tộc” khi mà tất cả các trường học đều sử dụng tiếng Mã Lai làm phương tiện giảng dạy [Ministry of Education Malaysia, 2011, 2015]. Hơn nữa, các hình thức và mục đích giáo dục của Malaysia càng được củng cố và rõ nét hơn với việc xây dựng Triết lý Giáo dục Quốc gia (NEP) vào năm 1988, Triết lý giáo dục quốc gia của Malaysia, được viết vào năm 1988 và sửa đổi vào năm 1996, nêu rõ tầm nhìn của Bộ và Chính phủ về giáo dục như một phương tiện phát triển toàn diện cho tất cả trẻ em: về trí tuệ, tinh thần, tình cảm và thể chất với nội dung cụ thể:

“Giáo dục ở Malaysia là một nỗ lực không ngừng nhằm phát triển hơn nữa tiềm năng của các cá nhân một cách toàn diện và tích hợp để tạo ra sự cân bằng và hài hòa về trí tuệ, tinh thần, tình cảm và thể chất cho tất cả các cá nhân dựa trên niềm tin vững chắc và sự tận tâm với Thượng đế. Một nỗ lực như vậy được thiết kế nhằm tạo ra những công dân Malaysia hiểu biết và có năng lực, những người có tiêu chuẩn đạo đức cao, có trách nhiệm và khả năng đạt được mức độ hạnh phúc cao cũng như có thể đóng góp vào sự phát triển hài hòa và hạnh phúc của gia đình, xã hội và đất nước nói chung” [Ministry of Education Malaysia, (MOE), 2008].

Từ nội dung triết lý, chúng ta có thể thấy rằng mục đích giáo dục của Malaysia chịu sự tác động không nhỏ từ nền tảng triết lý giáo dục Islam giáo, nhất là triết lý giáo dục Islam giáo theo quan điểm hiện đại được công nhận tại Hội nghị Mecca năm 1977 khi chúng ta phân tích về góc độ tôn giáo và pháp lý để lý giải cho sự tác động này.

Ở góc độ tôn giáo, xuất phát từ quan điểm về trách nhiệm trong tôn giáo, cả Malaysia và Islam giáo đều coi trọng giáo dục giá trị (đạo đức, tinh thần, tình cảm, đức tin) và khả năng giáo dục bản thân cũng như sự vâng phục Thượng đế và đó là một trong những khía cạnh quan trọng nhất trong cuộc sống của một tín đồ, bởi vì Islam giáo cho rằng đó là một trong những khía cạnh quan trọng nhất trong sự tồn tại của con người theo những gì được mặc khải trong *Kinh Qur'an*. Một người muốn thành công trong cuộc sống của mình phải biết tuân theo một hệ thống giáo dục có tổ chức để họ có thể đi theo con đường đúng đắn nhằm đạt được những điều tốt đẹp nhất. Và để toàn bộ hệ thống giáo dục có thể phát huy được tiềm năng của mình, phải tính đến một triết lý giáo dục phù hợp giữa lý trí và mặc khải và phải phù hợp với thực tế để đóng góp cho sự phát triển bền vững của quốc gia. Tư tưởng này được thể hiện trong sự kết hợp giữa nguyên tắc giáo dục theo *Kinh Qur'an* với quan điểm giáo dục của các học giả cổ đại và hiện đại của Islam giáo khi xác nhận hướng tiếp cận giáo dục trong Hội nghị giáo dục Islam giáo ở Mecca năm 1977 và đối với Malaysia, tư tưởng đó được thể hiện trong sự kết hợp giữa giáo dục truyền thống và giáo dục hiện đại của Malaysia khi xây dựng Triết lý giáo dục Quốc gia năm 1988.

Ở góc độ pháp lý, Malaysia là quốc gia mà luật pháp của họ rất coi trọng vị thế của Islam giáo. Islam giáo được tuyên bố là tôn giáo của Liên bang tại Điều 3(1) của Hiến pháp Liên bang (gọi tắt là “FC”) [Ganssen and Associates, 2020]. Điều 3(1) của FC nêu rõ rằng Islam giáo là một yếu tố quan trọng trong việc xây dựng luật pháp cũng như việc thiết lập một xã hội dựa trên tôn giáo ở Malaysia. Do đó, để bàn luận về triết lý giáo dục Quốc gia cũng cần phải nhắc đến khuôn khổ các nguyên tắc Islam giáo, cần phù hợp với luật pháp Malaysia để củng cố hệ thống giáo dục hiện có. Lịch sử phát triển hệ thống pháp luật Malaysia cũng đồng nghĩa và có ý nghĩa quan trọng với sự phát triển của Islam giáo ở Malaysia kể từ thời hoàng kim của Vương quốc Melaka, có niên đại khoảng hơn năm trăm năm trước. Do đó, xét cả về yếu tố truyền thống và hiện đại, khía cạnh thần học và khoa học, nội dung Triết lý giáo dục Quốc gia tương đồng với nội dung và mục đích của triết

lý giáo dục của Islam giáo. Cụ thể, mục đích của triết lý giáo dục Islam giáo là “... hướng tới sự phát triển cân bằng toàn diện nhân cách con người thông qua việc rèn luyện tinh thần, trí tuệ, thể chất, giác quan.... Mục đích cuối cùng của Giáo dục Islam giáo là sự phục tùng hoàn toàn của cá nhân, cộng đồng và nhân loại đối với Allah” [Muhammad Sharif Khan, 1986, p.12]. Trong khi triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia nêu: *Giáo dục ở Malaysia là... phát triển hơn nữa tiềm năng của các cá nhân một cách toàn diện và tích hợp để tạo ra sự cân bằng và hài hoà về trí tuệ, tinh thần, tình cảm và thể chất cho tất cả các cá nhân, dựa trên niềm tin vững chắc và sự tận tâm với Chúa...* ” [MOE, 2008]. Theo đó có thể nói rằng triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia và triết lý giáo dục Islam giáo có mối quan hệ khá chặt chẽ. Triết lý giáo dục Islam giáo vẫn được xem là yếu tố cốt lõi của hệ thống giáo dục quốc gia. Để tạo ra một xã hội có năng lực và chuẩn mực, hai khái niệm này (triết lý giáo dục Islam giáo và triết lý giáo dục Quốc gia) xác định phương hướng hình thành vốn con người dựa trên khía cạnh đạo đức tốt. Để giáo dục nguồn nhân lực theo cách có thể giúp nó đối mặt với những thách thức trong tương lai, điều quan trọng là phải đảm bảo rằng kiến thức được trình bày là thuần khiết và không bị pha tạp. Để thực hiện được điều này, tính minh bạch và cởi mở phải được tính đến để đảm bảo sự phát triển tích cực của kiến thức được trình bày. Về vấn đề này, sự kết hợp giữa triết lý giáo dục Quốc gia với triết lý giáo dục theo Islam giáo là một cách tiếp cận toàn diện để cải thiện hệ thống giáo dục ở Malaysia, phù hợp với nguyên tắc hài hòa giữa hệ thống giáo dục dựa trên Islam giáo với hệ thống giáo dục hiện đại vì lợi ích của công dân Malaysia. Có thể nói, triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia sẽ không thể được bảo tồn chính xác nếu không có sự tồn tại và vận dụng những yếu tố tích cực này.

4.2.2. Ảnh hưởng đến tư tưởng, tầm nhìn của hệ thống giáo dục Malaysia

Hệ thống giáo dục quốc gia được Malaysia được coi là công cụ để định hình quốc gia thông qua việc truyền bá các giá trị và tôn giáo và Islam giáo hoá giáo dục trong trường học. Trên thực tế, nếu chúng ta nhớ lại lịch sử của hệ thống giáo dục Malaysia, các yếu tố về giá trị và tôn giáo đã được thực hiện từ lâu, trong khi

Malaysia hoặc Liên bang các quốc gia Mã Lai nằm dưới sự quản lý của Anh. Vào thời điểm đó, trong các trường học của Anh, dù là trường chính phủ hay trường truyền giáo đều giảng dạy về đạo đức Cơ đốc giáo. Trong các trường học Mã Lai của chính phủ, cũng có những thời lượng giáo dục giá trị - giảng dạy về “đạo đức” tương tự như trong trường học của người Anh. Trong các trường học tiếng Ả Rập hoặc *Kinh Qur'an*, đạo đức Islam giáo là cốt lõi và được dạy trong bối cảnh dạy Islam giáo như một cách sống. Thậm chí một số hình thức giáo dục giá trị, cho dù không chính thức cũng được đưa ra ở các trường khác vì trên thực tế tất cả giáo dục đều là giáo dục đạo đức. Tuy nhiên, tư tưởng của hệ thống giáo dục Malaysia thời kỳ hậu độc lập cho thấy nhiều khác biệt giữa cách các giá trị được giảng dạy trong hệ thống giáo dục trước đây và bối cảnh hiện tại.

Điều đầu tiên và quan trọng nhất khi nói về tư tưởng và tầm nhìn của hệ thống giáo dục có lẽ phải nhìn vào quá trình cải cách hệ thống giáo dục của Malaysia, những thay đổi đã từng bước được thực hiện để đảm bảo rằng mục tiêu Islam giáo hoá giáo dục của hệ thống giáo dục quốc gia sẽ đạt được một cách thuận lợi. Việc xây dựng chính sách giáo dục quốc gia đã trở thành định hướng cho toàn bộ quá trình dạy và học. Ở một góc nhìn khác, mục tiêu cải cách chính sách giáo dục của Malaysia mặc dù nhằm xóa bỏ hệ thống học tập thuộc địa, nhưng nó thực sự đóng vai trò là cơ chế tạo ra không chỉ một quốc gia tri thức, mà trong một khuôn khổ rộng lớn hơn, ý tưởng chính là tạo ra một xã hội văn minh với những tín đồ được rèn luyện, có tri thức, có phẩm chất đạo đức cao đưa Malaysia trở thành một xã hội phát triển bền vững không chỉ về khía cạnh kinh tế mà còn về khía cạnh định hướng con người. Bằng cách đặt niềm tin vào Allah toàn năng, nó khuyến khích tín đồ suy nghĩ và hành động theo các quy tắc và chuẩn mực. Mặc dù, khái niệm Niềm tin vào Allah trong Chính sách Giáo dục Quốc gia của Malaysia cũng đã chịu sự trỗi trịch rằng, Malaysia đã Islam giáo hóa tri thức. Tuy nhiên, nhiều ý kiến khác lại thấy việc lấy Triết lý giáo dục Quốc gia làm thước đo thể hiện rằng, triết lý được tạo ra trên ý tưởng nền tảng về giáo dục tích hợp, với định nghĩa nhận thức luận siêu việt, liên kết kiến thức hiện có với cuộc sống vĩnh cửu cũng như tâm trí và

kinh nghiệm để đạt được các kỹ năng cần có trong cuộc sống. Quan điểm này nhận được sự ủng hộ mạnh mẽ của các nhà quản lý giáo dục Malaysia bởi họ cho rằng giáo dục tích hợp và ý nghĩa của nó sẽ ngăn ngừa những rủi ro xảy ra như trong giáo dục phương Tây do các yếu tố phân đôi và thuyết nhị nguyên mang lại [Moris, 2007]. Do đó, không nên tách giáo dục ra khỏi tôn giáo như cách mà người phương Tây hay những người theo chủ nghĩa thế tục đã làm khi bỏ qua khía cạnh tôn giáo trong hệ thống giáo dục của họ. Chính vì vậy, đặc điểm quan trọng nhất là niềm tin vào Allah được nhấn mạnh trong Triết lý giáo dục Quốc gia cũng được thấy trong Chính sách Giáo dục Quốc gia. Chẳng hạn, cụm từ “...*để tạo ra những cá nhân cân bằng và hài hòa về trí tuệ, tinh thần, cảm xúc và thể chất, dựa trên niềm tin vững chắc và sự tận tụy với Chúa*”, phản ánh trực tiếp khái niệm về chính sách giáo dục của Malaysia trong việc tạo ra một quốc gia có niềm tin vào Thượng đế và nó dẫn đến hành vi ứng xử chuẩn mực của tín đồ. Về cơ bản, ở đây chúng ta có thể nhận thấy mối quan hệ chặt chẽ giữa tín ngưỡng với Thần lực và giáo dục trong bối cảnh Malaysia. Xét về quy trình sẽ rất khó khăn nếu chúng ta hoàn toàn phân biệt tôn giáo hay niềm tin vào Thượng đế vì nó sẽ ảnh hưởng đến “nhu cầu trù tượng” của con người. Nhưng trên thực tế, bản chất của con người thực sự cần cái gọi là “giá trị tinh thần”, do đó, Triết lý giáo dục Quốc gia của Malaysia là một ví dụ điển hình về cách thức xây dựng giáo dục tích hợp và mối quan hệ với Đấng Tạo Hóa. Mặc dù, khái niệm trong Triết lý giáo dục Quốc gia về cơ bản là rất chung chung vì nó không đề cập cụ thể đến việc tin vào Allah như trong triết lý giáo dục Islam giáo, nhưng điều này cũng thật dễ hiểu bởi Malaysia là quốc gia đa sắc tộc, do đó có lẽ chính phủ Malaysia đã sử dụng một cách khéo léo cụm từ “*tin tưởng và tận tâm với Chúa*” thay vì sử dụng từ “Allah”.

Hơn nữa, công cuộc cải cách giáo dục ở Malaysia thông qua việc thiết lập Triết lý giáo dục Quốc gia đã nhận được những nhận xét tốt đẹp khác, đơn cử như của GS. Naquib al-Attas, một triết gia Islam giáo người Malaysia (1931) [Nurul - Awanis, 2011]. Ông là một trong số ít học giả đương đại có nguồn gốc sâu xa từ khoa học Islam giáo truyền thống và nghiên cứu thần học, triết học, siêu hình học,

lịch sử và văn học. Theo quan điểm của ông, nền giáo dục ở Malaysia dường như phù hợp với ý tưởng về nền tảng của một con người tốt. Theo ông, mục tiêu của giáo dục là tạo ra một con người toàn diện thì Triết lý giáo dục Quốc gia hoàn toàn phù hợp với ý tưởng về Islam giáo hóa nền giáo dục Malaysia. Mặc dù, việc giảng dạy *Kinh Qur'an* đã được đưa vào hệ thống giáo dục trước khi có hệ thống giáo dục thuộc địa của Anh, nhưng nó không được coi là chủ đề “chính thức” [Nurul - Awanis, 2011]. Ngay cả các trường tôn giáo hoặc *Madrasas* cũng không phải là một phần của hệ thống giáo dục dưới thời thuộc địa Anh. Những chủ đề hoặc dòng tôn giáo đó chỉ được coi là “giáo dục truyền thống cho người Mã Lai” hay đặc biệt là cho người Islam giáo. Điều này tạo ra rất nhiều thuận lợi đối với những người có nguồn gốc tôn giáo bởi vì trong nhiều trường hợp, giáo dục của họ không được thuộc địa Anh phê chuẩn hoặc chấp nhận như một hình thức giáo dục chính thức. Đến thời kỳ hậu độc lập cho dù đã thành lập hệ thống trường học Quốc gia (bãi bỏ các Trường Mã Lai, Trường Trung Quốc, Trường Tamil) và theo truyền thống của Anh, tôn giáo Islam giáo lúc này được giảng dạy thay cho Kinh Agama⁴ nhưng cũng chủ yếu dựa trên nội dung và cách tiếp cận mang tính giáo điều, và chỉ có một phần thời lượng dành cho *akhlak* (Đạo đức Islam giáo).

Vì vậy, với tư tưởng Islam giáo hoá giáo dục của hệ thống giáo dục Malaysia đã dẫn đến những thay đổi lớn về giáo dục Islam giáo trong những năm gần đây, sự tiếp nối của những cải cách bắt nguồn từ những năm 1980 đã lên đến đỉnh điểm với phần giới thiệu của Đạo luật Giáo dục 1996 [Law of Malaysia, 1996], nhắc lại các chính sách cụ thể theo Đạo luật Giáo dục 1961 [Federal of Malaysia, 1961] với một cái nhìn mới về triết lý và sự phát triển giáo dục. Quá trình Islam giáo hóa hệ thống giáo dục Malaysia có thể bắt nguồn từ việc tạo ra Đạo luật Giáo dục năm 1996. Theo Đạo luật Giáo dục năm 1996, một trong những yếu tố quan trọng sẽ được điều chỉnh trong Chính sách Giáo dục Quốc gia là quy định dẫn đến việc giảng dạy tôn giáo cho học sinh Islam giáo theo học tại hệ thống trường công lập là bắt buộc, và

⁴ Kinh A-hàm: Theo nghĩa rộng, là nói về những giáo thuyết được truyền thừa, hoặc các Thánh điển do sưu tập các giáo thuyết đó tạo thành. Do đó, khi nói về Kinh A-hàm là nói đến 4 hoặc 5 bộ Thánh điển của Phật giáo Nguyên thủy.

môn học như Giáo dục Islam giáo phải được dạy ở tất cả các trường công lập và nó trở thành môn học chính cho học sinh Islam giáo ở trường tiểu học ở giai đoạn đầu tiên và sau đó là ở cấp trung học [Ananda.D.S, 2020]. Ngoài ra, chính sách Giáo dục Quốc gia cũng nhấn mạnh đến việc phát triển vốn con người liên tục, do đó dựa trên Đạo luật Giáo dục năm 1996, các môn học dựa trên Giáo dục Islam giáo và Tinh thần Islam giáo đã được giới thiệu trong trường đại học công lập với tư cách là “Môn học bắt buộc của trường đại học”. Quy định này cho thấy các bước đầu tiên mà Bộ Giáo dục Malaysia thực hiện nhằm đảm bảo rằng người Islam giáo ở Malaysia nhận được giáo dục tôn giáo phù hợp để tạo ra một nền giáo dục dựa trên tôn giáo được tiêu chuẩn hóa và thực hiện song hành với hệ thống giáo dục phổ thông Malaysia.

4.2.3. Ảnh hưởng đến chính sách cải cách giáo dục của Malaysia

Các chính sách giáo dục của Malaysia đã phát triển trong khoảng thời gian nửa thế kỷ, khi Malaysia liên tiếp ứng phó với bối cảnh quốc gia và hoàn cảnh bên ngoài đang thay đổi. Nhìn lại lịch sử có thể thấy ba giai đoạn chính của chương trình cải cách chính sách giáo dục của Malaysia. Giai đoạn *đầu tiên* bắt đầu từ khi giành được độc lập với tư cách là Liên bang Malaysia vào năm 1957 cho đến khi áp dụng các chính sách tích cực theo Chính sách Kinh tế Mới (NEP) vào năm 1971. Giai đoạn *thứ hai*, kéo dài khoảng hai thập kỷ từ 1970 đến những năm 1990, bao gồm các chính sách tiên bộ, nhưng còn tích cực hơn khi áp dụng NEP vào giáo dục. Đây là giai đoạn tăng cường triển khai NEP giữa các lĩnh vực và nhà nước ngày càng đảm nhận vai trò lớn hơn. Tuy nhiên, cuộc suy thoái năm 1985, nhà nước đã rút lui một phần và áp dụng các chính sách tự do hơn [MOE, 2008]. Cùng với tác động ngày càng tăng của toàn cầu hóa và nhu cầu nâng cao khả năng cạnh tranh quốc tế, giai đoạn *thứ ba* đã bắt đầu. Trong giai đoạn mới nhất này, trọng tâm là nuôi dưỡng nguồn nhân lực để Malaysia trở thành một “nền kinh tế tri thức” và đạt được “Tầm nhìn 2020” chính là mục tiêu chiến lược được cựu Thủ tướng Mahathir Mohamad đưa ra trong quá trình lập Kế hoạch Malaysia lần thứ sáu vào năm 1991 -

tầm nhìn kêu gọi quốc gia đạt được vị thế quốc gia công nghiệp hóa vào năm 2020 [MOE, 2008].

Như vậy, có rất nhiều yếu tố tác động đến chính sách cải cách giáo dục của Malaysia trong suốt chặng đường lịch sử. Một trong những yếu tố ảnh hưởng lớn đến cải cách chính sách giáo dục của Malaysia là yếu tố quốc tế, đặc biệt là thông qua việc vay mượn chính sách. Đơn cử như việc MEB (Kế hoạch phát triển giáo dục Malaysia) đánh giá thành tích của sinh viên Malaysia so với các quốc gia khác và điều này thúc đẩy chính sách giáo dục, hay thành tích thấp của Malaysia trong TISS 2011, PISA 2009 và 2012 [Prime Minister's Office of Malaysia, 2019, pp. 6-10], trong đó điểm số mà Malaysia đạt được thấp hơn mức trung bình quốc tế dẫn đến sự thay đổi trong cách giảng dạy hiện tại. Nhưng điều đáng nói ở đây là tư tưởng và các nguyên tắc giáo dục theo triết lý giáo dục Islam giáo vẫn hiện diện trong chính sách cải cách giáo dục của Malaysia khi mà mục tiêu của chính sách là hướng đến đào tạo người học phát triển một cách cân bằng toàn diện (phẩm chất, thể chất, tri thức, tinh thần và các kỹ năng), đặc biệt chú trọng đến giáo dục giá trị đạo đức cho người học. Điều này có thể được ví như “sự tiếp biến chính sách” của Malaysia, tức là duy trì cái cũ kết hợp với cái mới để đổi mới nền giáo dục. Kết quả là, các cuộc cải cách chính sách giáo dục của Malaysia đã mang lại thay đổi trên nhiều mặt. Một trong những kết quả quan trọng đó có thể thấy ở khía cạnh “Islam giáo hóa tri thức” trong khuôn khổ Malaysia. Việc Islam giáo hóa giáo dục có thể được coi là tác động mạnh mẽ nhất của quá trình cải cách giáo dục vì nó hoàn toàn đưa ra một mô hình mới về quá trình học tập với những mục tiêu cụ thể sau:

+ *Hình thành mô hình giáo dục tích hợp (giữa giáo dục Islam giáo và giáo dục quốc gia Malaysia)*: Nhận thức được những ưu điểm của giáo dục Islam giáo và nhu cầu giáo dục hiện đại, giáo dục tích hợp của Malaysia được triển khai thực hiện. Trên thực tế, ý tưởng về một hệ thống giáo dục tích hợp manh nha ngay từ trước thềm độc lập, các nhà lãnh đạo của Tổ chức Dân tộc Mã Lai Thống nhất (UMNO) do Tunku Abdul Rahman, Thủ tướng đầu tiên của Malaysia đã nhận ra sự cần thiết phải tích hợp giáo dục Islam giáo vào giáo dục phổ thông của các trường học bản

ngữ Mã Lai và đã tiến hành một nghiên cứu toàn diện về vấn đề này như được đề cập đến trong Báo cáo Razak 1956 [Haziri and Santhiram, 2012, pp. 30-32]. Sau độc lập, mô hình giáo dục tích hợp dần được hiện thực hoá. Đầu tiên, thông qua Báo cáo Razak năm 1956 buộc các trường học ở Malaysia phải thuê giáo viên dạy giáo dục Islam giáo bằng chi phí công nếu có hơn 15 học sinh Islam giáo trong trường học. Sang năm 1957, Báo cáo Razak trở thành sắc lệnh giáo dục, quy định rằng hai giờ học Islam giáo mỗi tuần phải được giảng dạy trong các trường học và học phí do các cơ quan tôn giáo nhà nước chi trả. Đến năm 1961, một sửa đổi tiếp theo tiếp tục được thực hiện dựa trên Báo cáo Rahman Talib và sau đó trở thành Đạo luật Giáo dục năm 1961 [Haziri and Santhiram, 2012, pp. 30-32], trong đó đưa các bài học về tôn giáo Islam giáo vào chương trình giáo dục quốc gia ở cả trường tiểu học và trung học công lập và chi phí giảng dạy do chính phủ liên bang hoặc tiểu bang chi trả. Đây là giai đoạn đầu tiên của việc đưa lại giáo dục Islam giáo vào hệ thống giáo dục quốc gia sau gần một thế kỷ kể từ khi giáo dục Islam giáo được tách ra khỏi giáo dục phổ thông dưới sự cai trị của người Anh.

Cũng cần phải nhắc đến cách tiếp cận tích hợp trong nội dung giáo dục, theo đó Islam giáo đứng ở vị trí cốt lõi của hệ thống phát triển rất nhanh chóng. Tiếp cận giáo dục tích hợp được triển khai thực hiện ở các cấp học từ bậc học thấp nhất (mẫu giáo/mầm non) và cao nhất là bậc đại học. Nội dung về Islam giáo trong các môn học được dạy rất kỹ lưỡng trong chương trình giảng dạy. Không chỉ ở các trường công lập, các trường tiểu học và trung học tư nhân cũng đang tích cực thành lập các trường Islam giáo của riêng họ. Tuy nhiên, hệ thống các trường tư phải đăng ký và chịu sự quản lý của Bộ Giáo dục Malaysia. Trong chương trình giảng dạy, ngoài các môn học như toán học, khoa học và lịch sử, các môn học chi tiết hơn về tôn giáo Islam giáo cũng được chú trọng không kém. Những môn học này bao gồm kiến thức về *Kinh Qur'an*, Sunnah, nền văn minh Islam giáo, luật học Islam giáo, lịch sử Islam giáo, ứng xử Islam giáo (akhlak) và triết học Islam giáo [Ismail, 2013]. Những môn học này được dạy song hành với các nội dung học thuật khác trong cùng một môi trường học tập.

Ngoài ra, Đạo luật Giáo dục năm 1961 ra đời cũng là bước ngoặt của giáo dục Islam giáo ở Malaysia. Đạo luật này mang lại những thay đổi cơ bản, ảnh hưởng đến cả các trường chính phủ và các tổ chức giáo dục tư nhân. Niềm tin của phụ huynh vào các trường do liên bang và tiểu bang tài trợ như Trường Tôn giáo Nhà nước (Sekolah Agama Negeri-SAN) và Trường Tôn giáo Nhân dân (Sekolah Agama Rakyat-SAR) ngày càng tăng lên. Cùng với các môn kiến thức hiện đại, nhìn chung giáo trình Islam giáo trong các trường này được chia thành bốn chủ đề lớn: *tawhid* (độc tôn thờ phụng, chỉ có Allah là duy nhất), *ibadah* (thờ phụng), lịch sử Islam giáo, *Kinh Qur'an* và Hadith. Điều này cũng thể hiện một tư tưởng giáo dục thấm đẫm các nguyên tắc giáo dục từ *Kinh Qur'an* trong Triết lý giáo dục Islam giáo, đặc biệt là quan điểm *Tawhid*. Như đã đề cập trong phần bối cảnh thực tiễn, trong khi sự quan tâm đến các trường chính phủ ngày càng tăng vào thời điểm này thì các trường *Madrasas* lại giảm sút do thiếu giáo viên có trình độ, cơ sở vật chất không đầy đủ và nguồn lực hạn chế. Tuy nhiên, tiếng Mã Lai đã thay thế tiếng Ả Rập để trở thành phương tiện giảng dạy cho tất cả các môn học ngoại trừ chính ngôn ngữ Ả Rập. Do đó, giáo dục Islam giáo đã được thông qua và đưa vào một hệ thống giáo dục quốc gia rộng lớn phù hợp với mục tiêu của các chính sách giáo dục của chính phủ.

Một đặc điểm khác nữa của hệ thống giáo dục Malaysia trong khía cạnh này cho thấy sự ảnh hưởng rõ rệt từ Triết lý giáo dục Islam giáo đó là: cho đến hiện nay, hệ thống giáo dục Malaysia chính thức là một hệ thống cung cấp giáo dục tích hợp, nhưng bên cạnh việc giảng dạy các môn học chuyên ngành của thế giới hiện đại thì môn nghiên cứu Islam giáo được giảng dạy cho người Islam giáo và môn giáo dục đạo đức được giảng dạy cho người phi Islam giáo. Rõ ràng Malaysia đã rất chú trọng đến khía cạnh đạo đức của Islam giáo và nó đã trở thành môn học bắt buộc đối với học sinh Phi Islam giáo.

+ *Giáo dục hướng tới phát triển cân bằng, toàn diện cho người học*: Để đạt được mục tiêu cải cách giáo dục, Đạo luật Giáo dục năm 1961 ra đời nhằm thay thế hệ thống giáo dục thuộc địa bằng hệ thống trường học Quốc gia Malaysia đã được

thực thi đầy đủ và mở rộng vào cuối năm 1970 [Buang, Nor and Abdullab, 2008, tr.22-24]. Tất cả các trường học đều sử dụng tiếng Mã Lai làm phương tiện giảng dạy (trừ cấp tiểu học) và giáo dục toàn diện được cung cấp trong 9 năm. Các hình thức và mục tiêu của hệ thống giáo dục quốc gia được tăng cường hơn nữa với việc xây dựng chính sách giáo dục quốc gia và Triết lý giáo dục Quốc gia theo khuyến nghị của Báo cáo Ủy ban Nội các (1979) nhằm củng cố hơn nữa nền giáo dục quốc gia. Kể từ đó, một số cải cách đã được thực hiện để giáo dục và đào tạo trở nên hiệu quả hơn, phù hợp hơn với nhu cầu của đất nước. Để có thể thực hiện và đạt được hiệu quả cải cách cao, chính sách giáo dục mới nhấn mạnh cách tiếp cận toàn diện về đức, trí, thể, mỹ được áp dụng cho các cấp học nhằm đảm bảo sự phát triển người học từ mọi khía cạnh – nhận thức, tình cảm và tâm vận động. Mục tiêu này hoàn toàn trùng khớp với Mục tiêu thứ 3 của triết lý giáo dục Islam giáo (Phần Triết lý giáo dục Islam giáo theo Kinh Qur'an (Mục 3.2.1, trang 77). Ngoài ra, các chương trình và sáng kiến nhằm phát triển các môn học phi học thuật cũng được thực hiện cả trong giờ học chính thức cũng như thông qua nhiều hoạt động ngoại khóa. Đơn cử, Giáo dục Islam giáo hoặc Giáo dục Đạo đức là môn học bắt buộc đối với tất cả học sinh từ lớp 1 đến lớp 5. Nhấn mạnh đến giáo dục thể chất, Bộ Giáo dục cũng yêu cầu tất cả học sinh phải tham gia ít nhất một môn thể thao, một câu lạc bộ và một hoạt động thể chất, mặc đồng phục như một phương tiện bồi dưỡng tài năng và sở thích cá nhân, cùng với việc xây dựng thực hành kỹ năng lãnh đạo. Nhiều dữ liệu cho thấy số lượng học sinh hưởng ứng và đăng ký tham gia các hoạt động ngoại khóa như vậy là rất cao [Buang, Nor and Abdullab, 2008, p. 22-24].

Cho đến giai đoạn hiện nay, để giải quyết thỏa đáng nhu cầu của tất cả người dân và chuẩn bị để Malaysia đạt được thành tích cao ở cấp độ quốc tế, điều quan trọng trước tiên là Malaysia phải hình dung những gì một hệ thống giáo dục thành công phải đạt được, đặc biệt trong bối cảnh đa sắc tộc như Malaysia. Câu hỏi đặt ra là: sinh viên được chuẩn bị tốt như thế nào để đáp ứng những thách thức của nền kinh tế thế kỷ 21?. Loại hình giáo dục nào chuẩn bị cho họ sẵn sàng tham gia vào thế giới toàn cầu hóa nhanh chóng hiện nay?. Tầm nhìn này và những khát vọng

này đã tạo tiền đề cho sự tiếp tục chuyển đổi của hệ thống giáo dục Malaysia trong giai đoạn hiện nay.

+ *Đổi mới nội dung chương trình và phương pháp dạy học*: Nền tảng cho sự thành công của hệ thống trường học nằm ở định nghĩa về những gì học sinh phải biết, hiểu và có thể làm. Trong lịch sử, học sinh Malaysia luôn xuất sắc trong việc tái tạo nội dung môn học. Đây cũng là phương pháp dạy và học chịu ảnh hưởng từ phương pháp giáo dục lắng nghe, ghi nhớ và học thuộc lòng theo *Kinh Qur'an*. Tuy nhiên, kỹ năng này ít có giá trị hơn trong nền kinh tế thị trường. Thay vào đó, học sinh cần có khả năng suy luận, ngoại suy và áp dụng một cách sáng tạo kiến thức của mình vào những bối cảnh mới lạ, họ cũng cần những phẩm chất như khả năng lãnh đạo để có thể cạnh tranh toàn cầu. Ở điểm này, các bài đánh giá quốc tế của TIMSS và PISA là minh chứng rõ nét cho việc học sinh Malaysia gặp khó khăn với các kỹ năng tư duy bậc cao. Các cuộc khảo sát của các công ty Malaysia và đa quốc gia cũng cho thấy sinh viên Malaysia thiếu các kỹ năng mềm mà các nhà tuyển dụng tiềm năng tìm kiếm [MOE, TLTK số 180]. Một điểm hội tụ thú vị khác minh chứng cho thực trạng này là phương pháp giảng dạy trong cả hệ thống trường học Islam giáo và hệ thống trường quốc gia. Trong quá khứ, cả hai hệ thống đều chịu sự định hướng nghiêm ngặt của giáo viên. Thực hành này đã bóp nghẹt sự độc lập, tư duy phản biện và sự sáng tạo của học sinh. Mặc dù vậy, song các nguyên tắc giáo dục của *Kinh Qur'an* không chỉ đề cập đến một phương pháp giáo dục (lắng nghe, ghi nhớ và học thuộc lòng) mà còn đề cập đến nhiều phương pháp khác, trong đó có phương pháp “phát triển khả năng tư duy độc lập”. Với điểm nhấn mới về sự phát triển cá nhân trong triết lý giáo dục Quốc gia, phương pháp học tập tư duy và phản biện độc lập đã được áp dụng và chú trọng thực hiện, vai trò của giáo viên đã chuyển sang vai trò là người hướng dẫn học tập và đóng vai trò là người hướng dẫn đạo đức và trí tuệ. Mặc dù còn có một số khó khăn, đặc biệt là trong quá trình học tập các môn khoa học tự nhiên, việc khám phá lĩnh vực kiến thức mới và phát triển các kỹ năng tư duy được coi là phù hợp hơn so với việc giảng dạy các môn khoa học Islam giáo truyền thống. Tuy nhiên, triết lý của hệ thống giáo dục Islam giáo và

giáo dục phổ thông Malaysia không đặt ra bất kỳ mối đe dọa nghiêm trọng nào cho nhau cũng như đối với sự hòa hợp xã hội, chủng tộc và tôn giáo của đất nước. Trên thực tế, khả năng tương thích của cả hai hệ thống mang lại hy vọng về một sự thống nhất và phát triển cho một tương lai Malaysia tốt đẹp.

