

MÔ HÌNH GIẢNG VIÊN - HỌC VIÊN ĐỒNG KIẾN TẠO TRI THỨC, GIÁ TRỊ MỚI: TIẾP CẬN HIỆN ĐẠI TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG CÁN BỘ LÃNH ĐẠO, QUẢN LÝ

PGS.TS. ĐOÀN MINH HUẤN

*Ủy viên Bộ Chính trị, Phó Giám đốc Thường trực
Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh*

Phát biểu chỉ đạo Hội nghị tổng kết công tác năm 2025, triển khai nhiệm vụ năm 2026 của Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh, Tổng Bí thư Tô Lâm yêu cầu phải “chuyển mạnh từ mô hình truyền thụ kiến thức một chiều sang mô hình giảng viên - học viên đồng kiến tạo tri thức mới và giá trị mới; bảo đảm đào tạo không chỉ để “biết” mà để “làm”, hướng tới các giá trị công và lợi ích nhân dân”. Yêu cầu chuyển đổi này được tiến hành từ cấp độ cá nhân đến cấp độ tổ chức; từ tổ chức sản xuất, phân phối tri thức đến phương thức quản trị đào tạo gắn với tái cấu trúc vai trò người dạy, người học; từ những điều chỉnh kỹ thuật, phương pháp, phương tiện dạy học đến thiết kế một hệ sinh thái quản trị tri thức trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ lãnh đạo, quản lý.

Từ khóa: Truyền thụ kiến thức; giảng viên - học viên; đồng kiến tạo tri thức; giá trị công; lợi ích nhân dân.

In his directive speech at the Conference reviewing the work of 2025 and deploying tasks for 2026 of the Ho Chi Minh National Academy of Politics, General Secretary To Lam emphasized the need to “strongly shift from a one-way knowledge transmission model to a model in which lecturers and learners jointly co-create new knowledge and new values; ensuring that training is not only for ‘knowing’ but for ‘doing,’ oriented toward public values and the interests of the People.” This transformation is to be carried out across multiple levels - from individuals to organizations; from the production and dissemination of knowledge to training governance approaches associated with restructuring the roles of teachers and learners; and from technical adjustments in teaching methods and tools to the design of a comprehensive knowledge governance ecosystem for the training and development of leadership and management cadres.

Keywords: Knowledge transmission; lecturer-learner; co-creation of knowledge; public values; people's interests.

NGÀY NHẬN: 04/12/2025

NGÀY PHẢN BIỆN, ĐÁNH GIÁ: 06/01/2026

NGÀY DUYỆT: 23/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.59394/qlnn.360.2026.1395>

1. Đặt vấn đề

Trước thách thức của kỷ nguyên số với các vấn đề công phi tuyến và sự tham gia sâu

của trí tuệ nhân tạo (AI), quản trị quốc gia và đào tạo cán bộ đòi hỏi năng lực hành động phức hợp thay vì chỉ tiếp nhận tri thức mô tả.

Mô hình truyền thụ một chiều bộc lộ hạn chế, trong khi giáo dục người lớn và bối cảnh AI yêu cầu chuyển sang mô hình giảng viên - học viên đồng kiến tạo tri thức mới và giá trị mới. Bản chất đào tạo cán bộ lãnh đạo, quản lý là đào tạo người lớn, đòi hỏi phải tôn trọng nhu cầu tự chủ, tận dụng trải nghiệm và hướng mạnh vào áp dụng thực tiễn¹. Sự chuyển đổi này không dừng lại ở đổi mới phương pháp mà rộng hơn là đổi mới cách hiểu về tri thức, vai trò người dạy - người học và thiết kế toàn bộ trải nghiệm học tập; đồng thời, giải quyết bài toán dung lượng thời gian hạn chế của từng buổi học và chương trình.

