

KHÁI LUẬN VỀ VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG*

Nguyễn Ngọc Thơ¹

INTRODUCTION TO SCHOOL CULTURE

Nguyen Ngoc Tho¹

Tóm tắt – *Đổi mới giáo dục đã và đang là một trong những vận động chủ lực trong xã hội Việt Nam đương đại, được đưa vào Nghị quyết Trung ương và được toàn dân hưởng ứng. Đổi mới giáo dục đã sớm xúc tiến ở các nước Âu-Mĩ, thu hút hàng trăm nhà nghiên cứu chuyên nghiệp với nhiều công trình hữu ích về cả lý luận lẫn thực tiễn. Kinh nghiệm cho thấy, cải cách, đổi mới giáo dục học đường bắt đầu từ việc xây dựng nền tảng lý luận văn hóa học đường hợp lý, tiến bộ, làm kim chỉ nam cho toàn bộ quá trình thiết kế, vận hành cuộc vận động đổi mới giáo dục ấy. Bài viết này vận dụng phương pháp phân tích – tổng hợp trên cơ sở so sánh – đối chiếu thành quả nghiên cứu, xây dựng văn hóa học đường Âu-Mĩ làm nền tảng cho việc xây dựng nội hàm khái niệm văn hóa học đường ở Việt Nam hiện nay. Nghiên cứu cho thấy, văn hóa học đường chia sẻ phần lớn nét tương đồng giữa các nền văn hóa, vốn là những đặc điểm do tính chất ngành nghề (ngành giáo dục) tạo nên; song cái quan trọng cốt lõi lại là yếu tố nội sinh của từng nền văn hóa: đó là quan điểm, mục tiêu, chủ trương, chính sách, cung cách quản lý và tính chất của nền giáo dục truyền thống.*

Từ khóa: *đổi mới, giáo dục Việt Nam, kinh nghiệm thế giới, văn hóa học đường.*

Abstract – *Educational innovation has been and is presently one of the key components in contemporary Vietnamese society, which is included in the Central Party Resolution and has received positive feedback from the community. Educational innovation has long been established and continuously promoted in European and American countries, attracting hundreds of professional researchers who have published many useful works in both theoretical and practical fields. The educational outcomes of these countries shows that, education reforms and adaptation to change require the building of a reasonable, progressive and theoretical basis for school culture, making it a guideline for the whole process of designing and operating that campaign of educational innovation. This paper applies the method of document analysis under the comparative perspective to investigate the theoretical and practical experience of the United States of America and European countries in building school culture for the sake of renovating school culture in Viet Nam today. The study shows that school culture shares most of the similarities among cultures, which are characteristics created by the nature of the field of education itself; however, the intrinsic factors such as the viewpoint, goals, guidelines, policies, management practices and the nature of traditional education in each country play an even more important role in*

¹Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

Ngày nhận bài: 15/3/2020; Ngày nhận kết quả bình duyệt: 26/3/2020; Ngày chấp nhận đăng: 8/5/2020

Email: ngoctho@hcmussh.edu.vn

¹University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City

Received date: 15th March 2020; Revised date: 26th March 2020; Accepted date: 8th May 2020

*Nghiên cứu được tài trợ bởi Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ Đề tài mã số A2018-18b-01

the whole process.

Keywords: *reform, school culture, Viet Nam's education, world experience.*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục là trụ cột xây dựng và vun đắp nền tảng tri thức – tư tưởng của từng quốc gia, dân tộc. Ở Việt Nam, Nghị quyết Trung ương số 29-NQ/TW (04/11/2013) đã nhấn mạnh nhu cầu ‘đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế’; theo đó, cả guồng máy xã hội đang vận động thay đổi phương thức triển khai giáo dục theo hướng hiện đại hóa nhằm phát huy vai trò chủ động của người học cũng như tư duy sáng tạo – khai phóng của từng cá nhân. Việc nghiên cứu, xây dựng mô hình học đường hiện đại, phù hợp là một quá trình lâu dài. Đây là nhiệm vụ tổ hợp của nhiều nhóm chuyên gia và nhà quản lý ở cả ba lĩnh vực: giáo dục, văn hóa và quản lý giáo dục. Để có một nền giáo dục tiên tiến, các chuyên gia phải tính đến tất cả các bình diện (khâu, đoạn) của giáo dục học đường, từ xây dựng khái niệm, nội hàm, cấu trúc, chức năng, mô thức tổ chức và quản lý, chuẩn đầu ra và mô hình đào tạo, đánh giá. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi trực tiếp thảo luận đến một vấn đề mang tính lí luận có tầm quan trọng quyết định đến hầu hết các yếu tố còn lại nói trên, đó là *văn hóa học đường* (VHHĐ).

VHHĐ là một tiểu văn hóa, một bộ phận của tổng thể văn hóa quốc gia; song khi xét theo lĩnh vực ngành nghề, VHHĐ của các quốc gia lại chia sẻ nhiều điểm tương đồng mang tính cốt lõi do tính chất đặc thù xuyên biên giới của lĩnh vực giáo dục quy định nên. Trên thực tế, VHHĐ hiện đại được khơi mào ở Anh từ đầu thế kỉ XX, lan truyền đến Bắc Mỹ, được giới nghiên cứu Mỹ phát triển đến cực thịnh vào cuối thế kỉ XX – đầu thế kỉ XXI. Tính tương đồng của mục tiêu giáo dục đã tạo nền tảng chia sẻ chung của VHHĐ Âu-Mỹ, để từ đó, các mô thức VHHĐ lan rộng

ra thế giới. Tại mỗi nơi đến, lí luận VHHĐ lại khoác lên thêm màu sắc địa phương (do yếu tố văn hóa địa phương, điều kiện chính trị và lịch sử – xã hội quy định), làm cho tổng thể VHHĐ của thế giới vừa thống nhất vừa đa dạng.

Việt Nam sớm có nền giáo dục Nho học theo định chế khoa cử cổ điển. Tuy nền giáo dục Nho học đã có những đóng góp to lớn trong đào tạo nhân tài và chấn hưng văn hóa nước nhà nhưng, trên đại thể, nó bộc lộ nhiều điểm bất cập do truyền thống ấy chú trọng đào tạo người làm quan hơn là đào tạo những bộ óc có tư duy sáng tạo. Nhiệm vụ chính của giáo dục không phải là truyền bá rộng khắp tri thức sẵn có, mà phải gánh vác nhiệm vụ đào tạo những bộ óc biết tư duy. Sau hơn một thế kỉ mở rộng giao lưu và hòa nhập văn hóa với thế giới, giáo dục Việt Nam đang trong giai đoạn thúc đẩy đổi mới nhằm đáp ứng tốt hơn nữa nhu cầu hiện đại hóa đất nước. Việc tìm hiểu, phân tích kinh nghiệm thế giới để xây dựng nền VHHĐ Việt Nam phù hợp là hết sức cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn.

Trong tiếng Anh, VHHĐ được gọi chung là *school culture*, thế nhưng trong tiếng Việt tồn tại hai khái niệm: *VHHĐ* và *văn hóa nhà trường*. Xét về nghĩa rộng, cả hai khái niệm này đều có thể hiểu là có cùng ý nghĩa, song xét về bản chất hai khái niệm vẫn có điểm khác biệt. Khái niệm VHHĐ có phổ nghĩa rộng hơn và bao trùm cả khái niệm *văn hóa nhà trường*. VHHĐ lấy hoạt động học đường (dạy – học) và các mối quan hệ tương tác giữa các nhóm khách thể làm trọng tâm (cả bên cung cấp và bên thụ hưởng hoạt động học đường); trong khi khái niệm *văn hóa nhà trường* lấy đơn vị, tổ chức (ở đây khái niệm nhà trường là một tổ chức) làm đơn nguyên xem xét, đánh giá văn hóa. Nói cách khác, khái niệm *văn hóa nhà trường* được hiểu theo trục tổ chức và quản lý (bên cung cấp hoạt động học đường) hơn là hoạt động dạy và học trong học đường. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi thống nhất dùng khái niệm *VHHĐ*, tiếng Anh gọi là *school culture*, tiếng Trung Quốc gọi là *hiệu viên văn hóa*.

II. NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG Ở MỸ

VHHD là một vấn đề không mới, tuy rằng lịch sử nghiên cứu vấn đề chỉ bắt đầu từ thập niên ba mươi của thế kỉ XX ở châu Âu và Mỹ. Trước khi xác định VHHD, người Mỹ đã xác định thế nào là văn hóa Mỹ. Nhóm tác giả Ebert & Maxwell [1, p.20, 40-1] nhận định ‘cái gì cũng là văn hóa Mỹ’ (‘everything American’) bởi nền văn hóa này hầu như thể hiện đầy đủ sắc màu hội tụ của thế giới, gọi chung là thuật ngữ “culture X”. Trên đại thể, văn hóa Mỹ là một *melting pot*, một đĩa xà-lách (the salad bowl) và là một màn sương (the fog). Hình ảnh *the melting pot* chỉ ra sự gắn kết tổng thể xã hội, trong khi đĩa xà-lách nhấn mạnh sự khác biệt, còn hình ảnh màn sương thể hiện sự bất lực của chúng ta khi mô tả những gì về cơ bản ngay trước mắt [1, tr.39]. Dựa trên bối cảnh ấy, hai tác giả định nghĩa văn hóa Mỹ như sau:

‘Văn hóa Mỹ là một dòng văn hóa trẻ, di động, là sự kết hợp của các quốc tịch và dân tộc, theo truyền thống, họ bị tách biệt bởi chủng tộc, tình trạng kinh tế xã hội và sự khác biệt về văn hóa, duy trì sự tự do được quy định trong hiến pháp Mỹ, cùng tồn tại với sự khoan dung cao đối với sự đa dạng, vận hành một hệ thống các doanh nghiệp tự do có thị trường ảnh hưởng sâu rộng đến nền kinh tế thế giới, phân đấu trở thành một nhà lãnh đạo thế giới và người bảo vệ thế giới với ý định chủ yếu là vị tha và được đặc trưng bởi sự khác biệt trong khu vực và một nền văn hóa phổ biến luôn thay đổi’² [1, tr.44].

Từ rất sớm, người Mỹ đã quan tâm đến văn hóa trong giáo dục. Họ coi văn hóa như một

màn hình hoặc lăng kính phản chiếu thế giới, vừa có thể cung cấp thông tin, dữ kiện thực tế có chiều sâu, vừa góp phần ‘hình thành khuôn khổ cho học đường’ [2, tr.165]. Những nhà làm giáo dục bình thường ở cơ sở đều nắm lòng quan điểm của Deal and Kennedy: VHHD đơn thuần là ‘cách thức chúng ta tiến hành làm mọi thứ xung quanh đây’ [3, p.85]. Diễn giải dài hơn, VHHD được hiểu cụ thể là những mạng lưới phức tạp của những câu chuyện, truyền thống và nghi thức vừa chớm nở khi giáo viên, học sinh, phụ huynh và quản trị viên làm việc với nhau, cùng nhau đón nhận các thành tựu và đối phó với những khủng hoảng.

Có thể nói, xuất phát điểm ban đầu của phong trào nghiên cứu VHHD chính là cuộc đại khủng hoảng kinh tế thế giới cuối thập niên 1920 – đầu thập niên 1930. Trước đó, VHHD ở Mỹ bắt đầu manh nha từ cuối thế kỉ XVII – đầu thế kỉ XIX, bắt nguồn từ những cuộc nổi dậy, xô xát của sinh viên Mỹ trong một số trường đại học, do một số sinh viên giàu có và hiểu đời hơn lãnh đạo. Họ cố tình chống lại những sự áp đặt khắc nghiệt của lãnh đạo trường và các giáo sư, nhà quản lí trong trường [4, p.4, 11]. Song phải đến thập niên 1930, VHHD mới đạt đến cao trào. Theo Tyler [5, p.3-4], lúc bấy giờ xã hội Mỹ bất ổn. Công ăn việc làm rất hạn chế, sinh viên trong các trường đại học chưa muốn ra trường. Điều này làm phát sinh nhu cầu quan tâm, tìm hiểu và nghiên cứu đời sống văn hóa sinh viên trong hệ thống các trường đại học. Nhờ vậy, VHHD được xác định là một dạng thức *tiểu văn hóa* (subculture) đặc thù của tổng thể xã hội. Thời ấy, tiêu biểu nhất phải kể công trình *Boys in White* của Becker [6] và *Student culture in Vassar* của Bushnell [7]. Theo Becher [8], [9], việc nghiên cứu văn hóa gắn với tầng lớp sinh viên trong các trường đại học ở Mỹ đã rất thành công, thấu đáo và mang tính hệ thống (xem thêm [10, p.12]). Theo Peters & Waterman [11], việc nghiên cứu VHHD ở Mỹ chịu sự chi phối bởi trào lưu nghiên cứu văn hóa tổ chức, trong đó, thập niên 1960, việc nghiên cứu

²Nguyên văn: ‘The American culture is a young, mobile republic that is a composite of nationalities and ethnicities that traditionally remain identifiably separated by race, socioeconomic status, and cultural differences, who maintain the freedom set forth in the US constitution, coexisting with a high tolerance for diversity, operating a system of free enterprises whose market is far-reaching effects on the world economy, striving to be a world leader and protector of the world with predominantly altruistic intentions, and who are characterized by regional differences and an ever-changing popular culture.’

chủ yếu diễn giải theo hướng *văn hóa tổ chức* (organizational culture), đến thập niên 1970, các nghiên cứu nhìn nhận theo hướng *văn hóa doanh nghiệp* (hướng nghiên cứu thứ nhất) (xem thêm [12, p.282]).