Một ví dụ khác là khi xây dựng triết lý giáo dục Quốc gia các nhà chức trách Malaysia đã phải tính đến sự nhất quán, phù hợp với một xã hội đa sắc tộc, tôn giáo, ngôn ngữ và văn hóa của mình, nhưng dựa trên truyền thống lâu đời của nền giáo dục Islam giáo và Mã Lai, đồng thời có tính đến các triết lý phương Đông và phương Tây do dòng người nhập cư mang lại. Điều này đã được thực hiện thông qua việc hình thành Triết lý giáo dục Quốc gia và tất cả các quy trình giáo dục ở cấp quốc gia đều được thực hiện theo Triết lý giáo dục Quốc gia. Ví dụ, ngay cả Báo cáo Sơ bộ mới nhất “Kế hoạch Tổng thể Giáo dục Malaysia 2013-2025” do Bộ Giáo dục phát hành ngày 11 tháng 9 năm 2012 cũng nhắc lại cam kết của chương trình giảng dạy phổ thông Malaysia theo Triết lý giáo dục Quốc gia [Malaysia. M, 2008]. Kế hoạch chi tiết vạch ra các lộ trình chiến lược và hoạt động cũng như những thay đổi để chuyển đổi hệ thống giáo dục của đất nước và đảm bảo tiếp tục sử dụng “tâm nhìn của Triết lý giáo dục Quốc gia về một nền giáo dục cân bằng làm nền tảng cho nguyện vọng của từng học sinh”. Do đó, nhiều thay đổi khác nhau được thực hiện trong chương trình giảng dạy ở trường phù hợp với các mục tiêu của Triết lý giáo dục Quốc gia. Chẳng hạn, Chương trình “Tiêu chuẩn giảng dạy cho trường tiểu học” (Kurikulum Standard Sekolah Rendah-KSSR), “Giáo trình trường tiểu học quốc gia Malaysia” (Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah - KBSR) và Giáo trình trường trung học quốc gia Malaysia (Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah - KBSM) đã được điều chỉnh theo các mục tiêu của Triết lý giáo dục Quốc gia. [Mohd and Osman, 2013]. Việc thực hiện KBSM dựa trên khái niệm giáo dục tích hợp là một bước quan trọng để thực hiện các mục tiêu của Triết lý giáo dục Quốc gia. Các giá trị gắn liền với phong cách giảng dạy, học tập cũng như cách sử dụng tiếng Mã Lai trong KBSM hoàn toàn được liên kết với Triết lý giáo dục Quốc gia.

Sang giai đoạn hiện nay, Malaysia vẫn đang thực hiện một chương trình giảng dạy tiêu chuẩn được tích hợp và năng động đáp ứng yêu cầu thời đại và những thách thức toàn cầu. Nội dung chương trình bao gồm kiến thức, kỹ năng và giá trị sống được đổi mới một cách năng động theo từng thời kỳ. Từ khía cạnh học tập của học sinh, chương trình đào tạo và kết quả học tập đều dựa trên năng lực. Việc đánh giá kết quả học tập không chỉ tập trung vào kết quả thi cuối kỳ mà còn đảm bảo chất lượng cho cả quá trình học tập của học sinh.

Như vậy, chương trình giảng dạy ở Malaysia dựa trên Triết lý giáo dục Quốc gia đã được đặt làm điểm mấu chốt. Sự phát triển chiều kích nội tại và chiều kích công cụ của học sinh phù hợp với đức tin và lòng đạo đức dựa trên sự tin tưởng và vâng phục Thượng đế. Đây cũng là nội dung được đề cập nhiều lần trong triết lý giáo dục Islam giáo. Hiện Malaysia đã và đang thực hiện khái niệm về một chương trình giảng dạy tích hợp không có sự tách biệt hoặc ngăn cách giữa các lĩnh vực nhận thức, tình cảm và tâm vận động. Khái niệm tích hợp trong chương trình giảng dạy bao gồm tích hợp kiến thức, giá trị, kỹ năng và thiên tính. Khái niệm tích hợp trong chương trình đào tạo còn liên quan đến khía cạnh lý thuyết và thực hành cũng như ngữ cảnh cuộc sống. Do đó, các khía cạnh kiến thức về giáo dục liên khu vực cũng được tính đến trong chương trình giảng dạy ở Malaysia. Cụ thể, Malaysia đã đổi mới hệ thống giáo dục bậc cao trong bối cảnh hướng các mục tiêu tới khu vực học. Sỡ dĩ giáo dục đại học công lập và tư thục được mở rộng ở Malaysia, song trình độ học vấn nhìn chung vẫn thấp hơn đáng kể so với các nước OECD trong khu vực châu Á. Ngoài ra, số lượng sinh viên tốt nghiệp về khoa học và công nghệ không đủ để đáp ứng yêu cầu của nền kinh tế dựa trên tri thức. Do đó, việc sắp xếp lại vai trò và sứ mệnh của các trường đại học kỹ thuật và trường đa công nghệ nằm ngoài vùng trung tâm Kuala Lumpur thông qua kế hoạch chuyển đổi giáo dục bậc cao thể hiện rõ nỗ lực của chính phủ trong việc sử dụng giáo dục bậc cao như một công cụ để khắc phục tình trạng bất bình đẳng và mất cân đối giữa các vùng kém phát triển. Điều này cũng chỉ ra khung sáng kiến về giáo dục liên khu vực để hỗ trợ

phát triển cụm kinh tế. Vì vậy, mô hình giáo dục bậc cao ở Kuala Lumpur và Inskanda đã được triển khai thực hiện và đạt được nhiều kết quả tốt đẹp.

+ *Chú trọng giáo dục nhân cách, đạo đức cho học sinh.* Các giá trị đạo đức được nhấn mạnh trong giáo dục là một trong những đặc điểm nổi bật cho sự tương đồng giữa triết lý giáo dục Islam giáo và hệ thống trường học quốc gia Malaysia. Trước độc lập, hệ thống giáo dục Malaysia gồm có các trường kiểu quốc gia, các trường dạy tiếng Hoa và tiếng Tamil. Sau độc lập là giáo dục Islam giáo hiện đại được tích hợp vào hệ thống giáo dục quốc gia. Tuy nhiên, cả hai hệ thống giáo dục này đều nghiêng nhiều hơn về việc thúc đẩy các giá trị đạo đức và điều này phù hợp với triết lý giáo dục Islam giáo và Triết lý giáo dục Quốc gia. Giáo dục đạo đức là một phần của chương trình giảng dạy ở trường từ mầm non đến cấp trung học và đại học. Cụ thể, “giáo dục đạo đức lần đầu tiên được thực hiện vào năm 1983 theo chương trình giảng dạy mới của các trường tiểu học. Môn học này nhấn mạnh đến các khía cạnh tinh thần, gia đình, môi trường, xã hội và nhân đạo trong sự phát triển toàn diện của cá nhân. Hình thức đánh giá học sinh qua môn học này là thông qua quan sát, kiểm tra viết và vấn đáp tại các trường mầm non, tiểu học và trung học cơ sở. Kỳ thi kiểm tra đánh giá tập trung này được bắt đầu vào năm 1993 trong phạm vi kỳ thi công được gọi là *Sijil Pelajaran*. Nội dung thi đánh giá nhân cách và trách nhiệm của học sinh thông qua một tình huống cụ thể. Ví dụ, học sinh phải tường thuật về một tình huống và cho biết cảm nhận và hành động của các em trong khi giao tiếp và đưa ra phương hướng giải quyết vấn đề và cam kết về mức độ trách nhiệm đối với phương án giải quyết đó. Đối với dự án giáo dục đạo đức và thi kiểm tra đánh giá, Hội đồng Khảo thí Malaysia nêu rõ rằng, “Công việc của Dự án phải có sự hợp tác giữa Hội đồng Kiểm tra Malaysia, Sở Giáo dục Tiểu bang và Quận, các nhà quản lý trường học, trưởng khoa Khoa học xã hội và các giáo viên Giáo dục đạo đức” [Vishalache Balakrishnan, 2010, pp.14-15]. Mười năm sau (1993), chương trình giảng dạy tích hợp cho các trường trung học được triển khai, trong đó giáo dục đạo đức được mở rộng cho tất cả các trường trung học, cả trường công và trường tư” [MOE, 2013]. Ở các trường này, giáo dục đạo đức cho học sinh không

theo Islam giáo ở cấp tiểu học và trung học, đồng thời phân bổ thêm giờ học giáo dục Islam giáo cho học sinh theo Islam giáo. Do đó, cả hai hình thức giáo dục đều đặt tầm quan trọng đáng kể vào sự phát triển đạo đức, điều này minh họa cho điểm tương đồng hội tụ của hai hệ thống.

Hơn nữa, nhằm đề cao vai trò cơ bản của các cá nhân và trách nhiệm tập thể với tư cách là công dân Malaysia, quan điểm của Malaysia là, giáo dục không chỉ liên quan đến việc tiếp thu kiến thức mà còn liên quan đến kỷ luật và tính cách con người. Người thầy không chỉ ở đó để truyền đạt kiến thức mà còn hướng dẫn học sinh phân biệt đúng sai và trở thành những công dân tốt. Các thuật ngữ thường được sử dụng trong giáo dục Islam giáo như *adab* (kỷ luật) và *aklaq* (tư cách đạo đức) là những khái niệm quan trọng luôn được Malaysia chú trọng trong giáo dục. Xét ở góc độ đạo đức, cả hai hệ thống giáo dục Islam giáo và giáo dục quốc gia Malaysia đều quan tâm đúng mức đến các vấn đề thống nhất và cùng tồn tại để duy trì sự hài hòa và ổn định ở Malaysia.

4.3. Đối tượng chịu ảnh hưởng từ triết lý giáo dục Islam giáo

Triết lý giáo dục Islam giáo được xác định và lấy làm trọng tâm trong xây dựng Triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia và các chính sách cải cách giáo dục của Malaysia đương nhiên sẽ có tác động đến nhiều đối tượng trong hệ thống giáo dục của Malaysia. Tuy nhiên, đối tượng người dạy, người học là một trong những đối tượng chịu ảnh hưởng nhiều nhất. Những ảnh hưởng tích cực và tiêu cực từ triết lý giáo dục Islam giáo đến người dạy và người học sẽ được đan xen bàn luận dưới đây:

4.3.1. Ảnh hưởng đến người dạy

Ở thời kỳ hậu độc lập, tư tưởng giáo dục của Malaysia theo triết lý giáo dục Islam giáo có tác động mạnh mẽ đến niềm đam mê và sự nhiệt huyết, tính chủ động và tự giác của giáo viên. Trong quá trình giảng dạy, sự nhìn nhận, đánh giá của giáo viên về nội dung chương trình và hệ thống sách giáo khoa được áp dụng trong hệ thống giáo dục quốc gia Malaysia không cao, nhất là ở cấp cơ sở. Cụ thể, theo điểm nhấn của triết lý giáo dục Islam giáo về sự độc tôn thờ phụng Allah và phương pháp giảng dạy “lắng nghe, ghi nhớ và học thuộc lòng”, các phương pháp giảng dạy

thường xuyên nhất của giáo viên Islam giáo Malaysia là đọc, kể lại những câu chuyện trong *Kinh Qur'an* và Hadith, các bài giảng, ghi chép chính tả và ghi nhớ. Cho đến hiện nay, mặc dù, đã có nhiều thay đổi nhưng các phương pháp sư phạm của các nhà giáo dục Islam giáo Malaysia vẫn chưa phù hợp với yêu cầu hiện tại. Đồng tình với quan điểm đó, một số giáo viên đến từ các tổ chức giáo dục thể tục thừa nhận rằng họ không thể sử dụng nhiều phương pháp hoặc hoạt động giảng dạy được gợi ý trong chương trình giảng dạy và thường chỉ sử dụng các bài giảng bởi họ không hoặc ít được tiếp xúc với giáo lý Islam giáo [Abdul Halim Tamuri, 2007]. Trong một cuộc khảo sát do Hasan Langgulung (1999) thực hiện, 93,1% số người được hỏi đồng ý rằng các phương pháp giảng dạy truyền thống và việc giáo viên không sử dụng phương tiện nghe nhìn là lý do khiến học sinh có thái độ kém đối với việc giảng dạy giáo dục Islam giáo trong các trường học. Vấn đề đặt ra là, nội dung giáo dục của bất kỳ một chương trình giảng dạy nào cũng không thể đạt được hiệu quả cao nếu không có phương pháp sư phạm cụ thể và hợp lý. Sự thiếu hụt các phương pháp có thể sẽ cản trở việc học tập và gây ra sự lãng phí quá mức về công sức và thời gian. Khả năng của học sinh là hoàn toàn khác nhau về mặt thể chất, sở thích, cuộc sống gia đình, trí tuệ, năng lực học tập, khả năng vận động, kỹ năng xã hội, năng khiếu và tài năng, kỹ năng ngôn ngữ, kinh nghiệm nền tảng, lý tưởng, năng khiếu, hy vọng và ước mơ. Do đó, giáo viên được khuyến khích sử dụng nhiều loại tài liệu theo cách tiếp cận đa phương tiện để thay đổi trải nghiệm học tập. Trong khi đó, hiệu quả tích cực của việc sử dụng công nghệ giảng dạy để hỗ trợ việc học tập của học sinh được các nhà nghiên cứu giáo dục thảo luận rất nhiều, nhưng từ thực trạng kể trên ở Malaysia cho thấy không nhiều giáo viên giáo dục Islam giáo Malaysia quan tâm đến lợi ích của nó. Một phần có thể là do phương pháp giảng dạy theo các giáo lý Islam giáo khô khan, nhàm chán, thiếu sự sáng tạo và các hình ảnh trực quan sinh động để thúc đẩy tư duy và khuyến khích học tập đối với học sinh. Mặt khác, cũng do chính những giáo viên thể tục được nhập khẩu từ bên ngoài không thích nghi và chưa được tiếp xúc, thực hành những quy định dựa theo giáo lý, giá trị và đạo đức Islam giáo [Rosnani, 2004].

Ngoài ra, theo chương trình giảng dạy tích hợp mới, chữ viết hàm (bảng chữ cái tiếng Ả Rập dùng để viết tiếng Mã Lai) đã được sử dụng trong giáo dục Islam giáo. Tuy nhiên, các nghiên cứu được thực hiện về giáo dục Islam giáo cho thấy yêu cầu sử dụng chữ viết Jawi là một trong những lý do khiến một số học sinh không có hứng thú học giáo dục Islam giáo. Ví dụ, theo nghiên cứu khảo sát của Hassan Langgulung (1999), có 82,5% số người được hỏi cho rằng sách giáo khoa viết bằng chữ Jawi, mỗi cuốn đều sử dụng các quy tắc chính tả khác nhau và không nhất quán, đã ảnh hưởng đến thái độ của một số giáo viên và học sinh đối với việc học giáo dục Islam giáo. Ngoài ra, nội dung và cách trình bày của sách giáo khoa được người trả lời đánh giá là quá chi tiết và tương đối lỗi thời. Hơn nữa, những học sinh không đọc được chữ Jawi sẽ không nhận được lợi ích tối đa từ sách giáo khoa mà chỉ phụ thuộc vào lời giải thích của giáo viên trên lớp hoặc vào các nguồn tài liệu khác được viết bằng chữ La Mã (Abdul Halim Tamuri, 2007).

Như vậy, từ khía cạnh tác động này có thể thấy rằng đó là một trong những mặt hạn chế của Triết lý giáo dục Islam giáo. Phương pháp giảng dạy “lắng nghe, ghi nhớ và học thuộc lòng” được nhấn mạnh trong *Kinh Qur'an* không thúc đẩy sự nhiệt tình, hăng hái của người dạy. Thực tế trên cho thấy, giáo viên đã thụ động vì cả lý do từ bản chất của phương pháp giảng dạy và kiến thức tôn giáo của người dạy.

4.3.2. Ảnh hưởng đến người học

Như đã được đề cập ở những phần trên, với mô hình giáo dục mới (giáo dục tích hợp), trong đó triết lý giáo dục Islam giáo được lấy làm cốt lõi đã thể hiện cả những ưu điểm và hạn chế của nó đối với những người thụ hưởng giáo dục. *Thứ nhất*, mô hình giáo dục mới đã nhận được những phản ứng tích cực của đa phần người dân và phụ huynh học sinh. Với cách tiếp cận giáo dục toàn diện theo quan điểm triết lý giáo dục Islam giáo đương đại, giáo dục tích hợp của Malaysia nhận được nhiều lựa chọn. Đơn cử, vào năm 1983, một trường đại học quốc tế, cụ thể là Đại học Islam giáo Quốc tế Malaysia đã được thành lập [Martin and at el, 2016b). Trường đại học sử dụng một phương pháp độc đáo trong hệ thống giáo dục của mình, lấy Islam giáo làm cốt lõi nền tảng. Cách tiếp cận là hiệp đồng và chiết trung

trong tự nhiên. Việc thành lập giáo dục đại học cung cấp nhiều khóa học truyền thống hoặc hiện đại với việc đưa vào các yếu tố Islam giáo tạo ra một nhận thức mới trong công chúng, đặc biệt là đối với các bậc phụ huynh về giáo dục dựa trên nền tảng Islam giáo. Trước đây, trường học Islam giáo hoặc Madrassas dường như là sự lựa chọn cuối cùng hoặc thậm chí bị đánh giá thấp so với trường học phổ thông, chúng chỉ có ý nghĩa trong việc tạo ra những người theo đạo “chính thống” và không có giá trị thị trường. Tuy nhiên, với sự phát triển nhanh chóng về Islam giáo hóa giáo dục ở Malaysia, những “quan điểm hoài nghi” về nền tảng giáo dục Islam giáo đã thay đổi đáng kể. Trước đó, hầu hết phụ huynh, đặc biệt là người Mã Lai, không lựa chọn gửi con em họ vào học tại các trường học Islam giáo, nhưng ngày nay, tình hình là ngược lại. Hàng năm, sau mỗi kỳ thi quốc gia như: kỳ thi UPSR⁵, PMR⁶ và SPM⁷, hầu hết những người đầu tiên lựa chọn trường học là những người Islam giáo. Họ chọn đăng ký cho con em mình theo học ở những tổ chức giáo dục dựa trên Islam giáo, từ trường SMKA (Trường trung học nội trú tôn giáo quốc gia), Cao đẳng Islam giáo đến Đại học Islam giáo bất kể những trường này nằm trong hay ngoài Malaysia. Có rất nhiều quỹ chính phủ uy tín được triển khai trong các trường trung học, đại học hoặc cao đẳng Islam giáo mà có thể coi đó là những trường trung học “hàng đầu” ở Malaysia. Cụ thể như, Đại học Islam giáo Sultan Alam Shah (KISAS), Maktab Mahmud, SMAP Labu và một số trường khác [Martin and at el, 2016b]. *Thứ hai*, mô hình giáo dục tích hợp của Malaysia còn khẳng định rõ nét vị thế và bản sắc văn hoá của người Mã Lai. Điều này được phản ánh rõ nét khi Chính sách Kinh tế mới (NEP) được đưa ra vào năm 1971 sau cuộc bạo loạn chủng tộc tháng 5 năm 1969, chính phủ đã nhận ra tầm quan trọng của giáo dục Islam giáo để phản ánh bản sắc và đức tin của cộng đồng Mã Lai. Đại hội Văn hóa Quốc gia, được triệu tập vào năm 1971 đã chấp nhận Islam giáo là một thành phần không thể thiếu của văn hóa Mã Lai [Morshidi and Abudul, 2008]. Cung cấp giáo dục Islam giáo tốt luôn là mục tiêu lâu dài của chính phủ Malaysia kể từ

⁵ Kỳ thi hoàn thành tiểu học. Tuy nhiên, kỳ thi này đã được huỷ bỏ vào năm 2021

⁶ Kỳ thi đánh giá trung học

⁷ Chứng chỉ kiểm tra giáo dục Malaysia

khi độc lập. Trong khuôn khổ Chính sách kinh tế mới, bên cạnh chiến lược kếp xóa đói giảm nghèo và tái cơ cấu xã hội thông qua các chính sách kinh tế nhằm thu hẹp khoảng cách giàu nghèo giữa người Mã Lai và phi Mã Lai nhằm thúc đẩy sự hòa hợp và đoàn kết chủng tộc, giáo dục Islam giáo trở thành giải pháp kiên quyết nhằm khẳng định quyền bá chủ của người Mã Lai.

Việc áp đặt Chính sách kinh tế mới không có nghĩa là từ bỏ hoàn toàn mọi thứ của thuộc địa (ví dụ mô hình giáo dục của Anh và ngôn ngữ Anh) để xây dựng bản sắc dân tộc. Sau năm 1969, các trường dạy tiếng Anh được chuyển đổi sang tiếng Mã Lai, các trường đại học là trường cuối cùng chuyển đổi chính sách ngôn ngữ vào giữa những năm 1970. Khi chuyển đổi các trường học tiếng Anh sang môi trường tiếng Mã Lai, chính phủ kỳ vọng rằng động thái này sẽ thúc đẩy việc chia sẻ những kinh nghiệm trong quá trình hình thành tinh hoa văn hoá với các biểu tượng ngôn ngữ và văn hóa Mã Lai. Chính sách ngôn ngữ trong giáo dục này sẽ truyền tải cảm giác thân thuộc để “những người không phải Mã Lai thuộc về Malaysia nhưng Malaysia lại thuộc về người Mã Lai”.

Tuy nhiên, ở một góc nhìn khác, trong quá trình triển khai và thực hiện cải cách giáo dục, với quan điểm lấy triết lý giáo dục Islam giáo là cốt lõi, giáo dục Islam là nền tảng trong giáo dục, người Mã Lai đã nhận được nhiều đặc quyền, đặc lợi vượt trội so với các cộng đồng dân tộc khác, đặc biệt là so với người Hoa và người Ấn Độ. Việc làm này đã mang lại một số tác động tiêu cực sau:

Bất lợi *đầu tiên* của việc làm này đã dẫn đến sự thất bại của chính phủ trong việc tích hợp các trường dạy tiếng Trung vào hệ thống giáo dục quốc gia. Nhiều ý kiến cho rằng, kể từ thời thuộc địa, giáo dục ở Malaysia đã được xác định theo tầng lớp dân tộc và được thực hiện thông qua sự hòa nhập và loại trừ dân tộc. Toàn bộ quá trình giáo dục từ tiểu học đến đại học đều dựa vào dấu ấn dân tộc, trong khi các chính sách giáo dục cũng được đóng khung theo thuật ngữ phân biệt dân tộc. Song, cũng có những ý kiến phản đối quan điểm này cho rằng “... chính sách ưu đãi... không nhằm mục đích thống trị hay thể hiện quyền lực tối cao của sắc tộc mà chỉ tìm cách khắc phục lịch sử lạc hậu của người Mã Lai” [S.M. Ziauddin Alavi, 1988,

p.5]. Nhưng theo Ting (2013), mục tiêu xây dựng quốc gia của chính phủ Malaysia chỉ là “một dự án nhà nước được che đậy một cách mỏng manh nhằm hòa nhập những người thiểu số”.

Điều đáng nói ở đây là, câu chuyện về sự phân biệt này bắt đầu từ thời thuộc địa nhưng nó còn tiếp diễn ở thời hậu độc lập ngay cả khi giáo dục là con đường chính để thống nhất sắc tộc của Chính phủ Malaysia. Một hệ thống trường tiểu học có các dòng ngôn ngữ bản địa khác biệt tồn tại bên cạnh các trường học sử dụng tiếng Mã Lai và tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy chính được coi là phiên bản sai của chính sách chia để trị của thuộc địa trước khi giành độc lập, vì vậy cần được hợp lý hóa để dung hòa các nhu cầu đa sắc tộc sau khi giành được độc lập là việc làm cần thiết [De Michaeux, 1997]. Tuy nhiên, các yếu tố chính sách và thể chế chỉ chiếm một phần của câu chuyện phân biệt, bởi vì sự phân biệt này còn do các lựa chọn trong tuyển sinh. Nhìn vào Bảng 4.1 dưới đây có thể thấy, phần lớn người gốc Hoa đều gửi con của họ đến các trường học của Trung Quốc. Theo Lee H.G (2012), xuất phát từ niềm tin của họ về việc bị các chính sách của nhà nước gạt ra ngoài lề xã hội, những tuyên bố lặp đi lặp lại về sự ưu việt của người Mã Lai, quan điểm lấy dân tộc làm trung tâm trong cách giảng dạy và quản lý phần lớn là người Mã Lai [Kee-Cheok Cheong and ets el, 2016]. Có tuyên bố cho rằng một số người đã tìm đến các phương tiện truyền thông và nhận thức được việc Islam giáo hóa trong trường học. Ở cấp trung học, phụ huynh Trung Quốc chấp nhận các trường công nhiều hơn, nhưng do hầu hết các trường trung học cơ sở Trung Quốc đã tuân thủ chính sách ngôn ngữ của chính phủ, nhằm đảm bảo nguồn tài trợ liên tục của chính phủ.

**Bảng 4.1. Tỷ lệ tuyển sinh học sinh gốc Hoa vào trường THCS
năm 1973 - 2005**

Năm	% học sinh Trung Quốc đăng kí vào trường Tiểu học tiếng Trung của Chính phủ	% học sinh Trung Quốc đăng kí vào trường Tiểu học tiếng Mã Lai của Chính phủ
1973	82,4	17,6
1978	88,2	11,8
1995	89,0	11,0
1998	90,6	9,4
1999	90,9	9,1
2005	94,7	5,3

Nguồn: Lee H.G. (2012, p.174) in Kee-Cheok Cheong and ets (2016), “Malaysia’s Education Policies and the Law of Unintended Consequences”, *Journal of International and Comparative Education*, Volume 5, (2), ISSN 2232-1802, p.76.

Tuy nhiên, ngay cả khi chuyển đổi thành “Các trường trung học Trung Quốc kiểu quốc gia”, “văn hóa nội bộ của họ vẫn mang đậm chất của người Hoa và các trường này vẫn giữ mối liên kết chặt chẽ với cộng đồng người Hoa địa phương”- nơi vẫn coi họ là “trường học Trung Quốc”. Mọi chuyện càng trở nên phức tạp hơn khi một số trường trung cấp tiếng Hoa quyết định không nhận tài trợ của chính phủ và duy trì chương trình giảng dạy dựa trên tiếng Trung của họ, thay vào đó họ nhận được tài trợ từ trường học của cộng đồng người Hoa.

Đây được gọi là “Các trường trung học độc lập của người Hoa” (ICSS). Mặc dù các trường này cuối cùng đã được đưa vào hệ thống trường học quốc gia vào năm 1996 nhưng cũng không nhận được hỗ trợ tài chính, không được cấp Chứng chỉ Kỳ thi Thống nhất (UEC) và không được chính phủ công nhận, có nghĩa là học sinh sắp tốt nghiệp ICSS không thể ghi danh vào các trường đại học công lập. Theo ước tính của Lee (2012), mặc dù phần lớn học sinh gốc Hoa đang theo học tại các trường trung học Trung Quốc kiểu quốc gia (128.000 vào năm 2002), song một số học sinh (54.000 đến 60.000 kể từ năm 1990) đã chọn ICSS [S.M. Ziauddin Alavi, 1988, 175].

Vì vậy, những nỗ lực của chính phủ nhằm tích hợp các trường dạy tiếng Trung vào hệ thống quốc gia đã không thành công. Bên cạnh đó, không kém phần tai hại cho hội nhập quốc gia khi nhò vào NEP (Chính sách Kinh tế mới), các trường học được thành lập dành riêng cho cộng đồng người Mã Lai. Đó là các trường nội trú hoàn toàn, các trường cao đẳng khoa học cơ sở do Majlis Amanah Rakyat (MARA – Hội đồng tín thác cho người bản địa) thành lập và các trường tôn giáo Islam giáo [S.M. Ziauddin Alavi, 1988, pp. 121-122].

Không chỉ ở cấp độ trường học, chính sách giáo dục đã gây ra những hậu quả trái ngược với dự kiến. Con đường từ trường học đến giáo dục đại học cũng bị phân biệt chủng tộc. Do đó, chương trình trúng tuyển trước khi vào các trường đại học công lập (HEI) phần lớn giành cho người Mã Lai, và khi hoàn thành chương trình trung học hầu như những học sinh người Mã Lai luôn được nhận vào các trường đại học công lập. Trong khi người Mã Lai học để lấy Chứng chỉ tôn giáo cao hơn, thì những người không phải người Mã Lai chỉ học để lấy kết quả thi THPT (Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia - STPM) cạnh tranh hoặc Chứng chỉ các chương trình dự bị đại học. Kết quả là những sinh viên không thuộc người Mã Lai học để lấy bằng A-level (THPT) không đủ điều kiện vào học tại các trường đại học công lập, họ phải quyết định theo đuổi giáo dục đại học ở nước ngoài hoặc theo học các chương trình đại học nước ngoài tại các trường đại học tư thục ở địa phương. Một điều đáng nói là các biện pháp khắc phục những bất công trong giáo dục cũng mang sắc thái chủng tộc. Ví dụ, học sinh thuộc một dân tộc cụ thể nếu có khiếu nại về việc xếp lớp hoặc giải thưởng phải khiếu nại lên các đảng chính trị dân tộc được cho là đại diện cho cộng đồng của họ.

Một thực tế diễn ra trong chính nền giáo dục đại học là, nhu cầu về giáo dục đại học tăng lên nhanh chóng khi nhiều sinh viên hoàn thành chương trình giáo dục trung học nhưng không đủ điều kiện vào các trường đại học công lập. Để đáp ứng nhu cầu này, cùng với việc chỉ tiêu tuyển sinh như một công cụ loại trừ đối với những sinh viên không phải người Mã Lai dẫn đến sự gia tăng số lượng các trường đại học tư nhân. Sinh viên đăng ký vào các trường đại học tư nhân này ban đầu chủ

yếu bao gồm các sinh viên không thuộc người Mã Lai bị từ chối vào các trường đại học công lập và không thể theo học ở nước ngoài. Tuy nhiên, sau khi các trường đại học tư nhân này thu hút nhiều đối tác học thuật nước ngoài và tiếng Anh nhất thiết trở thành ngôn ngữ giảng dạy, các trường tư nhân này đã trở thành chương trình học được lựa chọn của sinh viên không phải người Mã Lai mặc dù các trường này có mức học phí cao hơn rất nhiều. Tác động của các cơ sở tư nhân này còn nằm ở chỗ nó cho phép những sinh viên bên ngoài hệ thống trường học quốc gia có thể tiến tới giáo dục đại học. Hạn ngạch tuyển sinh lên tới 100% ở một số trường (ví dụ, Đại học Teknologi MARA, Đại học Islam giáo Quốc tế và Đại học Khoa học Islam giáo), trong khi đó các trường đại học công lập đã tuyển sinh phần lớn sinh viên người Mã Lai. Sự nổi lên của giáo dục đại học tư thục, được thể chế hóa từ Đạo luật về giáo dục đại học tư thục năm 1996, do đó đã tạo ra một hệ thống giáo dục đại học với khu vực công và tư song hành, không có mối liên kết nào giữa các hệ thống này thông qua con đường học tập hoặc thông qua chuyển giao trạng thái. Do đó, điểm mạnh và điểm yếu của mỗi hệ thống đều được xác định rõ ràng mà không có sự trao đổi chéo về ý tưởng hoặc vốn nhân lực.

Sự phân biệt sắc tộc nói trên để lại hậu quả không chỉ đối với phạm vi giáo dục đại học mà còn đối với việc đánh giá năng lực và tuyển chọn lao động của các tổ chức, doanh nghiệp, công ty... dựa trên loại hình cơ sở giáo dục đại học mà sinh viên tốt nghiệp. Theo Cheong và cộng sự (2015), các nhà tuyển dụng đánh giá sinh viên tốt nghiệp nước ngoài có năng lực cao nhất, tiếp theo là sinh viên tốt nghiệp từ các trường đại học nước ngoài trong nước, sinh viên tốt nghiệp giáo dục xuyên quốc gia khác, sinh viên tốt nghiệp các trường đại học tư thục và cuối cùng là sinh viên tốt nghiệp các trường đại học công lập. Mặc dù thừa nhận điểm mạnh và điểm yếu của từng đối tượng sinh viên tốt nghiệp, nhưng chắc chắn nhà tuyển dụng và sở thích tuyển dụng của họ đều chịu chi phối từ nhận thức của họ.