2. Đào tạo cán bộ lãnh đạo, quản lý như một quá trình kiến tạo tri thức mới và giá trị mới

Chủ tịch Hồ Chí Minh đã khái quát mối quan hệ giữa thực hành - hiểu biết - lý luận bằng một vòng tròn biện chứng: *Thực hành sinh ra hiểu biết. Hiểu biết tiến lên lý luận. Lý luận lãnh đạo thực hành*². Quan điểm này gặp gỡ Dewey, người xem giáo dục là quá trình tổ chức lại kinh nghiệm sống để mỗi trải nghiệm nuôi dưỡng hành động dân chủ³; được Kolb hệ thống hóa thành chu trình học tập trải nghiệm bốn pha⁴ và Schön mở rộng với “suy ngẫm trong hành động”, nơi tri thức được tạo ra ngay trong lúc hành động của các nghề nghiệp phức hợp⁵. Ở cấp tổ chức, Argyris và Schön nhấn mạnh học tập hai vòng lặp - điều chỉnh cả hành vi lẫn giả định nền - như điều kiện để nâng cao năng lực hành động⁶.

Đặt vào đào tạo lãnh đạo, các luận điểm này cho thấy, nếu quá trình học chỉ dừng ở chuyển giao nội dung mà không tổ chức lại kinh nghiệm thực tiễn của học viên, không chạm đến các giả định nền và không thay đổi cách họ định nghĩa vấn đề thì khó hình thành năng lực lãnh đạo mới. Học viên mang theo một “kho tri thức sống” phong phú, khi được đặt vào khung lý luận, chuẩn mực giá trị công và cơ chế phản tư có kỷ luật, những kinh nghiệm rời rạc sẽ được nâng cấp thành tri

thức hành động có cấu trúc và khả năng dẫn dắt quyết định⁷.

Tri thức mới trong đào tạo lãnh đạo được tái cấu trúc theo ba chiều: *ngữ cảnh hóa* (gắn khái niệm - mô hình với các điều kiện chính trị, văn hóa, thể chế cụ thể), *hành động hóa* (định dạng tri thức như công cụ chẩn đoán và thiết kế can thiệp) và *dữ liệu hóa* (tăng năng lực đọc - diễn giải dữ liệu, kể cả dữ liệu do AI hỗ trợ xử lý)⁸. Trong điều kiện thời gian hữu hạn của mỗi buổi học, việc tích hợp ba chiều này không thể dựa vào “nhồi thêm nội dung” mà cần tái thiết kế cấu trúc học tập: phần chuẩn bị trước qua học liệu số, phần trải nghiệm - đối thoại trên lớp và phần tiếp nối bằng nhiệm vụ thực địa hoặc học tập ngoài giảng đường.

Cùng với tri thức, đào tạo lãnh đạo phải kiến tạo giá trị mới, trước hết là giá trị công. Sự chuyển hóa này diễn ra trên ba lớp: *nhận thức* (từ tư duy kỹ thuật sang tư duy giá trị - bối cảnh - trách nhiệm), *năng lực* (phát triển lãnh đạo thích ứng, dẫn dắt đối thoại, quản trị xung đột lợi ích - giá trị và sử dụng dữ liệu như công cụ hỗ trợ) và *đạo đức* (nội hiện hóa chuẩn mực công vụ thành thói quen đạo đức và bản lĩnh hành động). Khi mọi quyết định được soi chiếu qua “tam giác chiến lược” giá trị công mà Moore đề xuất - lợi ích công, tính chính danh và khả năng thực thi⁹ - người học không chỉ “biết nhiều hơn” mà trở thành một chủ thể lãnh đạo khác đi, với năng lực phán đoán chín chắn hơn, trách nhiệm công sâu sắc hơn trong bối cảnh AI vừa là nguồn lực, vừa là phép thử phẩm chất lãnh đạo.