Hướng nghiên cứu thứ hai gồm các công trình khảo sát, phân tích các hoạt động trong khuôn viên trường đại học có từ thập niên 1950 ở Mỹ. Tác giả tiêu biểu phải kể đến là Burton Clark [13] với công trình *Văn hóa chuyên khoa* (Faculty cultures), trong đó, điểm nhấn chính là tác giả đã coi các trường đại học như những thực thể văn hóa thực thụ. Tiếp theo sau là hai tác giả Riesman & Jenck [14, p.104], mà theo họ, trường đại học không chỉ là một tổ chức thông thường, chúng là một thực thể *tiểu văn hóa* (sub-culture) với hệ thống các tập tục cũng như những mục tiêu riêng của nó. Các tác giả này còn đề xuất rằng giới nghiên cứu cần triển khai điền dã lâu dài để tìm hiểu cận kề hơn các nhóm đối tượng chính (sinh viên, giảng viên, nhà quản lí...) cấu thành VHHĐ (xem thêm [14, p.105], [10, p.13]). Cũng vào năm 1963, cuốn *Nghiên cứu văn hóa học đường: niềm mong mỏi của các bang phía tây đối với giáo dục đại học* (The study of campus cultures: Western interstate commission for higher education) do Lunsford làm chủ biên cũng đặc tả bức tranh sinh động về đời sống sinh viên trong khuôn viên trường đại học ở Mỹ giữa lúc Chiến tranh Lạnh leo thang gây xáo trộn đời sống xã hội. Thêm vào đó, Yamamoto et al. với cuốn *Sinh viên đại học và văn hóa sinh viên* (The college student and his culture) [15] cũng được chú ý bởi tính cụ thể và quan sát sâu của các tác giả. Thập niên 1970 và những năm đầu 1980, nghiên cứu cho thấy các trường học xây dựng không khí và đạo đức học đường hướng đến việc học tập của sinh viên đều là những đơn vị hiệu quả [16]. Rutter et al. [17] chỉ ra rằng đạo đức học đường là yếu tố đóng góp quan trọng cốt lõi đối với thành quả học tập của sinh viên. Họ còn phát hiện ra rằng những chuẩn mực, giá trị và truyền thống ẩn thị của trường học đóng góp rất lớn cho các thành

tựu mà sinh viên đạt được (dẫn lại trong [18, p.5]).

Sau Riesman & Jenck, công trình *The Distinctive college: reed, Antioch and Swarthmore* của Clark [19] cũng được đánh giá cao, trong đó tác giả dùng thuật ngữ ‘sự phiêu lưu trong tổ chức’ (organization saga) để nhấn mạnh rằng VHHĐ phải được đưa vào hệ thống học thuật như những chuyên ngành khác, có thể xếp vào nhóm *văn hóa tổ chức*. Cho đến thập niên 1980, hàng loạt các tác giả khác tiến hành nghiên cứu VHHĐ từ hai góc nhìn chính là xã hội học văn hóa và nhân học văn hóa, họ chú trọng nhiều ở khâu khảo sát, đánh giá nhiệm vụ, tầm nhìn, quá trình xã hội hoá, phong cách lãnh đạo và giao tiếp trong nhà trường đại học ở Mỹ và một số quốc gia Tây Âu (xem thêm [8], [12], [20], [21]).

Xu hướng nghiên cứu VHHĐ ở cấp độ *chuyên ngành* (disciplinary cultures) xuất hiện vào cuối thập niên 1980 với công trình nổi tiếng *Các bộ lạc và lãnh địa học thuật* (Academic tribes and territories) của Tony Becher [8]. Becher [9] không những chỉ ra điểm khác biệt giữa các chuyên ngành mà còn kiến tạo khả năng tìm hiểu ‘các thế giới thu nhỏ’ của thế giới học thuật. Theo sau đó, chúng ta phải kể đến cuốn *Hai dòng văn hóa và cuộc cách mạng khoa học* (The two cultures and the scientific revolution) của C.P. Snow [22]. Tác giả Collini [23] tiếp nhận quan điểm của Snow trong công trình thảo luận chuyên sâu hơn về hai dòng văn hóa ấy. Thực ra nền tảng của hướng nghiên cứu cấp chuyên ngành ít nhiều đã xuất hiện từ hai thập niên 1960 – 1970 khi Kuhn [24] công bố cuốn *Cấu trúc cuộc cách mạng khoa học* (The structure of scientific revolutions) để giới thiệu tính năng động của sự phát triển khoa học dựa trên các quá trình xã hội nhiều hơn tính năng động là sản phẩm của sự phát triển khách quan của tri thức [25].

Có thể nói, cuối thế kỉ XX – đầu thế kỉ XXI là cao trào nghiên cứu VHHĐ dựa trên nền tảng góc nhìn và phương pháp nghiên cứu của các tác giả nói trên. Tính riêng trên

tạp chí *Higher Education* từ năm 2000 đến nay đã có hơn 150 bài trên tổng số trên dưới 500 bài viết công bố có liên quan đến VHHD, các tác giả tiêu biểu có Adeyemi (2001, 2004), Bigg (2001), Bleiklie (2002), Cum (2002), Allen (2003), Bartell (2003), Amaral và Magalhaes (2004), Clif và Woodward (2004), Akerlind (2005), Anderson và Day (2005), Chan (2005)... Các công trình chuyên khảo cũng nở rộ với nhiều tác giả mới như Kuh & Whitt (1988), Thomas (1990), Pounder (1998), Trowler (1998), Bleiklie, Hostaker và Vabo (2000), Peterson & Deal (2002), Harman (2008), Paivio (2008), Fullan (2014), Gruenert & Whitaker (2015, 2017)... Như vậy, VHHD đã và đang là một vấn đề học thuật quan trọng trong giáo dục đại học, việc nghiên cứu xây dựng VHHD ở Mĩ đã thực sự trở thành một nhiệm vụ trọng tâm của các trường đại học bên cạnh hai sứ mệnh chính là nghiên cứu và đào tạo. VHHD được hiểu là ‘chiếc chìa khóa’ dẫn tới thành công của nhà trường trong việc thực hiện sứ mệnh giáo dục của mình cũng như thành công của sinh viên trong quá trình học tập, lập thân – lập nghiệp (xem thêm [18, p.Preface xii]). VHHD chịu sự chi phối của môi trường xã hội, nó luôn vận động và biến đổi theo thời gian; chính vì thế ngay khi một trường đại học đã xây dựng thành công VHHD cũng phải không ngừng nghiên cứu để bổ sung, hoàn thiện và cập nhật theo trào lưu của thời đại.

III. NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG Ở CHÂU ÂU

Châu Âu được xem như một trong hai chiếc nôi của giáo dục hiện đại, nơi các phong trào cải tổ tổ chức học đường và VHHD diễn ra sớm từ khoảng giữa hai cuộc Đại thế chiến. Tuy nhiên, với tính chất đặc thù của bối cảnh xã hội và chính trị, VHHD ở châu Âu dường như có sự khựng lại vào cuối thế kỉ XX trong khi phong trào ấy đang cao mạnh mẽ ở Mĩ. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi khảo sát cụ thể ở ba quốc gia

có nền giáo dục tiêu biểu trong khu vực là Anh, Pháp và Đức.

- Nước Anh

Nước Anh là quốc gia có lịch sử nghiên cứu tư tưởng học đường và VHHD khá “dày dặn” so với phần còn lại của châu Âu. Một phần thành quả ấy có nguồn gốc từ bản thân nền giáo dục Anh với nhiều trường đại học đứng hàng đầu thế giới (Đại học Cambridge, Đại học Oxford) luôn tạo ra động năng và nhu cầu lớn cho giáo dục và văn hóa giáo dục, một phần nữa là nước Anh sở hữu nhiều trung tâm nghiên cứu lớn và các nhà xuất bản lớn về khoa học nói chung, trong đó có khoa học về giáo dục nói riêng. Yếu tố thứ ba phải kể đến là độ phổ biến của ngôn ngữ Anh trên tầm thế giới đã góp phần làm “cầu nối” mang các bộ óc lớn của thế giới về với nước Anh cùng làm nên một nền giáo dục và VHHD Anh vững chắc.

Theo nghiên cứu của John Prosser [26], trong ba thập kỉ cuối thế kỉ XX, các nhà nghiên cứu giáo dục và khoa học xã hội Anh đã tập trung nghiên cứu các khía cạnh nổi bật của giáo dục và VHHD nước này gồm:

- Những xu hướng chính trong lí luận và thực hành giáo dục;
- Trường ý nghĩa của khái niệm VHHD;
- Những khuynh hướng chính trong phương pháp nghiên cứu học đường và VHHD;
- Các xu thế chính trị và ảnh hưởng của chúng đến chính sách giáo dục (tham khảo [26, p.2]).

Thuở ban đầu, VHHD được các tác giả đề cập đến ở từng khía cạnh cụ thể. Chẳng hạn, Lewin et al. [16], Connel [27], Argyris [28], Halpin & Croft [29] tập trung nhiều vào thuật ngữ ‘không khí/môi trường tổ chức (organisational climate)’. Đến những thập niên 1960 – 1970, giới học thuật Anh đã cộng tác với các đồng nghiệp Mĩ và Canada để triển khai nhiều công trình nghiên cứu lớn về vấn đề này. Tiêu biểu là Halpin & Crofts với công trình *The Organisational Climate of Schools* (Môi trường tổ chức trường học) [29], Coleman et al. với công trình *Equality*

of Educational Opportunity (Bình đẳng về cơ hội giáo dục) [30], Plowden với *Children and Their Primary Schools* (Trẻ em và mái trường tiểu học của chúng) [31], Berstein với *Toward a theory of educational transmission* (Hướng tới một lý thuyết truyền tải giáo dục) [32] và Averch với *How effective is schooling?* (Hiệu quả học đường như thế nào?) [33]. . . Các nghiên cứu đã nêu bật ý nghĩa quan trọng của nền tảng xã hội đối với học đường và kết quả học tập của người học, trong đó Bernstein đã nhấn mạnh rằng giáo dục học đường chưa thể giúp khắc phục tình trạng bất bình đẳng xã hội. Trong kết quả nghiên cứu của mình, Brookover et al. [34], Edmonds [35] cũng có nhận định tương tự (xem thêm [26, p.2, 5]). Có thể nói, xu hướng chính trị có ảnh hưởng nhất định đến chính sách giáo dục tại Anh trong hai thập niên 1960 – 1970. Webb and Vulliamy [36] khẳng định: ‘VHHĐ nằm trong tầm kiểm soát của những người quản lý trường; các nhà lãnh đạo chính trị’, lúc này tự tưởng khai phóng trong giáo dục chỉ mới manh nha trên bàn giấy [tr.456].

Bước sang thập niên 1970, các nhà nghiên cứu Anh đã bắt đầu nghiên cứu học đường một cách tổng thể hơn, họ đi vào các bình diện cụ thể của nó. Lúc này, việc hợp tác giữa hai bờ Đại Tây Dương càng thắt chặt hơn với dự án xây dựng trên cơ sở *Bảng hỏi miêu tả môi trường tổ chức (trong học đường)* do Halpin và Crofts xây dựng năm 1963 [29], Finlayson et al. [37] phát triển thành *Chỉ số môi trường học đường* (School Climate Index) áp dụng để tìm hiểu bản chất xã hội nhận thức, tình cảm của thầy và trò trong các trường mới thành lập (xem thêm [26, p.2-3]).

Với công trình *Mười lăm ngàn giờ: trường trung học và hiệu quả giáo dục đối với trẻ em* (Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children), Rutter et al. [17] bắt đầu sử dụng thuật ngữ ‘đạo đức’ (ethos) để diễn tả nội dung VHHĐ trong nghiên cứu. Theo đó, các bình diện như ‘giáo dục khả năng hỗn hợp’, ‘đánh giá chương trình giảng dạy’, ‘chăm sóc mục vụ’, ‘phong

cách giảng dạy’... đã được phân tích khá toàn diện, làm nổi bật diện mạo VHHĐ. Theo đánh giá của Prosser [26, p.5], dường như thuật ngữ “climate” được các nhà nghiên cứu về hiệu quả học đường dùng nhiều hơn, trong khi thuật ngữ “văn hóa” (culture) được các nhà nghiên cứu về tiến bộ học đường yêu thích, các thuật ngữ “đạo đức” (ethos), “bầu không khí” (atmosphère) và “nhịp điệu” (tone) được dùng để mô tả phẩm chất của trường học. Ở hai bên bờ Đại Tây Dương, người Mỹ thích dùng thuật ngữ “không khí học đường” (school climate) trong khi người Scotland thì thích dùng “đạo đức học đường” (school ethos). Trong thập niên 1970 này, giới nghiên cứu nước Anh chia thành hai trường phái *định tính và định lượng* [38]. Các nghiên cứu về hiệu quả học đường lúc bấy giờ đa phần dựa trên nghiên cứu định lượng và phương pháp thống kê, chẳng hạn công trình của Rutter et al. [17] nói trên.

Thập niên 1980 bắt đầu nở rộ xu hướng nghiên cứu VHHĐ thể hiện qua các khái niệm đạo đức học đường, môi trường học đường, văn hóa, không khí học đường và nhịp điệu học đường. Một số tác giả quen dùng thuật ngữ “không khí/môi trường học đường” thay vì “đạo đức học đường” (school climate), trong khi Smith and Tomlinson [39] dùng khái niệm ‘đạo đức học đường’ (school ethos), trong đó, các tác giả đều nhấn mạnh tới các đặc tính học đường như ‘có trật tự’, ‘an toàn’ hoặc ‘tích cực’ (xem [26, p.3]). Nổi bật hơn, Fullan (1982) đã nhấn mạnh rằng VHHĐ đặc biệt quan trọng vì nó xác định hệ thống giá trị hướng dẫn³ của nhà trường trong việc chuyển đổi tiến bộ và tăng cường khả năng đáp ứng mục tiêu giáo dục.