Hai là, ảnh hưởng đến khả năng ngoại ngữ (tiếng Anh) của người học. Ví dụ, ở thời kỳ thuộc địa, Malaysia là thuộc địa của thực dân Anh, ngôn ngữ tiếng Anh đã gắn liền với quyền lực và uy tín quốc gia. Các trường học tiếng Anh nằm ở khu vực

thành thị nơi người Anh, người châu Á (chủ yếu là các doanh nhân Trung Quốc và một số ít người Ấn Độ) và người Mã Lai theo học. Các trường này cũng tạo nhiều cơ hội cho người học, hỗ trợ tìm kiếm việc làm trong các cơ quan chính phủ và tiếp cận các chương trình học bổng.

Trước thềm độc lập của Malaysia, người Anh đã thành lập Ủy ban Barnes. Barnes đã đề xuất thành lập hệ thống trường học quốc gia thay vì hệ thống trường học địa phương, và ngôn ngữ giảng dạy ở cấp giáo dục tiểu học chủ yếu là tiếng Mã Lai và tiếng Anh. Hệ thống giáo dục này nhằm mục đích khẳng định vị thế của tiếng Anh. Tiếng Anh tiếp tục là một trong những ngôn ngữ chính thức và các trường học riêng biệt bằng tiếng Trung và tiếng Tamil đã dần bị loại bỏ.

Cộng đồng người Hoa và người Tamil cũng tán thành việc sử dụng tiếng Mã Lai làm ngôn ngữ chính thức quốc gia nhưng họ cho rằng, cần phải có một số điều khoản thừa nhận tiếng Trung và tiếng Tamil là hai ngôn ngữ quan trọng trong quan niệm mới về bản sắc dân tộc của Malaysia. Do đó, cộng đồng người Hoa và người Tamil đã phản đối đề xuất của Barnes. Sau đó đề xuất của Barnes đã được thay thế bằng báo cáo đề xuất của Ủy ban Razak. Báo cáo của Razak xác nhận ngôn ngữ Mã Lai (ngôn ngữ quốc gia) là phương tiện giảng dạy trong các trường học quốc gia. Điều này được luật hoá trong Đạo luật Giáo dục năm 1957” [Malakolunthu and Rengasamy, 2012, pp. 147-149].

Đến thời kỳ đầu độc lập, các nhà lãnh đạo Mã Lai cho rằng, sử dụng tiếng Mã Lai làm ngôn ngữ quốc gia là hoàn toàn phù hợp bởi các yếu tố như: người Mã Lai chiếm đa số ở Malaysia; tiếng Mã Lai đóng vai trò là ngôn ngữ chung; vị trí của ngôn ngữ Mã Lai là công cụ giao tiếp chính giữa các quốc gia trước và sau khi độc lập; tiếng Mã Lai có tính văn học cao; nhiều tài liệu được viết bằng tiếng Mã Lai; tiếng Mã Lai được sử dụng như một ngôn ngữ ngoại giao và quản trị ở quần đảo Mã Lai. Hơn nữa, đối với các nhà lãnh đạo Mã Lai, động thái như vậy rất quan trọng để tượng trưng cho ưu thế chính trị của người Mã Lai. Điều này đã được khẳng định rõ trong Hiến pháp Liên bang. Tiếng Mã Lai trở thành ngôn ngữ chính thức quốc gia và khẳng định quyền của người Mã Lai được bảo đảm kể từ khi độc lập vào năm

1957. Để đảm bảo rằng ngôn ngữ Mã Lai được chấp nhận rộng rãi, tiếng Mã Lai đã được sử dụng trong nhiều hoạt động, trên các phương tiện truyền thông, trong các cơ quan của chính phủ và quan trọng nhất là trong hệ thống giáo dục.

Tuy nhiên, trong khoảng thời gian mười năm (1957-1967), tiếng Anh được sử dụng làm ngôn ngữ chính thức song hành với ngôn ngữ Mã Lai. Đây là thời kỳ mà tiếng Mã Lai được sử dụng rộng rãi nhằm truyền bá kiến thức dân tộc qua sách giáo khoa, các thuật ngữ và bản dịch. Sau đó, việc chuyển đổi chậm từ tiếng Anh sang tiếng Mã Lai trong hệ thống giáo dục đã tạo cơ hội để hệ thống giáo dục Anh kết hợp với hệ thống giáo dục Mã Lai và hệ thống giáo dục bản địa. Điều này đã khẳng định rằng, trong thời kỳ thuộc địa, tiếng Anh gắn liền với quyền lực và uy tín quốc gia, do đó tiếng Anh vẫn tiếp tục được sử dụng trong những năm đầu độc lập. Kết quả là, những người Mã Lai có trình độ tiếng Anh tiếp tục tìm kiếm việc làm trong các lĩnh vực thuộc cả khu vực công và tư. Người Mã Lai có trình độ tiếng Trung Quốc đã tham gia vào lĩnh vực kinh doanh. Những sinh viên có trình độ tiếng Mã Lai thường theo nghề giáo viên hoặc tiếp tục những công việc của tổ tiên để lại (ngư dân và nông dân). Các sinh viên có trình độ tiếng Ấn Độ thì làm việc trong các đồn điền cao su. Thực trạng này đã dẫn đến sự chênh lệch thu nhập rộng giữa ba nhóm dân tộc, giữa thành thị và nông thôn. Mặc dù vậy, chính phủ Malaysia chỉ thực sự điều chỉnh chính sách ngôn ngữ (chuyển đổi từ tiếng Anh sang tiếng Mã Lai) trong hệ thống giáo dục vào năm 1970, sau cuộc bầu cử năm 1969. Đây cũng là thời điểm một tuyên bố khẩn cấp quốc gia đã dẫn đến đình chỉ quốc hội và Hội đồng vận hành quốc gia cai trị đất nước từ năm 1969 đến 1971 [Malakolunthu and Rengasamy, 2012]. Kết quả là sau năm 1969 có sự chuyển đổi từ tiếng Anh sang tiếng Mã Lai ở tất cả các cấp học.

Như vậy, kể từ khi độc lập, tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai bắt buộc ở bậc trung học cơ sở. Tuy nhiên, tiếng Anh ngày càng suy yếu do ít được coi trọng sử dụng, do đó việc ít sử dụng tiếng Anh đã trở thành rào cản đối với học sinh theo học các chương trình đại học giảng dạy bằng tiếng Anh, dẫn đến không bắt kịp tốc độ phát triển kiến thức toàn cầu và cạnh tranh trong thị trường lao động. Thực tế trong

những năm gần đây, hệ thống giáo dục đại học Malaysia, cả khu vực công và tư đào tạo hơn 200 nghìn sinh viên/năm, nhưng 1/5 trong số đó (tương đương 35% lực lượng lao động trẻ) không tìm được việc làm sau khi tốt nghiệp [Zin and Don, 2005] “Có trên 50% sinh viên tốt nghiệp đại học không đáp ứng kỹ năng của thị trường lao động, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp và viết tiếng Anh. Cũng theo số liệu khảo sát mới của Công ty giới thiệu việc làm JobStreet Malaysia năm 2017 cho thấy, khoảng 59% sinh viên tốt nghiệp đại học yếu về ngoại ngữ, cụ thể là tiếng Anh” [Zin and Don, 2005]. Điều đáng nói ở đây là, thiếu hụt nguồn nhân lực chất lượng cao như vậy đang ngăn cản Malaysia hiện thực hoá khát vọng trở thành một trung tâm giáo dục xuất sắc ở khu vực và thế giới.

Ba là, ảnh hưởng tới khả năng hoà nhập của học sinh trong môi trường giáo dục đa sắc tộc. Nhìn chung, việc học sinh Malaysia ghi danh vào hệ thống trường công lập phản ánh rõ nét thực trạng nhân khẩu học quốc gia. Có nhiều học sinh vẫn lựa chọn môi trường học đường đồng nhất sắc tộc hơn. Đây là kết quả của việc Bộ giáo dục đưa ra nhiều phương án lựa chọn trường học, cụ thể là phương án để học sinh được dạy bằng tiếng mẹ đẻ, lựa chọn chương trình giảng dạy chú trọng hơn vào giáo dục tôn giáo, cũng như lựa chọn giảng dạy chính thống bằng ngôn ngữ quốc gia. Mặc dù, tính đồng nhất và thống nhất không nhất thiết liên quan đến nhau, nhưng rõ ràng môi trường đồng nhất sắc tộc khiến học sinh gặp nhiều khó khăn hơn khi tiếp xúc với các nền văn hóa và nhóm dân tộc khác nhau và cùng phát triển trong một môi trường đa sắc tộc. Điều này càng thể hiện rõ hơn khi sự phân tầng dân tộc trong trường học ngày càng gia tăng trong những năm gần đây. “Tỷ lệ sinh viên người gốc Hoa đăng ký vào các SJKC (Trường Quốc gia tiếng Trung) đã tăng từ 92% năm 2000 lên 96% vào năm 2011. Sinh viên gốc Ấn Độ đăng ký vào các SJKT (Trường Quốc gia Tamil) cũng tăng từ 47% lên 56% trong cùng thời kỳ. Ở SK (Trường Quốc gia), 97% học sinh là người dân tộc Bumiputera (người Mã Lai)” [MOE, 2013]. Khi môi trường học đường trở nên đồng nhất hơn, Bộ giáo dục càng phải tính đến việc làm sao để tạo ra nhiều cơ hội cho học sinh đến từ các môi trường khác nhau có thể tương tác. Và để thúc đẩy sự đoàn kết, điều quan trọng là học sinh

phải tương tác và học hỏi với bạn học và giáo viên đến từ nhiều dân tộc, tôn giáo, văn hóa, và nền tảng kinh tế xã hội.

Theo đó, “Bộ giáo dục xây dựng các chương trình như Kế hoạch hội nhập học sinh vì sự thống nhất (Rancangan Integrasi Murid Untuk Perpaduan (RIMUP) để tăng cường tương tác giữa học sinh từ các trường học khác nhau thông qua các hoạt động ngoại khóa. Một đánh giá của Thanh tra Trường học và Đảm bảo Chất lượng (Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK) cho thấy rằng, có bằng chứng rõ nét của sự pha trộn giữa các sắc tộc cả trong và ngoài lớp học. Tuy nhiên, đã có sự sụt giảm đáng kể về số lượng và phạm vi hoạt động trong chương trình RIMUP do sự lựa chọn của học sinh và cả về vấn đề kinh phí” [Ministry of Education Malaysia, 2013].

Bốn là, ảnh hưởng đến cơ hội tiếp cận giáo dục phổ thông giữa các sắc tộc. Chính sách tập trung vào giáo dục của chính phủ được hỗ trợ từ các nguồn lực quy mô đã tăng đáng kể khả năng tiếp cận giáo dục. Chính sách kinh tế mới (NEP) ra đời mang lại cơ hội tiếp cận giáo dục cho những người Mã Lai có hoàn cảnh khó khăn. Chương trình Phát triển Thiên niên kỷ của Liên hợp quốc [UNDP, 2005, p. 22] xác nhận Malaysia đã đạt được phổ cập giáo dục tiểu học (Mục tiêu Phát triển Thiên niên kỷ 2) vào năm 1990. Trong giáo dục trung học, tỷ lệ nhập học ròng đã tăng lên hơn 80% cho giáo dục trung học cơ sở và trên 70% cho giáo dục trung học phổ thông vào năm 2003 [UNDP, 2005, p. 71]. Những kết quả ấn tượng này phản ánh nỗ lực của chính phủ hướng tới giáo dục đại chúng từ một hệ thống ưu tú ưu tiên các trường học tiếng Anh ở khu vực thành thị. Kể từ khi ra mắt vào năm 1971, chính sách này đã thúc đẩy tất cả các chính sách giáo dục. Hiệu quả rõ ràng nhất của việc áp dụng Chính sách Kinh tế mới thông qua chỉ tiêu dành cho sinh viên, giáo viên, cơ sở giáo dục và các chính sách hỗ trợ cho sinh viên là khả năng tiếp cận giáo dục ngày càng tăng đối với cộng đồng đa số người Mã Lai và cũng như đối với toàn bộ dân chúng. Điều này được thể hiện rõ ràng qua số lượng sinh viên Mã Lai theo học ngày càng tăng và tổng tỷ lệ sinh viên đăng ký học.

Nhưng thành công đạt được về tuyển sinh không phải không có cái giá phải trả. Điều đầu tiên đó là chất lượng giáo dục đi xuống. Trong khi kết quả kỳ thi của các trường cho thấy thành tích tốt hơn qua từng năm ở trong nước nhưng Malaysia lại tụt lại phía sau trong các bài kiểm tra tiêu chuẩn quốc tế về toán học và khoa học (Bảng 2) [OECD, 2015]. Sự suy giảm này đáng báo động ở chỗ Malaysia không chỉ mất vị thế tương đối mà còn mất điểm tuyệt đối – điểm kiểm tra đã giảm, trong cả hai bài kiểm tra, dưới mức trung bình so với tất cả các quốc gia tham gia khác. Sự suy giảm thành tích này không phù hợp với nhiều giải thưởng mà Malaysia đã trao cho học sinh trong các kỳ thi được tổ chức trong nước. Sự suy giảm thành tích học tập này có ảnh hưởng lớn tới chất lượng giáo dục đại học và kéo theo một tỷ lệ lớn học sinh đi lên từ giáo dục trung học.

Lý do của sự suy giảm này xuất phát từ việc Malaysia nghiêng nhiều hơn về khía cạnh thần học và mong muốn khẳng định sự ưu việt của người Mã Lai có học thức..., hệ thống giáo dục Malaysia tập trung giải quyết phần ngọn nhiều hơn là từ gốc, tức là tập trung vào số lượng hơn là chất lượng và NEP cũng là một yếu tố góp phần thúc đẩy tình trạng này. Như đã được nhắc ở trên, trong việc tìm cách không chỉ bình đẳng hóa khả năng tiếp cận giáo dục (địa điểm dành cho học sinh trung học người Mã Lai) mà còn bình đẳng hóa kết quả tuyển sinh vào các trường đại học, chính phủ đã thiết lập các lộ trình song song trong hệ thống trường trung học với sự theo dõi chủ yếu dành cho người Mã Lai, và hầu như họ được đảm bảo tuyển sinh vào các trường đại học [Cheong and God, 2011]. Các trường cao đẳng khác được thành lập dành cho sinh viên người Mã Lai, chẳng hạn như trường nội trú và trường cao đẳng khoa học cơ sở (MARA) cũng cho phép sinh viên của họ bỏ qua lộ trình STPM (thi lấy Chứng chỉ THPT) khắt khe hơn để được tuyển sinh vào các trường đại học. Nhìn rộng hơn, Lee và Nagaraj (2012) cho rằng cả phương pháp sư phạm và chương trình giảng dạy đều nhấn mạnh vào việc học vẹt và chú trọng đến nhu cầu đa dạng của học sinh [Lee and Nagaraj, 2012, pp. 224-225].

Một hậu quả không lường trước khác xuất phát từ sự suy giảm chất lượng của hệ thống trường học quốc gia là sự phổ biến ngày càng tăng của các trường

trung học độc lập Trung Quốc, ngôi trường được nhiều phụ huynh ưu tiên dành cho con cái họ cho dù mức học phí ở đây cao hơn. Những trường học này đã phải từ chối hàng ngàn sinh viên. Ví dụ, Trường trung học độc lập Kuen Ching ở Kuala Lumpur nhận được 1.681 đơn đăng ký, trong khi sức chứa của trường chỉ là 800 học sinh, do đó bốn trường trung học độc lập khác của Trung Quốc đã phải tổ chức kỳ thi tuyển sinh do nhu cầu học tập quá lớn [Kong, 2013]. Cơ sở vật chất của trường thường vượt trội so với các trường công lập, những trường này đã chứng kiến sự đảo ngược tình trạng từ mô hình mà họ được coi là phương sách cuối cùng sang các trường quốc gia sử dụng tiếng Anh làm phương tiện giảng dạy. Việc số lượng tuyển sinh của họ tiếp tục tăng qua từng năm cho thấy mức độ phổ biến ngày càng tăng của họ [The Star, 2016]. Người ta cho rằng Chính sách kinh tế mới đã tạo ra tác động lớn nhất trong giáo dục đại học. Một số kết quả nổi bật của việc áp dụng sớm Chính sách kinh tế mới cho giáo dục đại học vào những năm 1970 gồm có:

Trong vòng vài năm kể từ khi thực hiện chính sách hạn ngạch, gần ba phần tổng số sinh viên theo học ở bậc giáo dục đại học là người Mã Lai và chỉ một phần ba là người Hoa [Rao, 2009, p. 5]. Hơn một nửa số người Trung Quốc nộp đơn xin vào Đại học đã bị từ chối. Nhìn chung, số lượng học sinh người Mã Lai theo học tại các cơ sở giáo dục đại học công lập đã tăng đều đặn và số lượng học sinh Trung Quốc và Ấn Độ giảm mạnh. Cũng như trong giáo dục trung học, mặc dù số lượng tăng lên này đã có một tác động tiêu cực, xói mòn các tiêu chuẩn được phản ánh ở việc các trường đại học Malaysia rơi vào thứ hạng thấp hoặc đạt thứ hạng quốc tế thấp. Xếp hạng của Đại học Mã Lai năm 2007 chỉ ở vị trí thứ 247 trong Bảng xếp hạng Đại học Thế giới Quacquarelli Symonds, thấp hơn nhiều so với các trường đại học hàng đầu ở các Nền kinh tế Công nghiệp Mới và Trung Quốc, cùng với các trường đại học khác của Malaysia thậm chí còn thấp hơn [Cheong and at el, 2011, p.173]. Một Phó hiệu trưởng của một trường đại học mới được bổ nhiệm vào năm 2008 đã không ngừng nâng thứ hạng của trường đại học lên cao hơn, nhưng ông đã bị thay thế vào năm 2013. Thứ hạng của trường đại học tiếp tục tăng lên vị trí 133 vào năm 2016, nhưng việc cắt giảm ngân sách nghiêm trọng dành cho nghiên cứu

đã làm dấy lên nghi ngờ về sự tiến bộ hơn nữa của trường. Tổng hợp những thách thức mà các trường đại học công phải đối mặt, chính trong giáo dục đại học, NEP đã dẫn đến sự loại trừ sắc tộc lớn nhất [Mukherjee et al, 2011, p.102].

Hệ thống hạn ngạch tuyển sinh đại học công lập chủ yếu hỗ trợ một nhóm dân tộc người Mã Lai. Việc thực hiện chính sách tuyển sinh dựa trên chế độ nhân tài đã không làm thay đổi nhiều về bức tranh thực tế, tỷ lệ người Mã Lai vẫn tiếp tục tăng. Học bổng của chính phủ đã tài trợ cho một bộ phận nhỏ sinh viên Trung Quốc và Ấn Độ nhưng lại không tương xứng với dân số của họ. Tỷ lệ tuyển sinh của Mã Lai vào các trường đại học công lập từ năm 2005 đến năm 2008 là trên 80% và tỷ lệ học bổng của họ dành cho các trường đại học công lập trong nước và các trường đại học nước ngoài trong giai đoạn 2000 – 2008 lần lượt là 87% và 73% [Mukherjee et al, 2011, p. 41, 92].

Sự loại trừ sắc tộc này đã gây ra một hậu quả không lường trước khác đối với giáo dục đại học. Đây là sự gia tăng của giáo dục đại học khu vực tư nhân nhằm đáp ứng nhu cầu chưa được đáp ứng về giáo dục đại học. Việc chính phủ không phải là một đối tác sẵn sàng trong sự phát triển này được thấy rõ qua sự từ chối ban đầu cho phép các trường đại học tư nhân cấp bằng, và thậm chí sau đó chính phủ đã làm như vậy với việc thông qua Đạo luật Giáo dục Đại học Tư thục năm 1996 và buộc các trường tư phải phải chịu sự kiểm tra chất lượng của Lembaga Akreditasi Negara (LAN – Hội đồng Chứng nhận Quốc gia) chứ không phải là các trường công. Và mặc dù tuyên bố mục tiêu đưa Malaysia trở thành trung tâm giáo dục quốc tế, các trường đại học tư nhân đã bắt buộc phải chấm dứt việc trao bằng cấp nước ngoài.

Bất chấp những trở ngại ban đầu này, giáo dục đại học của khu vực tư nhân vẫn mở rộng nhanh chóng. “Tuyển sinh vào các trường đại học tư thục đã tăng đáng kể trong thập kỷ (2000 – 2010), từ 209.585 năm 2000 lên 484.377 năm 2010 tăng 131%. Khi thập kỷ này kết thúc, số lượng sinh viên trong các cơ sở giáo dục đại học tư thục đông hơn số lượng sinh viên ở các cơ sở giáo dục đại học công lập với tỷ lệ từ 52,5 đến 47,5, tương ứng”. [Ministry of Higher Education, 2017]. Sự gia tăng

này buộc chính phủ phải thay đổi quan điểm khi nhận thấy điều này làm giảm bớt sự bất mãn của những cộng đồng dân tộc khác.

Mặc dù được tạo điều kiện thuận lợi trong tiếp cận, việc mở rộng giáo dục đại học tư thục cũng có nhược điểm là trẻ em không phải người Mã Lai đến từ các gia đình nghèo hơn không thể trả mức học phí cao [Lee H.G. 2012, p.184]. Vì vậy, điều này có thể đã góp phần làm tăng sự chênh lệch giữa các sinh viên thuộc tầng lớp trung lưu, sinh viên giàu và nghèo không phải người Mã Lai. Những sinh viên này sau đó buộc phải nộp đơn vào các trường đại học công lập và tận dụng cơ hội của mình bắt chước những khó khăn, bất lợi.

Như vậy, để bảo vệ quyền của người Mã Lai, giáo dục của Malaysia mang lại nhiều lợi ích cho người Mã Lai/người Islam giáo là điều tất yếu. Nhưng chính việc bảo vệ quyền lợi của người Mã Lai trong giáo dục đã dẫn đến sự thiếu cân bằng, bình đẳng trong tiếp cận giảng dạy, học tập, và trong thi cử giữa người Mã Lai và các cộng đồng dân tộc khác. Đây cũng chính là một trong những rào cản trong nỗ lực thống nhất dân tộc của Malaysia thông qua giáo dục.

Tiểu kết chương 4

Kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến phát triển giáo dục Malaysia chứng minh một thực tế rằng, sự tác động phức tạp giữa một hệ tư tưởng thế tục được áp dụng nghiêm ngặt trong thời kỳ cai trị của thực dân và sự xuất hiện các nhu cầu đương đại về giáo dục Islam giáo đã duy trì quyền bá chủ của người Mã Lai. Xuất phát điểm của chính sách “chia để trị” của người Anh là sự nhị nguyên của hệ thống giáo dục thành giáo dục thế tục và giáo dục tôn giáo. Theo hệ quả của Hiến pháp Liên bang được thành lập sau khi độc lập, cần phải duy trì Islam giáo là tôn giáo chính thức của Malaysia cũng như bảo vệ các quyền của người Mã Lai, và vị trí của giáo dục Islam giáo được cho là cơ chế để bảo vệ họ. Do đó, thông qua chính phủ, Nhà nước, các chính sách, tổ chức, và đảng phái..., triết lý giáo dục Islam giáo đứng ở vị trí cốt lõi trong nền giáo dục của Malaysia. Từ vị trí quan trọng này, triết lý giáo dục Islam giáo có tác động mạnh mẽ đến định hướng, mục tiêu, chính sách, nội dung và phương pháp giáo dục của Malaysia. Mục đích

giáo dục của Malaysia là phát triển con người một cách toàn diện về mặt trí tuệ, cảm xúc, kỹ năng, nhân cách để đáp ứng mục tiêu thống nhất dân tộc, phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế. Do đó, mô hình giáo dục hiện tại của Malaysia đang tiếp tục phát triển theo định hướng của Triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia, một triết lý chịu nhiều tác động từ triết lý giáo dục Islam giáo.

Trên thực tế, triết lý giáo dục Islam giáo có nhiều ưu điểm, tác động tích cực đến định hướng, mục đích của nền giáo dục Malaysia. Hệ thống giáo dục tích hợp giữa giáo dục Islam giáo và giáo dục phổ thông hiện đại mang lại cho Malaysia nhiều thành tựu, khẳng định được vị thế ở khu vực. Tuy nhiên, triết lý giáo dục Islam giáo cũng có nhiều mặt hạn chế, mang lại cả những giá trị tiêu cực cho giáo dục của Malaysia, nhất là trong việc Malaysia ứng xử với các cộng đồng dân tộc khác trong giáo dục. Thông qua hệ thống giáo dục, tính trung tâm của giáo dục Islam giáo luôn được đề cao nhằm khẳng định cho sự ưu việt của người Mã Lai. Điều này dẫn đến sự lựa chọn tuyển sinh và chính sách ưu đãi ở tất cả các cấp học hình thành một nền giáo dục phân chia theo dân tộc, tạo khoảng cách khiến học sinh không có sự tương tác dân tộc trong suốt quá trình học tập, cho dù mục đích giáo dục của Malaysia là đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc.

Tuy nhiên, ngoài sự phân biệt chủng tộc, một xu hướng khác cũng tạo ra những tác động tiêu cực đối với vai trò cơ bản của giáo dục như một công cụ chung cho hội nhập sắc tộc đó là sự phát triển thành một pháo đài vững chắc của nền giáo dục của người gốc Hoa để duy trì ngôn ngữ và văn hoá Trung Quốc. Điều này đã gợi lên cảm giác lo sợ cho người Mã Lai, vì họ coi giáo dục Trung Quốc là đi ngược lại với giáo dục chính thống quốc gia. Hơn nữa, mặc dù giáo dục Islam giáo nhằm củng cố vị thế của Islam giáo như một tôn giáo chính thức của đất nước, nhưng nó cũng tạo ra sự bất an đối với những người không phải là người Mã Lai, họ cho rằng việc thực hiện quá nhiệt tình các chương trình Islam giáo hoá sẽ hạn chế các quyền văn hoá và dân sự của họ trong một nhà nước thế tục.

Một tác động tiêu cực khác nữa liên quan đến các tổ chức giáo dục đại học công và tư. Hầu hết các cơ sở giáo dục đại học tư đều được giảng dạy bằng tiếng

Anh, trong khi các cơ sở giáo dục đại học công lập giảng dạy chủ yếu bằng tiếng Mã Lai (ngôn ngữ quốc gia). Mặc dù, gần đây Malaysia nhấn mạnh vào việc sử dụng tiếng Anh trong các cơ sở giáo dục đại học công nhằm đáp ứng các yêu cầu công nghiệp và thương mại tại nơi làm việc cũng như xu hướng toàn cầu hoá hiện nay, nhưng tiếng Mã Lai vẫn cố định là ngôn ngữ thống trị. Điều này làm nảy sinh xung đột giữa văn hoá toàn cầu, được truyền qua ngôn ngữ quốc tế và văn hoá địa phương vốn đã ăn sâu vào ngôn ngữ bản địa của Malaysia. Kết quả là, Malaysia vẫn gặp khó khăn trong việc đồng bộ nguồn nhân lực với yêu cầu của thị trường lao động ở trong nước cũng như quốc tế.

CHƯƠNG 5

ĐÁNH GIÁ VỀ GIÁO DỤC CỦA MALAYSIA VÀ MỘT SỐ GỢI Ý CHO VIỆT NAM

5.1. Đánh giá chung về giáo dục của Malaysia dưới tác động của triết lý giáo dục Islam giáo

Islam giáo là tôn giáo chính thức và chiếm một vị trí đặc biệt trong đời sống chính trị, kinh tế xã hội, đồng thời là tôn giáo của cộng đồng dân tộc Mã Lai – cộng đồng dân tộc bản địa lớn nhất, có nhiều đặc quyền, đặc lợi trong mọi lĩnh vực, đặc biệt là trong đời sống chính trị, kinh tế và văn hóa – xã hội của Malaysia. Trong bối cảnh đó, để xây dựng một quốc gia độc lập, phồn vinh với một nền văn hóa thống nhất, Malaysia đã lấy tôn giáo (Islam giáo) làm quốc giáo. Do đó, ảnh hưởng của Islam giáo tới mọi mặt của đời sống kinh tế-xã hội của Malaysia là điều dễ hiểu. Đặc biệt, trong lĩnh vực giáo dục, triết lý giáo dục Islam giáo đã trở thành yếu tố cốt lõi trong triết lý giáo dục Quốc gia và chính sách giáo dục quốc gia của Malaysia.

Trong những năm gần đây, để bắt kịp tốc độ phát triển kinh tế nhanh chóng của thế giới và trở thành trung tâm giáo dục xuất sắc ở khu vực, hệ thống giáo dục của Malaysia hiện vẫn tiếp tục được vận hành theo mô hình giáo dục của phương Tây (Anh quốc), nhưng trong đó có sự kết hợp giữa truyền thống và hiện đại, tức là mô hình giáo dục tích hợp giữa giáo dục Islam giáo và giáo dục của Anh quốc. Nền giáo dục lấy tôn giáo Islam giáo làm nền tảng, triết lý giáo dục Islam giáo làm cốt lõi mang lại cho đất nước này cả những thành công và hạn chế.

5.1.1. Về thành công

Nhìn vào lịch sử, nền giáo dục của Malaysia đã có những bước chuyển mình theo hướng tích cực nhất. Trước thời kỳ thuộc địa của người Anh (1824), giáo dục truyền thống của Malaysia không dành thời gian để dạy các bài học đọc, học viết và số học hay kỹ năng nghề nghiệp mà chủ yếu tập trung giảng dạy về tôn giáo. Điều này cho thấy, tư tưởng của hệ thống giáo dục Malaysia thời điểm đó nặng dạy lễ hơn dạy văn, dạy đức nhiều hơn dạy tài. Đó là mặt hạn chế không tránh khỏi của

Malaysia thời tiền thuộc địa. Đến giai đoạn thuộc địa của người Anh, xuất hiện các trường đào tạo bằng tiếng Anh và hệ thống giáo dục chuyển đổi mạnh mẽ theo xu hướng Tây hóa, với các trường đào tạo bằng tiếng Anh và bằng tiếng Trung Quốc. Vào thời điểm này, giáo dục truyền thống (giáo dục Islam giáo) dù được duy trì nhưng không được chú trọng. Sang giai đoạn hậu độc lập (sau năm 1957 đến nay), để phát triển nền giáo dục hiện đại nhưng vẫn giữ được các giá trị truyền thống, những yếu tố cốt lõi trong triết lý giáo dục Islam giáo được đưa vào xây dựng Triết lý giáo dục Quốc gia Malaysia và thể hiện rõ nét trong chính sách phát triển giáo dục quốc gia của Malaysia. Mục đích phát triển giáo dục của Malaysia là phát triển con người toàn diện, trong đó chú trọng giáo dục nhân cách, đạo đức cho người học. Chương trình giáo dục mới của Malaysia được xây dựng trên quan điểm “giáo dục con người toàn diện”, đào tạo học sinh phát triển về đức, trí, thể, mỹ; phương châm giáo dục gắn với các phương châm nền tảng như “Học đi đôi với hành”; “Lý luận gắn với thực tiễn”. Với chủ chương này, các hệ ~~giáo dục~~ giá trị của Islam giáo, trong đó nổi bật là giá trị đạo đức, nhân cách con người được Malaysia áp dụng lồng ghép vào hệ thống giáo dục phổ thông quốc gia, nhất là ở bậc tiểu học và trung học và nhấn mạnh lấy chuẩn mực xây dựng con người làm trung tâm để hình thành nền tảng đạo đức cho học sinh ngay từ cấp cơ sở.

Việc tiếp thu và vận dụng giáo dục giá trị của Islam giáo kết hợp với tính ưu việt của các phương pháp giáo dục tiên tiến của Anh quốc và các nước khác trên thế giới mang lại cho Malaysia nhiều thành công đáng kể, thể hiện được tính phù hợp, nhất quán và đồng bộ trên nhiều phương diện: tập quán, tư duy, đặc tính, quan hệ ứng xử, điều kiện cơ sở vật chất, định hướng phát triển của đất nước và đặc biệt là đối tượng của chương trình giáo dục. Để thực hiện mục tiêu đổi mới, chương trình giáo dục phổ thông mới của Malaysia được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực người học thông qua hệ thống các môn học của giáo dục tích hợp (giáo dục Islam giáo với giáo dục phổ thông hiện đại).