3. Bản chất mô hình giảng viên - học viên đồng kiến tạo tri thức mới, giá trị mới

Chuyển sang mô hình đồng kiến tạo là thay đổi nền tảng quan hệ tri thức trong lớp học: từ “truyền đạt - tiếp nhận” sang một quá trình “tương tác - phản tư - chuyển hóa”, nơi tri thức được hiểu như dòng chảy hình thành liên tục trong va đập có kỷ luật giữa lý luận, trải nghiệm, bối cảnh và giá trị¹⁰. Dựa trên

quan điểm kiến tạo, mô hình này xem tri thức nảy sinh khi kinh nghiệm công tác, câu chuyện địa phương, các va vấp nghề nghiệp của người học được “giải mã” bằng khung khái niệm, mô hình, chuẩn mực giá trị và được đặt vào tương tác với kinh nghiệm của người học khác, với tình huống mô phỏng, dữ liệu và gợi ý từ AI. Chính trong “vùng ma sát nhận thức” này, nơi giả định cũ bị thách thức bởi yêu cầu giá trị công mà tri thức mới và giá trị mới được kiến tạo¹¹.

Thách thức lớn của mô hình đồng kiến tạo là giới hạn thời gian của từng buổi học. Giải pháp không nằm ở việc kéo dài giờ dạy mà ở tái cấu trúc đơn vị học tập theo chu trình Kolb: mở bằng trải nghiệm gắn vấn đề trọng tâm; phản tư có dẫn dắt để bộc lộ giả định và cách hiểu của người học; khái quát hóa bằng khung lý luận - khái niệm cốt lõi; và kết thúc bằng các bước ứng dụng nhỏ để gắn tri thức với hành động¹². Nhờ đan cài “khối tri thức tối thiểu” vào các pha này, lớp học vừa bảo đảm lõi nội dung vừa tạo giá trị gia tăng thông qua tương tác và phản tư.

Lớp học lãnh đạo theo đó vận hành như “phòng LAB xã hội”, nơi người học thử nghiệm chẩn đoán - lựa chọn - giải trình trong bối cảnh xung đột giá trị, sau đó quay lại đúc kết thành nguyên tắc và phong cách hành động. Diễn đàn đồng kiến tạo không chỉ giới hạn trong phòng học mà mở rộng sang tọa đàm đa chủ thể, nhóm chuyên đề, hoạt động thực địa, học tập tại cộng đồng - doanh nghiệp - bảo tàng - phòng LAB số cũng như các chuyến khảo sát trong và ngoài nước; mỗi không gian, nếu được thiết kế đúng, đều trở thành môi trường hình thành tri thức thực hành.

Trong bối cảnh AI, quá trình đồng kiến tạo tiếp tục mở rộng qua nền tảng số, học liệu mở, mô phỏng chính sách và trợ lý AI. Hệ thống thông minh có thể hỗ trợ phân tích dữ liệu và gợi ý kịch bản, nhưng tri thức chỉ thật sự hình thành khi người học chủ động đặt câu hỏi, phản biện và giải trình lựa chọn -

không “ủy quyền” phán đoán cho thuật toán¹³. Vì vậy, vai trò giảng viên - học viên được tái định nghĩa theo hướng hỗ trợ: giảng viên thiết kế không gian tri thức và gìn giữ chuẩn mực giá trị công; học viên mang vào lớp học vấn đề thực tiễn và chủ động đồng kiến tạo giải pháp.

Cốt lõi của đồng kiến tạo vì vậy không nằm ở việc “tăng thảo luận” hay “tăng dùng công nghệ” mà ở chỗ mọi lập luận và lựa chọn - kể cả khi AI tham gia đều được soi chiếu qua “bộ lọc giá trị công”: tính chính đáng, lợi ích xã hội và khả năng thực thi bền vững¹⁴.