Đến giữa thập niên 1980, xu hướng nghiên cứu định lượng bị hoài nghi. Findlayson phản đối Anderson, cho rằng nghiên cứu thống kê đo không khí học đường ‘giống như những người mù xem voi và báo cáo một cách thận trọng các mụn cóc, thân cây, đầu gối và đuôi,

³Deal and Kennedy (1983) cho rằng: một hệ thống giá trị định hướng (giá trị và niềm tin) vốn không phải là chuẩn mực trong trường học [40, p.15].

mỗi người trong số họ tự tin khẳng định rằng họ đã phát hiện ra sự thật bản chất của voi’ (xem [41, p.43]). Năm 1985, tác giả Striven cho rằng các nghiên cứu nên sử dụng ‘các kỹ năng của nhà dân tộc học trong việc khám phá bản chất khó nắm bắt của không khí học đường bởi những người tham gia trong môi trường học đường có sự lựa chọn và tự do của họ, nghiên cứu cách này sẽ tìm ra những kết quả ngoài ý muốn, tính đa biến, những mâu thuẫn và xung đột cảm xúc..., tất cả đều đóng góp vào không khí học đường và do đó cần phải xem xét nghiên cứu định tính’ (dẫn trong [26, p.7]).

Trong giai đoạn này (thập niên 1980 – 1990), nhiều đạo luật giáo dục và đặc biệt là luật ERA ban hành năm 1988 đã mở đường cho một sự thay đổi lớn trong một số giá trị cốt lõi của trường học ở Anh. Tại cuộc bầu cử năm 1979, chính phủ của bà Thatcher đã cố gắng phá vỡ thế chi phối nghiêm ngặt của chính quyền địa phương đối với giáo dục, tiến tới xây dựng một loạt quy định mới trong Luật Giáo dục. Chính sách của chính phủ về các trường học địa phương (LMS) đã trao quyền cho các trường quyền kiểm soát ngân sách của mình. Quyền tự chủ này đã giúp tạo dựng niềm cảm hứng lớn để nhà trường có thể xây dựng phong cách văn hóa cho riêng mình. Trong khoa học, nhiều tác giả chú trọng đánh giá tác động của pháp luật đối với VHHĐ và chỉ ra những điểm bất cập để giới quản lý tháo gỡ nhằm thực hiện triệt để tư tưởng khai phóng trong xây dựng VHHĐ.

Giai đoạn sau năm 2000 cho đến nay, nghiên cứu VHHĐ ở Anh gần như hòa chung với dòng chảy VHHĐ ở Mỹ do sự giao lưu văn hóa – tư tưởng và giao lưu học thuật Anh – Mỹ ngày càng sâu rộng; các công trình nghiên cứu VHHĐ được xuất bản đồng thời ở cả London và các thành phố nước Mỹ cũng góp phần thắt chặt mối quan hệ này. Duy điểm khác biệt lớn nhất trong VHHĐ ở Anh so với Mỹ chính là tính lịch sử của nền giáo dục Anh, kèm theo nó là một phần dư vị của tính tôn ti – đẳng cấp xã hội; trong khi ở Mỹ, đó là tính đa dạng văn hóa. Nói cách

khác, tính tương đồng trong tư tưởng, quan niệm và cấu trúc VHHĐ ở Anh và Mỹ khi đi vào bối cảnh của từng nước đã ‘cụ thể hóa’ thành hai ‘phiên bản’ chứa đựng một số khác biệt. Cụ thể, ở Anh, chính phủ yêu cầu trong chương trình giảng dạy quốc gia phải chú ý yếu tố lịch sử Anh, địa lí Anh và văn học Anh giai đoạn ‘cổ điển’ [42, p.20]. Thậm chí, Hillgate Group [43, p.4] từng cho rằng ‘các giá trị truyền thống của xã hội phương Tây’ ẩn chứa nền văn hóa Anh trong đó cần được gìn giữ, quyết ‘không được hi sinh’ dưới tác động của tư duy khai phóng và tính đa dạng văn hóa trong môi trường học đường.

Cho đến hiện nay, khi thuật ngữ văn hóa được diễn giải kỹ hơn cũng là lúc giới nghiên cứu đi tìm định nghĩa VHHĐ sát hơn. Nhìn chung, VHHĐ ở Anh phụ thuộc vào các yếu tố sau:

- VHHĐ nằm trong khuôn khổ văn hóa xã hội, văn hóa quốc gia, chịu sự chi phối bởi chính trị – văn hóa, xã hội, kể cả thị trường lao động (xem thêm [44]).

- Trường học, bệnh viện là những thiết chế đặc thù không thể mang ứng dụng toàn bộ hệ giá trị văn hóa phổ thông ngoài xã hội được, bởi ‘bản chất văn hóa của chúng khó có thể chia sẻ cho người ngoài nhóm’ (xem thêm [45, p.52]).

- Các thành viên trong một trường có sự tự do lựa chọn kiến tạo ‘sắc màu’ VHHĐ độc đáo riêng của trường mình dựa trên khung VHHĐ chung.

- VHHĐ thể hiện ra thành hai tiểu hệ thống: cách hiểu bên trong và cách hiểu bên ngoài. Người bên trong góp phần xây dựng phong cách VHHĐ độc đáo của trường mình song bên ngoài xã hội ‘nhận thức’ và ‘đánh giá’ VHHĐ của đơn vị thông qua nhiều kênh khác nhau: tiếp xúc con người; đọc bản tin, đọc website, xem các tiết mục biểu diễn (tham khảo [26, p.9]).

Có thể nói, người Anh đã thay đổi sâu sắc văn hóa tổ chức để thúc đẩy xây dựng VHHĐ. Họ thay đổi cung cách lãnh đạo, quản lý theo hướng trao quyền tự chủ tối đa cho nhà trường và xây dựng văn hóa chuyên

môn trong đội ngũ nhân lực (người quản lý, giáo viên, nhân viên hành chính), coi đó là hai điểm mấu chốt của lý thuyết giáo dục đương đại. Những thay đổi ở góc nhìn ‘văn hóa tổ chức’ ở Anh đã tạo những điều kiện tối cần thiết cho môi trường học đường, tạo dựng ‘chất keo xã hội’ để gắn kết các bộ phận lại với nhau [46], [47] và là một sản phẩm kinh nghiệm của các nhóm xã hội [48]. Schein [48] đặc biệt chú ý tới vai trò của tính đồng nhất và ổn định trong đơn vị nhà trường, cái có thể giúp xác định tính chất mạnh yếu của VHHD, theo đó, (a) các tổ chức có thể chứa các tiểu văn hóa khác nhau dựa trên các nhóm khác nhau, thay vì một văn hóa tổ chức duy nhất, (b) văn hóa nhóm có thể là lực lượng của sự mất đoàn kết của tổ chức, thậm chí là phản đối nhà quản lý, và (c) tạo dựng nền văn hóa tổ chức là công việc khó khăn và lâu dài, giới quản lý học đường cần phải kiên trì (xem thêm Waller [49], Jackson [50], Hargreaves [51], Rudduck et al. [52]). Nias et al. [53] đồng thuận với quan điểm của Schein [54] cho rằng các nhà lãnh đạo đóng vai trò chủ đạo trong việc ‘tạo ra và quản lý VHHD’, đồng thời, tác giả cũng nhấn mạnh thêm rằng giáo viên đầu ngành cũng có vai trò tương tự.

Đương nhiên, giới nghiên cứu Anh khẳng định VHHD cũng bị ảnh hưởng bởi bối cảnh bên ngoài của trường học như nhà doanh nghiệp, các thiết chế chính trị – văn hóa – xã hội. Trong đó, công đoàn giáo dục cũng có thể có tác động đến VHHD (xem thêm [55]).

Theo Stoll and Fink [56], hiện tại nước Anh đang hướng đến xây dựng hoàn chỉnh nền VHHD với các chuẩn mực như sau: mục tiêu chung được chia sẻ, trách nhiệm hướng tới thành công, trường đại học là ngôi nhà chung của chúng ta, cải tiến liên tục để luôn trở nên tốt hơn, học tập suốt đời vì chính mình và vì mọi người, thái độ chấp nhận rủi ro, sự hỗ trợ hết mình những ai cần giúp đỡ, sự tôn trọng lẫn nhau, tính cởi mở và tôn trọng sự khác biệt, tư duy biết hoài niệm và có óc hài hước.

- Nước Pháp

Engels năm 1885 từng nhấn mạnh rằng, Pháp, hơn bất kỳ nơi nào khác, là vùng đất diễn ra các cuộc đấu tranh giai cấp lịch sử, và do đó, các hình thức chính trị thay đổi đã tác động mạnh mẽ đến đời sống xã hội, khi giai cấp tư sản cộng hòa chiến thắng, họ đã thiết kế một hệ thống giáo dục nhằm phản ánh các lý tưởng văn hóa, xã hội và chính trị của nước Pháp. Hệ thống này mang tính khép kín, khớp nối chặt chẽ và tập trung cao độ nhất ở cấp đại học. Hệ thống trải qua nhiều thăng trầm của lịch sử song về cơ bản vẫn giữ nguyên cái lõi khép kín của nó [57, p.330]. Sau Thế chiến thứ Hai, nước Pháp bước vào thời kỳ tự thân phát triển mà không còn hệ thống thuộc địa nữa, xã hội Pháp diễn ra quá trình tái cơ cấu lớn, các nhà hoạch định chính sách công quan tâm nhiều hơn đến việc tìm cách thay đổi hệ thống vĩ mô chung của toàn xã hội hơn là từng bình diện xã hội (như giáo dục chẳng hạn). Cho đến thời Chiến tranh Lạnh, hệ thống giáo dục Pháp còn mang dấu ấn giai cấp khá rõ. Về bản chất, giáo dục Pháp khá do dự trong việc tiến sâu vào thế giới hiện đại (xem [57, p.345]).

Theo Robinson et al. [58, p.387-403], nước Pháp duy trì chương trình quốc gia chung đến bậc tú tài, đồng thời, nước Pháp có cơ chế kiểm tra – giám sát chặt chẽ từng khâu đoạn với yêu cầu về chất lượng người học khá nghiêm ngặt. Ở Pháp, bậc đại học vẫn bị đóng khung cao hơn ở Anh. Trong khi đó, nếu Anh không quy định chương trình quốc gia, cũng không có cơ chế kiểm tra – giám sát quá ngặt nghèo, nhà trường khá chủ động trong việc triển khai hoạt động giáo dục thì dường như giáo dục Pháp không chịu áp lực lớn của tính đa dạng ấy. Nghiên cứu cho thấy, với độ giám sát chặt chẽ như vậy, học sinh, sinh viên Pháp cảm thấy ‘tự tin hơn’ và ‘có hành vi ứng xử tốt hơn trong lớp học’. Tương tự như vậy, nghiên cứu cũng cho thấy ở Pháp người học có động lực, nguồn cảm hứng học tập, thái độ lạc quan, khả năng đối mặt với thử thách có phần nhỉnh hơn ở Anh. So với ngành giáo dục Pháp, rõ ràng tính đa dạng văn hóa vừa là động lực và cũng là áp lực

đối với quá trình xây dựng VHHD ở nước Anh. Thêm vào đó, giáo dục Pháp thiên về tính học thuật và tính quản lí nhà nước, trong khi đó, nó vẫn còn duy trì khoảng cách khá xa với thị trường lao động (xem [59, p.143], [60, p.110]).

Nghiên cứu nói trên phần nào đó thể hiện mức độ ‘hài lòng’, chính xác hơn là ‘bằng lòng’ của người học ở Pháp đối với chương trình đã định dạng sẵn. Nói khác hơn, học sinh – sinh viên Pháp có vẻ ‘thụ động hơn’ và ‘ít đòi hỏi’ hơn ở nhà trường. Học sinh Pháp được cho là có niềm tin lớn hơn vào bản thân, họ có tinh thần chịu trách nhiệm cao hơn trong giải quyết vấn đề.

Một nghiên cứu nữa của Sara Miller Llana [61] cho thấy, nhà trường ở Pháp rất coi trọng giáo dục nghệ thuật cho sinh viên, coi đó như là một thứ ‘chuẩn mực’ quan trọng, đánh dấu họ là người trí thức. Llana, dẫn lời của Bruno Pequignot – một nhà xã hội học về nghệ thuật tại Đại học Sorbonne Nouvelle ở Paris, cho rằng: ‘Nếu bạn muốn leo lên các nấc thang của các công ti ở Pháp, bạn nên biết đến Voltaire, Victor Hugo hoặc Simone de Beauvoir’, ‘Nếu [ứng cử viên] không bao giờ đọc sách, hoặc đến rạp chiếu phim, không biết âm nhạc hay bất cứ kĩ năng gì ngoài chuyên môn của họ, họ sẽ không có cơ hội được tuyển dụng’ [61]. Trong một nghiên cứu năm 2015 của Bộ Văn hóa và Truyền thông Pháp, 53% số người được hỏi than phiền về việc không tiếp cận được với nghệ thuật và văn hóa một cách đầy đủ ở cấp đại học [61]. Con số này cho thấy tiếp cận văn hóa là một ‘nhu cầu’ tự thân của người học; và do vậy, nhà trường ở Pháp ngoài chức năng đào tạo chuyên môn phải còn là một ‘viện nghệ thuật’ hay một ‘nhà văn hóa’ thực thụ. VHHD ở Pháp xây dựng và phát triển trên tinh thần ấy. Theo đó, ở Pháp, văn hóa là nền tảng, và ‘nếu có một số quốc gia, nơi bản sắc được liên kết với thương mại, hoặc sự chinh phục của phương Tây như ở Mỹ, thì ở Pháp, đó là trường học và văn hóa’ [61]. Nhà trường ở Pháp đã giúp thế hệ trẻ thấm nhuần văn hóa của họ. Sự liên kết chặt chẽ giữa học đường

và các thiết chế văn hóa – nghệ thuật rộng rãi ngoài xã hội là một nguồn lực quan trọng giúp các trường học ở Pháp hoàn thành sứ mệnh của mình, bởi kiến thức về nghệ thuật và văn hóa là chìa khóa để thành công trên thị trường lao động nước Pháp.