Trên cơ sở giáo dục tích hợp, Malaysia đã xây dựng và đổi mới chương trình giảng dạy của họ phù hợp với những yêu cầu thực tiễn của thế kỷ 21. Cụ thể,

Malaysia thực hiện đổi mới đồng loạt các nội dung giáo dục, ví dụ: triển khai chương trình giảng dạy với giáo trình chung được gọi là “Chương trình giảng dạy cấp tiểu học (KLSR) cho các trường tiểu học; và Chương trình giảng dạy trung học (KLSM) dành cho các trường trung học. Chương trình cấp tiểu học sau đó được đổi thành Chương trình giảng dạy mới dành cho trường tiểu học (KBSR) vào năm 1982 và sau đó đổi thành Chương trình giảng dạy tích hợp dành cho trường tiểu học (KBSR) vào năm 1988. Chương trình cấp trung học được đổi thành Chương trình giảng dạy tích hợp cấp trung học (KBSM) vào năm 1988. Hiện tại, Malaysia đang triển khai chương trình giảng dạy tiêu chuẩn bắt đầu từ năm 2011 được gọi là Chương trình giảng dạy tiêu chuẩn cấp tiểu học (KSSR) phù hợp với Thông tư số 11/2010 của Bộ Giáo dục Malaysia ngày 14 tháng 10 năm 2010. Chương trình giảng dạy đã được thực hiện theo từng giai đoạn bắt đầu từ lớp 1 và được thực hiện đầy đủ ở các trường tiểu học cho đến lớp 6 vào năm 2016. Chương trình giảng dạy tiêu chuẩn cũng được thực hiện đầy đủ trong các trường trung học của Malaysia được gọi là Chương trình giảng dạy tiêu chuẩn trường trung học (KSSM)”.

Việc triển khai chương trình giảng dạy tiêu chuẩn ở Malaysia là sự nâng cấp của chương trình giảng dạy tích hợp đã được triển khai trước đó. Nội dung giáo dục trong các chương trình đổi mới này không chỉ trang bị cho học sinh những kỹ năng của thế giới hiện đại về y học, toán học, công nghệ, kỹ thuật mà còn trang bị cho học sinh các hệ giá trị về quốc gia, văn hoá, gia đình và nhất là về chuẩn mực con người. Tất cả những giá trị này được lồng ghép vào chương trình giáo dục tích hợp, và khái niệm chương trình giáo dục tích hợp vẫn hiện diện trong chương trình chuẩn quốc gia, đặc biệt nhằm đảm bảo cho học sinh tiếp thu kiến thức, kỹ năng, giá trị sống và đạt được những năng lực cơ bản cần thiết cho nhu cầu hiện tại và tương lai.

Chương trình giáo dục phổ thông mới của Malaysia nói trên đã có sự tiếp biến với những đổi mới đồng bộ các yếu tố theo nhu cầu đương đại, nhưng trong đó vẫn coi trọng các giá trị truyền thống của Islam giáo và tiếp tục vận dụng vào giáo dục bằng cách chọn lọc chuyển đổi một số nội dung giáo dục từ việc quá chú trọng

giáo dục truyền thống sang giáo dục tích hợp để tăng tính thực tiễn và tính liên ngành, tăng cường hoạt động thực hành, thực tế của học sinh; tổ chức dạy theo chủ đề. Việc biên soạn chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy đã chú trọng đến việc lấy người học làm trung tâm hơn từ đó quy chiếu các mối quan hệ để cung cấp kiến thức và kỹ năng phù hợp với thực tiễn. Trong đặc điểm giáo dục của Malaysia, những kiến thức về lý thuyết góp phần hình thành nền tảng kiến thức, đổi mới chương trình theo hình thức tích hợp, và linh hoạt trong áp dụng thành tựu của chương trình giáo dục truyền thống với nhu cầu thực tế và thực tiễn. Việc xây dựng và đổi mới nội dung chương trình luôn gắn bó mật thiết với việc bồi đắp nhân cách, đạo đức trong các mối quan hệ của con người.

Tính đến thời điểm hiện tại, toàn cầu hóa là một thách thức mới đối với hệ thống giáo dục của Malaysia. Tuy nhiên, sự ra đời của Luật Giáo dục năm 1996 đã là một phản ứng trước thách thức đó. Có thể thấy lần đầu tiên Chính phủ Malaysia đã có nhiều củng cố và khẳng định khác nhau trong tư tưởng giáo dục, trong đó cốt lõi của hệ thống giáo dục là Triết lý Giáo dục Quốc gia được xây dựng trên nền tảng kế thừa những giá trị tích cực của triết lý giáo dục Islam giáo. Kết quả là Malaysia với tư cách là một trung tâm giáo dục xuất sắc được coi là mục tiêu của hệ thống giáo dục hiện tại và một số đạo luật giáo dục khác.

Trong thời đại hợp nhất và cập nhật, hệ thống giáo dục quốc gia chỉ bao gồm các cơ sở giáo dục do nhà nước thành lập và quản lý, kể cả các cơ sở giáo dục bán ngữ. Trong thời đại toàn cầu hóa hiện nay, hệ thống giáo dục của Malaysia bao gồm từ giáo dục mầm non đến giáo dục đại học công và tư. Có lẽ, điều này được cho là có một cách tiếp cận thống nhất phù hợp hơn, tức là tất cả các hình thức và cấp độ giáo dục trong nước đã được đẩy mạnh triển khai một cách toàn diện và tích hợp mang lại hiệu quả giáo dục cao nhất cho Malaysia.

Có lẽ điều *đầu tiên* và quan trọng nhất khi nói về những hiệu quả giáo dục tích cực mà Malaysia đạt được thông qua việc áp dụng triết lý giáo dục Islam giáo vào nền giáo dục của họ phải kể đến là hệ giáo dục giá trị của Islam giáo. Phải thừa nhận rằng, Islam giáo cũng tồn tại cả những mặt hạn chế với các giáo lý, giáo luật

hà khác..., tuy nhiên trong các giáo lý của Islam giáo có những yếu tố góp phần tích cực vào giáo dục và răn dạy tín đồ tu dưỡng cách làm người và đối nhân xử thế. Các giá trị tích cực của Islam giáo thể hiện rõ nét những đóng góp quan trọng trong việc định hình và phát triển nhân cách con người. So sánh với giáo dục của phương Tây, nền giáo dục hiện đại của họ nói chung ngày nay tiến bộ vượt bậc, song có lẽ các giá trị đạo đức ở một mức độ nào đó vẫn cần phải bàn đến, nhất là khi những tiêu cực trong giáo dục vẫn tiếp tục diễn ra mà Việt Nam cũng không phải là một quốc gia ngoại lệ. Trong khi đối với các xã hội Islam giáo, đạo đức là một trong những môn học chính và được thực hiện một cách nghiêm khắc theo giáo lý, giáo luật Islam giáo. Theo *Kinh Qur'an*, giáo dục đạo đức quyết định đến hành vi của con người trong cuộc sống hàng ngày. Đạo đức cũng là thước đo về nhân cách của một Muslim. Một trong những mục đích của giáo dục Islam giáo là khắc sâu nhân cách tốt của một Muslim thông qua việc giảng dạy các giá trị đạo đức bằng một số phương pháp giáo dục nhất định. Có lẽ nhận thức rõ nét điều này, Malaysia xác định mục tiêu giáo dục của họ là đào tạo người học phát triển một cách toàn diện, trong đó nhấn mạnh giáo dục đạo đức nhằm cung cấp một hệ giá trị đạo đức tốt đẹp cho xã hội. Các giá trị đạo đức của Islam giáo được Malaysia vận dụng vào trong xây dựng chính sách giáo dục quốc gia, Chính sách cải cách giáo dục và đặc biệt là Triết lý Giáo dục Quốc gia cũng như các Đạo luật Giáo dục. Nội dung giáo dục đạo đức được cập nhật theo từng giai đoạn, phù hợp với những thay đổi của xã hội và với từng lứa tuổi học sinh. Chương trình giáo dục đạo đức có sự giám sát chặt chẽ của các bên liên quan. Điều này cũng có nghĩa là đối với Malaysia, giáo dục không chỉ nhằm mục đích tạo ra một cộng đồng tốt mà còn là từng cá nhân tốt, có đạo đức tốt. Vấn đề này cũng được nhấn mạnh trong Triết lý Giáo dục Quốc gia Malaysia vốn là nguyện vọng và mục tiêu chính trong hệ thống giáo dục Malaysia (nhấn mạnh đến sự cân bằng về đạo đức, thể chất, cảm xúc, tinh thần và trí tuệ của người học).

Trong bối cảnh hiện nay, giáo dục giá trị và đạo đức vẫn tiếp tục được nhấn mạnh trong Kế hoạch Phát triển Giáo dục Malaysia giai đoạn 2013–2025 [Pelan

Pembangunan Pendidikan, 2013–2025] thông qua việc triển khai các mục tiêu học tập chủ đạo của thế kỷ 21. Cụ thể, phương pháp học tập lấy học sinh làm trung tâm của Malaysia trong thế kỷ 21 và được thực hiện dựa trên năm tiêu chuẩn cơ bản ở tất cả các cấp học đó là giao tiếp, sáng tạo, tư duy phản biện và hợp tác cũng như các giá trị và đạo đức đã khuyến khích giáo viên từng bước thực hiện việc dạy và học hướng tới sự xuất sắc trong giáo dục, hiện thực hóa khát vọng của Triết lý Giáo dục Quốc gia.

Việc áp dụng các giá trị và đạo đức vào giảng dạy thông qua các hoạt động giáo dục trọng tâm của thế kỷ 21 *trước tiên* là thúc đẩy phát triển ý thức trách nhiệm của giáo viên và ý thức bản sắc dân tộc của học sinh. Giáo dục giá trị cũng nhắc nhở giáo viên về vai trò của một tấm gương tốt để học sinh có thể soi mình trong đó. Việc học tập các kỹ năng của thế kỷ 21 đã nâng cao sự trân trọng tôn giáo của học sinh Malaysia thông qua giáo dục đức tin. Như vậy, việc thực hành các giá trị trong giáo dục đã mang học sinh đến gần hơn và khơi dậy tình yêu của họ đối với Thượng đế. Bên cạnh đó, nội dung học tập theo yêu cầu của thế kỷ 21 còn nâng cao khả năng thực hành khía cạnh đạo đức trong học sinh. Ví dụ, việc giữ gìn sự sạch sẽ, ngăn nắp, có kỷ luật trong học tập và làm việc... đã khiến học sinh thể hiện được giá trị của bản thân và cải thiện sự tương tác hàng ngày của các em, như tôn trọng bạn bè, giáo viên và những người xung quanh. Rất nhiều học sinh từ những em không thông minh lắm, những em yếu cho đến những em thông minh, những em ôn hoà đều có thể hoà nhập để làm việc cùng nhau và tôn trọng sự khác biệt của nhau [MOE, 2010].

Có ba chủ đề về phương pháp sáng tạo trong giảng dạy mà các giáo viên Islam giáo Malaysia đã thực hiện để khắc sâu các giá trị vào tâm trí học sinh đó là: “giáo viên trở thành hình mẫu; thực hiện khen thưởng và trừng phạt trong học tập, và cho lời khuyên. Phương pháp sáng tạo để trau dồi giá trị như: (1) yêu thương và cảm thông, yêu thương học sinh như con; (2) sự chân thành, giảng dạy với mục đích duy nhất là tìm kiếm sự hài lòng của Allah; (3) đưa ra lời khuyên, người thầy luôn khuyên nhủ học sinh bằng những lời nói chân thành; (4) khiển trách lỗi lầm một

cách khôn ngoan; (5) giảng dạy từng bước tùy theo khả năng trí tuệ của học sinh; và (6) vận dụng kiến thức vào thực hành” [MOE, 2011]. Sinh viên Malaysia cũng thể hiện thái độ sẵn lòng trong việc tiếp nhận những đổi mới trong giảng dạy và các giá trị Islam giáo, và điều này giúp tạo ra những thế hệ sinh viên xuất sắc về mặt học thuật cùng với nhân cách chuẩn mực.

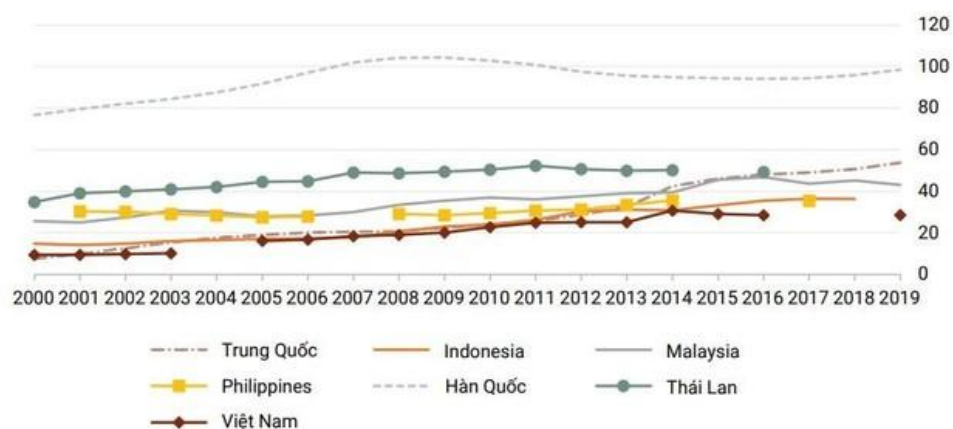
Chủ đề giá trị được áp dụng thông qua các hoạt động giáo dục của thế kỷ 21 của Malaysia chính là sự đánh giá cao tôn giáo, tương tác hàng ngày và khả năng lãnh đạo của học sinh. Sự đánh giá cao tôn giáo đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành niềm tin và giá trị cá nhân của học sinh [Halstead, 2004]. Các hoạt động giảng dạy hiệu quả đóng vai trò quan trọng trong việc đào tạo những cá nhân biết kính phục Thượng đế [Mohd, 2020] và khắc sâu các giá trị đạo đức tích cực, đồng thời kích thích tư duy nhận thức và trau dồi khả năng lãnh đạo của học sinh.

Nhìn chung giáo dục đạo đức của Malaysia có tác động tích cực đến xã hội nói chung và môi trường học đường cũng như từng học sinh nói riêng. Giáo dục đạo đức giúp học sinh Malaysia nâng cao trình độ nhận thức về các giá trị và chuẩn mực đạo đức để từ đó có thể tự điều chỉnh hành vi của bản thân phù hợp với chuẩn mực xã hội. Tính trung thực, liêm chính, tự giác, kỷ luật, và trách nhiệm... của từng học sinh là rất cao, đặc biệt đối với sinh viên năm cuối ở bậc giáo dục đại học. [Khalidah Khalid Ali and at el, 2012, pp. 36 - 45].

Với cách tiếp cận kết hợp giữa truyền thống và hiện đại, nhấn mạnh giáo dục đạo đức nêu trên, giáo dục của Malaysia đã đạt được một số thành tựu cụ thể sau:

Về tuyển sinh, tuyển sinh giáo dục các cấp của Malaysia tăng nhanh chóng. Mặc dù, giáo dục mầm non là không bắt buộc ở Malaysia, nhưng gần 91% trẻ em ở độ tuổi 4 tuổi và 5 tuổi ở nước này đã đăng ký một số hình thức giáo dục mầm non vào năm 2014 [Miah, Shammin, 2017]. Đối với giáo dục tiểu học, bắt buộc phải nhập học đạt gần 98%, năm 2021 là 99%; trong khi ở giáo dục trung học, tỷ lệ này là 90% vào năm 2014 đến năm 2021 là 99,8%. Về giáo dục sau trung học năm 2016, có tới 20.232 sinh viên đã theo học tại các trường cao đẳng cộng đồng công lập, 99.551 sinh viên trong các trường bách khoa công lập, 695.026 sinh viên tại các cơ

sở giáo dục đại học tư thục (bao gồm cao đẳng, liên thông đại học, đại học), và 532.049 sinh viên trên 20 trường đại học công lập ở Malaysia” [MOE, 2017]. Ngoài ra, cũng có 98.379 sinh viên Malaysia đăng ký du học bậc sau trung học. Tính đến năm 2012, Malaysia đã đạt tổng tỷ lệ nhập học giáo dục đại học là 48% trong độ tuổi từ 18-23 tuổi, một mức vượt quá mục tiêu phổ cập do Ngân hàng Thế giới và UNESCO đặt ra. Điều này thể hiện tỷ lệ tuyển sinh tăng 70% (2004-2014) để đạt 1,2 triệu sinh viên ở cả các cơ sở giáo dục đại học công và tư. Tỷ lệ nhập học vào các trường đại học trước khi đại dịch COVID-19 xảy ra cho thấy mức tăng 16% trong thập kỷ qua (2010-2019) với 1,3 triệu sinh viên trong hệ thống. Từ năm 2010 đến năm 2016, xu hướng tuyển sinh vào giáo dục đại học ở Malaysia ngày càng tăng và từ đó giữ nguyên cho đến năm 2020 (Hình 5.1).



Hình 5.1: Tỷ lệ nhập học sau trung học của Malaysia và một số quốc gia khác ở khu vực

Nguồn: <https://giaoduc.net.vn/world-bank-dua-ra-4-khuyen-nghi-de-viet-nam-cai-thien-chat-luong-giao-duc-dh-post229414.gd>

Điều đáng nói là Malaysia đã thành công trong việc dân chủ hoá giáo dục đại học. Hệ thống giáo dục đại học có cấu trúc tốt ở Malaysia là công cụ giúp chính phủ đạt được khát vọng xây dựng một quốc gia kiên cường, khuyến khích tạo dựng một xã hội công bằng, duy trì tăng trưởng kinh tế bền vững, phát triển khả năng cạnh tranh toàn cầu, xây dựng nền kinh tế tri thức và văn hóa đổi mới, tăng cường phát triển nguồn nhân lực và duy trì phát triển môi trường bền vững.

Những nỗ lực của chính phủ và các doanh nghiệp giáo dục trong việc không ngừng nâng cao và cải thiện cơ sở hạ tầng của giáo dục đại học, phát triển nguồn nhân lực và chương trình giảng dạy nhằm cung cấp giáo dục đại học có chất lượng tốt hơn cho sinh viên đã giúp đất nước này được quốc tế công nhận. Chỉ trong mười năm qua, hệ thống này đã đạt được những thành tựu đáng kể về tuyển sinh, tăng cường sự công nhận trên toàn cầu về các khía cạnh quan trọng như ấn phẩm nghiên cứu, bằng sáng chế và chất lượng tổ chức, đồng thời trở thành điểm đến hàng đầu của sinh viên quốc tế [MEO, 2015]. Những thành tựu này là minh chứng cho động lực và sự đổi mới của cộng đồng học thuật Malaysia, sự hỗ trợ của khu vực tư nhân cũng như sự đầu tư sâu rộng của chính phủ.

Tuy nhiên, Bộ Giáo dục nhận thấy rằng hệ thống này sẽ cần phải tiếp tục phát triển để theo kịp, nếu không muốn nói là đi trước các xu hướng toàn cầu. Do đó, vào năm 2013, Bộ đã bắt đầu xây dựng MEB - Kế hoạch Giáo dục Malaysia giai đoạn 2015–2025 [MOE, 2017]. Trong kế hoạch này, Bộ Giáo dục Malaysia vẫn sẽ tiếp tục sử dụng tầm nhìn triết lý giáo dục Quốc gia của một nền giáo dục cân bằng làm nền tảng cho nguyện vọng của từng học sinh. Các hệ thống giáo dục mầm non, tiểu học, trung học và đại học đều có chung tầm nhìn về kết quả đầu ra của nền giáo dục Malaysia sẽ như thế nào và điều đó có ý nghĩa gì đối với từng học sinh. Bộ nhấn mạnh sự cân bằng giữa kiến thức và kỹ năng (ilmu) cũng như phẩm chất đạo đức (akhlak). Nguyện vọng của sinh viên trong MEB được xây dựng dựa trên sáu thuộc tính chính: đạo đức và tâm linh, kỹ năng lãnh đạo, bản sắc dân tộc, trình độ ngoại ngữ, kỹ năng tư duy và kiến thức. Đây là sáu thuộc tính tương tự đối với sinh viên mà hệ thống giáo dục đại học hướng tới. Bên cạnh đó, Bộ giáo dục đã đạt được các nguyện vọng cốt lõi của mình đối với giáo dục đại học, đáng chú ý nhất là trong việc mở rộng cơ hội tiếp cận và mở rộng hệ thống tổng thể cũng như chất lượng thể chế.

- *Về sản lượng và chất lượng*, sản lượng và chất lượng nghiên cứu của Malaysia được mở rộng nhanh chóng. Số lượng bài báo nghiên cứu do các trường đại học Malaysia xuất bản đã tăng hơn ba lần từ năm 2007 đến năm 2012, mức tăng

cao nhất trên thế giới và số lượng trích dẫn tăng gấp bốn lần từ năm 2005 đến năm 2012. Chỉ riêng trong năm trường Đại học Nghiên cứu Malaysia (MRU) đã đóng góp 70% [MOE, 2013] tổng số những ấn phẩm này.

Hơn nữa, từ năm 2007 đến năm 2011, số lượng bằng sáng chế do các trường đại học Malaysia nộp tăng 11% mỗi năm, đưa Malaysia đứng thứ 28 trên thế giới về số lượng bằng sáng chế mới trong thời gian đó. Các trường đại học công lập Malaysia cũng đã tăng cường vai trò là nhà cung cấp giải pháp cho ngành công nghiệp và cộng đồng, tạo ra doanh thu 1,25 tỷ RM từ năm 2007 đến năm 2012 từ các dịch vụ nghiên cứu và tư vấn [MOE, 2015].

- *Về hiệu suất*, giáo dục Malaysia đạt hiệu suất cao trên bảng xếp hạng toàn cầu ở châu Á. Năm trường đại học của Malaysia hiện được xếp hạng trong số 100 trường đại học hàng đầu châu Á và Đại học Malaya nằm trong top 200 trường đại học hàng đầu toàn cầu [TLTK số 238]. Đại học Malaya cũng là trường đại học hàng đầu trong số các tổ chức ở các nước Tổ chức Hợp tác Islam giáo (OIC). Trong các ngành cụ thể, các trường đại học của Malaysia đã được xếp hạng trong top 200 trên toàn cầu. Ví dụ, vào năm 2014, Đại học Sains Malaysia được xếp hạng thứ 28 trong Bảng xếp hạng Đại học Thế giới QS trong lĩnh vực khoa học môi trường [MOE, 2015]. Công ty niêm yết (HLI) thuộc Tập đoàn Hong Leong Malaysia cũng nằm trong top 100 toàn cầu.

- *Đối với thế giới doanh nghiệp*, Islam giáo hóa giáo dục cũng mở ra nhiều cơ hội mới cho lĩnh vực này. Nhiều công ty, doanh nghiệp ở Malaysia hiện nay cũng mong muốn có thêm nhiều chuyên gia có nền tảng Islam giáo. Ví dụ, Ngân hàng Quốc gia Malaysia (Bank Negara Malaysia) đã thành lập một tổ chức giáo dục đại học chuyên biệt gọi là INCIEF (Trung tâm Giáo dục và Tài chính Islam giáo Quốc tế) [Bank Negar Malaysia, 2005]. Tổ chức này cung cấp các khóa học chuyên nghiệp lên đến trình độ tiến sĩ để đào tạo các chuyên gia có chuyên môn cao trong lĩnh vực ngân hàng, tài chính và kinh tế Islam giáo. Các nguyên tắc của các giao dịch Islam giáo hiện được chuyển thành một hệ thống ngân hàng, tài chính và kinh tế đang hoạt động và vận hành hiệu quả. Các chủ ngân hàng không theo Islam giáo

cũng đang thực hành hệ thống ngân hàng Islam giáo một cách bình đẳng và nó đã được chứng minh là rất thực tế và có lãi. Điều này minh họa kết quả thành công của cách tiếp cận tích hợp như vậy trong hệ thống giáo dục Malaysia trên nền tảng triết lý giáo dục Islam giáo.

5.1.2. Về hạn chế

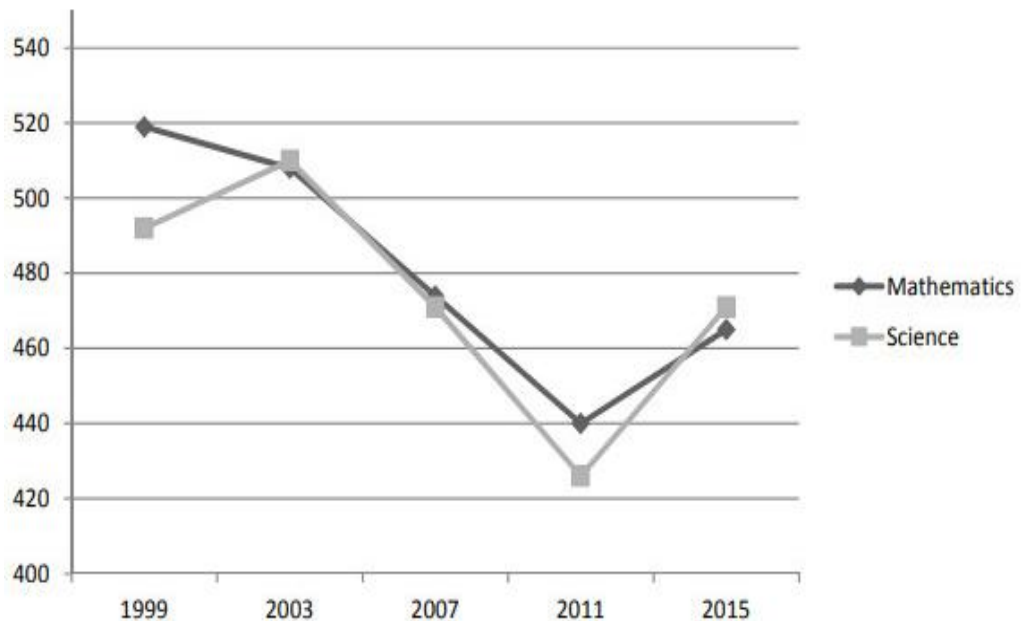
Những thành tựu trong giáo dục kể trên mà Malaysia đạt được mới chỉ chứng minh cho mặt tích cực khi triết lý giáo dục Islam giáo được vận hành trong nền giáo dục Malaysia. Bởi vì, khi đứng ở vị trí cốt lõi của nền giáo dục Malaysia, triết lý giáo dục Islam giáo cũng để lại những hạn chế của nó. Cụ thể, những thách thức và mối lo ngại trong giáo dục của Malaysia vẫn còn, đặc biệt là về mặt chất lượng và các vấn đề sắc tộc trong trường học. Có lẽ những trở ngại này xuất phát từ các khâu triển khai, thực hiện giáo dục dẫn đến ở một số khía cạnh, giáo dục của Malaysia vẫn nghiêng nhiều hơn về yếu tố thần học. Vẫn biết rằng yếu tố thần học có những đóng góp quan trọng trong việc tạo ra các công dân Malaysia có phẩm chất đạo đức tốt, đoàn kết, yêu thương, biết tôn trọng chính mình và người khác..., tuy nhiên yếu tố thần học cũng để lại nhiều hạn chế. Ví dụ, để khẳng định bản sắc của người Mã Lai trong môi trường đa sắc tộc, các chính sách giáo dục của Malaysia chú trọng nhiều về mặt số lượng nhằm mang lại nhiều đặc lợi cho người Mã Lai dẫn đến giảm sút về mặt chất lượng. Đơn cử, trong trường hợp, học sinh học lên tiểu học và trung học cơ sở nhưng không có cơ chế (chẳng hạn như kiểm tra) để đánh giá và xác định sự tiến bộ là một hạn chế [Chang Da Wan, 2018]. Kết quả là, những học sinh này chỉ tiến bộ đến một trình độ nhất định mà không đạt đủ trình độ thành thạo ở trường. Hơn nữa, so với học sinh các nước khác, năng lực đọc hiểu trung bình và thành tích trong các môn khoa học và toán học của học sinh Malaysia vẫn còn ở mức thấp. Thành tích của họ thậm chí vẫn kém hơn so với các nước đang phát triển khác như Trung Quốc, Việt Nam và Thái Lan. Ví dụ, trong Chương trình Đánh giá Học sinh Quốc tế (*PISA*) 2012, thành tích trung bình của học sinh Malaysia ở độ tuổi 15 về môn đọc là 398 điểm, so với mức trung bình 496 điểm của các nước OECD (Bảng 5.1). Về thứ hạng, điểm trung bình môn đọc của học sinh Malaysia xếp thứ 59 trong

danh sách 65 quốc gia tham gia. Ngoài ra, thành tích trung bình của học sinh 15 tuổi ở Malaysia về khoa học và toán học cũng dưới mức trung bình. Điểm trung bình của học sinh Malaysia lần lượt là 420 và 421 ở môn khoa học và toán học so với điểm trung bình của OECD là 501 và 494 (Bảng 5.1). Tương tự như vậy, thành tích của học sinh Malaysia ở độ tuổi 14 về Nghiên cứu Khoa học và Toán học Quốc tế (TIMSS) có xu hướng giảm từ năm 2003 đến năm 2011 (Hình 5.2). Mặc dù đã có một số cải thiện trong năm 2015 nhưng thang điểm trung bình của học sinh Malaysia ở môn toán và khoa học lần lượt là 465 và 471, vẫn thấp hơn mức trung bình toàn cầu ở mức điểm 500. Xét về vị trí, Malaysia xếp thứ 22 và 24 về toán và khoa học trong danh sách 39 nước tham gia [Martin and at el, 2016a]. Do đó, để giải quyết hiệu suất của học sinh, Kế hoạch chi tiết giáo dục Malaysia (MEB) 2013-2025 đã tập trung vào việc phát triển Kỹ năng tư duy bậc cao (HOTS) của học sinh ở bậc tiểu học và trung học.

Bảng 5.1. Kết quả PIS năm 2012 của một số quốc gia Đông và Đông Nam Á

Đất nước	Toán		Đọc		Khoa học	
	Điểm	Vị trí	Điểm	Vị trí	Điểm	Vị trí
Trung Quốc	613	1	570	1	580	1
Singapore	573	2	542	3	551	3
HongKong	561	3	545	2	555	2
Đài Loan	560	4	523	8	523	13
Nam Triều Tiên	554	5	536	5	538	7
Macau	538	6	509	16	521	17
Nhật Bản	536	7	538	4	547	4
Việt Nam	511	17	508	19	528	8
Thái Lan	427	50	441	48	444	48
Malaysia	421	52	398	59	420	53
Indonesia	375	64	396	61	382	64

Nguồn: Chang Da Wan, Morshidi Sirat, Dzulkifli Abdul Razak (2018), *Education in Malaysia Towards a Developed Nation*, ISEAS. YUOF ISHAK Institute



Hình 5.2: Thành tích TIMSS của Malaysia về Khoa học và Toán học giai đoạn 1999-2015

Nguồn: Chang Da Wan, Morshidi Sirat, Dzulkifli Abdul Razak (2018), *Education in Malaysia Towards a Developed Nation*, ISEAS. YUOF ISHAK Institute

Về giáo dục đại học, các trường đại học Malaysia trong thập kỷ qua đã không đạt được kết quả tốt về xếp hạng thể chế. Bảng xếp hạng đại học thường được công bố tập trung vào các trường đại học riêng lẻ không phản ánh chất lượng của hệ thống giáo dục đại học quốc gia. Bảng xếp hạng Universitas 21 (kết hợp đánh giá về nguồn lực, môi trường, kết nối và đầu ra) được cho là một chỉ số chính xác hơn để đánh giá hệ thống giáo dục đại học quốc gia. Về vấn đề này, hệ thống giáo dục đại học của Malaysia được xếp hạng 27 [Chang and at el, 2018] trong tổng thể vào năm 2015. “Trong khi Malaysia xếp thứ 8 về chi tiêu của chính phủ cho giáo dục đại học tính theo tỷ lệ GDP và thứ 12 về chi tiêu cho mỗi sinh viên; hệ thống này được xếp hạng thứ 32 về chất lượng của các trường đại học tốt nhất và thứ 39 về trình độ học vấn của lực lượng lao động” [Chang and at el, 2018]. Rõ ràng, đầu tư cho giáo dục đại học chưa mang lại kết quả đầu ra như mong đợi.

Hơn nữa, việc quá chú trọng vào giáo dục truyền thống để khẳng định sự ưu việt của người Mã Lai tạo ra sự bất bình đối với các cộng đồng dân tộc không phải

người Mã Lai. Việc đưa giáo dục Islam giáo trở lại trong trường học của Malaysia đã nhận được những phản ứng trái chiều của người dân. Một số hoan nghênh vị trí nổi bật của Islam giáo trong chương trình giảng dạy trong khi một số cảm thấy mục tiêu của giáo dục đã bị lạc lối trong quá trình thực hiện.

Quyết định đưa giáo lý Hadith vào chương trình giảng dạy quốc gia được coi là nỗ lực mới nhất của chính phủ nhằm mở rộng chương trình nghị sự Islam giáo hóa trong trường học. Chương trình giảng dạy của trường kể từ những năm 1980 đã có những thay đổi khiến tôn giáo chiếm ưu thế trong giờ học và các ưu tiên ở trường. Một số người cho rằng điều này cũng đã xâm phạm quyền của những người không theo Islam giáo.