4. Vai trò và chuyển đổi mô hình giảng viên trong môi trường đồng kiến tạo tri thức, giá trị mới

Trong mô hình đồng kiến tạo, vai trò giảng viên không hề suy giảm mà đòi hỏi phức hợp và nâng cao hơn: thay vì được đánh giá bằng lượng nội dung truyền đạt, họ được nhìn nhận qua khả năng thiết kế, dẫn dắt, huấn luyện để tri thức và giá trị mới thực sự hình thành ở người học; đồng thời, chính họ cũng được bồi đắp nhận thức mới. Trước hết, giảng viên là kiến trúc sư học tập, biết xác định vấn đề ở đúng tầng, chọn khung lý luận phù hợp, thiết kế chuỗi hoạt động đưa người học từ trải nghiệm đến khái quát hóa, từ dữ liệu và tình huống đến khung giá trị. Năng lực “thiết kế ngược” từ mục tiêu chuyển hóa giúp họ chọn rất ít nội dung cốt lõi, loại bỏ phần trùng lặp; đồng thời, tận dụng học liệu số và AI cho giai đoạn tiền lớp học để giải phóng thời gian cho phân tích - đối thoại - phản tư.

Kịch bản học tập không còn là “giáo án nội dung” mà là thiết kế tương tác: rút gọn phần giảng giải, tăng cường tình huống, phản biện, mô phỏng và làm việc nhóm; tập trung vào các trục vấn đề then chốt để mở ra hướng tư duy và hành động. Đồng thời, giảng viên là người tổ chức tri thức và kiến tạo cộng đồng học tập, biết đặt câu hỏi mạnh, điều phối nhịp độ thảo luận, phân bổ không gian cho các tiếng nói khác nhau và duy trì văn hóa lớp học an toàn - nơi người học dám nói, dám

tranh luận nhưng tôn trọng bằng chứng, lập luận và giá trị công¹⁵.

Ở tầng sâu hơn, họ là huấn luyện viên năng lực lãnh đạo, quan sát cấu trúc tư duy, giả định nền, điểm mù và thiên kiến của người học; phản hồi không chỉ vào nội dung câu trả lời mà cả vào cách suy nghĩ, khả năng xử lý xung đột giá trị hay sử dụng AI. Thông qua phản hồi cá nhân và nhật ký học tập, giảng viên hỗ trợ người học phát triển khả năng “đứng trên ban công” theo Heifetz - vừa hành động, vừa quan sát, vừa điều chỉnh¹⁶.

Trong môi trường AI, giảng viên tiếp tục đóng vai kiến trúc sư của không gian học tập lai ghép người - AI, thiết kế cách tích hợp trợ lý số, mô phỏng chính sách, phân tích dữ liệu lớp học trong khuôn khổ đạo đức - sự phạm rõ ràng. Nghiên cứu cho thấy, nếu thiếu định hướng, AI dễ đẩy giáo dục vào “tự động hóa cực đoan” nhưng khi được thiết kế tốt, mô hình lai ghép giúp cá nhân hóa học tập và dự báo rủi ro, trong khi giảng viên tập trung vào đối thoại giá trị và phán đoán lãnh đạo¹⁷. Các nghiên cứu ở Việt Nam càng nhấn mạnh yêu cầu khung giá trị công khi tích hợp AI¹⁸.

Chuyển đổi này cũng đòi hỏi giảng viên vượt qua quán tính nghề nghiệp: thói quen giảng một chiều và tâm lý “dạy hết nội dung” phải được thay bằng cách tiếp cận thiết kế - huấn luyện. Do đó, chính giảng viên cần được đào tạo lại trong những lớp học đồng kiến tạo để rèn kỹ năng sự phạm mới, kỹ thuật điều phối, sử dụng AI và nhận phản hồi về phong cách giảng dạy. Kéo theo đó, hệ thống đánh giá giảng viên cũng phải chuyển đổi: “sản phẩm” không còn là số giờ lên lớp hay số slide mà là chất lượng thiết kế sự phạm, mức độ kích hoạt tư duy, chiều sâu phản tư, khả năng tổ chức đối thoại giá trị, sử dụng AI có trách nhiệm và đặc biệt là mức độ chuyển hóa nhận thức - năng lực - đạo đức của học viên thể hiện qua bài tập tình huống, dự án nhóm, nhật ký học tập và kết quả thực tiễn sau khóa học.