- Nước Đức

Đức cũng là một quốc gia có lịch sử ngành giáo dục lâu đời và cũng là quốc gia bước vào xu hướng xây dựng các đại học nghiên cứu khá sớm. Năm 1810, Đại học Humboldt ở Berlin quyết tâm xây dựng thành đại học nghiên cứu (research university), mở đầu cho kỉ nguyên nở rộ của các đại học Đức. Ở giai đoạn cuối thế kỉ XIX – đầu thế kỉ XX, các trường đại học Đức từng giữ vị trí đỉnh cao của thế giới; thế nhưng đến cuối thế kỉ XX lại rơi vào tình trạng ‘bị lãng quên’ [62, p.145], trong khi Mỹ, Anh và Australia nổi lên thành các trung tâm giáo dục đại học hàng đầu của thế giới [60, p.1].

Vào thập niên 1960 – 1970, Đức nổi lên phong trào nhóm đại học (Gruppenuniversitat) [60, p.9] với định hướng thúc đẩy quyền tham gia quyết định giáo dục đại học của sinh viên và nhân viên nhằm giảm bớt quyền năng tối thượng của các giáo sư, song mục tiêu cuối cùng không đạt được. Các giáo sư ở đại học Đức vẫn toàn quyền và do vậy, không khí học đường ở Đức vẫn mang nặng tính tôn ti một chiều. Giai đoạn sau 1990, Tây Đức và Đông Đức tái thống nhất, nền giáo dục Đức coi nhiệm vụ hòa hợp quốc gia quan trọng hơn các mục tiêu khác, chính vì thế, nước này chưa vội thực hiện cải cách giáo dục. Mãi khi người Đức nhìn thấy nền giáo dục Anh, và gần hơn là Hà Lan, phát triển vượt bậc (xem [60, p.10]), người Đức mới thật sự quan tâm đến nó vào cuối thập niên 1990 và họ đã trở thành ‘kẻ đi sau’. Chính sự phát triển xã hội tổng thể của nước Đức lúc bấy giờ mới thực sự là động lực cải cách chính và với gần 30 năm trở lại đây, giáo dục đại học Đức nỗ lực đổi mới để tiến bộ trong phối cảnh giao lưu xuyên quốc gia ngày càng sâu rộng.

Nước Đức ban hành Luật Giáo dục sửa đổi năm 1998. Luật Giáo dục (1998) mở đường

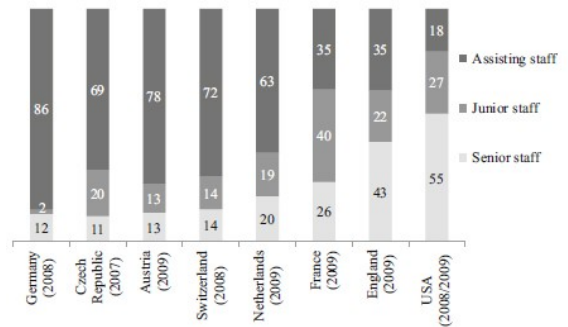
cho phát triển giáo dục đại học, đầu tiên là coi trọng việc dạy học theo các định hướng phù hợp với thế giới đương đại (gọi là the Bologna Process), trong đó, trọng tâm là thay đổi, nâng cao cấu trúc đào tạo trình độ tiến sĩ (vốn bị đánh giá trước đó là không khác với đào tạo trình độ thạc sĩ). Tuy nhiên, nước Đức chưa thu hút được nhiều nhân tài như ở Anh hay Mỹ, quá trình ấy của giáo dục đại học Đức chưa thật sự hiệu quả. Gần đây nhất, khi Ủy ban châu Âu triển khai thực hiện chương trình *Horizon 2020*, giáo dục đại học Đức càng chuyển mình mạnh mẽ hơn trong cộng đồng các trường đại học tiên tiến ở châu Âu.

Thứ hai là cải cách trong lĩnh vực nghiên cứu. Từ năm 2000, chính phủ Đức quyết tâm xây dựng một số trường đại học ‘tinh hoa’ (elite) thông qua chương trình *Excellence Initiative* (bắt đầu từ năm 2006) dành cho các trường trọng điểm về nghiên cứu. Quá trình này ắt hẳn đòi hỏi nhiều thập kỉ phấn đấu. Hiện tại, theo đánh giá của các tổ chức xếp hạng đại học Times Higher Education 2016, Academic Ranking of World Universities 2017 hay Shanghai Jiaotong Ranking 2017, các trường đại học của Đức vẫn vắng bóng trong top đầu [60, p.18].

Thứ ba là cải cách trong khâu tài chính, các trường được quyền tự chủ nhiều hơn, mở đường cho quyền tự quyết trong xây dựng và phát triển giáo dục đại học, trong đó có xây dựng VHHĐ. Cũng giống như các lĩnh vực trước, nước Đức vẫn đang ở giữa chặng đường.

Thứ tư là cải cách trong cấu trúc nhân sự, trọng tâm là chuyển cấu trúc lương giáo sư từ chế độ C (bốn thang lương cố định, có từ thập niên 1970) sang chế độ W (có ba thang lương, chỉ quy định mức lương cơ bản, thu nhập thực tế phụ thuộc vào đóng góp cá nhân của từng giáo sư). So với Mỹ hay Anh, lực lượng giáo sư cao cấp và giáo sư bậc trung có số lượng còn hạn chế, trong khi bộ phận hỗ trợ (assistant staff) chiếm đến 86%. Nước Đức đặt mục tiêu trong thời gian ngắn sắp tới sẽ phát triển thành công nhóm hỗ trợ này

nhằm bổ sung cho hai nhóm giáo sư có chất lượng cao hơn. Cải cách này được đánh giá là bước đầu mang lại hiệu quả khi nó kích thích tất cả nguồn nhân lực giáo dục tự thân kiến tạo các giá trị mới đóng góp vào thành quả chung.



Hình 1: Tỷ lệ các giáo sư cao cấp, giáo sư bậc trung và nhân viên hỗ trợ ở châu Âu và Mỹ [60, p.62]

Thứ năm là cải cách trong cấu trúc quản lí. Mô thức cũ duy trì sự song hành giữa quản lí nhà nước và quyền tự tổ chức của các tổ chức đại học, trong khi đó, mô hình mới trao quyền lớn hơn cho việc tự thân tổ chức và vận hành các trường đại học. Nhà nước chỉ quy định khung chung về tổ chức và quản lí chứ không quy định quá cụ thể như trước đó [60, p.25-7].

Với năm chiến lược trên đây, nước Đức đang dần chuyển đổi dần từ cơ chế nặng tính tôn ti sang mô hình ‘hợp tác ba bên’ (triangle cooperation) giữa quản lí nhà nước, chất lượng học thuật và thị trường lao động (xem [59, p.136], [60, p.109]). Trong mô hình này, nhà nước chỉ xác định mục tiêu trọng tâm (goals), để các trường tự hình thành con đường đạt các mục tiêu ấy.

Các phân tích trên đây cho thấy hai đặc điểm quan trọng của VHHĐ ở Đức. Thứ nhất, mô thức truyền thống mang nặng tính tôn ti một chiều do ba yếu tố cùng chi phối: mục tiêu quản lí nhà nước, yêu cầu chất lượng giáo dục và quyền hạn tối cao của các giáo sư. Thứ hai, nước Đức đang trong quá trình

chuyển đổi cấu trúc giáo dục đại học theo hướng ‘dân chủ’ hơn, kéo gần với mục tiêu đáp ứng nhu cầu thị trường lao động hơn. Do đó, không khí và VHHD ngày càng định hình rõ nét hơn theo hướng khai phóng. Tuy nhiên, so với Anh hay Mĩ, nước Đức sẽ cần đến nhiều thời gian hơn để có thể xây dựng thành công mô hình VHHD khai phóng, đa văn hóa.

IV. KHÁI NIỆM VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG TRÊN THẾ GIỚI VÀ XÂY DỰNG KHÁI NIỆM VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG Ở VIỆT NAM

A. *Khái luận và định nghĩa văn hóa học đường trên thế giới*

VHHD là một khái niệm vừa rộng vừa hẹp. VHHD là một tiểu văn hóa trong tổng thể hệ thống văn hóa, mà theo Geertz, văn hóa không phải là một phần của khoa học thực nghiệm để tìm kiếm quy luật của đối tượng mà phải là một phạm trù diễn giải để tìm kiếm ý nghĩa của chúng [63, p.5]. Trên thực tế, các tác giả phương Tây đánh giá VHHD mang tính liên ngành, nó có liên quan đến văn hóa dân tộc, văn hóa giáo dục, văn hóa tổ chức.

VHHD trước tiên là một bình diện của văn hóa, nó chứa đựng đầy đủ nội hàm, đặc điểm của khái niệm văn hóa. Văn hóa vốn là một khái niệm rộng, được UNESCO, nhiều nhà nghiên cứu Việt Nam và thế giới định nghĩa dưới nhiều góc độ khác nhau. UNESCO (1994) khái luận ‘Văn hóa là tổng thể sống động các hoạt động và sáng tạo trong quá khứ và trong hiện tại. Qua các thế kỉ, hoạt động sáng tạo ấy đã hình thành nên một hệ thống các giá trị, các truyền thống và thị hiếu – những yếu tố xác định đặc tính riêng của mỗi dân tộc’ [64]. E.B. Tylor dưới góc nhìn tiên hóa văn hóa nhận định, văn hóa là ‘một tổng thể phức hợp bao gồm tri thức, tín ngưỡng, nghệ thuật, luân lí, luật pháp, phong tục và tất cả những năng lực khác và những tập quán khác mà con người tiếp nhận được với tư cách là thành viên của xã hội’

(dẫn trong [65]). Franz Boas [66] định nghĩa ‘Văn hóa là tổng thể các phản ứng tinh thần, thể chất và những hoạt động định hình nên hành vi của cá nhân cấu thành nên một nhóm người vừa có tính tập thể vừa có tính cá nhân trong mối quan hệ với môi trường tự nhiên của họ, với những nhóm người khác, với những thành viên trong nhóm và của chính các thành viên này với nhau’ [66, p.149]. Đúng từ góc độ diễn giải văn hóa, Clifford Geertz đánh giá văn hóa là ‘một hệ thống các khái niệm nối tiếp được biểu diễn thông qua các hình thức biểu tượng bằng các phương tiện mà người ta dùng để liên lạc, ghi nhớ và phát triển kiến thức về thái độ đối với cuộc sống’ [63, p.89]. Ở một góc độ khác, ông nói ngắn gọn thành: ‘văn hóa về là một mạng lưới các ý nghĩa bao trùm lấy chúng ta⁴’. Cùng đứng ở góc nhìn biểu tượng, hai nhà nghiên cứu A.L. Kroeber và Kluckhohn cho rằng: ‘Văn hóa là những mô hình hành động hiển thị và ám thị được truyền đạt dựa trên những biểu trưng, là những yếu tố đặc trưng của từng nhóm người... Hệ thống văn hóa vừa là kết quả hành vi vừa trở thành nguyên nhân tạo điều kiện cho hành vi tiếp theo’ [67, p.357]. Trần Ngọc Thêm trong *Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam*, đứng trên quan điểm giá trị, cũng từng định nghĩa rằng: ‘văn hóa là một hệ thống hữu cơ các giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo và tích lũy qua quá trình hoạt động thực tiễn, trong sự tương tác giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội’ [65, tr.27]. Có thể thấy, mỗi nhà văn hóa đều lựa chọn một tiêu điểm (góc nhìn) riêng để định nghĩa văn hóa, song giữa họ có những điểm chung nhất định, đó là tính giá trị, tính ‘con người’, tính tương tác liên cá thể, tính lịch sử và tính cập nhật, tính thẩm mĩ, động năng thúc đẩy hướng thiện... Dựa vào nền tảng này, chúng tôi nhận thức khái niệm và cấu trúc nội hàm của VHHD chứa đựng đầy đủ các yếu tố đó.

⁴ ‘the web of significance in which we are all suspended’.

VHHD là một bộ phận của văn hóa dân tộc, nó kế thừa và phát huy giá trị nhân văn, truyền thống văn hóa dân tộc. Các nghiên cứu trường hợp ở Âu-Mĩ trên đây, đặc biệt là tại Pháp, cho thấy VHHD rất được các nhà quản lí đất nước quan tâm xây dựng mục tiêu và định hướng tư tưởng sao cho yếu tố sắc thái quốc gia được thể hiện ở mức độ tối đa nhất có thể.

VHHD với tư cách là một tiểu văn hóa chuyên biệt trong ngành giáo dục, nó thấm thâu, chuyển tải những giá trị và đặc điểm riêng của lĩnh vực này. Về mặt chiết tự, VHHD bao gồm hai phạm trù chính là văn hóa và học đường. Đây là hai từ Hán – Việt có nguồn gốc từ tiếng Hán. Khái niệm văn hóa được các tác giả đương đại hiểu và vận dụng theo cách định nghĩa của UNESCO và các nhà nhân học phương Tây, trong khi học đường để chỉ nhà trường hay cơ sở giáo dục. Đầu tiên, chúng ta hãy tìm hiểu các tác giả nước ngoài hiểu như thế nào về khái niệm VHHD.