Kế hoạch gần đây của chính phủ nhằm thực hiện mô-đun đánh giá cao 40 Hadith⁸ của Imam Al Nawawi⁹ đã bị Hội đồng tư vấn Phật giáo, Cơ đốc giáo, Ấn Độ giáo, đạo Sikh và Đạo giáo Malaysia lên án mạnh mẽ [Vanitha Narada, 2022]. Họ nói rằng nó là vi hiến. Họ cũng cho rằng dường như không có điều khoản nào trong Hiến pháp Liên bang cho phép việc giảng dạy Islam giáo như vậy trong các trường học kiểu quốc gia. Điều này chỉ có thể được thực hiện tại các trường tôn giáo Islam giáo. Thủ tướng Anwar Ibrahim thể hiện rõ quan điểm rằng mô-đun hadith dành cho giáo viên và học sinh Islam giáo để họ có thể hiểu rõ hơn về tôn giáo chứ không ép buộc những sinh viên không theo Islam giáo thực hiện [Vanitha Narada, 2022]. Tuy nhiên, những người không theo Islam giáo không đồng tình với quan điểm đó và họ nghi ngờ bất kỳ sự thay đổi nào được đưa ra trong chương trình giáo dục. Họ coi đây là nỗ lực nhằm đặt chân vào cánh cửa của các trường kiểu quốc gia hoặc bản ngữ và lo ngại số phận của các trường này cũng sẽ giống như các trường quốc lập. Các trường tiểu học *kiểu quốc gia* giảng dạy bằng ngôn ngữ bản địa, cụ thể là tiếng Quan Thoại và tiếng Tamil, và phần lớn học sinh không theo Islam giáo.

⁸ 40 Hadith: Là bộ sưu tập Hadith đặc biệt có giá trị trong nhiều thế kỷ vì nó là sự chất lọc của một trong những nhà chức trách nổi tiếng và được tôn kính nhất trong luật học Islam giáo nói về nền tảng của luật thiêng liêng Islam giáo hay Sharī'ah.

⁹ Iman Al Nawawi: Là một luật gia Shafi'ite người Sunni và học giả hadith (1230-1277). Al-Nawawi qua đời ở tuổi 45 khá sớm. Mặc dù vậy, ông là tác giả của rất nhiều tác phẩm dài và đa dạng, từ hadith, đến thần học, tiểu sử và luật học vẫn được đọc cho đến ngày nay.

Trên thực tế “có 1.300 trường tiểu học Trung Quốc và 500 trường Tamil. Sau đó, học sinh sẽ chuyển tiếp vào các trường trung học công lập hoặc trường tư thục. Các trường tiểu học và trung học *quốc gia* sử dụng tiếng Mã Lai làm ngôn ngữ giảng dạy và người Mã Lai chiếm đa số tổng cộng có hơn 10.000 trường như vậy với gần 5 triệu học sinh” [Vanitha Narada, 2022]. Học sinh Islam giáo ở các trường quốc gia được giáo dục tôn giáo nhiều hơn so với các môn học khác. Học sinh Islam giáo ở trường tiểu học được học bốn giờ giáo dục Islam giáo mỗi tuần và học sinh ở trường trung học là ba giờ. Điều này chiếm tới 16% và 12% thời gian học ở trường. Trong thời gian đó, những người không theo Islam giáo sẽ tham gia các lớp giáo dục đạo đức trong hai giờ và tự học trong thời gian còn lại. Kết quả là, các môn như Toán, Khoa học và Tiếng Anh, mỗi môn có ít hơn ba giờ trong 25 giờ học mỗi tuần [Vanitha Narada, 2022]. Đây được cho là một trong những lý do khiến học sinh Malaysia liên tục đạt điểm thấp hơn điểm trung bình ở các môn khoa học, toán và đọc hiểu trong bảng xếp hạng của Chương trình đánh giá học sinh quốc tế (PISA). Một nhà kinh tế của Ngân hàng Thế giới đã nói những lời đầy ám ảnh này vào năm 2016: “Chất lượng kém của hệ thống giáo dục Malaysia còn đáng lo ngại hơn mức nợ của các hộ gia đình nước này” [Vanitha Narada, 2022]. Tính tới thời điểm hiện tại, điều đó đã được nói cách đây bảy năm nhưng có nhiều ý kiến cho rằng, kể từ đó hầu như chất lượng giáo dục không mấy được cải thiện. Ngoài việc chất lượng đi xuống, cũng có những tuyên bố rằng học sinh không theo Islam giáo bị bắt phải ngồi trong các lớp giáo dục Islam giáo và các bậc phụ huynh lo lắng cho rằng đây là một hình thức chiêu mộ tinh vi.

Ảnh hưởng của Islam giáo trong các trường học quốc gia dần nổi lên vào những năm 1980 nhằm đáp lại sự hồi sinh trong thế giới Islam giáo. Quá trình Islam giáo hóa tăng tốc khi Anwar được bổ nhiệm làm bộ trưởng giáo dục vào năm 1986. Nỗ lực bắt buộc nghiên cứu Islam giáo đối với tất cả sinh viên đại học được đưa ra, nhưng điều đó nhanh chóng bị rút lại sau sự phản đối gay gắt của những người không theo Islam giáo.

Đến giữa những năm 2000, Chương trình giảng dạy Islam giáo được mở rộng và từ đó trở đi số giờ học dành cho việc giảng dạy tôn giáo tăng dần. Nỗ lực cải tổ hệ thống giáo dục được Mahathir Mohamad đưa ra vào năm 2018 và ông cho rằng “tất cả học sinh đều đang học về tôn giáo Islam giáo và không học bất cứ điều gì khác. Những người đổ vào trường không thông thạo những môn học hữu ích để họ kiếm được việc làm, nhưng họ là những ulama (giáo sĩ Islam giáo) rất giỏi”. Điều trớ trêu là quá trình Islam giáo hóa đã xâm nhập vào các trường học dưới thời ông làm thủ tướng vào những năm 1980. Khi trở lại chính phủ vài năm trước, ông cũng đã đứng nhìn và theo dõi nỗ lực của Bộ trưởng giáo dục vào năm 2019 nhằm bắt buộc tất cả học sinh phải học “khat”, chữ viết Ả Rập” [Vanitha Narada, 2022, p.11].

Động thái này chịu sự phản đối kịch liệt của Hiệp hội các Ủy ban Trường học Hoa Hoa hay Dong Zong và thậm chí chịu sự phỉ báng của các tổ chức phi chính phủ và đảng phái chính trị theo Islam giáo gốc Mã Lai [Vanitha Narada, 2022]. Phản ứng này cho thấy giáo dục là trụ cột trong xã hội Trung Quốc và họ bảo vệ trường học của mình một cách quyết liệt.

Đối với Đảng Hành động dân chủ (DAP) - đảng đối lập, chủ yếu là họ ủng hộ người Hoa và Hiệp hội người Malaysia gốc Hoa (MCA) lúc đó đang nắm chính quyền cũng phản đối động thái này. Đảng này cho biết: “Một khi các trường học ở Trung Quốc và Tamil thêm “khat” vào chương trình giảng dạy, đó sẽ là trường hợp “éch luộc”. Thủ tướng Mahathir gọi Dong Zong là kẻ phân biệt chủng tộc và đáp trả DAP một cách cay độc” [Vanitha Narada, 2022, p. 20]. Vụ việc này đã làm sâu sắc thêm những rạn nứt hiện có trong chính phủ của ông và vài tháng sau nó sụp đổ cùng với đó là vấn đề đưa “khat” vào trường học.

Như vậy, một câu hỏi đặt ra rằng, triết lý giáo dục Islam giáo nói riêng và giáo dục Islam giáo nói chung mang lại những giá trị tích cực hay tiêu cực cho nền giáo dục của Malaysia còn phụ thuộc vào người chúng ta hỏi bởi vì một số hoan nghênh vị trí nổi bật của Islam giáo trong chương trình giảng dạy và cảm thấy các giá trị tôn giáo rất quan trọng trong xã hội. Một số khác lại cảm thấy rằng trọng tâm

và mục tiêu của giáo dục đã bị mất đi và những gì còn lại là các trường đơn sắc (Mã Lai) hạ thấp các môn học STEM (khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học) và tạo ra những học sinh có trình độ hiểu biết và kiến thức thấp. Đây là lý do tại sao phụ huynh, thậm chí cả những người Mã Lai theo Islam giáo lựa chọn các trường tư thục có chương trình giảng dạy quốc tế và tiếng bản địa. Các trường tiểu học Trung Quốc đang chứng kiến sự gia tăng tuyển sinh của học sinh Mã Lai. “Trẻ em Mã Lai chiếm khoảng 15% tổng số học sinh vào năm 2020. Tỷ lệ này tăng từ 9,5% vào năm 2010. Đối với các trường quốc tế, số lượng tuyển sinh đã tăng hơn gấp đôi kể từ năm 2016. Có 287 trường có 107.000 học sinh vào năm 2020. Bốn năm trước đó, có 45.000 học sinh” [Vanitha Narada, 2022]. Có lẽ việc đảo ngược quá trình Islam giáo hóa trong giáo dục còn để lại nhiều ý kiến trái chiều và còn nhiều khó khăn, thách thức.

Ngoài ra, cũng có nhiều ý kiến cho rằng việc đặt sức nặng vào giáo dục truyền thống đã khiến Malaysia khó khăn trong việc đồng bộ giáo dục giá trị với yêu cầu nguồn nhân lực của đất nước trong thế giới hiện đại. Thông thường, đối với sinh viên tốt nghiệp ngành Nghiên cứu Islam giáo từ các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước sẽ đảm nhận các vị trí giảng dạy, quản lý tại các cơ sở Islam giáo, hoặc trở thành *imam* (người hướng dẫn cầu nguyện cho cộng đồng) trong các nhà thờ Islam giáo và *surau* (nhà nguyện) trên khắp đất nước. Tuy nhiên, các vị trí việc làm này dần bị hạn chế, sinh viên tốt nghiệp ngành nghiên cứu Islam giáo gặp rất nhiều khó khăn khi tìm kiếm việc làm, nhất là trong khu vực tư nhân so với sinh viên tốt nghiệp từ các ngành học khác. Đặc biệt, những sinh viên tốt nghiệp từ Trung Đông trở về lại càng khó khăn hơn rất nhiều. Một khoảng thời gian dài từ bốn đến năm năm học tập bằng tiếng Ả Rập ở Trung Đông thường mang lại cho họ vốn kiến thức phong phú về ngôn ngữ (tiếng Ả Rập), nhưng thiếu kiến thức hoặc kỹ năng về một số ngành như kế toán, tài chính hoặc tiếp thị... Mỗi quan ngại này đã từng là những chủ đề nổi cộm trong nhiều cuộc thảo luận về lợi ích kinh tế của giáo dục Islam giáo và tình trạng thất nghiệp được cho là của sinh viên tốt nghiệp ngành Nghiên cứu Islam giáo.

Phải thừa nhận rằng, sinh viên tốt nghiệp ngành Nghiên cứu Islam giáo có tiêu chuẩn cao, tính chính trực và phẩm chất đạo đức cao, tuy nhiên chỉ những phẩm chất này là chưa đủ. Với thị trường lao động ngày càng đòi hỏi những người có kỹ năng về thông tin, công nghệ, và nhiều kiến thức chuyên ngành khác như quản lý, tiếp thị và tài chính..., thách thức đặt ra cho các cơ sở giáo dục là làm sao để đáp ứng những nhu cầu đang ngày càng thay đổi đó. Bên cạnh việc thiếu những kiến thức và kỹ năng này cùng với một yếu tố chính khác góp phần làm hạn chế các cơ hội việc làm của người học. Chính phủ buộc phải giải quyết tình trạng này bằng cách tạo việc làm cho họ ở những khu vực công vốn đã công kèn. Đối với khu vực tư nhân, họ không chỉ mong đợi năng lực về kiến thức chuyên môn và kỹ năng kỹ thuật mà còn cả kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh. Việc sinh viên tốt nghiệp ngành Nghiên cứu Islam giáo không đáp ứng với yêu cầu của thị trường lao động, không đảm bảo được việc làm, có thể có những tác động bất lợi nghiêm trọng không chỉ đối với bản thân người học mà còn đối với chính hệ thống giáo dục Malaysia nói chung và ngành Nghiên cứu Islam giáo nói riêng.

Tuy nhiên, trong những năm gần đây đã có những thay đổi theo hướng tích cực hơn khi mà giáo dục tích hợp Malaysia đã có nhiều thay đổi để thích ứng với thế giới bên ngoài. Bên cạnh đó, ngày càng có nhiều các cơ quan tôn giáo Nhà nước thông qua chính phủ cung cấp học bổng cho sinh viên du học tại Trung Đông đối với các ngành học như quản trị kinh doanh, công nghệ thông tin hoặc quản lý trong khi họ đang theo học các chuyên ngành Nghiên cứu Islam giáo tại Trung Đông hoặc thay vì theo học các chuyên ngành Nghiên cứu Islam giáo ở đó. Thực trạng này đã giúp người học dễ dàng kiếm được việc làm hơn khi trở về nước. Còn đối với những người không có cơ hội đi giảng dạy sẽ được chính phủ hỗ trợ tham gia các chương trình đào tạo phù hợp với yêu cầu của thị trường việc làm.

Thực tế hiện nay cũng cho thấy, đối với những sinh viên tốt nghiệp từ các cơ sở giáo dục trong nước có thể không phải đối mặt với gánh nặng thất nghiệp như những sinh viên tốt nghiệp từ Trung Đông. Điều này càng chứng tỏ rằng, Malaysia cần phải cung cấp nhiều hơn các khoá đào tạo về kinh doanh, quản trị và tài chính

bằng tiếng Anh cho những sinh viên chọn học ngành nghiên cứu Islam giáo. May mắn thay, việc mở rộng ngành dịch vụ, đặc biệt là về tài chính và giáo dục của Malaysia những năm gần đây đã dẫn đến nhu cầu Nghiên cứu Islam giáo tăng lên. Cụ thể, vào năm 2020, tỷ lệ sinh viên đăng ký học chuyên ngành tài chính Islam giáo đã tăng từ sáu đến tám lần so với quy mô năm 2012 [Hazi Jamil and Raman, 2012, p.30-31]. Sở dĩ, tỷ lệ sinh viên chuyên ngành này tăng lên là do tính đặc thù về dịch vụ và quy tắc đạo đức trong công việc đòi hỏi những người có kiến thức Islam giáo phù hợp và tiêu chuẩn đạo đức cao cùng với các kỹ năng quản lý và kinh doanh cần thiết. Do đó, cần phải tuyển dụng một lực lượng lao động lớn trong lĩnh vực này.

Ngoài ra, các cơ hội việc làm khác cũng được tạo ra trong các trường tiểu học. Các giáo viên đã được tuyển dụng bổ sung để thực hiện chương trình, song việc tăng số lượng như vậy có thể vẫn là vô nghĩa nếu không đi kèm với mức độ tương xứng trong giảng dạy và cống hiến. Những thất bại trong quá khứ của học sinh ở các trường quốc gia trong việc tiếp thu các giáo lý Islam giáo một phần là do giáo viên đến từ các cơ sở và quy trình giáo dục thể tục và một phần cũng do các yếu tố không thể kiểm soát được như tác động tiêu cực của truyền thông và xã hội hóa tiêu cực [Hazi Jamil and Raman, 2012, p.30-31].

Như vậy, có thể nói rằng yếu tố tác động bao giờ cũng có hai mặt của nó là tác động tích cực và tác động tiêu cực, do đó, giáo dục của Malaysia cũng phát triển theo những tác động tích cực và tiêu cực của triết lý giáo dục Islam giáo mang lại. Bài toán đặt ra với Malaysia là làm sao vừa giảng dạy kiến thức hiện đại cho học sinh vừa kết hợp với kiến thức Islam giáo một cách có khoa học hơn để mang lại hiệu quả cao về mặt chất lượng, đảm bảo tốt mục tiêu “rèn đức”, “luyện tài”. Trên cơ sở đó, Malaysia có thể hiện thực hoá mục tiêu Triết lý giáo dục Quốc gia, đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước và đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trong thế kỷ 21 và xa hơn.

5.2. Một vài gợi mở về xây dựng và thực hiện triết lý giáo dục của Việt Nam

5.2.1. Khái quát thực trạng giáo dục của Việt Nam hiện nay

a) Về thành tựu đạt được

Việt Nam luôn coi giáo dục là quốc sách hàng đầu và luôn ưu tiên đầu tư cho giáo dục, tạo đột phá trong đổi mới căn bản toàn diện giáo dục. Vì vậy, trong hơn 70 năm qua, đặc biệt là sau hơn 30 năm đổi mới, giáo dục Việt Nam đã có nhiều thay đổi, đạt được nhiều thành tựu lớn, đóng góp quan trọng vào sự phát triển kinh tế-xã hội của đất nước. Một số những kết quả nổi bật của giáo dục Việt Nam có thể kể đến như:

+ Mục tiêu giáo dục đã hướng tới phát triển toàn diện và phát huy tiềm năng, khả năng sáng tạo của cá nhân. Giáo dục con người có đạo đức, tri thức, kỹ năng, sức khỏe, năng lực và phẩm chất, có lòng yêu nước, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội.

+ Cơ chế, chính sách trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo đã được Quốc hội ban hành và ban hành theo thẩm quyền để khắc phục những hạn chế, bất cập trong giáo dục còn tồn tại trong nhiều năm qua.

+ Công tác giáo dục chính trị tư tưởng, đạo đức, kỹ năng sống cho học sinh, sinh viên có nhiều chuyển biến tích cực. Nội dung giáo dục đạo đức, lối sống, kỹ năng sống cho học sinh, sinh viên tiếp tục được chú trọng, thực hiện thông qua tất cả các môn học, hoạt động giáo dục.

+ Hoàn thành phổ cập giáo dục mầm non; duy trì nâng cao chất lượng phổ cập dục tiểu học và trung học cơ sở. Do đó, quy mô giáo dục các cấp phát triển mạnh. “Phổ cập giáo dục đạt 100% vào năm 2000. Trẻ em tiếp cận giáo dục tiền tiểu học, tiểu học và trung học cơ sở vào các năm 2014, 2010, 2017, tương đương. Riêng đối với trẻ em 5 tuổi ở khu vực vùng sâu, vùng xa, khu vực miền núi được miễn học phí từ năm 2018” [Ngọc Ánh, Lan Hương, 2018, tr. 54].

+ Chất lượng giáo dục Việt Nam ngày càng được nâng cao: Minh chứng rõ nét cho điều này là thành tích của học sinh Việt Nam trong các kỳ thi quốc tế, các

chương trình Olympic toán, PISA¹⁰... với các kết quả đạt được cụ thể như: “Năm 2012, kết quả môn toán của Việt Nam khi tham gia cuộc thi PISA là đứng ở vị trí thứ 17 về Toán, thứ 8 về Khoa học, thứ 19 về Đọc, so với Mỹ về môn toán là thứ 36, về Khoa học 28 và về môn đọc là 23. Theo kết quả xếp hạng mà OECD công bố vào tháng 5/2015, Việt Nam đứng ở vị trí thứ 12, trong khi Mỹ chỉ ở vị trí 28” [Ngọc Ánh, Lan Hương, 2018, tr. 55]. Trong các kỳ thi Học sinh giỏi quốc tế, Việt Nam cũng là quốc gia có nhiều sinh viên tham dự và đạt được thành tích cao, mang về nhiều huy chương cao quý cho đất nước. Hệ thống các trường chuyên đã có nhiều thay đổi từ sáu trường nhưng hiện nay hệ thống này đã có ở khắp 63 tỉnh trên cả nước. Đặc biệt, “năm 2021, Việt Nam xếp thứ 59 về thứ hạng các quốc gia có kết quả giáo dục tốt nhất do USNEWS¹¹ (Mỹ) đánh giá. Thứ hạng này giúp Việt Nam khẳng định thêm 5 bậc so với năm 2020. Tuy nhiên, đối với một số nước có nền giáo dục tốt ở Đông Nam Á như: Singapore (21), Malaysia (38), Thái Lan (46), Indonesia (54), Philipines (55)” [Internet, TLTK số 238], vị trí của Việt Nam vẫn còn ở mức thấp.

+ Công tác thi cử, kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục ngày càng thực chất, hiệu quả hơn. Đổi mới thi, kiểm tra đánh giá chất lượng đối với giáo dục tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông được triển khai theo hướng đánh giá năng lực, kết hợp kết quả quá trình với kết quả cuối năm học. Đối với giáo dục bậc cao, công tác kiểm tra, đánh giá chất lượng dạy và học ngày càng được quan tâm. Tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục cả trong và ngoài nước đều được áp dụng vào quá trình đánh giá chất lượng giáo dục. Tính đến cuối năm 2021, trên cả nước có 912 chương trình đào tạo và có báo cáo tự đánh giá (trong đó tự đánh giá theo tiêu chuẩn trong nước là 556 chương trình; đánh giá theo tiêu chuẩn nước ngoài là 356 chương trình) [Ngọc Ánh, Lan Thương, 2018, tr. 57].

+ Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin, đẩy mạnh chuyển đổi số trong ngành giáo dục. Toàn ngành Giáo dục đã xây dựng cơ sở dữ liệu ngành về giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông. Công nghệ thông tin được sử dụng rộng rãi trong

¹⁰ Chương trình Đánh giá Sinh viên Quốc tế

¹¹ Tạp chí hàng đầu của Mỹ về chính trị, kinh tế, y tế và giáo dục

các hoạt động dạy và học; dạy học qua internet, trên truyền hình được thực hiện mạnh mẽ, nhất là trong thời gian giãn cách xã hội để phòng chống dịch Covid-19.

+ Nhiều chính sách giáo dục giành cho người nghèo, người yếu thế, trẻ em vùng sâu, vùng xa được thực hiện. Công tác giáo dục được phát hành trước hết là ưu tiên đầu tư hỗ trợ để xây dựng cơ sở vật chất cho các trường học trên các địa bàn còn nhiều khó khăn, các tỉnh miền núi nhằm khuyến khích thầy và trò học tập, nâng cao chất lượng dạy học, cải thiện môi trường sống, xoá đói nghèo, từng bước đạt được mục tiêu phổ cập giáo dục ở khu vực miền núi. Đặc biệt những chính sách ưu tiên, đãi ngộ cũng ngày càng được chú trọng để động viên, khuyến khích giáo viên nhiệt huyết với công tác giảng dạy, trẻ em muốn được đến trường, từng bước cải thiện tỷ lệ trẻ em không đi học và bỏ học.

+ Cơ sở hạ tầng cho giáo dục được đầu tư thích đáng. Hệ thống cơ sở trường lớp của Việt Nam đang từng bước nỗ lực phấn đấu đạt chuẩn quốc gia đảm bảo tốt chất lượng giáo dục, để bắt kịp tốc độ phát triển của các nền giáo dục khác ở khu vực và quốc tế. Cho đến hiện nay, ở bậc tiểu học có khoảng 500 trường, bậc tiểu học gần 3.200 trường, trung học cơ sở và phổ thông trung học là trên 400 trường đã được chứng nhận là đạt trường chuẩn quốc gia. [Ngọc Ánh, Lan Thương, 2018, tr. 57].

+ Chủ động hội nhập và nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế trong giáo dục, đào tạo. Nhiều thành tựu giáo dục của Việt Nam được quốc tế khen ngợi. Trong những năm gần đây, mức đầu tư trong xây dựng mạng lưới trường lớp được nâng lên, hệ thống các cơ sở giáo dục thường xuyên được đầu tư thích đáng. Thành tựu giáo dục của Việt Nam cũng được các nghiên cứu quốc tế đánh giá cao. Ví dụ, ở khu vực, Việt Nam và Trung Quốc là hai quốc gia được Ngân hàng Thế giới (NHTG) đánh giá là đi đầu và đạt được kết quả ấn tượng về phát triển giáo dục. Trong vòng 20 năm qua, mặc dù Việt Nam hiện vẫn là nước có thu nhập trung bình thấp nhưng kết quả giáo dục trong các cuộc thi quốc tế đã vượt qua nhiều nước dự thi khác, tỷ lệ phổ cập giáo dục cũng như tỷ lệ học sinh hoàn thành các bậc học đạt mức rất cao.

b) Về những vấn đề đặt ra

Xét về thành tích giáo dục có thể nói, trong những năm qua, hệ thống giáo dục của Việt Nam đã đạt được nhiều thành tựu nổi bật nêu trên, song vẫn còn một số hạn chế, bất cập sau:

Một là, về mặt quản lý giáo dục nói chung vẫn còn những hạn chế, bất cập. Ở một số địa phương, công tác quản lý giáo dục và chất lượng giáo dục chưa được quan tâm đúng mức, dẫn đến chất lượng dạy và học không cao. Cơ sở vật chất như trường lớp, thiết bị dạy và học còn thiếu thốn ở nhiều nơi, thậm chí ngay cả ở khu vực thành thị.

Hai là, việc chưa có giải pháp hữu hiệu giải quyết tình trạng thừa thiếu giáo viên một cách hiệu quả, triệt để. Tình trạng nơi cần thì thiếu, nơi không thiếu lại thừa vẫn còn tiếp diễn xảy ra, nhất là những giáo viên có trình độ chuyên môn giỏi. Trình độ giảng dạy và năng lực quản lý của một số giáo viên còn rất hạn chế, chưa chủ động nâng cấp, ì ạch ngay cả với việc đổi mới năng lực của chính mình trong quá trình công tác, không đáp ứng yêu cầu của nhà trường, của xã hội, quốc gia và quốc tế.

Ba là, thực hiện xã hội hoá giáo dục còn chậm chễ. Mặc dù rất nhiều cơ sở vật chất như trường lớp, trang thiết bị, máy móc phục vụ công tác giảng dạy và học tập ở nhiều địa phương đã hư hỏng, xuống cấp, nhưng ngân sách giành cho hạng mục này còn quá ít ỏi. So với một số nước khác trong khu vực thì ngân sách giành cho giáo dục hàng năm ở mức khoảng 20% không phải là ít. Tuy nhiên, chất lượng giáo dục của Việt Nam vẫn không tỉ lệ thuận với mức đầu tư này, chưa được đứng vào danh sách các nước có nền giáo dục tốt ở khu vực.

Bốn là, tính tự giác, tự chịu trách nhiệm và giải trình còn thấp. Việc thực hiện tự chủ trong giáo dục, nhất là đối với giáo dục đại học chưa gắn liền với đổi mới quản trị nhà trường, số lượng các cơ sở đào tạo được tự chủ hoàn toàn chưa cao; tỷ lệ thất nghiệp của sinh viên sau khi ra trường còn ở mức cao. Giáo dục dạy nghề trong các trường phổ thông còn nặng về lý thuyết, nội dung giảng dạy chưa bám sát với nhu cầu của thị trường lao động. Thiếu sự liên kết, phối hợp giữa nhà trường và

các doanh nghiệp. Thực trạng nhà nhà học đại học, người người học đại học ngày một tăng lên, nhưng tỷ lệ thất nghiệp sau khi ra trường cũng tăng theo, trong khi đó trách nhiệm không thuộc về nhà trường.

Năm là, chương trình giảng dạy chưa được thường xuyên đổi mới, phương pháp dạy và học còn thụ động, chủ yếu lấy giáo viên làm trung tâm, nặng về lý thuyết, hạn chế về thực hành còn diễn ra trong nhiều trường học, cấp học. Việc tiếp cận kỹ thuật - công nghệ, mô hình giáo dục của các nước phát triển hay các chương trình học bổng còn rất xa lạ đối với khu vực vùng sâu vùng xa. Chưa có đủ các điều kiện đảm bảo nâng cao chất lượng nguồn nhân lực.

Sáu là, chưa phát hiện kịp thời và xử lý nghiêm các vi phạm trong giáo dục, công tác truyền thông chưa thực sự chủ động, việc xử lý thông tin còn nhiều chậm chễ.

Bảy là, nhiều sai phạm trong giáo dục vẫn còn tiếp tục diễn ra. Trong những năm gần đây, bên cạnh những nhà giáo đã tận tâm, hết mình cống hiến cho sự nghiệp “trồng người”, thì còn xuất hiện một bộ phận không nhỏ các cán bộ, giáo viên luôn mang trong mình căn bệnh thành tích. Tệ nạn tham nhũng, tiêu cực trong giáo dục còn liên tiếp xảy ra. Nhiều giáo viên không còn xứng đáng để được vinh danh bởi họ đã làm mất lòng tin của xã hội. Đau lòng hơn, còn có nhiều giáo viên lợi dụng uy tín nhà giáo để mua bán các hoạt động giáo dục làm mất tự trọng của bản thân, gia đình và bị xã hội lên án. Song chưa dừng lại ở đó, thậm chí có những giáo viên còn vô tâm dùng bạo lực, nhục hình xúc phạm phẩm chất, nhân cách và danh dự học sinh,... Đơn cử như gian lận, tiêu cực trong thi cử xảy ra ở Hoà Bình, Sơn La và Hà Giang năm 2018 khiến cho dư luận dậy sóng. Bức xúc đặt ra là liệu đã và còn có nhiều tình trạng như vậy xảy ra ở những địa phương khác hay không?.

Tám là, nghiên cứu sâu hơn đến triết lý giáo dục của Việt Nam, có thể thấy rõ rằng, giáo dục được coi là quốc sách hàng đầu, là một trong những vấn đề quốc gia đại sự, bởi những ảnh hưởng của nó đến sinh mệnh quốc gia, đến sự phồn vinh hay nghèo nàn, lạc hậu của dân tộc. Tuy nhiên, việc hiện nay Việt Nam vẫn chưa định danh rõ ràng về một triết lý giáo dục, được luật hoá hoặc được công bố chính

thức từ phía Nhà nước có thể cũng là một trong những lý do dẫn đến còn tồn tại một số bất cập, xa thực tiễn, kéo theo những hệ lụy không nhỏ trong phát triển giáo dục nói riêng và phát triển kinh tế-xã hội nói chung. Do vậy, nghiên cứu “triết lý giáo dục Islam giáo và ảnh hưởng đến giáo dục Malaysia” sẽ chỉ ra được một số giá trị có thể tham khảo đối với giáo dục của Việt Nam hiện nay.

5.2.2. Vận dụng các giá trị tích cực của tôn giáo vào giáo dục

Tôn giáo là một trong những bộ phận quan trọng hình thành nền văn hóa.

Khi đề cập đến văn hóa của một quốc gia, dân tộc không thể bỏ qua bộ phận cấu thành là tôn giáo. Các giá trị văn hóa tốt đẹp của tôn giáo thể hiện ở niềm tin, thực hành, các nguyên tắc đạo đức, các giá trị, các di sản cả hữu hình và vô hình. Qua quá trình xây dựng, hình thành và phát triển các giáo lý, triết lý, các nguyên tắc, luật lệ của các tôn giáo ngày càng có ảnh hưởng, tác động đến nhận thức, tư tưởng, tâm lý, cảm xúc và lối sống không chỉ của tín đồ, mà còn tác động đến nhiều mặt của đời sống xã hội. Ngay cả trong các xã hội đã đạt được tính hiện đại cao, giá trị văn hóa của tôn giáo vẫn duy trì, phát triển và có một sức sống rất mạnh.

Trong giai đoạn hiện nay, Đảng và Nhà nước ta đang ngày càng khẳng định và đề cao những đóng góp của tôn giáo đối với đời sống văn hoá - xã hội và quá trình đổi mới đất nước.

Trong Nghị quyết 24 của Bộ Chính trị năm 1990, lần đầu tiên khẳng định một quan điểm rất mới về tôn giáo, tín ngưỡng: Đạo đức tôn giáo có nhiều điều phù hợp với công cuộc xây dựng xã hội mới. Đến Nghị quyết Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng lần thứ bảy (khoá IX) về công tác tôn giáo (Nghị quyết 25-NQ/TU ngày 12/3/2003), quan điểm, chính sách của Đảng đối với tín ngưỡng, tôn giáo tiếp tục được khẳng định và phát triển thêm một bước mới phù hợp với sự nghiệp đổi mới của Đảng, đó là: “Tín ngưỡng, tôn giáo là nhu cầu tinh thần của một bộ phận nhân dân, đang và sẽ tồn tại cùng dân tộc trong quá trình xây dựng chủ nghĩa xã hội ở nước ta. Gần đây nhất, Đại hội XIII xác định “tôn giáo là một nguồn lực xã hội”, khẳng định quan điểm: Tiếp tục phát huy vai trò, tác động tích cực của tôn giáo trong sự

nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, trong đó, Đảng ta nhấn mạnh yếu tố văn hóa, đạo đức tốt đẹp của các tôn giáo [Thanh tra Chính phủ, 2021].