5. Vai trò mới của học viên và cơ chế chuyển từ thụ động lĩnh hội sang chủ động đồng kiến tạo tri thức mới, giá trị mới

Nếu giảng viên được tái định vị là kiến trúc sư và huấn luyện viên thì học viên - với tư cách cán bộ lãnh đạo, quản lý - cũng phải thoát khỏi quán tính “thụ động lĩnh hội” để trở thành chủ thể đồng kiến tạo tri thức và giá trị mới. Họ không còn là người chờ nhận nội dung mà mang vào lớp học những vấn đề công cụ thể, kinh nghiệm, xung đột lợi ích và ràng buộc thể chế mà họ đang đối diện. Thực tiễn vì vậy không chỉ minh họa lý thuyết mà trở thành chất liệu chính của quá trình kiến tạo tri thức.

Học viên chủ động bước vào “vùng va đập nhận thức”, nơi kinh nghiệm được đối chiếu, chất vấn bởi kinh nghiệm người khác, dữ liệu, khung lý luận và chuẩn mực giá trị công; qua đó, họ buộc phải soi lại cách mình xác định vấn đề, lựa chọn giải pháp và ưu tiên giá trị trong quá khứ¹⁹. Đồng thời, họ không chỉ “vận dụng khái niệm” mà phải thiết kế giải pháp khả thi cho bối cảnh của mình thông qua bài tập, mô phỏng, dự án và phản biện nhóm. Lớp học trở thành nơi thử nghiệm an toàn để họ “thử - sai - điều chỉnh”, còn thời gian hữu hạn khiến mỗi đóng góp đều trở nên đắt giá, đòi hỏi sự chuẩn bị trước, đọc trước và làm việc ngoài lớp học trên nền tảng số, trong nhóm nhỏ hay trong thực địa.

Trong môi trường AI, vai trò chủ thể của học viên càng nổi bật: họ phải sử dụng AI như công cụ mở rộng khả năng và thử nghiệm kịch bản nhưng không phó mặc phán đoán cho thuật toán. Năng lực “biết dùng AI” trở thành năng lực phê phán - biết hoài nghi, kiểm tra, nhận diện thiên lệch và sẵn sàng từ chối những gợi ý có vẻ tối ưu nhưng không phù hợp với giá trị công²⁰.

Tuy nhiên, sự chuyển đổi này không tự phát mà phụ thuộc vào thiết kế sự phạm: nếu lớp học vẫn giữ cấu trúc “nghe - ghi - thi”, còn đánh giá chỉ kiểm tra trí nhớ thì không thể kỳ

vọng học viên chủ động phản biện hay đồng kiến tạo. Môi trường học tập phải được tái cấu trúc: tình huống khởi động buộc học viên phải tham gia ngay từ đầu; nhiệm vụ được giao trước buổi học và trước mỗi hoạt động thực địa; văn hóa an toàn nơi sai lầm được xem là cơ hội học; đánh giá chuyển sang phản tư, thiết kế giải pháp, tự đánh giá và đánh giá ngang hàng²¹.

Khi các điều kiện đó được bảo đảm, vai trò mới của học viên trở thành người mang thực tiễn vào đối thoại với lý thuyết, tác nhân tạo ra va đập nhận thức, nhà thiết kế giải pháp, thành viên tích cực của cộng đồng thực hành lãnh đạo, và cuối cùng, là người kiến tạo giá trị công thông qua những thay đổi cụ thể sau đào tạo.