Khái niệm VHHD được Willard Waller nêu ra lần đầu vào năm 1932, theo đó, mỗi trường học đều có văn hóa riêng, với một bộ nghi thức và cách thức dân gian cùng những mối quan hệ, những cung cách ứng xử, những quy ước, những quan điểm phi lí tính và những phổ chuẩn mực đạo đức phức tạp [49, p.96]. Từ điển *Webster's New Collegiate Dictionary* định nghĩa VHHD là ‘mô thức hợp nhất của thái độ con người bao gồm suy nghĩ, lời nói, hành động, các vật mẫu, đồng thời nó phụ thuộc vào năng lực học tập và chuyển hóa kiến thức cho các thế hệ tiếp nối sau’ [68, p.4]. Bower [69] xác nhận văn hóa chỉ là ‘cách chúng ta làm mọi điều xung quanh đây’⁵, trong khi Deal & Kennedy [68] chú trọng sự tương tác liên cá thể, cho văn hóa là hệ thống niềm tin và giá trị cùng được cộng đồng đồng thuận và chia sẻ. Trên cơ sở đó, Deal & Peterson xác định trong văn hóa tổ chức học đường, văn hóa giúp nắm bắt được những mô thức đa dạng về phương thức

vận hành, thái độ, suy nghĩ và chuẩn mực của các thiết chế, hiểu biết chúng là gì, tại sao xuất hiện và chúng ảnh hưởng đến sự vận hành như thế nào [18, p.3], [70]. Edgar H. Schein [54, p.18] chú trọng tính trải nghiệm chung của văn hóa khi cho rằng văn hóa là ‘một mô thức của những giả thuyết cơ bản được phát minh, phát hiện và phát triển bởi một nhóm người khi họ học cách ứng phó với các vấn đề...’, mô thức ấy đã phát huy giá trị tốt trong suốt quá trình sống của cộng đồng ấy, do vậy, nó được dùng để giáo dục, điều chỉnh hướng đi đúng cho các thành viên mới, khiến họ nhận thức, suy nghĩ và cảm nhận đúng với các vấn đề ấy’.

Theo Jon Prosser, VHHD là khái niệm có nguồn gốc từ nhân chủng học và xã hội học ở Anh, VHHD nghiên cứu các xu hướng trong lí thuyết và thực hành giáo dục; ý nghĩa khác nhau được quy cho “VHHD”; sự khác biệt và thay đổi trong phương pháp nghiên cứu; xu hướng chính trị và ảnh hưởng của chúng đối với chính sách giáo dục là những vấn đề được ưu tiên xem xét, đánh giá giai đoạn đầu [26, p.13]. Một nền VHHD tốt sẽ ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập và thành tích học tập của sinh viên cũng như hiệu quả giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên (xem [71], [72]).

Theo Peterson and Deal, VHHD là ‘mô hình sâu sắc của các giá trị, tín ngưỡng và truyền thống đã hình thành trong suốt lịch sử của trường’ [73, p.7], là những mạng lưới phức tạp của những câu chuyện, truyền thống và nghi thức vừa chớm nở khi giáo viên, học sinh, phụ huynh và quản trị viên làm việc cùng nhau và giải quyết những khủng hoảng và thành tựu [18, p.8]. Bàn tiếp về VHHD, Peterson and Deal cho rằng: ‘(...) thuật ngữ văn hóa biểu thị một phức hợp các yếu tố giá trị, truyền thống, ngôn ngữ, và mục đích tốt hơn bất cứ khái niệm nào. Văn hóa tồn tại trong chiều sâu các yếu tố của nhà trường: các quy tắc và quy định không bắt buộc, sự kết hợp các nghi thức và truyền thống, mảng các biểu tượng và hiện vật, biệt ngữ và những cách diễn đạt mà nhân viên và sinh

⁵ ‘the way we do things around here’

viên sử dụng' [74, p.9]. Cũng theo hai tác giả này, VHHĐ cung cấp cách thức chính xác và trực quan sinh động để nhà quản lý hiểu, nắm bắt những quy luật bất thành văn, truyền thống, chuẩn mực và sự kì vọng của đơn vị, những thứ đã thấm vào từng khía cạnh của học đường như cách con người hành động, cách ăn mặc, điều được nói và điều cấm kị, khả năng thành viên có chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ mỗi khi gặp khó khăn hay không, cách người giáo viên nghĩ về công việc của họ và nghĩ về sinh viên [18, p.2-3]. Theo đó, VHHĐ 'chú trọng nhiều hơn đến cảm giác và giai điệu hiện tại của nhà trường, nó nhấn mạnh nội dung cảm xúc của các mối quan hệ và tinh thần trong đơn vị' [75, p.9]. VHHĐ 'hàm chứa những ý nghĩa xã hội ổn định và ngầm ngầm, nó giúp hình thành nên niềm tin và thái độ theo thời gian. VHHĐ có sức bền cao, có ảnh hưởng quan trọng tới các hoạt động con người, nó đúc khuôn cách con người suy nghĩ, hành động và cảm nhận' [18, p.7, 9].

VHHĐ có mối quan hệ đan xen với *văn hóa tổ chức*. Theo đó, VHHĐ còn được định nghĩa từ góc nhìn tổ chức. Edgar H. Schein cho rằng VHHĐ là một 'mô hình của các giả định cơ bản, được tập thể nhà trường tìm tòi, phát hiện hoặc phát triển khi họ học cách đối phó với các vấn đề (. . .), họ đã nỗ lực tốt để phát huy giá trị của mô hình các giả định ấy, đồng thời truyền đạt nó đến các thành viên mới như là mô thức chính xác nhất để nhận thức, suy nghĩ và cảm nhận các vấn đề có liên quan' [54, p.9]. Ở mức độ cụ thể, Schein [54] xác định VHHĐ là những mạng lưới phức tạp của những truyền thống và lễ nghi được các thể hệ giảng viên, sinh viên, phụ huynh và nhà quản lý cùng xây dựng theo thời gian thông qua quá trình sống, làm việc, đối mặt và vượt qua các thử thách (dẫn lại trong [73, p.9]). Những nghiên cứu gần đây về biến đổi môi trường giáo dục đã xác định VHHĐ có ý nghĩa quan trọng đối với sự tiến bộ của việc dạy và học [76]. Rossman et al. [77, p.5] xác định VHHĐ hàm ý cách thức mọi hiện tượng đang diễn ra, nó giúp diễn

giải các sự kiện, thái độ, ngôn từ, hành vi và tạo nghĩa cho chúng. Đồng thời, VHHĐ cũng quy định cách thức con người nên theo cũng như mô thức thái độ chuẩn mực phù hợp với từng tình huống cụ thể. Wilson trước đó trong khái niệm về văn hóa cũng nhấn mạnh 'văn hóa chính là kiến thức được chia sẻ và trao truyền về những thứ được biểu trưng hóa và phải được biểu trưng hóa trong hành động và vật mẫu tạo tác' [78, p.90]. Ở các trường có xây dựng VHHĐ chuyên nghiệp, chính các chuẩn mực, giá trị và niềm tin giúp củng cố sứ mệnh giáo dục mạnh mẽ. Nói cách khác, VHHĐ là yếu tố quyết định sự tiến bộ của hệ thống học đường [18, p.5]. Newmann et al. [79] nhấn mạnh rằng nhà trường chỉ thay đổi cấu trúc lí tính là chưa đủ, nó còn đòi hỏi phải xây dựng được VHHĐ. Nghiên cứu của các tác giả này trong suốt năm năm cho thấy việc xây dựng được VHHĐ sẽ thúc đẩy việc học tập của sinh viên, sự cam kết của nhà trường, giảng viên và sinh viên vào kết quả tốt nhất, sự ủng hộ của xã hội dành cho sự sáng tạo, sự đổi mới và việc tìm kiếm ý tưởng mới. Cán bộ, giảng viên luôn quan tâm, san sẻ và giúp đỡ lẫn nhau, giữa giảng viên và sinh viên tồn tại mối quan hệ khăng khít, tất cả đều dựa trên sự tôn trọng, sự tín nhiệm và các mối quan hệ chia sẻ sức mạnh lẫn nhau [79, p.289]. Cũng cần chú ý thêm rằng không có một công thức VHHĐ chung cho tất cả các trường bởi lẽ các đơn vị không hề có chung bối cảnh giống nhau từ sinh viên, giảng viên, nhân viên, vị trí địa lí và cộng đồng xã hội, song dù vậy, vẫn có thể tìm ra giữa chúng một vài thành phần chia sẻ chung được xếp vào cùng một nhóm VHHĐ [80, p.48].

Ngoài ra, một số tác giả khác tiếp cận VHHĐ từ một khía cạnh chuyên sâu cụ thể như *hành vi cộng đồng, tinh thần tập thể*. Theo Bryk et al. [81], *tinh thần cộng đồng* (sense of community) chứa đựng trong VHHĐ là yếu tố nuôi dưỡng sự thành công vượt bậc của học đường, trong đó giáo viên hăng hái và hài lòng với công việc, hăng say với nghề nghiệp. McLaughlin (1995) khẳng định, VHHĐ tạo dựng sự gắn kết, đam mê,

sự cam kết và những tương tác mở rộng trong giáo viên. Nhờ vậy, các trường có thể dễ dàng nâng cao hiệu quả (dẫn lại trong [18, p.6]). Còn theo Hofstede & Hofstede [82, p.4], văn hóa luôn là *một hiện tượng tập thể*, bởi ít nhất nó được chia sẻ rộng rãi giữa tất cả thành viên đã và đang sống trong cùng một môi trường xã hội, nơi văn hóa được tiếp nhận. Văn hóa chính là lập trình tập thể của tinh thần giúp phân biệt thành viên của một nhóm, một loại hình của nhóm người này so với nhóm khác, loại hình nhóm khác. Các tác giả này nhấn mạnh văn hóa phải ‘được tiếp nhận qua học tập’ chứ không phải ‘yếu tố bẩm sinh’, bởi nó bắt nguồn từ môi trường xã hội chứ không phải do di truyền sinh học mà thành. Hai tác giả phân tích, so sánh giữa ba phạm trù ‘bản năng con người’, ‘văn hóa’ và ‘cá tính’, theo đó ‘văn hóa’ gắn liền với nhóm (cộng đồng) trong khi ‘bản năng con người’ mang tính phổ quát toàn nhân loại, còn yếu tố ‘cá tính’ gắn với cá nhân. Trong ba yếu tố ấy, ‘văn hóa’ được kiến tạo qua học hỏi, yếu tố ‘bản năng’ chuyển hóa qua di truyền trong khi yếu tố ‘cá tính’ chịu sự chi phối bởi cả phương thức di truyền và qua học hỏi (xem [82, p.4]). Theo cách phân tích này, VHHD với tư cách là một *tiểu văn hóa* hoàn toàn có thể được xây dựng và thay đổi theo tính chủ động của nhóm (cộng đồng). Như một quy luật tất yếu, con người học tập các bài học cũ để củng cố gắn kết con người, tạo ra các ý nghĩa và mục tiêu cho cuộc sống thường nhật (xem thêm [68, p.5]). Nhiều nghiên cứu cho rằng ‘sự xuất sắc’ của một đơn vị (nhà trường, doanh nghiệp) nằm ở cách các nhóm thành viên học hỏi được để tư duy, cảm nhận và hành động (xem thêm [82, p.35]).

Tóm lại, *văn hóa* từng được hiểu là ‘mô thức’, ‘tập hợp những đặc trưng’ hay ‘bộ các giá trị’ thể hiện qua hành vi tương tác và ứng xử trong môi trường học đường, giữa các nhóm đối tượng với nhau (nhà quản lí, giảng viên, sinh viên) và với nhà trường với tư cách là một thiết chế văn hóa. Chúng ta cần chú ý rằng VHHD bao hàm cả những thành tố hiển thị và ẩn thị. Theo Wren [83],

nhiều khía cạnh của VHHD là hiển thị (Ví dụ: chương trình giảng dạy, quy tắc ứng xử) song cũng tồn tại nhiều yếu tố ẩn thị chỉ có thể nắm bắt được qua giao tiếp mà thôi (Ví dụ: chuẩn mực hành vi, thói quen, giá trị và truyền thống nhà trường). Những yếu tố ẩn thị ít rõ ràng hơn và đòi hỏi phải giao tiếp có chủ ý và làm rõ. VHHD về cơ bản là khác biệt với *không khí/môi trường học đường* (school climate). Theo Hellriegel & Slocum [84] và William G. Tierney [85, p.2-21], không khí học đường biểu thị những biểu hiện cụ thể của các chiều kích của nhà trường tại từng thời điểm xác định của những hoạt động học đường cùng với các quan điểm về nhận thức, thái độ và hành vi ẩn chứa trong các hoạt động ấy. Do đó, khái niệm *không khí học đường* chủ yếu là để thảo luận các vấn đề nhận thức và thái độ học đường ở thời điểm hiện tại hơn là tìm hiểu cận kề về ý nghĩa, niềm tin và giá trị được nhà trường gìn giữ và phát huy như một cấu trúc bền chặt trong một khoảng thời gian dài nhất định.

Ở Đông Á, VHHD bắt đầu được quan tâm từ đầu thế kỉ XXI này. Khu vực Đông Á có khá nhiều tác giả thuộc các chuyên ngành văn hóa, quản lí và giáo dục đi tìm khái niệm và cấu trúc nội hàm của khái niệm này. Tiếng Hán đương đại không gọi là VHHD, thay vào đó là thuật ngữ ‘*hiệu viên văn hóa* 校园文化’ (xem [86]). Thuật ngữ “hiệu viên” tương đương với khái niệm “campus” trong tiếng Anh, gần với khái niệm “học đường” trong tiếng Việt. Ở khía cạnh nhất định, VHHD gần với ‘hiệu viên văn hóa’. Xem xét cụ thể hơn, khái niệm “hiệu viên” tiếp tục được phân ra “hiệu” và “viên”. “hiệu” chỉ trường học, song được hiểu rộng hơn là học đường và hoạt động lõi của nó là dạy và học. “Viên”, tức khuôn viên, được hiểu rộng hơn là không gian học đường, môi trường học đường. Có thể thấy, ở tầng nghĩa rộng nhất, người Trung Quốc hiểu và dùng khái niệm ‘hiệu viên văn hóa’ thay thế cho thuật ngữ “school culture” của phương Tây. Và vì vậy, nó gần với khái

niệm VHHD ở Việt Nam⁶.