Tham chiếu từ trường hợp Malaysia cho thấy, những giá trị nhân văn, nhân bản mà triết lý giáo dục Islam giáo mang lại biểu hiện rõ nét nhất là các giá trị đạo đức, văn hoá, trong đó giá trị lớn nhất của đạo đức Islam giáo là góp phần duy trì đạo đức xã hội, hoàn thiện nhân cách cá nhân, hướng con người đến Chân -Thiện - Mỹ. Do đó, cho dù chúng ta đang sống trong kỷ nguyên công nghệ số, một kỷ nguyên hiện đại, nhưng Malaysia không chỉ chú trọng đến giáo dục tri thức mà giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên được Malaysia xem là nhiệm vụ quan trọng hàng đầu của ngành giáo dục và được thực hiện đồng bộ, thường xuyên và liên tục. Giáo dục đạo đức được xem là nội dung học tập cốt lõi, đặc biệt ở cấp tiểu học và được sửa đổi theo từng giai đoạn sao cho phù hợp với yêu cầu của xã hội. Ở Việt Nam từ xưa đến nay, giáo dục đạo đức luôn được coi trọng thực hiện. Tầm quan trọng này đã được đề cập trong các chính sách, văn bản giáo dục. Đặc biệt, kể từ năm 2013, Việt Nam thực hiện đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục, trong đó giáo dục chính trị tư tưởng, đạo đức, kỹ năng sống cho học sinh, sinh viên đã có nhiều chuyển biến tích cực, nhất là qua môn Giáo dục công dân. Tuy nhiên, điều đáng nói ở đây là kết quả giáo dục đạo đức trong trường học vẫn chưa hoàn toàn đáp ứng được kỳ vọng đặt ra. Có lẽ hạn chế này xuất phát từ các khâu triển khai cũng như cách thức và mức độ thực hiện giáo dục. Hơn nữa, mặt trái của một xã hội hiện đại ngày nay đã, đang và sẽ tiếp tục để lại nhiều vấn đề tiêu cực mà nguyên nhân của nó xuất phát từ những vấn đề tương chừng đơn giản nhưng nó lại để lại nhiều hệ lụy ghê gớm như chủ nghĩa cá nhân, sợ thờ ơ, vô cảm, sự thực tế hoá đồng tiền và nhiều những vấn nạn khác khiến cho các giá trị đạo đức trong xã hội đang ngày một hoà tan cùng bối cảnh hội nhập nếu không nói là một lối sống tha hoá. Trước thực tế đó, những giá trị tốt đẹp của tôn giáo nên được tiếp thu, chọn lọc trên cơ sở tiếp biến cho phù hợp với bối cảnh văn hoá - xã hội của Việt Nam và tuyên truyền trong hệ thống giáo dục của Việt Nam từ bậc tiền tiểu học đến giáo dục đại học và cao hơn. Từ bậc tiền tiểu học đến đại học, giáo dục đạo đức sẽ góp

phần hình thành và phát triển nhân cách con người. Ở bậc học sau đại học, giáo dục đạo đức giúp củng cố và phát triển đạo đức nghề nghiệp của con người. Chính vì vậy, một trong những giá trị tích cực cần được áp dụng thực hiện một cách mạnh mẽ hơn, quyết liệt hơn, chặt chẽ hơn, đồng bộ hơn và hiệu quả hơn, có thể kể đến là:

- *Chú trọng giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên:* Mục đích cao nhất của giáo dục là hướng đến phát triển con người. Cùng với việc truyền dạy tri thức, giáo dục phải hướng đến định hình, phát triển nhân cách con người. Hơn bao giờ hết, giáo dục đạo đức cần được triển khai thực hiện nghiêm túc trên diện rộng, ở tất cả các lĩnh vực, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục. Giáo dục và đào tạo phải là phương tiện truyền thông chính mà các trường học sử dụng để thúc đẩy và thấm nhuần các giá trị cốt lõi để người học có thể nhận ra và ứng phó với những tình huống khó xử về đạo đức trong cuộc sống cá nhân, nghề nghiệp và toàn cầu. Do đó, giáo dục đạo đức phải đóng vai trò trung tâm trong trường học. Thông qua giáo dục, việc truyền dạy giá trị đạo đức sẽ hình thành nhân cách của một con người tốt cho học sinh ngay từ tuổi còn nhỏ. Thông qua việc giáo dục đạo đức, các quy tắc, các chuẩn mực đạo đức được học sinh, sinh viên và nhà giáo dục nhận thức một cách đúng đắn, đầy đủ hơn, góp phần điều chỉnh hành vi của họ phù hợp với những chuẩn mực đạo đức xã hội nói chung và trong môi trường học đường nói riêng.

Cũng cần nhận thức rõ rằng, giáo dục đạo đức cho người học là nhiệm vụ quan trọng đặc biệt. Ở phạm vi rộng, giáo dục đạo đức mang tầm chiến lược và thậm chí có ý nghĩa sống còn đối với sự phát triển và bảo vệ đất nước. Có thể nói, giáo dục đạo đức góp phần hình thành và phát triển thế giới quan khoa học, nhân sinh quan trong nhân cách học sinh một cách hiệu quả nhất. Giáo dục đạo đức tạo động lực thúc đẩy người học hăng hái quyết tâm học tập, nghiên cứu và tiếp thu tri thức khoa học để nâng cao trình độ nhận thức, cổ vũ, động viên bản thân người học tự ý thức, tự rèn luyện, hình thành niềm tin, hình thành thế giới quan khoa học cho chính mình. Chính vì vậy, giáo dục đạo đức cần được đặc biệt quan tâm ngay từ ở bậc tiền tiểu học đến giáo dục đại học và cao hơn.

Từ việc vận dụng giáo dục đạo đức vào xây dựng chính sách giáo dục có ý nghĩa quyết định trực tiếp giúp học sinh hiểu rõ được mục đích, ý nghĩa cuộc sống và xây dựng nhân sinh quan. Nhận thức được điều này là một thành công to lớn đối với nền giáo dục của Việt Nam bởi vì trên thực tế hiện nay, số lượng sinh viên các cấp học của Việt Nam ngày một tăng lên nhanh chóng, phản ánh rõ ràng một lực lượng xã hội to lớn, song nhận thức của sinh viên về cuộc sống, quan điểm sống còn đang trong quá trình hình thành và từng bước đi vào ổn định nhưng lại thiếu trải nghiệm. Đặc biệt, trong bối cảnh toàn cầu hoá hiện nay, sự lan rộng của công nghệ và sự ra đời của Internet đã dẫn đến những thay đổi to lớn ở nhiều nơi trong xã hội, bao gồm cả văn hoá. Điều này làm ảnh hưởng đáng kể đến lý tưởng đạo đức của học sinh, sinh viên do sự xuất hiện của cái thường được gọi là “văn hoá tự do”, trong khi nhận thức và hành động của học sinh, sinh viên còn thiếu vững chắc, nhiều khi dẫn đến những hành động tự phát, thiếu bản lĩnh... Do đó, công tác giáo dục đạo đức của nhà trường sẽ góp phần phát triển bản chất thiện trong mỗi học sinh, giúp họ khắc phục những mặt hạn chế, yếu kém và phát huy hơn nữa những mặt mạnh trong học tập và trong rèn luyện nhân cách để họ nhận thức rõ giá trị và ý nghĩa về một cuộc sống tươi đẹp với những con người nhân văn, nhân bản. Trên cơ sở thấm nhuần những giá trị đạo đức, người học hình thành niềm tin và lý tưởng sống, củng cố và phát triển nhân cách tốt đẹp của mình. Không phủ nhận rằng, trong xã hội ngày nay, học sinh, sinh viên cần được học tập phát huy các kiến thức khoa học, kỹ năng lành nghề, song những giá trị đạo đức lại có vai trò giúp họ luôn tự tin và làm chủ được các kỹ năng đó trong tương lai. Điều này cũng phản ánh một thực trạng cần phải bàn đến trong xã hội ngày nay khi mà có quá nhiều vấn đề tiêu cực nổi cộm trong tất cả các ngành nghề, lĩnh vực, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục liên quan đến phẩm chất đạo đức, nhân cách con người.

Hơn nữa, giáo dục đạo đức lối sống không chỉ tác động tích cực đến nhận thức của học sinh mà còn đối với cả giáo viên. Giáo viên là người gần gũi nhất với học sinh khi các em học tập ở trường và là nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến học sinh trong quá trình dạy và học, do đó tư tưởng về một bản sắc dân tộc được khắc

sâu vào tâm trí học sinh một cách hiệu quả nhất. Để đảm bảo rằng học sinh thấm nhuần tốt những giá trị đạo đức tốt đẹp đã học, giáo viên cần thực hiện những phương pháp giáo dục phù hợp. Vai trò của giáo viên hoặc nhà giáo dục không chỉ là truyền đạt kiến thức mà còn là người gánh trên vai trách nhiệm xây dựng cho người học có kiến thức, đạo đức, có bản sắc, nhân cách vững vàng và được hướng dẫn các kỹ năng sống phù hợp văn hoá. Từ phương pháp giảng dạy này, giáo viên luôn nhận thức rõ rằng, bên cạnh kiến thức, người giáo viên cần có kỹ năng sư phạm, kỹ năng nghề nghiệp, kỹ năng nhân cách, kỹ năng xã hội, cần chuẩn bị tinh thần về kiến thức, năng lực, khả năng, kỹ năng, thay đổi thái độ, sự sẵn sàng trong giáo dục.

Ngoài ra, giáo dục đạo đức còn thúc đẩy giáo viên nhận thức được trách nhiệm của họ trong việc đảm bảo tính hiệu quả của giáo dục. Từ đó, giáo viên chủ động, tích cực tìm tòi các phương pháp sáng tạo trong giảng dạy, đặc biệt đối với khía cạnh giảng dạy các giá trị. Việc làm này giúp học sinh dễ dàng thấm nhuần các giá trị đạo đức và tránh được những hành vi tiêu cực, sai trái.

- Kết hợp giá trị văn hoá truyền thống với giá trị hiện đại trong giảng dạy và học tập: Như chúng ta đã biết, bối cảnh mới ở trong nước và quốc tế đang đặt ra nhiều yêu cầu mới về nhân cách của con người mà những giá trị văn hóa truyền thống có lẽ sẽ thiếu hụt một số giá trị trong đó. Vì vậy, việc tiếp thu những giá trị hiện đại như: ý thức tổ chức, kỷ luật, tác phong công nghiệp, thái độ tôn trọng và tuân thủ quy định, luật pháp,... để xây dựng, bồi dưỡng nhân cách mới cho con người Việt Nam, trong đó có các thế hệ học sinh, sinh viên là cần thiết để các em có thể thích ứng với xã hội mới, trở thành động lực cho quá trình công nghiệp hoá - hiện đại hoá đất nước. Để làm tốt những việc này, giáo dục giá trị sẽ giúp học sinh, sinh viên hình thành quan niệm sống tích cực, rèn luyện nhân cách, đạo đức, kỷ luật, kỷ cương, tốt trong ứng xử, đúng trong hành động để vượt qua cám dỗ, tiêu cực. Thông qua giáo dục đạo đức, các giá trị đạo đức truyền thống của dân tộc Việt Nam được sinh viên tiếp nhận, kế thừa gia nhập cấu trúc nhân cách mới của họ. Các giá trị đạo đức truyền thống của Việt Nam có vai trò là cơ sở nền tảng để phát triển

nhân cách mới cho sinh viên Việt Nam; là động lực, là nền tảng phát triển dân tộc, tạo nên sức mạnh tinh thần và bản lĩnh cho thế hệ sinh viên vươn lên trong giai đoạn mới cũng như giúp họ đứng vững trước tác động tiêu cực trong xã hội hiện nay.

Ngoài ra, việc tích hợp giữa giá trị truyền thống và giá trị hiện đại trong giáo dục cũng đảm bảo được nguyên tắc thống nhất giữa truyền thống và hiện đại, kế thừa và đổi mới trong giáo dục đạo đức, xây dựng nhân cách sinh viên là yêu cầu cấp thiết. Nhân cách tốt đẹp của con người Việt Nam trong lịch sử như yêu nước, dũng cảm, trung thực, siêng năng, cần cù... cần phải được khơi dậy, duy trì và phát huy đổi mới cho phù hợp với bối cảnh mới trong nước và quốc tế. Sự kết hợp giữa “nội lực” và “ngoại lực” là yếu tố gắn kết không thể thiếu trong quá trình đổi mới hiện nay. Ở đây, đòi hỏi công tác giáo dục đạo đức giúp sinh viên mạnh dạn bứt phá những quan niệm cũ không phù hợp, biết tiếp thu cái mới phù hợp với truyền thống tốt đẹp của dân tộc và của thời đại.

- *Rèn luyện, nâng cao tính tự chủ, tự giác trong dạy và học*: Một học sinh có thể hiểu rõ các giá trị của bản thân chắc chắn sẽ có động lực mạnh mẽ để theo đuổi mục tiêu mà họ đặt ra. Để hình thành ý thức cá nhân đó, việc trao quyền tự chủ, tự giác cho các em trong cuộc sống và trong học tập là điều hết sức quan trọng đối với nhà trường, thầy cô. Tính tự chủ, tự giác cao của học sinh giúp các em luôn chủ động, năng động, tích cực trong học tập, trao đổi về những chủ đề mà các em muốn quan tâm và cần quan tâm. Học sinh cũng chủ động bày tỏ tiếng nói, quan điểm và dễ dàng đưa ra những cách thức giải quyết vấn đề một cách độc lập, rõ ràng, nhanh gọn. Trong giảng dạy và học tập ở Malaysia, mặc dù còn nhiều điều đáng phải bàn đến, nhưng tính tự chủ, tự giác của giáo viên và học sinh được đánh giá cao, đặc biệt ở các trường tôn giáo và ở bậc giáo dục đại học. Như vậy, không chỉ tiếp thu, chọn lọc và vận dụng các giá trị đạo đức mà việc vận dụng phương pháp học tập “tự giác” của Malaysia vào giáo dục của Việt Nam cũng là một việc làm nên được nghiên cứu. Phương pháp giảng dạy và học tập này tạo động lực khuyến khích sinh viên tự giác học tập, rèn luyện xây dựng nhân cách mới. Như Chủ tịch Hồ Chí Minh

đã nói “Việc học phải lấy tự học làm cốt”. Chính vì vậy, để các giá trị văn hóa trở thành những nhân tố, cấu trúc bên trong của nhân cách mỗi học sinh, sinh viên, việc tự giác học tập, rèn luyện, tiếp thu các giá trị đó trong xây dựng nhân cách mới là tất yếu. Có thể nói, nếu không có quá trình tự giác, tự rèn luyện của bản thân thì mọi nỗ lực tác động từ bên ngoài, dù tốt đến đâu cũng trở nên vô ích.

- *Tích cực giáo dục niềm tin cho học sinh, sinh viên:* Cùng với gia đình, nhà trường là một trong những môi trường có ảnh hưởng rất lớn đến giáo dục niềm tin cho học sinh. Học sinh được học tập trong một môi trường có nền tảng giáo dục tốt, thầy cô giáo thực sự là tấm gương sáng để học sinh soi mình trong đó sẽ bước đầu hình thành nền tảng về niềm tin và cũng là nền tảng giúp các em hiểu được ý thức trách nhiệm trong cuộc sống. Học sinh chính là sản phẩm mà nhà trường tạo ra. Sản phẩm này sẽ được tung ra thị trường mà cộng đồng xã hội sẽ là người đánh giá những sản phẩm đó. Theo khảo sát đánh giá của Giang Thiên Vũ và Huỳnh Văn Sơn (2021), thực trạng niềm tin của học sinh THPT ở một số tỉnh thành của Việt Nam chưa cao, các em cần phải được giáo dục, rèn luyện sự kiên trì, kiên định với chính bản thân mình để củng cố niềm tin vào chính bản thân các em, đặc biệt là ở khía cạnh tự tin thể hiện quan điểm và giữ vững lập trường, phòng ngừa những vấn nạn tâm lý học đường... Chính vì vậy, nhà trường và mỗi giáo viên cần tạo dựng tính tự giác xây dựng niềm tin cho học sinh. Trong công tác giáo dục đạo đức, trước hết phải hình thành cho học sinh, sinh viên nhu cầu, niềm tin, ý nghĩa mục đích cuộc sống, động cơ phấn đấu, rèn luyện đúng đắn, làm cho mỗi người có ý thức làm chủ, ham học hỏi, cầu tiến bộ, vươn lên tự khẳng định mình,... Nếu các giải pháp đó được kết hợp sẽ tạo môi trường khuyến khích, động viên học sinh, sinh viên tự ý thức, tự giác rèn luyện đạo đức, học tập, nghiên cứu để hình thành niềm tin, hình thành thế giới quan khoa học, xây dựng các phẩm chất đạo đức cá nhân một cách tích cực.

Tuy nhiên, để nền giáo dục nước nhà đi đến thành công, đóng góp tốt nhất cho sự phát triển kinh tế-xã hội của đất nước, cũng như để chuyên chở những giá trị nhân văn tốt đẹp đến mỗi cá nhân, tạo ra những thế hệ học sinh vừa có đức vừa có

tài, trước hết Việt Nam cần sớm tổng hợp, đúc rút và xây dựng một triết lý giáo dục mới, phù hợp hơn với bối cảnh thực tiễn. Sở dĩ nói như vậy bởi vì hiện nay vẫn còn nhiều tranh luận về việc Việt Nam đã có hay chưa một triết lý giáo dục. Chẳng hạn, theo quan điểm của GS. TSKH Phạm Đỗ Nhật Tiên, Việt Nam đã có triết lý giáo dục. Triết lý giáo dục của Việt Nam được thể hiện thông qua các quan điểm chỉ đạo về phát triển giáo dục của Đảng và Nhà nước, được hình thành và phát triển cùng với các giai đoạn phát triển giáo dục, đặc biệt là trong hơn 20 năm qua [Tập chí Cộng sản, 2007, TLTK số 239]. Bên cạnh đó, TS Đỗ Khánh Tặng (Hội Giáo chức Việt Nam) cũng khẳng định, triết lý giáo dục của Việt Nam nằm sâu trong tiềm thức con người Việt Nam qua các thế hệ từ đời này đến đời khác như một giá trị văn hoá dân tộc [Tập chí Cộng sản, 2007, TLTK số 239]..., Tuy nhiên, cũng có những quan điểm trái chiều trong vấn đề này, đơn cử GS.TS. Hồ Ngọc Đại trả lời phỏng vấn trên Báo Tiền phong năm 2019 cho rằng, lâu nay Việt Nam chưa có triết lý giáo dục và cũng theo ông, muốn thay đổi cơ bản và toàn diện nền giáo dục thì phải thay đổi cơ bản lý thuyết về giáo dục và công nghệ giáo dục. Còn theo TS Lê Viết Khuyến - Hiệp hội các trường Đại học - Cao đẳng Việt Nam khẳng định, cần xây dựng được triết lý giáo dục để giáo dục phát triển mạch lạc hơn. Trên cơ sở đó, tác giả cho rằng, có lẽ việc quan trọng ở thời điểm hiện tại không phải là Việt Nam đã có hay chưa một triết lý giáo dục mà là Việt Nam cần một triết lý giáo dục phù hợp hơn với bối cảnh hiện tại. Do đó, Việt Nam cần sớm tổng kết, đúc rút và xây dựng triết lý giáo dục mới hàm súc, cô đọng, chứa đựng cả giá trị văn hoá truyền thống và những tinh hoa của giáo dục thời đại mới. Đặc biệt, trong đó nội dung giáo dục giá trị có vai trò quan trọng trong việc hình thành phẩm chất đạo đức và nhân cách người học phải được xem là yếu tố cốt lõi, được chú trọng trong từng khâu xây dựng và triển khai thực hiện cũng như triển khai đồng bộ ở tất cả các cấp học.

Tác giả luận án không có tham vọng đề xuất một triết lý giáo dục, song trong bối cảnh nghiên cứu, tác giả mạnh dạn gợi mở một vài khía cạnh trong xây dựng triết lý giáo dục mới của Việt Nam, phù hợp hơn với bối cảnh trong nước và quốc tế hiện nay.

Thứ nhất, cần xây dựng và định hình triết lý giáo dục. Từ thực tiễn triết lý giáo dục của Malaysia cho thấy, nghiên cứu về triết lý giáo dục phải là một nghiên cứu xã hội học mang tính lịch sử. Tức là phải có một quá trình nghiên cứu lâu dài và thấu đáo, từ sự hình thành, biến đổi và phát triển triết lý giáo dục. Do đó, cần nghiên cứu những giá trị cốt lõi của triết lý giáo dục trong giáo dục truyền thống của Việt Nam để kế thừa, duy trì và phát huy trên phương diện triết lý song hành với việc lĩnh hội, thẩm thấu những giá trị mới của giáo dục hiện đại. Như vậy, để xây dựng triết lý giáo dục *mới* của Việt Nam theo hướng kế thừa và phát huy cần xuất phát điểm từ nghiên cứu và làm theo triết lý giáo dục Hồ Chí Minh để phát huy những giá trị, ý nghĩa và những bài học của Người đúc kết từ lĩnh vực giáo dục vận dụng vào đổi mới, hiện đại hoá giáo dục, đảm bảo sự thành công trong hội nhập quốc tế về giáo dục và vì mục tiêu đổi mới và phát triển giáo dục trong toàn bộ sự nghiệp đổi mới của Việt Nam.

Thứ hai, xác lập tính thống nhất triết lý giáo dục: Về lý thuyết cũng như về thực tiễn, nếu xác lập được sự thống nhất về quan điểm, khái niệm thì việc thống nhất mục đích, nội dung, đặc điểm của triết lý giáo dục sẽ rất dễ dàng, từ đó dẫn đến sự thống nhất cao khi xây dựng triết lý giáo dục. Tuy nhiên, có một số điều cần lưu ý khi xây dựng triết lý giáo dục đó là về hình thức và nội dung của triết lý giáo dục.

+ *Về hình thức,* triết lý giáo dục là để chỉ những quan điểm, lập luận, tư tưởng cốt lõi khách quan được hình thành dưới dạng một cụm từ, một câu hay một mệnh đề ngắn gọn nhưng chứa đựng nội hàm rộng lớn. Triết lý giáo dục cũng có thể là một khẩu hiệu dễ học, dễ nhớ, dễ làm theo và dễ dàng biến nó thành phương châm hành động. Triết lý giáo dục nên được khái quát trong một cụm từ, một câu, hoặc một mệnh đề hàm súc, làm kim chỉ nam cho toàn bộ các hoạt động của hệ thống giáo dục. Tuy nhiên, triết lý giáo dục được xây dựng theo kiểu này sẽ gặp phải một số khó khăn và không phải lúc nào cũng nhận được sự ủng hộ của toàn xã hội.

+ *Về nội dung,* như đã nhắc ở trên, triết lý giáo dục phải là những quan điểm, tư tưởng chủ đạo, cốt lõi phản ánh về mục đích của giáo dục, mục tiêu hoạt động

giáo dục hướng đến tương lai, do vậy triết lý giáo dục phải được xuất phát từ nhu cầu thực tiễn, trong đó mục tiêu là điều kiện tiên quyết. Trong thời đại công nghệ số, kỷ nguyên số tăng tốc, toàn cầu hoá và hội nhập, mục đích của giáo dục Việt Nam là hướng đến đào tạo ra những con người có phẩm chất đạo đức, nhân cách và kỹ năng lành nghề, để cạnh tranh với tốc độ phát triển nhanh chóng của thế giới, hay nói cách khác là đào tạo ra những công dân toàn cầu thì những thay đổi mạnh mẽ của ngành giáo dục phải được thực hiện. Ví dụ, phải có những cải cách mạnh mẽ về chương trình, phương pháp, hình thức đào tạo phù hợp hơn với yêu cầu đổi mới của đất nước. Nói cách khác, là phải đổi mới tư duy về ngành giáo dục. “Theo Tiến sĩ Thomas Armstrong, nguyên Giám đốc điều hành Viện Nghiên cứu và Phát triển con người Mỹ trong nghiên cứu của tác giả Trần Ngọc Thêm (2021, tr. 242) cho rằng, mỗi đứa trẻ đều có những tiềm năng riêng biệt và nếu được nuôi dưỡng định hướng trong môi trường giáo dục thích hợp sẽ góp phần mang lại thành công của đứa trẻ trong tương lai, góp phần làm cho thế giới tốt hơn. Với triết lý nhấn mạnh đến giáo dục giá trị, học sinh sẽ được truyền cảm hứng để trau dồi giá trị đạo đức, trang bị kiến thức, kỹ năng để có thể trở thành những công dân toàn cầu.

Bên cạnh đó, triết lý giáo dục phải thể hiện được nét đặc trưng văn hoá, đại diện cho hệ thống giáo dục quốc gia, đồng thời phải kế thừa những giá trị văn hoá truyền thống và kết hợp với sự tiến bộ của xã hội. Ở Malaysia, chính phủ cam kết mang lại những chuyển biến tích cực cho toàn bộ hệ thống giáo dục quốc gia trong giai đoạn 2013 - 2025. Mô hình giáo dục tích hợp (giữa Islam giáo và phương Tây) của Malaysia chỉ rõ mục tiêu mà hệ thống giáo dục muốn hướng đến nhằm trang bị cho học sinh những kỹ năng để học sinh có thể nắm bắt cơ hội, nhưng học sinh cần hiểu rằng bản thân các em phải nỗ lực vượt qua cả những thách thức để đón nhận thành công trong thế kỷ 21. Mong muốn sánh vai với các quốc gia hàng đầu thế giới, hệ thống giáo dục Malaysia cung cấp cho học sinh kiến thức, tư duy phê phán và sáng tạo, kỹ năng lãnh đạo để có thể hội nhập. Học sinh phải thấm nhuần các giá trị đạo đức và luôn biết tự hào về dân tộc, những điều này sẽ giúp các em đưa ra quyết định, lựa chọn đúng đắn trong học tập và làm việc. Học sinh luôn biết làm chủ bản

thân, làm chủ các kỹ năng mà họ có để mang lại những điều tốt đẹp nhất cho chính họ, cho gia đình và cộng đồng. Bộ Giáo dục Malaysia cũng cam kết cải thiện kết quả học tập của học sinh trên nền tảng đổi mới giáo dục. Tiếp tục nâng cao chất lượng, đảm bảo sự công bằng và mang lại cơ hội tiếp cận giáo dục cho tất cả người dân chính là mang lại nhiều thành công hơn cho hệ thống giáo dục Malaysia.

Ở một khía cạnh khác khi so sánh giữa truyền thống và hiện đại có thể thấy, giáo dục của Việt nam chú trọng đào tạo học sinh vừa có đức vừa có tài. Tuy nhiên, với sự phát triển của xã hội đương đại, có nhiều ý kiến cho rằng, giáo dục hiện nay có thể đào tạo ra những con người giỏi về chuyên môn và năng lực khác, nhưng lại vô cảm, thiếu nhiệt huyết và trách nhiệm trong cuộc sống của chính mình và cả cộng đồng. Mặc dù, trên thực tế điều này không chỉ xảy ra đối với Việt Nam mà còn đối với nhiều quốc gia khác trên thế giới nhưng đây rõ ràng như một vấn nạn. Do đó, yếu tố đạo đức luôn được nhấn mạnh, quan tâm và đặt ra cho các nền giáo dục phải hướng tới.

Ngoài ra, triết lý giáo dục nhất định phải thể hiện được tư duy đổi mới, sáng tạo, thiết thực và hiệu quả. Có nghĩa là, triết lý giáo dục cần được thay đổi theo sự phát triển của thế giới nói chung và quốc gia nói riêng sao cho phù hợp với từng nhiệm vụ cụ thể trong phát triển kinh tế - xã hội và xây dựng đất nước ít nhất là ở thời điểm hiện tại. Quay trở lại câu chuyện của Malaysia, cũng có nhiều ý kiến cho rằng, giáo dục của Malaysia là một trong những nền giáo dục phát triển nhanh chóng ở khu vực nhờ vào triết lý giáo dục của họ. Trên cơ sở triết lý, Malaysia thực hiện chiến lược đổi mới toàn diện nền giáo dục. Trong chiến lược đó, Malaysia đã chú trọng phát triển nhiều kỹ năng cần thiết cho học sinh như: trình độ chuyên môn, khả năng tư duy, khả năng lãnh đạo, kỹ năng ngoại ngữ, phẩm chất đạo đức cao, và đề cao bản sắc dân tộc (Minh Tuấn, 2023). Về đạo đức và tinh thần, mỗi tín đồ được khắc sâu giá trị đạo đức và tinh thần để chuẩn bị đương đầu với những thách thức mà họ phải đối mặt trong cuộc sống, để có thể giải quyết các xung đột một cách hài hoà, biết áp dụng những nguyên tắc khôn ngoan nhất trong những thời điểm khó khăn và biết làm chủ bản thân trong những hoàn cảnh khó khăn đó. Đây cũng là

điểm nhấn mạnh trong triết lý giáo dục Malaysia nhằm nuôi dưỡng tín đồ để họ có thể đóng góp thành quả của mình vào sự phát triển chung của cộng đồng và xã hội.

Cuối cùng là câu chuyện bản sắc dân tộc, giáo dục làm sao để học sinh luôn biết tự hào về bản sắc dân tộc, không phân biệt chủng tộc hay tôn giáo cũng như địa vị kinh tế-xã hội. Để thành công về khía cạnh này, đòi hỏi học sinh phải học tập và tìm hiểu về lịch sử đất nước và tự hào về những thành tựu mà cha ông để lại. Điều đó có nghĩa rằng, giáo dục không chỉ để học sinh học để biết và chấp nhận sự đa dạng mà đạt được kiến thức thông qua việc học để hiểu và chấp nhận sự đa dạng và phải nuôi dưỡng sự đa dạng đó.

Thứ ba, triển khai thực hiện triết lý giáo dục: Như đã nhắc ở trên, triết lý giáo dục là một tập hợp những niềm tin giáo dục và giá trị cốt lõi của một con người. Hay nói cách khác triết lý giáo dục là một tuyên ngôn nêu rõ những niềm tin, giá trị, và nhận thức căn bản của chúng ta về mục tiêu của giáo dục. Như vậy, nếu triết lý giáo dục được định danh và công bố chính thức từ phía Nhà nước hoặc luật hoá thì đó là cơ sở quan trọng để xây dựng những chính sách cụ thể, và là cơ sở để đấu tranh với những gì đi ngược lại với chính sách đó. Tuy nhiên, Luật Giáo dục chỉ có thể đưa ra những nguyên tắc cơ bản, còn thể hiện như thế nào trong thực tiễn giáo dục cần phải thông qua các chương trình, phương pháp giảng dạy và phải có một quá trình lâu dài, bởi vì những nguyên tắc này liên quan đến hành vi của học sinh, những gì học sinh được học ở trường, cách học sinh nắm bắt và hiểu các khái niệm, chủ đề cũng như vai trò của người thầy. Sở dĩ nói như vậy bởi trở ngại có lẽ không thuộc về việc xây dựng triết lý giáo dục mà là triển khai triết lý như thế nào. Trong thực tế, hệ thống giáo dục của Việt Nam đào tạo ra biết bao thế hệ con người nhưng có lẽ họ không có sự khác nhau nhiều về tư duy, về trình độ, nhất là về năng lực và phẩm chất, trong khi giáo dục ngày nay là giáo dục cạnh tranh và hội nhập, yêu cầu về năng lực, tôn trọng sự khác biệt. Do đó, xây dựng triết lý giáo dục không chỉ là xây dựng những câu nói, phát ngôn dễ đọc, dễ hiểu mà cần chú trọng hơn đến nội hàm, xuyên suốt từ quan điểm, đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, thậm chí cả môi trường và cách thức triển khai... Có lẽ đã đến lúc Việt Nam cần nghiên cứu

thấu đáo và nghiêm túc về một triết lý giáo dục *mới*, có hệ thống, rõ ràng, nhất quán và được công bố chính thức để tạo được sự đồng thuận cao cũng như niềm tin trong xã hội và có định hướng hiệu quả hơn nữa cho các hoạt động giáo dục ở cả hiện tại và tương lai.

Tiểu kết chương 5

Giáo dục của Malaysia có lịch sử lâu đời, từ trước Thế chiến thứ hai (năm 1824 đến năm 1957) và kể từ đó, giáo dục của Malaysia tiếp tục được cải cách cho đến hiện nay. Mặc dù, hệ thống giáo dục của Malaysia là một trong những hệ thống giáo dục có chất lượng cao ở khu vực. Tuy nhiên, trong bối cảnh toàn cầu hoá hiện nay với sự cạnh tranh gay gắt và hội nhập quốc tế cao cùng với những hạn chế còn tồn tại của nền giáo dục trong quá khứ, Malaysia đã và đang phải nỗ lực để cải cách nền giáo dục của họ dựa trên triết lý giáo dục quốc gia, trong đó chú trọng đến phát triển mạnh mẽ hơn khả năng cá nhân một cách toàn diện và tích hợp để tạo ra những công dân vừa có đức vừa có tài cũng như phát triển hài hoà về mặt thể chất.

Có thể thấy rằng, cải cách giáo dục là một xu thế tất yếu diễn ra ở Malaysia từ khi giành được độc lập vào đầu những thập kỷ 1950, cụ thể là từ năm 1957, bởi nhiều nhân tố khác nhau bao gồm cả nhân tố trong nước và môi trường quốc tế bên ngoài. Do vậy, chiến lược cải cách giáo dục của Malaysia từ năm 1957 là sự phối hợp nhuần nhuyễn của các nhân tố đó. Sự phối hợp nhuần nhuyễn của cả ba yếu tố trên đã khiến quá trình đổi mới và cải cách giáo dục của Malaysia được xác định rất rõ ràng: phát triển nền kinh tế của đất nước, phân phối kết quả cải cách giáo dục một cách dân chủ, bình đẳng trong môi trường đa sắc tộc, kết hợp với hội nhập kinh tế quốc tế. Điều đáng nói ở đây là, trong quá trình thực hiện mục tiêu giáo dục hội nhập, Malaysia không quên vận dụng những giá trị tôn giáo truyền thống (Islam giáo) tốt đẹp vào trong hệ thống giáo dục của mình mà cụ thể ở đây là thông qua việc vận dụng triết lý giáo dục Islam giáo kết hợp với mô hình giáo dục của Anh quốc để đào tạo người học có tri thức, đạo đức và có kỹ năng. Do vậy, triết lý giáo dục Islam giáo có ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh, lĩnh vực của hệ thống giáo dục. Trên cơ sở đó, có thể nói rằng triết lý giáo dục Islam giáo của Malaysia có vai trò

quan trọng trong việc gìn giữ bản sắc văn hoá của Malaysia. Hơn nữa, cho dù phải dựa trên nhiều yếu tố để xây dựng và hình thành triết lý giáo dục Quốc gia, song nhiều mục tiêu, nguyên lý được dựa trên triết lý giáo dục Islam giáo, đặc biệt, là phẩm chất đạo đức, là sự trung thành, và niềm tin vào Thượng đế toàn năng.

Điều quan trọng khác cần nhắc đến ở đây là, Malaysia cũng nhận thức rõ nét nếu không có sự kết hợp hiệu quả giữa truyền thống với hiện đại, yếu tố thần học sẽ cản trở Malaysia trên con đường xây dựng và phát triển đất nước. Tuy nhiên, cho dù đã sớm nhận thức được điều này, bên cạnh những thành tựu giáo dục đạt được, vẫn tồn tại cả những mặt hạn chế được thể hiện rõ nét qua chất lượng và các vấn đề sắc tộc trong giáo dục của Malaysia. Có lẽ đây là điều không thể tránh khỏi với nền giáo dục của một quốc gia đa chủng tộc, đa văn hoá, và ngôn ngữ như Malaysia.

Đối với Việt Nam, bên cạnh những thành tựu đạt được, giáo dục của Việt Nam cũng còn nhiều vấn đề hạn chế. Có lẽ mấu chốt của vấn đề này là do Việt Nam thiếu vắng một triết lý giáo dục *mới, phù hợp hơn* với bối cảnh hiện tại. Đã đến lúc Việt Nam cần nghiên cứu, tìm cách diễn đạt triết lý giáo dục của mình một cách hàm súc, ngắn gọn, bao quát và đầy đủ nhất để hình thành một triết lý giáo dục mới phù hợp với bối cảnh trong nước và quốc tế hiện nay và nên được định danh cụ thể. Đặc biệt, tôn giáo và vai trò của tôn giáo trong bối cảnh ngày nay đang được Đảng và Nhà nước ngày càng quan tâm. Do đó, việc tiếp thu, chọn lọc và vận dụng trên cơ sở tiếp biến một số giá trị tốt đẹp của tôn giáo vào xây dựng và thực hiện một triết lý giáo dục mới là điều mà Việt Nam cần nghiên cứu. Bởi lẽ, mỗi quốc gia muốn xây dựng và phát triển đất nước nói chung và phát triển giáo dục nói riêng không thể không có một triết lý giáo dục.

KẾT LUẬN

Từ những kết quả nghiên cứu rút ra từ luận án, có thể đi đến những kết luận quan trọng sau:

Thứ nhất, ở khu vực Đông Nam Á, Malaysia là quốc gia đa sắc tộc, đa văn hoá, và đa tôn giáo, trong đó Islam giáo là tôn giáo chính thức, có nhiều đặc quyền, đặc lợi, và ảnh hưởng sâu sắc đến mọi mặt của đời sống kinh tế - xã hội Malaysia. Nhìn lại lịch sử có thể thấy rằng, sau khi Islam giáo du nhập vào Malaysia, Islam giáo hoá ở Malaysia bằng con đường giáo dục. Ban đầu, giáo dục Islam giáo ở Malaysia khá phát triển, sau đó có sự mai một do xâm chiếm thuộc địa. Tuy nhiên, với sức mạnh của mình, Islam giáo vẫn khơi dậy được tiềm thức, niềm tin của người dân Malaysia để tồn tại và phát triển và có ảnh hưởng mạnh mẽ đến nền giáo dục của Malaysia.

Thứ hai, trước thời kỳ thuộc địa, Malaysia không có mô hình giáo dục cụ thể, giáo dục lúc bấy giờ chủ yếu là đọc *Kinh Qur'an* và học các giáo lý tôn giáo. Đến thời kỳ thuộc địa, dưới sự cai trị của người Anh, hệ thống giáo dục của Malaysia là giáo dục thế tục, vận hành chủ yếu mang lại quyền lợi cho người Anh. Sau khi giành được độc lập, Malaysia đã nhanh chóng cải cách hệ thống giáo dục của mình nhằm mục đích đồng nhất sắc tộc và thống nhất dân tộc. Các chương trình cải cách chính sách giáo dục của Malaysia không hoàn toàn loại bỏ mô hình giáo dục của người Anh mà trên cơ sở đó nó được kết hợp với giáo dục truyền thống (giáo dục Islam giáo). Chính vì vậy, giáo dục Islam giáo được đưa trở lại trường học và dần hội nhập vào hệ thống giáo dục quốc gia. Tuy nhiên, chương trình cải cách giáo dục này cũng vấp phải những vấn đề trong việc đồng nhất sắc tộc. Cộng đồng những người nhập cư (người Hoa, người Ấn) ở Malaysia không hoàn toàn ủng hộ cho việc làm này. Song, để khẳng định bản sắc và tính ưu việt của người Mã Lai, đổi mới giáo dục và cải cách giáo dục ngày càng được mở rộng về mặt phạm vi và nội dung thông qua các Đạo luật giáo dục và Triết lý giáo dục Quốc gia. Trong quá trình xây dựng và hình thành Triết lý giáo dục Quốc gia, Malaysia có tính đến các yếu tố tôn

giáo do dòng người nhập cư mang lại, trong đó lấy tôn giáo Islam giáo làm nền tảng. Do đó, triết lý giáo dục Quốc gia và các chương trình giáo dục mới được triển khai trên nền tảng triết lý giáo dục Islam giáo.

Thứ ba, để bắt kịp tốc độ phát triển kinh tế nhanh chóng của thế giới hiện nay, mô hình giáo dục tích hợp của Malaysia (giáo dục Islam giáo và giáo dục quốc gia) được triển khai thực hiện ở các cấp học từ mầm non đến giáo dục đại học. Kết quả là Malaysia đã đạt được nhiều thành tựu và trở thành một trong 10 quốc gia có hệ thống giáo dục phát triển tiên tiến trên thế giới và đứng ở vị trí thứ 3 trong khu vực.

Thứ tư, có thể nói rằng, Islam giáo có vai trò quan trọng trong phát triển kinh tế - xã hội nói chung và phát triển giáo dục nói riêng của Malaysia. Trong lĩnh vực giáo dục, triết lý giáo dục Islam giáo đã góp phần định hình nền giáo dục Malaysia và là công cụ để thống nhất sắc tộc ở Malaysia. Sự ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia thông qua nhiều kênh truyền tải khác nhau từ Nhà nước, chính phủ đến các các tổ chức, chính sách... Triết lý giáo dục Islam giáo cũng tác động đến nhiều khía cạnh, phạm vi, đối tượng người dạy, người học... của hệ thống giáo dục. Tính hiệu quả của triết lý giáo dục Islam giáo là điều không thể phủ nhận thông qua sự chuyên minh nhanh chóng của đất nước. Hơn nữa, những ưu điểm của giáo dục Islam giáo và đặc biệt là các giá trị đạo đức và luân lý của Islam giáo được áp dụng theo *Kinh Qur'an* và truyền thống Hadith là những giá trị đóng vai trò quan trọng trong xây dựng và định hình nhân cách con người. Malaysia đã vận dụng một cách khôn khéo những giá trị này vào trong giáo dục của họ và kết hợp nó với những giá trị giáo dục hiện đại để đổi mới nền giáo dục trong thế kỷ 21. Hệ thống giáo dục Malaysia hướng tới các mục tiêu như: tiếp cận toàn diện với giáo dục, đảm bảo chất lượng, sự công bằng, thống nhất, đảm bảo hiệu quả cao trong giáo dục. Công dân Malaysia được đào tạo để trở thành những người có tri thức, có năng lực và có chuẩn mực đạo đức cao, có trách nhiệm, khả năng đem lại hạnh phúc cho bản thân góp phần vào sự phát triển hài hòa của gia đình, xã hội và đất nước. Đây được xem là mục tiêu xuyên suốt, và được thực hiện đồng bộ mà không xem

nhẹ bất cứ mục tiêu nào trong chiến lược đổi mới giáo dục quốc gia. Mục đích cuối cùng của giáo dục là phát triển con người một cách cân bằng toàn diện về đức, trí, thể, mỹ. Trong thời đại toàn cầu hoá hiện nay, Malaysia nhấn mạnh sáu phẩm chất then chốt (Tri thức, Kỹ năng tư duy, Kỹ năng lãnh đạo, Thông thạo ngoại ngữ, Đạo đức và tinh thần, Bản sắc văn hóa). Điều này càng khẳng định rằng, dù ở thời đại nào, trong mọi hoàn cảnh, giáo dục của Malaysia vẫn nhấn mạnh đến yếu tố đạo đức và tinh thần. Có lẽ đối với Malaysia, đây là yếu tố then chốt để xây dựng một con người hoàn chỉnh, đáp ứng với yêu cầu của thế kỷ 21 và xa hơn.

Mặc dù vậy, song sự phát triển nhanh chóng của giáo dục Islam giáo và sự tác động của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia mang lại cho Malaysia cả những thành công và hạn chế và không phải lúc nào cũng nhận được những phản ứng tích cực. Những hạn chế mà triết lý giáo dục Islam giáo mang lại cho Malaysia khi nó được vận hành ở vị trí cốt lõi của hệ thống giáo dục có thể kể đến như: sự thiên lệch giữa giáo dục tâm linh và giáo dục hiện đại, sự bất bình của những cộng đồng dân tộc (người Hoa, người Ấn và một số cộng đồng dân tộc nhỏ khác) trong tiếp cận giáo dục, trong thi cử, kiểm tra và đánh giá... Đây được xem là những vấn đề nan giải trong nỗ lực phát triển một hệ thống giáo dục tích hợp nói riêng của Malaysia và đáp ứng mục tiêu thống nhất dân tộc của Malaysia.

Tuy nhiên, cho dù trong hoàn cảnh nào, thực tế đã diễn ra làm sao vẫn không thể phủ nhận rằng, nền giáo dục của Malaysia chịu tác động không nhỏ từ triết lý giáo dục Islam giáo và mô hình giáo dục tích hợp của Malaysia hiện nay được xem là đang đi đúng hướng. Bởi xét theo quy luật của tự nhiên và quan điểm của Islam giáo, vạn vật trên trái đất đều có hai mặt của nó là tích cực và tiêu cực, ưu điểm và hạn chế, mọi thứ sinh ra đều không hoàn hảo mà con người không phải là một ngoại lệ. Do đó, những hạn chế trong giáo dục của Malaysia còn tồn tại, và cần được khắc phục là điều dễ hiểu. Bản thân tác giả luận án cho rằng, với những nỗ lực, tầm nhìn có chiến lược của Malaysia hiện nay trong phát triển giáo dục cho tương lai, chắc chắn Malaysia sẽ giải quyết được những khó khăn, thách thức phía trước và hướng

tới một nền giáo dục xuất sắc ở khu vực và thế giới, đáp ứng với khát vọng của chính phủ cũng như của toàn dân.

Đối với Việt Nam, giáo dục của Việt Nam cũng đã, đang và tiếp tục phát triển. Những thành tựu giáo dục đạt được của Việt Nam là điều chúng ta không thể phủ nhận. Song, cũng cần nhìn nhận thực tế một cách khách quan rằng, giáo dục của Việt Nam còn tồn tại cả những yếu điểm, đặc biệt là những vấn đề liên quan đến giáo dục giá trị, đạo đức, lối sống cho học sinh, sinh viên mà hệ lụy của nó là những vấn đề không nhỏ đối với ngành giáo dục nói riêng và toàn xã hội nói chung. Do đó, Việt Nam cần tiếp tục nghiên cứu, tham khảo, học hỏi kinh nghiệm quốc tế, đơn cử như trường hợp Malaysia, nhất là trong tiếp thu, chọn lọc, vận dụng một số khía cạnh tích cực của tôn giáo *trên cơ sở tiếp biến* cho phù hợp với giáo dục của Việt Nam và trong xây dựng một triết lý giáo dục *mới* của Việt Nam, cho dù có sự khác biệt lớn giữa hai thể chế: Nhà nước Islam giáo thế tục và Nhà nước xã hội chủ nghĩa. Tuy nhiên, hệ giáo dục giá trị của tôn giáo, nhất là giáo dục đạo đức có những nội dung răn dạy, định hình nhân cách con người chắc chắn có những giá trị để chúng ta tham khảo, góp phần đưa nền giáo dục của Việt Nam bắt kịp với sự phát triển nhanh chóng của các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới.

Như vậy, luận án đã cố gắng luận giải những vấn đề lý luận và thực tiễn về ảnh hưởng của triết lý giáo dục Islam giáo đến giáo dục Malaysia, song kết quả nghiên cứu còn nhiều hạn chế do đề tài luận án thuộc phạm trù rất khó để triển khai thực hiện, phải sử dụng cùng lúc nhiều phương pháp nghiên cứu mà không có phương pháp nào được coi là chính và phương pháp nào được coi là phụ. Ngoài ra, chủ đề nghiên cứu về Islam giáo thường đặt ra những vấn đề nhạy cảm, ít nhiều tác động đến quan điểm nhận định của người viết. Trong khi đó, tác giả là người không biết tiếng Ả Rập, những thông tin, số liệu về triết lý giáo dục Islam giáo, nhất là những nội dung của *Kinh Qur'an* chủ yếu được thu thập và luận giải từ những bản dịch bằng tiếng Anh, và chưa được thống kê, cập nhật một cách đầy đủ, còn thiếu đồng bộ, thống nhất giữa các cơ quan, tổ chức mà tác giả tham khảo dẫn đến những nhận xét, đánh giá của tác giả về vấn đề nghiên cứu đặt ra còn ở một mức độ nhất

định. Chính vì vậy, kết quả nghiên cứu và những đóng góp của luận án cho ngành Đông phương học và Tôn giáo học ở Việt Nam mới chỉ là bước đầu và cần có những nghiên cứu chuyên sâu hơn.

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ
LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Vũ Thị Thanh (2019), “Giáo dục Islam giáo ở Trung Đông”, *Tạp chí Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông*, (7), tr. 21-30, ISSN 1859-0591.
2. Vũ Thị Thanh (2019), “Chính sách ngôn ngữ trong giáo dục của Malaysia”, *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học “Cán bộ trẻ và sinh viên sau đại học năm 2019”*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 125-141, ISBN 978-604-9928-74-1.
3. Vũ Thị Thanh (2021), “Islam giáo và giáo dục trong các xã hội Trung Đông”, *Kỷ Yếu Hội thảo Quốc gia “Ngôn ngữ và Văn hoá Ả Rập trong bối cảnh giao lưu hội nhập và phát triển”*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr 55-57, ISBN 978-604-324-656-8.
4. Vũ Thị Thanh (2022), “Giáo dục Islam giáo và thách thức: Nhìn từ góc độ lịch sử, chính trị, văn hoá – xã hội”, *Tạp chí Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông*, (5), tr. 12-21, ISSN 1859-0591.
5. Vũ Thị Thanh (2022), “*Higher Education for Interregional Collaboration in Malaysia: Lessons for Viet Nam*”, International book publishing project, Nomos Publishing House (Germany) of the Faculty of Oriental Studies, pp. 173-186, ISBN 978-3-7560-0462-1.
6. Vũ Thị Thanh (2022), “Islamic Education: The Main Path of Islamization in Southeast Asia”, *The first international Conference On the Issues of Social Sciences and Humanities*, Vietnam National University Press, Ha Noi, pp. 247-264, ISBN 978-604-9962-20-2.
7. Vũ Thị Thanh (2022), “The Philosophy of Islam in Education”, *The first international Conference On the Issues of Social Sciences and Humanities*, Vietnam National University Press, Ha Noi, pp. 909-924, ISBN 978-604-9962-20-2.

8. Vũ Thị Thanh (2023), “Triết lý giáo dục Islam giáo của Malaysia và một vài hàm ý cho Việt Nam”, *Tạp chí Nghiên cứu Châu Phi và Trung Đông*, (7), tr. 20-28, ISSN 1859-0591.
9. Vu Thi Thanh (2024), “The Philosophy of Islam in Education and Its Impact on Malaysian Education”, *The Second International Conference On the Issues of Social Sciences and Humanities*, Vietnam National University Press, Ha Noi, pp. 322-336, ISBN 978-604-43-1656-7.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Báo Tiền phong (2019), *Giáo sư Hồ Ngọc Đại nói gì về việc tìm triết lý giáo dục của Việt Nam*, <https://tienphong.vn/>, truy cập ngày 11.06.2024.
2. Đỗ Minh Cương, Nguyễn Thị Doan (1998), *Phát triển nguồn nhân lực giáo dục Đại học Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia, tr. 13, 50.
3. Kim Định (1965), *Triết lý giáo dục*, NXB Ra Khơi, tr.10
4. Wint Durant, Nguyễn Hiến Lê (2018), *Lịch sử văn minh Arab*, NXB Tổng hợp, Tp HCM, tr. 12-20, Truy cập ngày 09.08.2024.
5. Durkheim, Émile. (1912 [1995]), *Những hình thức cơ bản của đời sống tôn giáo*, Karen E, New York, <https://spiderum.com/bai-dang/DICH-Cac-Hinh-thuc-co-ban-cua-doi-song-Ton-giao-Emile-Durkheim-bxc>, truy cập ngày 11.08.2024.
6. Phạm Minh Hạc (2001), *Nghiên cứu con người và nguồn nhân lực: Đi vào công nghiệp hoá và hiện đại hoá*, NXB Chính trị Quốc gia, tr.150.
7. Nguyễn Phan Thu Hằng (2016), “Vai trò nguồn nhân lực chất lượng cao trong thúc đẩy và sáng tạo ứng dụng khoa học công nghệ”, *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ*, Tập 19, (Q2), tr. 30.
8. Ngọc Ánh, Lan Hương (2018), “Giáo dục Việt Nam: Thực trạng, cơ hội và Thách thức”, *Tạp chí Giáo dục Lý luận* (279), tháng 9, tr.54.
9. Bùi Thị Kim Hậu (2016), “Vai trò của tôn giáo trong xây dựng xã hội Việt Nam hiện nay”, *Tạp chí Khoa học Việt Nam trực tuyến*, số 1 (151), tr. 29-37.
10. Trịnh Thị Anh Hoa, Võ Thuỳ Linh (2020), “Chiến lược phát triển giáo dục phổ thông Malaysia và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam”, *Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 16 (1), tr. 143-148.
11. Hồ Thị Hà, Nguyễn Thuý Duy (2021), Vận dụng triết lý giáo dục của Chủ tịch Hồ Chí Minh vào đổi mới giáo dục Đại học, *Tạp chí Cộng sản*, truy cập ngày 09 tháng 08 năm 2024.

12. IVolunteer Vietnam (2022), *Những trích dẫn của Aristotles về Giáo dục, Cuộc sống, Tình yêu và Dân chủ*, <https://ivolunteervietnam.com/>, truy cập ngày 11.08.2024.
13. Phạm Thành Nghị (2009), “Kinh nghiệm phát triển nguồn nhân lực ở những quốc gia và vùng lãnh thổ Đông Á”, *Tạp chí Nghiên cứu con người* (2), tr.2.
14. Thích Đồng Niệm (2023), “Vai trò của tôn giáo trong đời sống xã hội”, *Tạp chí Nghiên cứu Phật học*, ISSN: 2734-0195. <https://tapchinghiencuuphathoc.vn/vai-tro-cua-ton-giao-trong-doi-song-xa-hoi.html>, truy cập ngày 29.09.2024.
15. Nguyễn Minh Thuyết, Hoàng Thị Hoà Bình (2023), “Triết lý giáo dục và vấn đề đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục Việt Nam”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Đổi mới giáo dục và đào tạo vì mục tiêu phát triển bền vững”*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
16. Lương Duy Thứ (2000), *Đại cương văn hoá phương Đông*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
17. Nguyễn Tường Tâm (2007), “Triết lý là gì”, *Tập - San Việt - Học Journal*, Viện Việt Học, <https://viethocjournal.com/>, truy cập ngày 04.08.2024.
18. Trần Ngọc Thêm (2021), *Triết lý giáo dục của Việt Nam từ truyền thống đến hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 240-245.
19. Thanh tra Chính phủ (2021), *Nghị quyết số 24-NQ/TW của Bộ Chính trị: Bước ngoặt lớn trong cuộc sống tôn giáo*, <https://thanhtra.com.vn/>, truy cập ngày 10.08.2024.
20. Tạp chí Cộng sản (2007), *Triết lý giáo dục Việt Nam*, <https://www.tapchicongsan.org.vn/>, truy cập ngày 26.06.2024.
21. *Tạp chí Kinh tế và dự báo* (2022), “Việt Nam: cần cải thiện chất lượng giáo dục để tiếp tục tăng trưởng”, <https://kinhtevadubao.vn/>, truy cập ngày 12.08.2024.
22. *Thiên kinh Qur'an: Nội dung và ý nghĩa*, https://www.tusachislam.com/sp/Thien-Kinh-Qur39an-1-Al-Fatiha/c69_101, truy cập ngày 29.09.2024

23. Viện Nghiên cứu Đông Nam Á (1998), *Liên bang Malaysia, lịch sử văn hoá và những vấn đề hiện đại*, NXB Khoa học Xã hội, tr. 7-11.
24. Viện Nghiên cứu Phát triển Văn hoá Ngôn ngữ và Giáo dục (2021), *Một số luận giải về Triết lý giáo dục*, <https://clef.vn/>, truy cập ngày 9.08.2024.
25. Phạm Thị Vinh (2002), “Islam giáo ở Malaysia”, *Tạp chí Nghiên cứu Tôn giáo* (5), tr. 17.

Tiếng Anh

26. Abdullah, Abdul-Rahman Salih (1982), *Educational Theory: A Qur'anic Outlook*, Makkah, Saudi Arabia: Umm al-Qura University Press.
27. Ahmad, Z. (1984), *Islamic Education: Teaching Methods and Techniques*, Kuala Lumpur: International Book Service.
28. Afzalur Rahman (2003), “Encyclopedia Sirah: Sunnah, Da'wah and Islam”, *Dewan Bahasa dan Pustaka*, Kuala Lumpur.
29. Ahmad, R. H (1998), “Educational development and reformation in Malaysia: past, present and future”, *Journal of Educational Administration* (5), pp. 462-475.
30. Ahmad Fauzi Abdul Hamid (2010), “Islamic Education in Malaysia”, JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/pdf/resrep05898.5.pdf>, accessed 11 August 2024.
31. Ahmad, M. Y (2004), *Philosophy and History of Islamic Education*, Kuala Lumpur: University of Malaya Publishers.
32. Arif, M (2008), *Transformative Islamic Education*, Yogyakarta, Indonesia: LKiS Yogyakarta.
33. Alparsian (1994), “A Concept of Philosophy in the Qur'anic Context”, *The American Journal of Islamic Social Science, International Journal*, The Asian Philosophical Association, pp.160-169.
34. Abdullah Sani and Kumar, P (1990), *Education in Malaysia*, Longman.
35. A.B., A. A (2004), *The religious, the plural, the secular and the modern: a brief critical survey on Islam in Malaysia*, *Inter-Asia Cultural Studies* (3), pp. 341-356.

36. Fatah Yasin, Raudlotul Firdaus and Jani, Mohd. Shah (2013), “Islamic Education: The Philosophy, Aim, and Main Features”, *International Journal of Education and Research*, Vol. 1, p. (10).
37. Aminuddin Hassan và cộng sự (2010), “*The role of Islamic Philosophy of Education in Aspiring Holistic Learning*”, Universiti Putra Malaysia, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi Delangor.
38. Al-Attas, S. M. Naquib (1969), “Preliminary Statements on General Theory of Islamization of Malay- Indonesian Archipelago”, *Dewan Bahasa dan Pustaka*, Kuala Lumpur, p
39. Al-Attas, S.M. Naquib (1979), *Aims and Objectives of Islamic Education*, Jeddah: King Abdul University, pp. 35-36.
40. Al-Attas, S.M. Naquib (1980), *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM).
41. Al-Attas, S.M. Naquib (1991), *The concept of education in Islam: a framework for an Islamic philosophy of education*, Kuala Lumpur.
42. Al-Attas, S.M Naquib (2018), “The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education”, *Ta'dib International*, Kuala Lumpur, p.88-103.
43. Asma Afsaruddin (2001), *The Philosophy of Islamic Education: Classical Views and M. Fethullah Gulen's Perspectives*, Retrieved from University of Notre Dame. <<http://gulenconference.net/files/Rice/AAfsaruddin.pdf>.>
44. Aida Suraya, M. Y., Ibrahim, C. O. & Wan, C. D (2015), *The Transition from Secondary Education to Higher Education: Malaysia*, In *Transition from Secondary Education to Higher Education: Case studies from Asia and the Pacific*, Bangkok: UNESCO and UNESCO Bangkok Office, pp. 91-107.
45. Azman, N. & Mydin Kutty, F (2016), “Imposing global university rankings on local academic culture: Insights from the National University of Malaysia”, In M. Yudkevich, P. G. Altbach & L. E. Rumbley (Eds.), *The Global Academic*

- Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice and Academic Life*, New York: Routledge, pp. 97-123.
46. A. L. Tibawi (1972), *Islamic Education*, New York, Crane, Russak Company.
 47. Azaman Mohd. Yusof (1998), *Education Policy, Graduate School of Policy Science*, Saitama University.
 48. Ananda Devan Sivalingam (2020), "History of Malaysian Education System: Year 1824 to 2025", *Social Sciences Educational e-Journal*, Social Science Research Network, ISSN (1556-5068).
 49. A.H.Omar (1979), *Language Planning for Unity and Efficiency: A Study of the Language Status and Corpus Planning of Malaysia*, Kular Lumpur: Penerbit Universities Malaya.
 50. Ann Duncan & Jones Steven (2008), *Church-state issues in America today*, Westport, Conn: Praeger, p.100.
 51. Azimil Tayeb (2018), *Islamic Education in Malaysia*, Universiti Sains Malaysia.
 52. Ash Shiddieqi, Teungku Muhammad Hasbi (1997), *Pengantar Hukum Islam*, Semarang: Pustaka Riski Putra.
 53. Amoun Abuarqub (2009), *Islamic Perspectives on Education, Islamic Relief Worldwide*, Birmingham, United Kingdom, pp. 7-9.
 54. Ash Shiddieqi, Teungku Muhammad Hasbi (2002), *Al Bayan Tafsir Penjelas Al-Qur'anul Karim*, Semarang: PT. Pustaka Rizki Putra.
 55. Ali Fauzi (2019), "Content of Islamic Education Found in Al-Qur'an Surah Ar-Rahman", *Tadris* (2), pp. 44-46.
 56. Abdu Hamid (2017), *Islamic Education in Malaysia*, Springer International Publishing AG.
 57. Al-Haddad, Imam Abdallah Ibn Alawi Al-Haddad (2005), *Sufi Sage of Arabia*, Translated by Mostafa Al-Badawi, Fons Vitae: Louisville, Kentucky.
 58. Az-Zuhaili, Wahbah (2014), *Tafsir Al-Munir, Aqidah, Syari'ah, & Manhaj Jilid*, Jakarta: Gema Insani.

59. Aroff, A. R. M., & Kasa, Z (2000), *Falsafah dan konsep pendidikan*, Fajar Bakti.
60. Alparsian (1994), “A Concept of Philosophy in the Qur’anic Context”, *The American Journal of Islamic Socail Science, International Journal*, The Asian Philosophical Association, pp.169-170.
61. Asma Afsaruddin (2001), *The Philosophy of Islamic Education: Classical Views and M. Fethullah Gulen’s Perspectives*, Retrieved from University of Notre Dame. <<http://gulenconference.net/files/Rice/AAfsaruddin.pdf>> .
62. Ahmadiyy Muslim Community (2024), *What is Holly Qur’an and What does it containt?*, <https://www.alislam.org/question/what-is-holy-quran-contain/>
63. Brezinka, Wolfgang (1992), *Philosophy of Educational Knowledge*, Kluwer Academic Publishers, pp.43-44.
64. Brady Stimpson and Isaac Calvert (2021), *Qur’anic Edcucational Philosophy: Foundational Principles of Education in Islam’s Holiest Text*, Department of Educational Leadership and Foundation, Brigham Young University, Provo, UT 84602, USA.
65. Buang, A. H., Nor, M. R. M., & Abdullah, L (2008), “The Madrasah System in Malaysia: Its Contribution to the Nation and Challenges”, *Proceedings of the IAS-AEI International Conference, New Horizons in Islamic Area Studies: Islamic Scholarship Across Cultures and Continents*, National Institute of Humanities, Japan and Asia-Europe Institute, University of Malaya, pp. 22-24.
66. Bank Negara Malaysia (2005), *Establishment of the International Centre for Education in Islamic Finance (INCEIF)*, <https://www.bnm.gov.my/-/establishment-of-the-international-centre-for-education-in-islamic-finance-inceif->
67. The Commissioner of Law Revision, Malaysia (2012), *Act 550, Education Act 1996*,<https://tcclaw.com.my/wp-content/uploads/2020/12/Education-Act-1996.pdf>
68. Chang Da Wan, Morshidi Sirat, Dzulkifli Abdul Razak (2018), “Education in

- Malaysia Towards a Developed Nation”, Yusof Ishak Institute, *Economics Working Paper*, Universiti Sains Islam Malaysia & International Islamic University Malaysia.
69. Cheong, K.C., Selvaratnam, V. and Goh, K.L. (2011), *Education and human capital formation*, In R. Rasiah (Ed.), *Malaysian Economy: Unfolding Growth and Social Change*. Kuala Lumpur: Oxford University Press, pp. 159-184.
 70. Cheong, K.C., Hill, C., Fernandez-Chung, R. and Leong, Y.C. (2015), *Employing the unemployable: Employer perceptions of Malaysian graduates*, *Studies in Higher Education*, 41(12), pp. 2253-2270.
 71. Cheong Kee-Cheok and ets (2016), “Malaysia’s Education Policies and the Law of Unintended Consequences”, *Journal of International and Comparative Education*, Vol. 5, (2), ISSN 2232-1802, p.174.
 72. Cook, Bradley. J (1999), “Islamic versus Western Conceptions of Education: Reflections on Egypt”, *International Review of Education* (45), pp. 339–57.
 73. Che Noraini Hashim and Hasan Langulung (2008), *Islamic Religious Curriculum in Muslim Countries: The Experiences of Indonesia and Malaysia*, *Bulletin of Education and Research* (1), pp. 1-19.
 74. Cornell, Vincent (2005), “Teaching and Learning in the Qur’an”, *The Journal of Scriptural Reasoning* (5), Available online:
<http://jsr.shanti.virginia.edu/back-issues/vol-5-no-3-october-2005-teaching-and-scriptural-reasoning/teaching-and-learning-in-the-quran/>.
 75. Darusalam, G. (2001), *Pedagogy of Islamic Education*, Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn, Bhd.
 76. David E. Diehl (2006), *A Study of Faculty-Related Variables and Competence in Integrating Instructional Technologies into Pedagogical Practices*, Dissertation.
 77. Douglas, S. L, & Shaikh, M. A, (2004), “Defining Islamic Education: Differentiation and Applications”, *Current Issues in Comparative Education* (1), pp. 5-18.

78. Esposito, John (1998), *Islam: The Straight Path (3rd ed)*, Oxford University Press, pp. 9-12.
79. Enloe, Cynthia (1970), *Multi-Ethnic Politics: The Case of Malaysia*, Berkeley: Research Monograph (2), pp. 22-26, University of California.
80. Eaton, Gai (1982), Knowledge and the sacred, *The Islamic Quarterly* (26), pp. 138–48.
81. Fauziah, M. T. & Ng, M. L. Y. A (2015), *Governance Reforms in Public Universities in Malaysia*, Penang: Universiti Sains Malaysia Press.
82. Federal of Malaysia (1961), *Act of Parliament No. 43 of 1961, Act of Education, 1961*, <https://statics.scnu.edu.cn/pics/southeastasia/2020/0623/159289895444551.pdf>
83. Grapragasem, S., Krishnan, A. & Mansor, A. N (2014), “Current trends in Malaysian higher education and the effect on education policy and practice: An overview”, *International Journal of Higher Education* (3), p.85.
84. Ganesan Shanmugavelu and Associates (2020), “Development of British Colonial Educationa in Malaysia 1816-1957”, *International Journal of Education*, p. 42,
85. Gilliot, Claude (2006), *Traditional Disciplines of Qur’anic Studies*, In Encyclopedia of the Qur’an, Leiden: Brill Publishers, pp. 318–39.
86. Günther, Sebastian (2006a), “Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory”, *Comparative Education Review* (50), pp. 367–88.
87. Hasbollah Bin Mat Saad et al (2022), “Philosophy of The Islamic Education and Framework of the Islamic Principles in Empowering the Roles of Acedemics”, *Social Sicences Journal*, Published/ publie’ in Res Militaris (resmilitaris.net) (6), Winter, pp.13, 89.
88. Hazri Jamil and Santhiram R. Raman (2012), “Malaysian educational policy for national integration: Contested terrain of multiple aspirations in a multicultural nation”, *Journal of Language and Culture* (1), pp. 20-31, Available online

<http://www.academicjournals.org/>.