Bàn về khái niệm *hiệu viên văn hóa*, tác giả Hầu Trường Lâm định nghĩa ngắn gọn rằng: đó là sự tổng hòa văn hóa tinh thần và văn hóa vật chất kiến tạo trong khuôn viên trường học [87, tr.112]. Tác giả Y Tú Hiệp cụ thể hơn cho rằng ‘hiệu viên văn hóa’ là hệ thống giá trị, chuẩn mực quy định hành vi, lí tưởng chung ổn định, được toàn thể thầy trò và nhân viên trong nhà trường tiếp nhận và thực thi. ‘Hiệu viên văn hóa’ bao gồm môi trường, diện mạo khuôn viên trường học, cách thức và hiệu quả các hoạt động dạy và học, cung cách quản lí, tất cả tương tác làm nổi bật sắc thái riêng của nhà trường (xem thêm [88, tr.57]). Tương tự, Cát Ái Dân cũng khái lược ‘hiệu viên văn hóa’ là hệ thống các giá trị, phương thức hành vi, tập quán ngôn ngữ, hệ thống thiết chế, biểu tượng tri thức, phong cách kiến trúc... của nhà trường, được kiến tạo và thừa nhận trong hoạt động thực tiễn dạy và học, trong hoạt động nghiên cứu khoa học, trong công tác phục vụ xã hội cũng như trong các hoạt động giải trí ngoài giờ học của nhà trường. ‘Hiệu viên văn hóa’ lấy phương thức tư duy, khuynh hướng giá trị, tổ chức tâm lí, quan niệm tư tưởng đặc biệt chỉ có ở sinh viên làm hạt nhân, dựa vào phương thức hành vi, phương thức cuộc sống, quan hệ giao tế của trường học làm môi trường tinh thần (xem [89, tr. 57], dẫn trong [86]).

Phan Đạo Lan phân chia khái niệm này thành hai nhóm dựa vào mức độ nông-sâu của các trường ý nghĩa, theo đó ‘hiệu viên văn hóa’ được hiểu là (a) toàn bộ môi trường ứng xử trong nhà trường, lấy khuôn viên trường học làm không gian văn hóa, lấy văn hóa xã hội làm bối cảnh, lấy các đối tượng cấp quản lí, nhân viên và toàn bộ thầy trò làm chủ thể, lấy sinh hoạt trong khuôn viên trường, quan hệ giao tiếp, diện mạo tinh thần, khuynh hướng giá trị làm nội dung chính, lấy hoạt động văn hóa ngoại khóa làm hình thái

cơ bản; (b) là một bình diện của văn hóa tinh thần, trong đó nền tảng cốt lõi chính là tinh thần, không khí ứng xử chung của các bên tham gia vào hoạt động của trường (lấy sinh viên làm chủ thể chính) [90, tr.59] (dẫn trong [86]). Giống như một số tác giả Mĩ, nhóm Sử Khiết, Kí Luân Văn và Chu Tiên Kỳ [91] xếp ‘hiệu viên văn hóa’ vào ‘văn hóa dân tộc’, coi đó là một tiểu văn hóa ‘văn hóa quốc gia / dân tộc’, là kết quả của tác động văn hóa dân tộc vào nhà trường, được nhà trường tự thân tiến hành chuyển hóa bên trong, lấy văn hóa dân tộc làm cơ sở, lấy giá trị quan của trường làm hạt nhân, chứa đựng nội dung phong phú như truyền thống trường học, tác phong lãnh đạo, phong cách giảng viên, phong cách sinh viên, tổ chức nhân viên, môi trường khuôn viên trường.

B. Đặc điểm giáo dục Việt Nam truyền thống

Từng mệnh danh là “văn hiến chi bang”, Việt Nam xưa và nay luôn tự hào với truyền thống hiếu học. Giáo dục Nho giáo hình thành ở Việt Nam từ đầu Công nguyên cùng với chính sách cai trị nhà Hán, đặc biệt dưới sự đóng góp của một số quan cai trị người Hán như Tích Quang, Nhâm Diên, Sỹ Nhiếp, nền giáo dục Nho học bắt đầu khởi sắc. Người Việt Nam rất coi trọng giáo dục lối sống xã hội, lấy hệ thống giáo dục Nho học làm thước đo của sự hài hòa các mối quan hệ chủ đạo. Trong các thành phần dân cư cơ bản xưa, sĩ luôn đứng đầu danh sách, sau đến mới là *nông, công và thương*. ‘*Nhất sĩ nhì nông, hết gạo chạy rông, nhất nông nhì sĩ*’, kẻ sĩ từng được hiểu là những mẫu hình của xã hội, ở họ người ta tìm thấy đầy đủ các đức tính cần có của một công dân gương mẫu: trung-hiếu-lễ-nghĩa-trí-tín. Truyền thống ấy đã đi cùng lịch sử dân tộc hơn 2000 năm qua, góp phần hun đúc nên bản sắc văn hoá Việt Nam. Song hành cùng chính sách “giáo hóa thiên hạ” bằng thi thư lễ nhạc là chế độ đào tạo nhân tài và chế độ khoa cử. Chính ở tính năng đào tạo người quân tử, Nho giáo hướng đến một nền giáo dục chính thống, đào tạo

⁶Hiệu trong văn hóa Trung Hoa, ngoài khái niệm hiệu viên văn hóa, không có khái niệm nào khác để chỉ văn hóa học đường. Khái niệm tương cận với nó là văn hóa giáo dục, song ý nghĩa hoàn toàn khác.

và cung cấp nhân sĩ, thân sĩ góp phần tham gia quản lý nhà nước và chấn hưng giáo dục nước nhà. Chế độ khoa cử mạnh nha vào thời Lý, chính thức hình thành vào thời Trần và phát triển mạnh mẽ vào thời Lê (thế kỉ XV) trước khi thoái trào vào các thế kỉ tiếp theo. Nền giáo dục ấy chính thức kết thúc vào năm 1918 trước làn sóng ảnh hưởng mạnh mẽ của giáo dục kiểu phương Tây.

Nền giáo dục truyền thống đã hun đúc nên ở người Việt Nam nhiều giá trị tích cực, tiêu biểu có tinh thần hiếu học, truyền thống tôn sư trọng đạo, tinh thần đề cao chân-thiện-mĩ và tính thượng tôn nhân văn. Tất cả các đức tính cao quý ấy một lần nữa được trui rèn qua quá trình mở cõi về phương Nam (từ thế kỉ XVII về sau) và qua các phong trào chống Pháp, chống Mĩ (từ nửa sau thế kỉ XIX đến năm 1975), đây vẫn đang là dòng chảy chính của giáo dục Việt Nam đương đại. Tuy nhiên, dưới tác động của các trào lưu trẻ mới nổi (trào lưu văn hóa đại chúng) thông qua mạng xã hội, một số khía cạnh của các giá trị ấy đang bị xói mòn nếu như chúng ta không chú tâm gọt giũa và cải tiến chúng.

Ở một phương diện khác, nền giáo dục truyền thống nước ta tồn tại nhiều nhược điểm cần phải thay đổi. Trong số các quốc gia có nền giáo dục truyền thống Nho giáo ở Đông Á, Việt Nam thời tiền hiện đại có nền giáo dục ít được đổi mới nhất, nặng nề tính chất khoa cử nhất, chú trọng hình thức truyền bá tri thức hơn là mục tiêu đào tạo tư duy phát triển (tham khảo [92]-[95]). Người Việt Nam có thói quen tiếp nhận Nho giáo, thực thi chế độ đào tạo và tuyển dụng nhân tài theo khuynh hướng thực tế, đáp ứng nhu cầu chủ chốt là đào tạo nhân lực quản lý nhà nước. Đó là kiểu đào tạo Nho học từ chương (Nho học khoa cử). Nho sĩ Việt Nam xưa học *Tứ thư – Ngũ kinh* là để làm quan, chỉ một vài danh nho mới thực sự chuyên tâm nghiên cứu, bỏ khuyết cho học thuyết Nho gia hoặc biến tấu và vận dụng cho phù hợp với thực tiễn (tiêu biểu có Lê Quý Đôn, 1726-1784). Hệ quả là giáo dục Việt Nam truyền thống mang nặng tính giáo điều trong nhận thức

và hành vi giáo dục. Điều này phần nào trói buộc sức sáng tạo tư duy của người học. Thứ hai, giáo dục xưa tuyệt đối hóa vai trò của người thầy trong mô thức truyền bá – tiếp nhận kiến thức một chiều hơn là chú trọng tính tương tác giữa thầy và trò hay chú trọng giáo dục tư duy, giáo dục kĩ năng cho người học. Lâu dần theo thời gian, người học đánh mất tính chủ động và óc tư duy trong quá trình học, kéo theo những hệ quả tiêu cực khi vào đời. Thêm vào đó, chế độ khoa cử thuần túy xưa đã phần nào đào tạo những người học kinh điển chỉ để làm quan, người học không thật sự cần thiết suy luận nhiều về nghĩa lí, triết học hàm chứa bên trong kinh sách. Hệ quả của xu hướng này hiện vẫn còn thể hiện khá rõ nét ở khuynh hướng đào tạo hiện nay là nhiều thầy hơn thợ, biết nói nhưng ít biết làm, là xu hướng biết rập khuôn nhưng ít biết suy luận, sáng tạo. Bên cạnh đó là xu hướng trọng bằng cấp hơn thực lực mà hệ quả của nó có thể vượt qua mọi chiều kích của không gian và thời gian [96, tr.19-29]. Rõ ràng đây là một điểm bất lợi lớn lao đối với quá trình đổi mới giáo dục Việt Nam hiện nay.

Tuy vậy, quá trình sớm tiếp xúc với giáo dục Pháp và Tây phương từ cuối thế kỉ XIX và phát triển mạnh mẽ vào đầu thế kỉ XX phần nào đã tạo đà và lực đẩy quan trọng cho quá trình đổi mới giáo dục. Mặc dù truyền thống giáo dục Nho giáo cũ kĩ, ít đổi mới, song đó lại là một nền giáo dục không rập khuôn Nho giáo Trung Hoa mà ngược lại nó luôn chú trọng yếu tố bản địa (lí luận Nho giáo đã cắt ghép, ‘bản địa hóa’; lối giáo dục chú trọng thực tiễn xã hội ở Việt Nam) [97, p.6], (xem thêm [98]). Đặc điểm này mở đường cho việc xây dựng một nền VHHD hiện đại chứa đựng tinh thần và bản sắc nước nhà. Nếu biết “gạn lọc khơi trong” và vận dụng đúng quy cách, những điểm tích cực của truyền thống giáo dục nước nhà sẽ giúp tạo nên biên độ rộng cho mô hình VHHD mới, trong khi đó, nền tảng lí luận và kinh nghiệm của các nước có nền giáo dục tiên bộ trên thế giới có thể giúp khắc phục các nhược điểm từ truyền thống, trực tiếp định

hướng nền giáo dục khai phóng và đa văn hóa cho tương lai.

C. Xây dựng khái niệm văn hóa học đường ở Việt Nam hiện nay

Trào lưu xây dựng khái niệm VHHD hiện đại ở Việt Nam thực sự nở rộ trong hơn một thập kỉ gần đây. Tác giả Phạm Minh Hạc từng đưa ra định nghĩa: ‘VHHD là hệ các chuẩn mực, giá trị giúp cán bộ quản lí nhà trường, thầy cô giáo, các vị phụ huynh và các em học sinh, sinh viên có các cách thức suy nghĩ, tình cảm, hành động tốt đẹp’ [99]. Trước đó, tác giả này từng cho rằng học đường là nơi biến vốn học vấn thành vốn văn hóa, biến tri thức và kĩ năng sống thành các giá trị nhân cách; đồng thời, tác giả xác định ba khía cạnh quan trọng các trường học ở Việt Nam cần chú ý khi xây dựng VHHD gồm: (a) chú ý đến *điều kiện học tập, cơ sở vật chất của nhà trường*; (b) xây dựng *môi trường giáo dục* trong nhà trường với sáu phẩm chất: kỉ cương, trung thực, khách quan, công bằng, tình thương, khuyến khích sáng tạo và hiệu quả; và (c) xây dựng *văn hóa ứng xử, văn hóa giao tiếp* trong nhà trường với các chuẩn mực: ứng xử văn minh, thân thiện, biết tôn trọng, quan tâm đến người khác [99]. Các tác giả Hoàng Quốc Đạt [100], Nguyễn Lộc, Nguyễn Việt Hồng [101] cũng đồng tình với quan điểm này.

Năm 2009, hội thảo khoa học *Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn* được tổ chức ở Hà Nội đã quy tụ khá nhiều tham luận, trong đó một số tác giả đã mổ xẻ khái niệm VHHD. Tác giả Hồ Bá Thâm [102] cho rằng VHHD là tổ hợp của văn hóa dạy, văn hóa học và văn hóa quản lí – phục vụ. Theo tác giả này, VHHD phải là một dạng văn hóa mở, nó mang tính kích thích sự sáng tạo của người dạy và người học, vừa mang tính dân tộc vừa mang hơi thở thời đại. Tác giả Thái Duy Tuyên [103, tr.17-32] nhấn mạnh VHHD là ‘những giá trị, những kinh nghiệm lịch sử của xã hội loài người được tích lũy trong quá trình xây dựng hệ thống giáo dục quốc

dân và quá trình thành nhân cách’, trong đó, VHHD Việt Nam phải hun đúc cho được hệ thống giá trị, niềm tin, hoài bão và lí tưởng cao đẹp. Trần Quốc Thành [104, tr.16] phân chia VHHD thành *phần nổi* (định hướng phát triển của nhà trường, mục tiêu phát triển, các giá trị mà nhà trường theo đuổi, khung cảnh (cơ sở vật chất) của nhà trường) và *phần chìm* (trạng thái tâm lí của các cá nhân, bầu không khí tâm lí của nhà trường, thương hiệu của nhà trường, sự thừa nhận các giá trị của nhà trường). Tương tự, Lê Hiến Dương [105] xác định hai yếu tố căn bản của VHHD gồm yếu tố văn hóa mang giá trị hữu hình (vị trí địa lí, kiến trúc, cơ sở hạ tầng, công nghệ, phòng thí nghiệm, kí túc xá sinh viên, tác phẩm nghệ thuật, biểu tượng, trang phục); yếu tố văn hóa mang giá trị định hướng trách nhiệm (chiến lược, mục tiêu, triết lí đào tạo); và yếu tố văn hóa giá trị hạt nhân cốt lõi (các giá trị được thừa nhận và phổ biến, ổn định và gần như không thay đổi trong quá trình phát triển của nhà trường). Nguyễn Minh [106] và Đặng Văn Minh [107] khẳng định VHHD bao trùm các giá trị cơ bản, chuẩn mực đạo đức, mẫu hành vi của các thành viên (lãnh đạo, giáo viên học sinh, cán bộ nhân viên), trang phục, ngôn ngữ giao tiếp, khung cảnh nhà trường, tình cảm, sự tôn trọng của các thành viên với nhau (xem thêm [100, tr.17]).