89. Hirst, Paul H. 1985, "Education and Diversity of Belief", In *Religious Education in A Pluralistic Society*, Edited by Marius C. Felderhof, London: Hodder & Stoughton, pp. 5–17.
90. Hashim, M. Y. (1988), *Malay Archipelago Historiography*, Kuala Lumpur: Teks Publishing.
91. Hussin, S (1993), *Education in Malaysia: History, Systems and Philosophy*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
92. Hussin, S. (2002), *Malaysian Education Development Policy: Theory and Analysis*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka
93. Hussin, S. (2004). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah Sistem dan Falsafah* (2nd ed.), Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
94. Hashim, Rosnani (1996), *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*, Oxford University Press, New York.
95. Habsah, I., & Aminuddin, H. (2009), "Holistic education in Malaysia". *European Journal of Social Sciences* (2), pp. 231-236, Retrieved from <http://www.eurojournals.com>.
96. Hashim, I., & Jemali, M (2017), "Key Aspects of Current Educational Reforms in Islamic Educational Schools", *Global Journal Al-Thaqafah (GJAT)*, Vo 7 (1), pp. 54-56.
97. Habsah, I., Yunus, A. S. M., Ali, W. Z. W., Hamza, R., Abu, R., & Nawawi, H (2009), "Belief in God based on the National Education Philosophy amongst Malaysian Secondary School Teachers", *European Journal of Social Sciences* (1), pp. 160-170, Retrieved from http://www.eurojournals.com/ejss_9_2_05.pdf
98. Hilgendorf, Eric (2003), "Islamic Education: History and Tendency", *Peabody Journal of Education* (78), pp. 63–75.
99. Husain, Syed Sajjad, and Ashraf Syed Ali (1979), *Crisis in Muslim Education*, London: Hodder & Stoughton.
100. Halstead, Mark (2004), "An Islamic concept of education", *Comparative*

- Education* (40), pp. 517–29.
101. Hassan, A., Suhid, A., Abiddin, N. Z., Ismail, H., & Hussin, H (2010), “The role of Islamic philosophy of education in aspiring holistic learning”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (5), pp. 2113-2118.
 102. Hassan Langgulung (1979), *Asas-asas Pendidikan Islam*, Edisi kedua, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
 103. Ishak, A. (1994), *Pengajian Pondok dan Kesannya Terhadap Masyarakat di Malaysia*. In El- Muhammady, A. H. (ed.), *Pendidikan Islam: Peranannya dalam Pembangunan Ummah*, Bangi, Selangor: Persatuan Bekas Mahasiswa Islam Timur Tengah.
 104. Ishak, A (1995), *Pendidikan Islam dan Pengaruhnya di Malaysia*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
 105. Ibrahim A. Shogar (2014), *General Characteristics of Islamic Philosophy of Education: How It is Relevant to Society of Globazing World*, Oasis International Conference on Islamic Education (OICIE) on 5 November at PWTC, Kuala Lumpur Positioning and Repositioning Islamic Education.
 106. Ismail, D. A (2013), *An Analysis of Educational Concepts Based on Syed Ali Ashraf and Education in Malaysia*, *Advances in Natural and Applied Sciences* (2), pp. 111-116.
 107. Ibrahim, R., Muslim, N. & Buang, A. H (2011), *Multiculturalism and higher education in Malaysia*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (15), pp. 1003-1009.
 108. Iqbal, M. (1996), *Teacher Training: The Islamic Perspective*, Islamabad: Institute of Policy Studies and International Institute of Islamic Thought.
 109. Islamic Relief World Wide (2019), *Islamic Perspectives on Education*, Secourse Islamique, February, United Kingdom.
 110. Jamil Hazari and Raman S.R. (2012), “Malaysian educational policy for national integration: Contested terrain of multiple aspirations in a multicultural nation”, *Journal of Language and Culture* Vol. 3(1), pp. 20-31, Available

- online <http://www.academicjournals.org/JLC>,
111. Jusuh, A (1989), *Introduction to Islamic Civilization in Malaysia*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
 112. Jusuh, A (1990), *Introduction to Islamic Civilization*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
 113. John L. Esposito Edition (2009), “Allāh”, *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*. Oxford: Oxford University Press.
 114. James Fraser (1999), *Between church and state: religion and public education in a multicultural America*, New York: St. Martin’s Press, pp. 88, 200.
 115. Jamsari, E.A., I.Y. Noor, K.M. Wan, S. Adibah, J. Kamaruzzaman, M.H.W.H. Wan, A.Z. Zinatul, Z.A.H. Mohd and R.M.A. Mohd (2011), “The influence of Middle East on the Development of Islamic Education in Kelantan, Malaysia”, *Middle East Journal of Scientific Research* (7), Special Issue of Diversity of Knowledge on Middle East, pp. 141-150.
 116. James Fraser (1999), *Between church and state: religion and public education in a multicultural America*, New York: St. Martin’s Press, pp. 88, 200.
 117. Khalidah Khalid Ali and et el (2012), “A Study on the Level of Ethics at a Malaysian Private Higher Learning Institution: Comparison between Foundation and Undergraduate Technicalbased Students”, *International Journal of Basic & Applied Sciences IJBAS-IJENS* (5), pp, tr. 36 - 45.
 118. Kua Kia Soong (2007), *May 13: Declassified Documents on The Malaysian Riots of 1969*, Kuala Lumpur: Suaram.
 119. K. Mohammed Ajirur (2016), *Islamic Philosophy of Education*, Malappuram, Kelara, India.
 120. Khosrow Bagheri Noaparast (2022), *Challenges Facing the Philosophy of Education in the Twenty – First Century*, Maarif Global Education Series (MGES).

121. Khaldun, Ibn (1967), *The Muqaddimah*, Translated by Franz Rosenthal, Princeton: Princeton University Press.
122. Koto, Alaidin (2004), *Ilmu Fiqih dan Ushul fiqih*, Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
123. K. Mohammed Ayirur (2012), *Islamic Philosophy of Education*, University of Calicut, Kerala, India.
124. Kee-Cheok Cheong and ets el (2016), “Malaysia’s Education Policies and the Law of Unintended Consequences”, *Journal of International and Comparative Education*, Volume 5 (2), ISSN 2232-1802, pp. 74-78.
125. Kee, W. H., & Hean, G. Y (1972), *Perspective: The Development of Education in Malaysia and Singapore*, Kuala Lumpur: Heinemann Education Book, <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/342154>, accessed 9 th August, 2024,
126. Kee – Cheok Cheong and Yin – Ching Leong (2016), “Malaysia’s Education Policies and the Law of Unintended Consequences”, *Journal of International and Comparative Education*, Volume 5 (2), pp. 74-82.
127. Kim, K. K (1980), *The Development of Islam in Education Towards Unity: A Historical Perspective*, Petaling Jaya, Selangor: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.
128. Kassim, M (1991), *Islamization of Science*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
129. Kadir, Z. A. A (1994), “Towards the Practice and Appreciation of Islamic Values: An Integrated Approach”, In *El-Muhammady, A. H. (ed.), Islamic Education Its Role in the Development of the Ummah*. Selangor: Middle East Islamic Alumni Association.
130. Kadir and ets el (2022), “The Development of Islamic Education in The Malay World: Highlighting The Experience in Malaysia”, *International Journal of Ecademic Research in Bussiness and Social Sciences*, Vol.12 (10), pp. 1218-1231.
131. Keow, C (2008), *Philosophy and education in Malaysia*, Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman SDN BHD, Knowledge and values are the two methods of

how human understand the world.

132. Kong, S.H. (2013), Chinese Schools to Turn Away Thousands. The Sun Daily November 5. Available at <http://www.thesundaily.my/news/874490>, accessed 11 August, 2024.
133. Lee, K.H. and Nagaraj, S. (2012), The crisis in education In H. Hill, S.Y. Tham and M.Z. Ragayah (Eds.), *Malaysia's Development Challenges: Graduating from the Middle*, Abingdon: Routledge, pp. 213-232.
134. Laporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Dasar Pelaksanaan Pelajaran (1979), Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia, 7 November.
135. Lebar, M. S. (1992), *Educational Change and Development*, Kuala Lumpur: Laporan Jawatankuasa Kabinet Mengkaji Dasar Pelaksanaan Pelajaran (1979), Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.
136. Latifah Abdul Majid, Haziyah Hussin, Ahmad Munawar Ismail, Zakaria Stapa, Mohd Arif Nazri, Sabri Mohamad, Fadlan Mohd Othman and Faisal Ahamad Shah (2012), "The Contribution of Islamic Education in Strengthen Malay Identity", *Journal of Applied Sciences Research* (8): pp. 4322-4327.
137. Lebar, M. S. (2002), *School Level Education Planning and Ipt*, Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
138. Locke, John (1764), *Locke's Conduct of the understanding; edited with introd., notes, etc* by Thomas Fowler, Oxford: Clarendon Press, p. 44.
139. Locke, John (1764), *Some Thoghts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding*, Eds. Ruth W. Grant and Nathan Tarcov, Indianapolis: Hackett Publishing Co., Inc, p. 10.
140. Lee, M. N. N (1999), *Education in Malaysia: Towards vision 2020*, School Effectiveness and School Improvement (1), pp. 86-98, Availabled on <http://dx.doi.org/10.1076/sesi.10.1.86.3514>.
141. Lovi Suciwati (2023), "The Concept of Perennialialism Education and the Flow of Essentialism", *Journal of Learning, Teaching and Education Studies* (2), pp. 64, 67.

142. Mukherjee, H., Singh, J.S., Fernandez-Chung, R.M. and Marimuthu, T. (2011), *Affirmative action policies in Malaysia's higher education*, Washington DC: World Bank.
143. Ministry of Education Malaysia (2008), *Education in Malaysia: A journey to excellence*, Malaysia: Educational Planning and Research Division, p.7.
144. MEB (2013), *Malaysia Education Blueprint 2013 - 2025*, Education, 27(1), pp. 1-268, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
145. Mauzy, D. & Milne, R.S. (1984). "The Mahathir Administration in Malaysia: Discipline Through Islam." *Pacific Affairs* 56:4 (Winter 1983-1984), pp. 619-648.
146. Mat Teh Kamarul Shukri và cộng sự (2019), *The Influences of Islam towards Arabic Language Education before and After Malaysia's Independence* Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues, Vol.22 (1), pp 1-6.
147. Muhammad Sharif Khan (1986), "Islamic Education", *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues* New Delhi: Anish Publishing House, pp. 10, 12.
148. Malaysia, M. o (2008), *Malaysia Education for All : Mid- Decade Assesment Report 2007 2012*, Putrajaya, Malaysia: Ministry of Education.
149. Ministry of Higher Education (MOHE) (2007), *National Higher Education Strategic Plan Beyond 2020*, Putrajaya: Ministry of Higher Education Malaysia.
150. Ministry of Higher Education. (2010), *Higher Education Statistics*, Available at http://www.mohe.gov.my/web_statistik/, Accessed 27 May 2022.
151. Ministry of Education (2011), *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*.
152. Ministry of Education Malaysia (2013), *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*, Kementerian Pendidikan Malaysia.
153. Ministry of Education (2015a), *National Education Philosophy*, Retrieved from <http://www.moe.gov.my/en/falsafah-pendidikan-kebangsaan>
154. Ministry of Education Malaysia (MOE) (2015b), *Executive: Malaysia Education Blueprint 2015-2025 (Higher Education)*, Putrajaya, http://www.moe.gov.my/cms/upload_files/files/3_%20Malaysia%.
155. Ministry of Higher Education (2016), *Higher Education Statistics 2016*,

- Putrajaya, pp. 2-3.
156. Ministry of Higher Education (2017), *Higher Education Statistics 2017*, Putrajaya.
 157. Muhib al – Din Abu Salih, Mighdad Yalgin and et al (1982), *Muhammad Saud Islamic University*, Riyadh, p. 50.
 158. Molly N.N. Lee (2014), *Education Reforms in Malaysia: Towards equity, quality and efficiency*, Routledge Handbook of Contemporary Malaysia Routledge.
 159. Mohd. Farid bin Mohd Shahrhan (2020), *Why a Strong Religious Education is Needed?*, Institute of Islamic Understanding Malaysia.
 160. Marzuki, S (1995), *Pendidikan di malaysia*, Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
 161. Mok, Soon Sang and Lee, Shok Mee (1998), *Education in Malaysia*, Publisher of Budiman Group.
 162. Malaysia, M. o (2012), *Preliminary Report Malaysia Education Blueprint 2013-2025*, Putrajaya, Malaysia: MOE.
 163. Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Hooper, M (2016b), *TIMSS 2015 International Results in Science*, Retrieved from on December 9, 2016 from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results>.
 164. Mohd. Shuhaimi bin Haji Ishak & Osman Chuah Abdullah (2013), *Islamic Education in Malaysia: A Study of History and Development*, International Islamic University Malaysia , Kuala Lumpur , Malaysia Published online: 03 Jun.
 165. Meijer, Wilna A, J (2009), *Traditional and Future of Islamic Education*. Munster: Waxmann Verlag.
 166. Miah, Shamim (2017), *Muslims, Schooling and Security: Trojan Horse, Prevent and Racial Politics*, London: Palgrave.
 167. Malaysia (2015), *Eleventh Malaysia Plan 2016-2020: Anchoring Growth on People*, Putrajaya: Prime Minister’s Department Malaysia.

168. Mohd Roslan, Mohd nor (2012), “Islamic Educational System in Malaysia: Traditional and Modern Approaches”, *Middle East Journal of Scientific Research VII* (9), pp. 1238-1243.
169. Morshidi, S. & Abdul Razak, A (2008), “Policy for higher education in a changing world: Is Malaysia’s higher education policy maturing or just fashionable”?, Paper presented at *Forum on Higher Education in a Globalising World: Developing and Sustaining an Excellent System*, Kuching, January 11.
170. Malakolunthu, S. & Rengasamy, N. C (2012), *Education policies and practices to address cultural diversity in Malaysia: Issues and challenges*, *Prospects* (42), pp. 147-159.
171. Milligan, Jaffrey A (2005), *Islamic Identity, Postcoloniality, and Educational Policy*, New York: Palgrave Macmillan.
172. Moris, Z (2007), *50 Years of Higher Eductaion Development in Malaysia (1957-2007)*, Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.
173. Munir Shuib, S. K (2008), *Governance and Leadership in Higher Education*, Pulau Pinang: Univesiti Sains Malaysia.
174. Muhammad Sharif Khan (1986), *Islamic Education*, New Delhi: Anish Publishing House.
175. M. S. Asimov, Clifford Edmund Bosworth (1999), *The Age of Achievement: Vol 4*, Motilal Banarsidass, pp. 33–4,
176. Muhaimin (2004), *Wacana Pengembangan Pendidikan Islam*, Yagyakarta: Pustaka Pelajar.
177. M.A.R. Habib (2005), *Kual Lupur: Islam in Malaysia*, Liberal Studies Program: Lecuture and Colloquium S, p.1
178. Md. Ferdouse Khan (1998), *The Quraanic Principles of Education*, Islamic Foundation Bangladesh, Dhaka.
179. Morocco World News (2023), *Global Muslim Population Exceeds 2 Billion*, <https://www.moroccoworldnews.com/2023/04/354870/global-muslim-population-exceeds-2-billion>.

180. Norliza Mohd Zain et al. (2017), "Challenges and Evolution of Higher Education in Malaysia", *UMRAN – International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, V4 (1), pp. 78-88.
181. Nor, M. R. M., & Othman, W. M. T. W. (2011), "Sejarah dan Perkembangan Pendidikan Islam di Malaysia", *Jurnal at-Ta'dibi*, V6 (1), pp. 59-78. https://www.academia.edu/3019700/Sejarah_dan_perkembangan_pendidikan_Islam_di_Malaysia, Accessed 9th August 2024.
182. Norhidayah bt. Mohd Raml and partners, *Education Reform, The Past and Present*, https://www.academia.edu/10975923/Education_Reform_The_Past_and_Present.
183. National Philosophy of Education (2011), *Teaching in Malaysia*, available on <http://mymalaysiaeducation.blogspot.com/2013/06/malaysia-national-education-philosophy.html>.
184. Nik Rosila Nik Yaacob (2013), *An Islamic Perspective on the Role of Education in Responding to Social Issues Among Students in Malaysia*, Universiti Sains Malaysia, Penang, Malaysia.
185. Nasrin Karimizaded A, Mahmoud Abolghasemi B (2016), "The Islamic and Religion Education in Malaysia Schools: From Past Up to Now", *International Academic Journal of Innovative Research* (4), pp. 19-29.
186. Nurul-Awanis, A. H.-M (2011), "Malaysian Education System Reform: Educationists' Perspectives", *Proceeding of the International Conference on Social Science, Economics and Art*, pp. 107-111.
187. Nahid Eva (2013), *Importance of Religion in Today's World*, https://www.academia.edu/3838157/Importance_of_religion_in_todays_world.
188. Nasr, Seyyed Hossein (1989), *Knowledge and the Sacred*, Albany: State University of New York Press.
189. Nasr, Seyyed Hossein (1993), *The Need for a Sacred Science*, Albany: State University of New York Press.
190. Nawawi, Hadari dan M. Martini Hadari (1992), *Instrumen Penelitian Bidang*

Sosial, Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.

191. Nata, Abuddin (2004), *Metodologi Studi Islam*, Jakarta: Raja Grafindo Persada.
192. Nur Azlin Mohamed Yasin. (2017), "The Evolution of Online Extremism in Malaysia", *Counter Terrorist Trends and Analyses* 9:7, July.
193. Othman, M. R. (2006), *Malays, Islam and the Middle East Before World War II: A Critical Analysis on the Historical Sources*, In Tze-Ken, D. W., Fernando, J. M., Nordin, M., & Raja, S. S. (eds.), *History of Sources and Approaches*, Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
194. Othman, N. (November 2011), *Eclectic Model in the Malaysian Education System*, *International Education Studies* (4), pp. 111 -117.
195. Oliver Leaman (2009), *Islamic Philosophy*, Polity Press. Cambridge, U.K.
196. OECD, (2016), *Although Malaysia participated in PISA 2015*, Malaysia was excluded from the official results because the weighted response rate among the initially sampled Malaysian schools (51 per cent) falls well short of the standard PISA response rate of 85 per cent.
197. Prime Minister's Office of Malaysia (PMOM) (2019), *Malaysia Educational Bl 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education)*, Executive Summary, pp.6-10.
198. Perancangan Kurikulum Pendidikan Islam dalam Falsafah Pendidikan Negara (Planning of Islamic Education Curriculum in the National Educational Philosophy) (1990), *Bengkel Pendidikan Islam Malaysia*, Kolej Agama Sultan Zainal Abidin, Kuala Terengganu, Terengganu.
199. Pew Research Center (2016), *How Religion may Affect Educational Attainment: Scholarly Theories and Historical Background*, Regional and Education around the World.
200. Pechilis, Karen; Raj, Selva J (2013), *South Asian Religions: Tradition and Today*, Routledge, p. 193.
201. Puteh, A (2010), *The Language Medium Policy in Malaysia: A Plural*

- Society Model?*, Review of European Studies (2), pp.192-200.
202. Policy Planning and Research Division, Ministry of Higher Education Malaysia (2022), *Higher Education Report*, Under the UNESCO World Higher Education Conference.
203. Preliminary Report – Executive Summary (2012), *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*.
204. Preliminary Report (2012), *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*, Putrajaya: Ministry of Education, pp. 95-96.
205. Qais Faryadi (2015), “An Islamic Perspective of Teaching Philosophy: A Personal Justification”, *IOSR Journal of Research and Method in Education (IOSR-JRME)* (6), pp. 49-60.
206. Rao, S. (2009), *Globalization, Affirmative Action and Higher Education Reforms in Malaysia: A Tightrope Walk between Equality and Excellence*, The Asian Scholar 5 <http://www.asianscholarship.org/asf/ejournal/index.html>, Accessed 11 August, 2024.
207. Roff, W. R (1980), *The Origin Of Malay Nationalism*, Kuala Lumpur: University of Malaya Press.
208. Rahim, R. A. A., & Awang, I (2003), “Efforts to Empower Islamic Educational Institutions in Malaysian Public Institutions of Higher Learning: An Analysis of the APIUM Experience”, *Proceedings of the National Seminar on Empowering the Education System*, Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia, Johor Bahru.
209. Rahman, A. M (2006), *Civilizational Islam: Promulgating the New Approach of Islam in Malaysia*. Pacific and Asian Communication Association (3), pp. 303-324.
210. Rudner, M. (1997), *Education, Development and Change in Malaysia*, South East Asian Studies (1), pp. 23-62.
211. RI, Kementerian agama (2014), *Fiqih*, Jakarta: Kementerian Agama.
212. Ruth Brooks (2023), “*What is the Philosophy of Education*”, Management

School, North Wales.

213. Saari Nurzafirah (a) and Sulaiman Mashitah(b) (2021), “*The influence of Islamic Education on Empowering Individual Religious Attachment and Commitment Among Undergraduates in Universiti Sains Islam Malaysia*”, Univeristi Sain Slam Malaysia.
214. Sarah Ganly (2012), *Educational Philosophies in the Classroom*, The Categories of Various Teaching Philosophies, Harvard College.
215. Sabki, A’ishah Ahmad, and Hardaker Glenn (2013), “The madrasah concept of Islamic pedagogy”, *Education Review* (65), pp. 342–56.
216. Sahin, Abdullah (2013), *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*, Markfield: Kube Publishing.
217. S.M. Ziauddin Alavi (1988), *Muslims Educational Thought in the Middle Ages*, Atlantic, New Delhi.
218. Sang, M. S. (2004), “Ilmu pendidikan untuk KPLI”, *Edisi ketiga, Selangor: Kumpulan Budiman Sdn, Bhd.*
219. Salleh, A. H. (1977), *Pondok Institutions in Malaysia*. In Kling, Z. (ed.), Malay Society, Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.
220. Syed Muhammad Naqiub al-Attas (1978), *Aims and Objectives of Islamic Education* (Jeddah: King Abdul Aziz University), p. 1.
221. Shellabear, W. G (1948), *Sejarah Melayu or The Malay Annals*, Singapore: The Malay Publisher House.
222. Salleh, A. H (1980), *Education Towards Unity: A Historical Perspective*, Petaling Jaya, Selangor: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd
223. Salleh, A. M (1997), *Islamic Education Philosophy, Pedagogy & Methodology*, Petaling Jaya, Selangor: Penerbit Fajar Bakti Sdn. Bhd.
224. Salleh, M. N., & Salleh, A. H (1998d), *Islam in Kedah Darul Aman*, Kedah: Kedah Darul Aman State Cultural Council.

225. Sakamon, S (1988), *Problems of Islamic Education in Malaysia*, Kuala Lumpur: Pustaka al- Rahmaniah.
226. Saat, I (2007), *Malay Political History of Various Streams*, Shah Alam: Karisma Publications Sdn. Bhd
227. Sahin, Abdullah (2018), *Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education*, Centre for Education Studies, University of Warwick, Coventry CV4 7AK, UK.
228. Syed Abdullah, Sharifah Norsana (2012), *Multicultural Education in Malaysian Perspective: Instruction and Assessment*, University Technology of Malaysia, pp. 1-10.
229. Sahin, Abdullah (2012), *The Role of Educational Theology in Reconciling Faith and Reason in Islam: Reflections on the Case of Ikhwan al – Safa*, *The Muslim World Book Review* (32), pp. 6-7.
230. Shafeed Hussain Vazhathodi Al-Hudawl and Associates (2014), “The Actualization of the Malaysian National Education Philosophy in Secondary Schools: Student and Teacher Perspectives”, *Journal of Studies in International Education* 7 (4), pp. 57-68
231. Salleh, M. S (2013), “Strategizing Islamic Education”, *International Journal of Education and Research* (6), pp. 1-14.
232. Sobhi Rayan (2012), “Islamic Philosophy of Education”, *International Journal of Humanities and Social Science* (19), Special Issue – October.
233. Shafeeq Hussain Vazhathodi Al – Hudawi, Rosy Lai Su Fong, Mohammed Borhanden Musah and Lokman Mohd Tahir (2014), *The Actualization of the Malaysian National Education Philosophy in Secondary Schools: Student and Teacher Perspectives*, Department of Educational Foundation and Social Science Studies, Faculty of Education, Universiti Teknologi Malaysia, UTM Johor Bahru 81310, Johor, Malaysia.

234. S. H. Chan and H. Tan (2006), *English for Mathematics and Science: Current Malaysia Language-in-Education Policies and Practices*, in *Language Education* (4), pp. 306 – 312.
235. Sobhi Rayan (2012), “Islamic Philosophy of Education”, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol.2 (19), Sepecial Issue on Bussiness and Social Sciences, pp 150-156.
236. The Star. (2016), *Chinese School Student Numbers Rise*, January 31, <http://www.thestar.com.my/news/nation/2016/01/31/chinese-school-student-numbers-rise/>, accessed 11 August 2024.
237. *The May 13 Tragedy: A Report (1969)*, Kuala Lumpur: National Operations Council.
238. Tipei Rivis Iosif (2023), “The role of Religion in Contemperory Society Mapping in Research Itinerary”, *RAIS Journal for Social Sciences*, Vo.7 (2), p.113
239. Tayed, Azimil (2012), *The Ups and Downs of Islamic Education in Malaysia*, Department of Politic and Social Changes, Australia National University.
240. Tan Yao Sua and Santhiram, R (2014), *Educational Issues in Multiethnic Malaysia*, Petaling Jaya: Strategic Information and Research Development Centre, p. 67.
241. Talbani, Aziz (1996), “Pedagogy, power, and discourse: Transformation of Islamic education”, *Comparative Education Review, Special Issue on Religion* (40), pp. 66–82.
242. Taklimat, Bahagian Pendidikan Islam kepada Y.B, Datuk Abdullah bin Hj, Ahmad Badawi (1984), *Menteri Pelajaran Malaysia*, National Archive of Malaysia, Kuala Lumpur.
243. Triwidyastuti and Maragustam Seriger (2018), “The Concept of Islamic Education Development Based on the Theory of Fitrah”, *Indonesian Journal of Interdisciplinary Islamic Studies (IJIIS)* (1), pp. 31-52.
244. Ting, H.M.H (2013), *Language-in-education policy in Malaysia:*

- Context, implementation and challenges*, Presentation at the 4th International Language and Education Conference, Mahidol University, Bangkok, 6-8 November.
245. Thimm, V (2013), “Education, Migration, Gender, Policies of Education in Malaysia and Singapore”, *GSE Journal of Education* (1), pp. 1-11.
246. United Nations Development Program (UNDP) (2005), *Malaysia – Achieving the Millennium Development Goals: Successes and challenges*, Kuala Lumpur: UNDP.
247. UNESCO, (2015), *Education for all 2015 National review*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229719>.
248. Vishalache Balakrishnan, 2010, “Transformation in Education in Malaysia: A Look into Moral Education Syllabus”, *I-manager’s Journal on School Educational Technology*, Vol. 6 (2), September - November.
249. Von Grunebaum, Gustav Evans (1955), *Islam: Essays in the Nature and Growth of a Cultural Tradition*, Menasha: American Anthropological Association.
250. Vanitha Nadaraj (2022), *Malaysia Education Sinks Deeper in to Islamization, Elementary School in Karak, Malaysia’s Panhang State*, <https://www.ucanews.com/news/malaysian-education-sinks-deeper-into-islamization/>, Accessed 12 August 2024
251. Watt, William Montgomery (2003), *Islam and the Integration of Society*, Psychology Press, p. 5, ISBN: 9780415175876.
252. Wan, Chang Da; Morshidi Sirat, Dzulkifli Abdul Razak (2018), *Education in Malaysia Towards a Developed Nation*, National Higher Education Research Institute, Universiti Sains Malaysia.
253. Wan Daud, W. (1998), *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib Al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamisation*, Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), p.112.

254. World Bank Group (2020), *Vietnam's Capital: Education Success and Future Challenges*, IBRD-IDA, pp. 23- 47.
255. Warren Nord (1994), *Religion and American education: rethinking a national dilemma*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, p. 400.
256. Yegar, M (1979), *Islam and Islamic Institutions in British Malaya: Policies and Implementation*, Jerusalem: Magnes Press, Hebrew University.
257. Yasin Fatah and ets el (2013), "Islamic Education: The Philosophy, Aim and Main Features", *International Journal of Education and Research Vo.1* (10), p.1, <https://ijern.com/journal/October-2013/18.pdf>, accessed on 11 August, 2024.
258. Zakaria, H. A (2000), "Educational Development and Reformation in the Malaysian Education System: Challenges in the New Millennium", *Journal of Southeast Asian Education* (1), pp. 113-133.
259. Zainuddin, R. (2004), *History of Malaysia*, Petaling Jaya, Selangor: Penerbit Fajar Bakti Sdn, Bhd.
260. Zin, A. M., Ghani, Z. A., & Don, A. G, (2005), *Islamic Education in Malaysia: From Pondok to University*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
261. Zuhairini (2004), *Metodologi Pembelajaran Pendidikan Agama Islam*, Malang: UIN Press.
262. Zuraidad Zaaba, Farida Ibrahim Ramanda (2011), "Language-in-Education Policy: A Study of Policy Adjustment Strategy in Malaysia", *International Journal of Education and Information Technologies* (2), p.17.
263. Zulkefli bin Aini, AB. Halim bin Tamuri (2017), "Education Perspective in Addressing Multi Religion, Ethnic and Cross Culture in Malaysian Nation Building", *International Journal of Research in Humanities and Social Studies* (11), pp. 1-8.

3. Trang web hỗ trợ

264. Hướng tới kỷ niệm 90 năm ngày truyền thống ngành tuyên giáo:
<https://dangcongsan.vn/huong-toi-ky-niem-90-nam-ngay-truyen-thong-nganh-tuyen-giao/thong-tin-tu-lieu/doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-va-dao-tao-theo-nghi-quyet-29-nq-tw-55748>
265. Nâng cao hiệu quả tham gia của gia đình và xã hội trong quản lý hoạt động giáo dục: <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=9843>
266. Việt Nam đứng thứ 59 trong xếp hạng các quốc gia tốt nhất về giáo dục:
<https://vneconomy.vn/techconnect/viet-nam-dung-thu-59-trong-xep-hang-cac-quoc-gia-tot-nhat-ve-giao-duc.htm>.
267. Global Muslim Population: <https://timesprayer.com/en/muslimpopulation/>:
268. Islam: An Introduction: <https://asiasociety.org/islam-introduction>
269. List of Universities in Malaysia - Student info and Guides:
<https://studymalaysia.com/education/top-stories/list-of-universities-in-malaysia>
270. University Ranking in South East Asia:
<https://www.topuniversities.com/asia-university-rankings/south-eastern-asia>

PHỤ LỤC 1

BẢN ĐỒ MALAYSIA



PHỤ LỤC 2
CÁC THÔNG TIN CƠ BẢN VỀ MALAYSIA

Diện tích	330,803 km ²
Dân số	34.227.000 người
Mật độ dân số	92 người/km ²
Thủ đô	Kuala Lumpur
Thành phố lớn nhất	Kuala Lumpur
Ngôn ngữ chính thức	Tiếng Malaysia
Tôn giáo	61,3% Islam giáo (Sunni), 19,8% Phật giáo, 9,2% Cơ đốc giáo, 6,2% Ấn Độ giáo, 3,4% Tôn giáo khác
Sắc tộc	50,1% người Mã lai, 22,6% người Hoa, 11,8% người bản địa, 6,7% người Ấn, 8,8% người thuộc sắc tộc khác
Thể chế chính trị	Quân chủ lập hiến Liên bang Đại nghị chế
Vua	Abdullah Sultan Ahmad Shad
Thủ tướng hiện nay	Anwar Ibrahim
Phó thủ tướng hiện nay	Ahmad Hamidi và Fadillah Yusof
GDP (PPP)	900.4 tỷ USD (năm 2020)
GDP danh nghĩa	439.4 tỷ USD (năm 2022)
GDP đầu người (PPP)	27.287 USD (năm 2020)
GDP đầu người danh nghĩa	10.192 USD (năm 2022)
Hệ số Gini	41(năm 2015)
Chỉ số HDI	0.804 (năm 2018)
Đơn vị tiền tệ	Ringgit
Các Bang của Malaysia	13 Bang: Johor, Kedah, Kelantan, Malacca, Negeri Sembilan, Pahang, Penang, Perak, Perlis, Selangor, Terengganu, Sabah, Sarawak 3 Lãnh thổ liên bang: Putrajaya, Kuala Lumpur, Labuan

PHỤ LỤC 3
CÁC MỐC LỊCH SỬ QUAN TRỌNG CỦA MALAYSIA

Thế kỷ XV	Nhà nước Islam giáo ra đời trên bán đảo Malacca
Năm 1511	Bồ Đào Nha chiếm Vương quốc Malacca
Đầu thế kỷ XX	Malacca trở thành thuộc địa của Anh
Chiến tranh thế giới thứ hai	Malacca bị Nhật Bản chiếm đóng
Tháng 11-1945	Anh phục hồi lại chính quyền ở Mã Lai
1956	Hội nghị Luân Đôn quyết định trao trả độc lập cho Malaysia
31/8/1975	Mã Lai giành được độc lập
16/9/1963	Mã Lai, Singapore, Sabah và Sarawak ký hiệp ước thành lập Liên bang Malaysia
9/8/1965	Singapore tuyên bố tách khỏi Malaysia, trở thành quốc gia độc lập

Nguồn: Liên bang Malaysia (Federation of Malaysia),
<https://tulieuvankien.dangcongsan.vn/ho-so-su-kien-nhan-chung/cac-nuoc-vung-lanh-tho/chau-a/ma-lai-xi-a-malaysia-1058>