Gần đây hơn, Phạm Văn Khanh [108] cho rằng ‘VHHD là những giá trị, những kinh nghiệm lịch sử của xã hội loài người đã tích lũy trong quá trình xây dựng hệ thống giáo dục và quá trình hình thành nhân cách’ [tr.51-52]. Còn theo Phạm Ngọc Trung, VHHD được xem là ‘một môi trường hoạt động đặc biệt của con người, mang tính xã hội và lịch sử. Tùy theo triết lí giáo dục của từng thời đại hoặc của từng quốc gia mà người ta có thể xây dựng những cấu trúc khác nhau’ [109, tr.25] (dẫn trong [110, tr.100]). Theo Vũ Dũng [111], khái luận VHHD là ‘hành vi ứng xử của các chủ thể tham gia hoạt động đào tạo trong nhà trường, là lối sống văn minh trong trường học’ [tr.33-9], VHHD biểu hiện cụ thể ở các khía cạnh: ứng xử của

người thầy với người học, ứng xử của người học đối với người thầy, ứng xử giữa người lãnh đạo nhà trường và giáo viên và ứng xử giữa các đồng nghiệp với nhau (xem thêm [100, tr.16]). Trong luận án *Quản lý xây dựng văn hóa nhà trường trung học cơ sở thành phố Hồ Chí Minh*, Hoàng Quốc Đạt [100, tr. 26] định nghĩa: ‘văn hóa nhà trường là các giá trị vật chất và các giá trị tinh thần của nhà trường được các thế hệ xây dựng, tích lũy lại qua thời gian và có thể truyền lại cho các thế hệ sau’.

Trong *Giáo trình Văn hóa tổ chức vận dụng vào phân tích văn hóa nhà trường*, Nguyễn Vũ Bích Hiền và cộng sự [112, tr.39] tổng hợp các khái niệm của các tác giả phương Tây và cho rằng: văn hóa nhà trường ‘là một tập hợp các chuẩn mực, các giá trị, niềm tin và hành vi ứng xử’, ‘là những nét đặc trưng riêng biệt tạo nên sự khác biệt của nhà trường với các tổ chức khác và sự khác biệt giữa trường này với trường khác’, ‘là những giá trị tốt đẹp được hình thành bởi một tập thể và được mỗi cá nhân trong nhà trường chấp nhận’, đồng thời khẳng định rằng VHHĐ tốt sẽ giúp định hướng các nhà trường đến mục tiêu chuẩn chất lượng cao trong giáo dục.

Trần Ngọc Thêm [65] dùng bốn đặc trưng cơ bản của văn hóa (tính hệ thống, tính giá trị, tính nhân sinh và tính lịch sử) để đánh giá, phê phán các cách hiểu trên đây là ‘có những chỗ bất ổn’. Chẳng hạn cách hiểu VHHĐ như ‘các nghi thức, cách thức dân gian, bộ luật đạo đức; các giá trị, truyền thống, ngôn ngữ, mục đích của Willard Waller [49], hay các quy định không bắt buộc, các nghi thức và truyền thống, các biểu tượng và hiện vật, biệt ngữ và các cách diễn đạt đặc thù của Peterson and Deal [74]; các hiện vật và chuẩn mực hành vi; các thuật ngữ, các ẩn dụ, các nghi thức của Jon Prosser [26] đều quá cụ thể, thiếu tính khái quát nên vừa thừa vừa thiếu. Trong khi đó, các cặp ‘chuẩn mực’ và ‘giá trị’ của Phạm Minh Hạc [99], ‘giá trị’ và ‘kinh nghiệm’ của Phạm Văn Khanh [108] là những khái niệm bao hàm nhau hoặc giao nhau nên chúng không thể đặt cạnh nhau’.

Tác giả Trần Ngọc Thêm cho rằng để hiểu đúng khái niệm VHHĐ, chúng ta cần phải đưa nó về vị trí bộ phận của văn hóa, phải hiểu là hệ thống các giá trị do các nhóm đối tượng là con người tham gia vào các hoạt động học đường kiến tạo và tích lũy qua các quá trình học thuật cụ thể trong không gian học đường. VHHĐ mang chức năng cụ thể hóa triết lý giáo dục vốn chịu sự chi phối của văn hóa, chính trị và kinh tế. Đồng thời, cũng theo tác giả này, chúng ta không nên đồng nhất hoàn toàn giữa VHHĐ và văn hóa tổ chức (xem [113, tr.30-31]).

Dựa vào các phân tích so sánh giữa kinh nghiệm phương Tây và truyền thống giáo dục Việt Nam cũng như tham khảo các định nghĩa của các tác giả nói trên, chúng tôi đề xuất cách hiểu *VHHĐ là hệ thống các giá trị chuẩn mực được kiến tạo và không ngừng hoàn thiện qua các quá trình tương tác, ứng xử giữa nhà quản lý giáo dục, cán bộ giảng viên, sinh viên và cộng đồng với nhau trong hoạt động dạy và học và trong ứng xử với thế giới bên ngoài nhằm xây dựng môi trường học đường nhân văn lành mạnh, tạo tiền đề phát huy hiệu quả truyền thống dạy và học đặc thù của các đơn vị giáo dục hướng tới đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực có đầy đủ tài – trí – đức và có tư duy sáng tạo đa văn hóa cho xã hội*. Bên dưới bề mặt các hoạt động dạy và học, nghiên cứu khoa học và gắn kết chuyển giao khoa học ra ngoài xã hội chính là các “dòng sông cảm xúc”, các cung cách ứng xử theo chuẩn mực dân gian cũng như các giá trị quy định nên diện mạo và nội dung các công việc thường nhật cùng góp phần hình thành nên diện mạo VHHĐ.

Các kinh nghiệm tại Mĩ, Anh, Pháp và Đức trên đây cho thấy, VHHĐ Việt Nam không thể rời ra trục chính của dòng chảy VHHĐ thế giới. Đó là nền tảng lý luận xác định mục tiêu cao nhất của giáo dục học đường là đào tạo những bộ óc có tư duy khai phóng, sáng tạo và có trách nhiệm. Bên cạnh phát huy truyền thống lịch sử giáo dục, giáo dục Việt Nam cần nắm bắt quy tắc và nhu cầu thị trường (mô hình Mĩ), đặt mục tiêu đào tạo

song hành giữa tri thức, kỹ năng, thái độ và hành vi, có chú trọng trau dồi năng lực tư duy văn hóa (mô hình Pháp), tư duy đa văn hóa (mô hình Anh, Mĩ). Trong so sánh tương quan với các nước Âu-Mĩ, có lẽ *truyền thống nhân văn, coi trọng tinh thần tập thể* và *tính tương tác xã hội* chính là nét đặc sắc của VHHD Việt Nam. Với nền VHHD hiện đại được xây dựng hiệu quả, truyền thống nhân văn, truyền thống tôn sư trọng đạo và vai trò tập thể ở người học vẫn tiếp tục phát huy bên cạnh những giá trị mới như khả năng biết tư duy, tinh thần sáng tạo – khai phóng, tinh thần trách nhiệm và tư duy đa văn hóa. Kinh nghiệm tại Anh, Pháp và Đức còn chỉ ra thêm rằng VHHD cũng phải mang màu sắc quốc gia, bởi trên hết giáo dục có mục tiêu phục vụ sự nghiệp quốc gia. Các yếu tố chi phối hình thành màu sắc quốc gia bao gồm truyền thống văn hóa, truyền thống giáo dục, đường lối chính trị, mục tiêu giáo dục. Có lẽ con đường vận động đổi mới giáo dục ở Đức trong phân tích trên đây gợi ý nhiều nhất cho mô hình phát triển giáo dục và VHHD Việt Nam ở hiện tại và tương lai. Với Nghị quyết Trung ương số 29-NQ/TW đã công bố, ngành giáo dục Việt Nam hoàn toàn có cơ sở lý luận và thực tiễn để xây dựng nền VHHD tiên bộ, vừa phù hợp với dòng chảy chung của thế giới vừa mang màu sắc Việt Nam.

V. KẾT LUẬN

VHHD là một trong những mắt xích quan trọng của việc xây dựng nền học đường tiên bộ và VHHD đã được các quốc gia Âu-Mĩ quan tâm từ rất sớm. Chính nhờ vậy, các bình diện của VHHD đã được các nhà nghiên cứu phân tích, mổ xẻ thấu đáo. Trên cơ sở ấy, các quốc gia, các thể chế giáo dục trên thế giới đã và đang thừa hưởng những thành quả ấy trong việc xây dựng mô hình VHHD phù hợp cho riêng mình. Nếu như các nền giáo dục châu Âu chú trọng tính bản sắc trong giáo dục thì nước Mĩ bám chặt lấy quy tắc thị trường lao động làm kim chỉ nam cho sự nghiệp này.

Việt Nam đang trên đà phát triển mọi mặt đời sống kinh tế – xã hội, nhu cầu phát triển này càng đòi hỏi nhiều hơn ở quá trình nghiên cứu – xây dựng hoạt động học đường tiên bộ, hiệu quả. Việc nghiên cứu, xây dựng VHHD ở Việt Nam hiện nay phải được xây dựng dựa trên nền tảng tích hợp của hai yếu tố cốt lõi: kinh nghiệm thế giới và tính đặc thù văn hóa – xã hội Việt Nam. Kết quả khảo sát trên đây cho thấy, thế giới không thiếu kinh nghiệm nghiên cứu và ứng dụng các mô thức VHHD; cái còn lại mang tính chủ quan hơn chính là yếu tố nội sinh. Việc kết hợp nhuần nhuyễn hai nguồn tri thức này chắc chắn sẽ cần đến phương pháp luận và những phương pháp tích hợp hợp lý, hiệu quả. Đây sẽ là những chủ đề nghiên cứu tiếp theo trong tương lai. Trên hết, việc xác định mục tiêu giáo dục cao nhất ở nước ta hiện nay là hết sức cần thiết, bởi nó quyết định thành bại của VHHD quốc gia.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ebert, Edward S. Maxwell, Darlene M. *Culture X goes to school: public education and the American culture*. Rowman & Littlefield; 2015.
- [2] Hargreaves D.H. *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century*. London: Demos; 1994.
- [3] Deal T.E., Kennedy A. *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. New York: Addison-Wesley; 1982.
- [4] Horowitz Helen Lefkowitz. *Campus life – undergraduate cultures from the end of the eighteenth century to the present*. New York: Alfred A. Knopf; 1987.
- [5] Tyler R.W. *The study of campus cultures*. In Lunsford. T.F., editor. *The study of campus cultures: Western interstate commission for higher education*. Boulder, Colorado; 1963.
- [6] Becker. H.S., Geer B., Hughes E.C., Strauss A.L. *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press; 1961.
- [7] Bushnell John H. *Student Culture at Vassar*. In Nevitt Sanford & Joseph Adelson, editors. *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning*. John Wiley & Sons Inc. 1962.
- [8] Becher T. *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press; 1989.

- [9] Becher T. *The cultural view*. In: B.R. Clark editor. Perspectives on higher education: eight disciplinary and comparative views. University of California Press, Berkeley, Los Angeles. London; 1987.
- [10] Valimaa Jussi. *Cultural studies in higher education research*. In Lunsford. T.F editor. Cultural perspectives on higher education. Springer; 2008.
- [11] Peters, Thomas J. Waterman, Robert H. *In search of excellence: lessons from America's best run companies*. New York: Harper & Row; 1982.
- [12] Hofstede Geert, Hofstede Geert Jan. *Cultures and civilizations: software of the mind*. McGraw-Hill; 2005.
- [13] Clark, B.R.. *Faculty cultures*. In Terry F. Lunsford, editor. The study of campus cultures. Boulder, Colorado: Western Interstate Commission for Higher Education; 1963.
- [14] Riesman D., Jencks C. *The viability of the American college*. In N. Sanford, editor. The American college. A psychological and social interpretation of the higher learning. New York: Wiley; 1963.
- [15] Yamamoto Kaoru. *The college student and his culture*. Houghton Mifflin Company; 1968.
- [16] Levine D.U., Lezotte L.W. *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development; 1990.
- [17] Rutter M. Maughan, B. Mortimore, P. Ouston, J. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. London: Open Books; 1979.
- [18] Deal T.E., Peterson K.D. *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers; 1999.
- [19] Clark B.R. *The distinctive college: Reed, Antioch and Swarthmore*. Chicago: Aldine; 1970.
- [20] Cai Yuzhuo. *Quantitative assessment of organizational cultures in post-merger universities*. In Jussi Valimaa and OiliHelena Ylijoki, editors. Cultural perspectives on higher education. Dordrecht: Springer Netherlands; 2008.
- [21] Tierney William G. *Trust and organizational culture in higher education*. In J.Valimaa & O.-H. Ylijoki, editors. Cultural perspectives on higher education. Springer. 2008.
- [22] Snow C.P. *The two cultures: a second look*. In S Collini, editor. C.P. Snow: The two cultures. Cambridge: Cambridge University Press; 1993. First printing 1964.
- [23] Collini S. *Introduction*. In C.P. Snow, the two cultures. Cambridge: Cambridge University Press; 1993.
- [24] Kuhn T.S. *The structure of scientific revolutions*. The 2nd edition, enlarged. Chicago: The University of Chicago Press; 1970.
- [25] Toulmin S. *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*. Chicago: The University of Chicago Press; 1992.
- [26] Prosser J. *The evolution of school culture research*. In J. Prosser, editor. School culture. London: Paul Chapman, 1999: 1-29.
- [27] Connell R.W. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press; 1955.
- [28] Argyris C. *Personality and Organization: the Conflict between System and the Individual*. New York: Harper; 1957/1958.
- [29] Halpin A.W. and Croft, D.B. *The organisational climate of schools*. Chicago: University of Chicago; 1963.
- [30] Coleman J.S, Cambell E, Hobson C, McPartland J, Mood A, Weinfeld F, York R. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Centre for Educational Statistics; 1966.
- [31] Plowden Committee. *Children and their primary schools*. London: HMSO; 1967.
- [32] Berstein Basil. *Towards a theory of educational transmissions (Class, codes and control)*. Routledge; 1970/2003.
- [33] Averch H. *How effective is schooling?*. Santa Monica: Rcah Corporation; 1971.
- [34] Brookover W. B., Schweitzer J. H., Schneider J. M., Beady C. H., Flood P. K., Wisenbaker J. M. Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*. 1978;15(2):301-318.
- [35] Edmonds R.R. Some schools work and more can. *Social Policy*. 1979;9:28-32.
- [36] Webb R., Vulliamy G. Impact of ERA on primary school management. *British Educational Research Journal*.1996;22(4):441-458.
- [37] Finlayson D. S., Banks O., Loughran J.L. *School Climate Index: teacher perception questionnaires*. Slough: National Foundation for Educational Research; 1972.
- [38] Dey I. *Qualitative Data Analysis*. London: Routledge; 1993.
- [39] Smith D., Tomlinson S. *The school effect: a study of multi-racial comprehensives*. London: Policy Studies Institute; 1989.
- [40] Deal T.E., Kennedy A. *Culture and school performance*. Educational Leadership. 1983;40(5):140-141.
- [41] Perrow C. *Zoo story or life in the organisational sandpit*. In Perspectives on organisations, DT 352 Units 15 and 16, Milton Keynes: Open University Press; 1974.
- [42] Power Sally, Whitty Geoff. *Market forces and school cultures*. In Jon Prosser, editor. School culture. SAGE Publications; 1999.
- [43] Hillgate Group. *The Reform of British Education*. London: Claridge Press; 1987.
- [44] Whitty G., Power S., Halpin D. Devolution and choice in education: the school, the state and the market. *British journal of educational studies*. 1999;47(1):99-101.

- [45] Anthony P. *Managing culture*. Buckingham: Open University Press; 1994.
- [46] Seihl C. *After the founder: an opportunity to manage culture*. In Frost P., Moore L., Louis M., Lundberg C., Martin J., editors. *Organisational culture*. Beverly Hills: Sage; 1985.
- [47] Martin J. *Can organisational culture be managed?*. In Frost P., Moore L., Louis M., Lundberg C., Martin J. editors. *Organisational Culture*. Beverly Hills: Sage; 1985.
- [48] Schein E.H. *Organizational culture and leadership*. The 2nd edition. London: Jossey-Bass; 1997.
- [49] Waller Willard. *The sociology of teaching*. New York: Wiley; 1932.
- [50] Jackson P. *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart; 1968.
- [51] Hargreaves D.H. *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the Next Century*. London: Demos; 1994.
- [52] Rudduck J., Chaplain R., Wallace G. *School improvement: what can pupils tell us?*. London: David Fulton; 1996.
- [53] Nias J., Southworth, G., Yeomans R. *Staff relationships in the primary school: A study of organisational cultures*. London: Cassell; 1989.
- [54] Schein Edgar H. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
- [55] Fink D. *The Attrition of Change*. Unpublished doctoral thesis, Milton Keynes: Open University. 1997.
- [56] Stoll L, and Fink D. *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press; 1996.
- [57] Zolberg Aristide R. & Zolberg, Vera L. *The regimentation of bourgeois culture: public secondary schools in modern France*. Comparative education review. 1971; 15(3): 330-345.
- [58] Robinson W. Peter, Tayler Carol A., Piolat Michel. *School attainment, self-esteem and identity: France and England*. European Journal of Social Psychology. 1990;20(5):387-403.
- [59] Clark B.R. *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press; 1983.
- [60] Huther & Krucken. *Higher education in Germany—recent developments in an international perspective*. Cham: Springer International Publishing: Imprint: Springer; 2018.
- [61] Llana Sara Miller. *A very French reason for going to the opera: to get a better job*. The Christian Science Monitor. Boston, Mass; 2016.
- [62] Keck O. *The national system for technical innovation in Germany*. In R.R. Nelson, editor. *National innovation systems: a comparative analysis*. Wiesbaden: VS Verlag; 1993.
- [63] Geertz Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books; 1973.
- [64] Vũ Đăng Minh, Nguyễn Thế. *Tìm hiểu khái niệm về văn hóa và một số khái niệm liên quan*. Kỹ năng nghiệp vụ công tác văn hóa-xã hội ở xã, phường, thị trấn. Hà Nội: Nhà Xuất bản Chính trị Quốc gia; 2016.
- [65] Trần Ngọc Thêm. *Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà Xuất bản Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh; 2001.
- [66] Boas Franz. *Primitive Minds*. The Macmillan Company; 1911.
- [67] Kroeber A.L., Kluckhohn C. *Culture. A critical review of concept and definitions*. New York: Vintage Books, A Division of Random House; 1952.
- [68] Deal T.E., Kennedy A. *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. New York: Addison-Wesley; 1982.
- [69] Bower M. *Will to manage*. New York: McGraw-Hill; 1966.
- [70] Deal T.E., Peterson K.D. *Shaping school culture*. Third edition. San Francisco, California: Jossey-Bass; 2016.
- [71] Renchler R. *Student motivation, school culture and academic achievement: What school leaders can do*. Trend & Issues. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management; 1992.
- [72] Stolp Stephen. *Leadership for School Culture*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR; 1994.
- [73] Deal Terrence E, Peterson, K.D. *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and improvement; 1990.
- [74] Peterson Kent D., Deal, Terrence E. *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass; 2002.
- [75] Peterson K.D., Deal, T.E. *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes and Promises*. John Wiley & Sons; 2010.
- [76] Fullan M. *Leadership for the 21st century: breaking the bonds of dependency*. Educational Leadership. 1998; (April): 6-10.
- [77] Rossman, G.B., Corbett H.D., Firestone W.A., *Change and effectiveness in schools*. Albany: State university of New York Press; 1988.
- [78] Wilson E.K. *Sociology: rules, roles, and relationships*. Homewood, Illinois: Dorsey. 1971.
- [79] Newmann F.M., Associates. *Authentic instruction: restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass; 1996.
- [80] Gruenert Steve, Whitaker Todd. *School culture rewired: how to define, assess and transform it*. Alexandria, Virginia: ASCD; 2015.
- [81] Bryk A., Lee V.E., Holland P.B. *Catholic school and the common good*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; 1993.
- [82] Hofstede Geert, Hofstede, Geert Jan. *Cultures and civilizations: software of the mind*. McGraw-Hill; 2005.

- [83] Wren D. *School culture: Exploring the hidden curriculum*. Adolescence. 1999; 34(135):593-6.
- [84] Hellriegel, Don, Slocum, John. Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*. 1974; 17(2):255-80.
- [85] Tierney William G. Organizational culture in higher education: defining the essentials. *The journal of higher education*. 1988;59(1):2-21.
- [86] Trần Phú Huệ Quang. Vấn đề quan tâm “văn hóa hiệu viên” bậc đại học ở Trung Quốc. Trong *Kỷ yếu Hội thảo Xây dựng Văn hóa học đường Việt Nam (bậc đại học) thời kỳ phát triển và hội nhập*. Thành phố Hồ Chí Minh: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; tháng 4/2018.
- [87] Hầu Trường Lâm 侯長林. *Lược luận văn hóa hiệu viên 校園文化略論*. Nhà Xuất bản Giáo dục Quý Châu 貴州教育出版社; 1991.
- [88] Y Tú Hiệp 衣秀俠. *Hoạt động văn hóa hiệu viên lành mạnh là con đường hữu hiệu nâng cao tố chất công nhân viên giáo dục cao đẳng 健康的校園文化活動是提高教職工素質的有效途徑* 北京大學教育評論. Bình luận giáo dục Đại học Bắc Kinh – Chuyên san Quản lý giáo dục cao đẳng 高等教育管理專刊; 2005.
- [89] Cát Ái Dân 吉愛民. *Bước đầu tìm hiểu xây dựng và đặc trưng văn hóa hiệu viên đại học 大學校園文化的特徵解讀與構建初探*. Giáo dục cao đẳng Trung Quốc 中國高等教育; 2010.
- [90] Phan Đạo Lan 潘道蘭. Xây dựng văn hóa hiệu viên, tăng cường thực lực văn hóa trường học 建設校園文化, 增強高校文化軟實力. Trong *Giáo dục cao đẳng Trung Quốc 中國高等教育*; 2009.
- [91] Sử Khiết, Kí Luân Văn, Chu Tiên Kỳ 史潔、冀倫文、朱先奇. *Nội hàm và kết cấu của văn hóa hiệu viên 校園文化的內涵及其結構*. Nghiên cứu giáo dục cao đẳng Trung Quốc 中國高教研究; 2005 (5).
- [92] McHale Frederick Shawn. *Print and Power: Confucianism, communism and Buddhism in the making of modern Vietnam*. Honolulu: University of Hawaii Press; 2004.
- [93] O’Harrow Stephen. Nguyen Trai’s “Binh Ngo Dai Cao” of 1428: The development of a Vietnamese national identity. *Journal of Southeast Asian Studies*. 1979; 10(1): 159-74.
- [94] Phan Đại Doãn (chủ biên). *Một số vấn đề về Nho giáo Việt Nam*. Hà Nội: Nhà Xuất bản Chính trị Quốc gia. 1998.
- [95] Woodside Alexander. *Classical primordialism and the historical agendas of Vietnamese Confucianism*. In Benjamin A. Elman, John B. Duncan, Herman Ooms, editors. *Rethinking Confucianism: past and present in China, Japan, Korea, and Vietnam*. Los Angeles: UCLA Asian Pacific Monograph Series; 2002.
- [96] Nguyễn Ngọc Thơ. Giáo dục nhân văn ở Việt Nam xưa và nay. *Tạp chí Văn hóa học*. 2014;2(12):19-29.
- [97] Wolters Oliver W. *Two essays on Đại-Việt in the fourteenth century*. Council on Southeast Asia Studies & Yale Center for International and Area Studies; 1988.
- [98] Nguyen Ngoc Tho. *Confucianism and humane education in contemporary Vietnam*. International Communication on Chinese Culture. 2016;3(4):645-671.
- [99] Phạm Minh Hạc. Giáo dục giá trị xây dựng văn hóa học đường. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [100] Hoàng Quốc Đạt. *Quản lý xây dựng văn hóa nhà trường trung học cơ sở Thành phố Hồ Chí Minh [Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục]*. Hà Nội: Học viện Khoa học Xã hội; 2018.
- [101] Nguyễn Lộc, Nguyễn Việt Hồng. Văn hóa tổ chức ở trường đại học. Trong *Kỷ yếu Hội thảo Xây dựng Văn hóa học đường Việt Nam (bậc đại học) thời kỳ phát triển và hội nhập*. Thành phố Hồ Chí Minh: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh; tháng 4/2018.
- [102] Hồ Bá Thâm. Bàn về xây dựng văn hoá học đường. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [103] Thái Duy Tuyên. Tìm hiểu tư tưởng văn hóa học đường của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [104] Trần Quốc Thành. Các biểu hiện của văn hóa học đường ở trường phổ thông. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [105] Lê Hiến Dương. Định hướng xây dựng và phát triển văn hóa trường đại học trong thời kỳ hội nhập. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [106] Nguyễn Minh. Bàn về văn hóa học đường Việt Nam hiện đại. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [107] Đặng Văn Minh. Văn hóa và văn hóa học đường. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009.
- [108] Phạm Văn Khanh. Văn hóa học đường: bản chất, nội dung, mô hình và biện pháp xây dựng. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Đồng Tháp*. 2015(16):51-56.
- [109] Phạm Ngọc Trung. Văn hóa học đường, cấu trúc và quan hệ. *Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật*. 2010;(315).
- [110] Huỳnh Quốc Thắng. Chức năng văn hóa đại học tiếp cận từ góc nhìn văn hóa học. Trong *Kỷ yếu Hội thảo Xây dựng Văn hóa học đường Việt Nam (bậc đại học) thời kỳ phát triển và hội nhập*. Thành phố Hồ Chí Minh: Trường Đại học Khoa học Xã hội

và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. tháng 4/2018.

- [111] Vũ Dũng. Văn hóa học đường – Nhìn từ khía cạnh lý luận và thực tiễn. Trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Văn hóa học đường: lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam; 2009: 33-39.
- [112] Nguyễn Vũ Bích Hiền (chủ biên), Nguyễn Thị Minh Nguyệt, Nguyễn Xuân Thanh. *Giáo trình Văn hoá tổ chức vận dụng vào phân tích văn hóa nhà trường*. Hà Nội: Nhà Xuất bản Đại học Sư phạm; 2017.
- [113] Trần Ngọc Thêm. *Hệ giá trị Việt Nam từ truyền thống đến hiện tại và hướng tới tương lai*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Văn hóa – Văn nghệ; 2015.