6. Đổi mới đánh giá và mở rộng không gian học tập trong mô hình đồng kiến tạo

Chuyển sang mô hình đồng kiến tạo tri thức và giá trị mới đòi hỏi đổi mới triệt để hoạt động đánh giá: nếu vẫn đo lường chủ yếu bằng khả năng ghi nhớ thì toàn bộ nỗ lực thiết kế - điều phối - phản tư sẽ bị vô hiệu, và người học sẽ tiếp tục “học để thi” thay vì “học để hành động”. Trong mô hình mới, trọng tâm chuyển từ đo “tri thức tĩnh” sang đo “chuyển hóa năng lực và giá trị”, thể hiện qua bốn hướng: *đánh giá quá trình* (mức độ tham gia, chất lượng đóng góp, tiến bộ trong tư duy); *đánh giá phản tư* (nhật ký học tập, phân tích điểm mù, so sánh cách hiểu trước - sau); *đánh giá qua nhiệm vụ thực tiễn* (tình huống, dự án, đề xuất chính sách, mô hình cải cách) và *tự đánh giá* (đánh giá ngang hàng để rèn năng lực phản biện và đánh giá chính sách của cán bộ lãnh đạo)²².

Cùng với đó, đánh giá giảng viên cũng phải đổi mới theo tinh thần tương tự: chất lượng thiết kế sư phạm, khả năng kích hoạt tham gia, năng lực dẫn dắt đối thoại, sử dụng AI có trách nhiệm, chiều sâu phản tư và tác động tới tư duy - hành động của người học sau khóa học cần trở thành tiêu chí bắt buộc

bên cạnh các chuẩn mực truyền thống. Chỉ khi “sản phẩm” của giảng viên được định nghĩa lại như vậy, động lực đổi mới từ phía giảng viên mới được củng cố bền vững.

Một trụ cột khác của mô hình đồng kiến tạo là mở rộng và tái thiết kế không gian học tập. Các tọa đàm đa chủ thể, buổi trao đổi tại doanh nghiệp, hoạt động thực địa, học tập tại cộng đồng - bảo tàng - phòng LAB - công viên di sản, sinh hoạt chuyên môn ở cơ sở hay khảo sát nước ngoài đều có thể trở thành “lớp học đồng kiến tạo” nếu được thiết kế như hoạt động sư phạm thực thụ. Điều kiện để những không gian này không trượt thành “tham quan - giao lưu” hình thức thì chúng phải được gắn với một chu trình học tập đầy đủ: chuẩn bị trước, nhiệm vụ tại chỗ, đối thoại thực chất, phản tư sau hoạt động và sản phẩm học tập cụ thể. Mỗi chuyến đi hay tọa đàm cần có nhiệm vụ quan sát, câu hỏi chính sách, khung phân tích, giai đoạn phản tư nóng và sản phẩm đầu ra (báo cáo, kiến nghị, mô hình, nhật ký chiến lược).

Ở cấp chương trình, bài toán dung lượng thời gian buộc phải có tư duy thiết kế mới: các hoạt động ngoài giảng đường không phải “ngoại khóa” mà là cấu phần hữu cơ của chương trình, được gắn với các “trực học tập” xuyên suốt, như: lãnh đạo thích ứng, quản trị giá trị công hay điều phối đa tác nhân. Do vậy, chuỗi trải nghiệm - phản tư - khái quát - áp dụng diễn ra liên tục và lớp học, tọa đàm, thực địa hay khảo sát nước ngoài trở thành các mắt xích hỗ trợ cho nhau, tạo thành một tiến trình học tập tích hợp.

Đặc biệt với các lớp lãnh đạo chiến lược, khảo sát ở nước ngoài chỉ thực sự trở thành “trường học mở” khi được thiết kế như một quá trình học tập chiến lược chứ không phải “du lịch cao cấp”: có câu hỏi chiến lược trung tâm, nhiệm vụ và đối thoại tại mỗi điểm đến, *phản tư* hàng ngày và sản phẩm chính sách cuối cùng. Khi đó, giá trị học tập vượt xa mức “học hỏi kinh nghiệm quốc tế”, mà trở thành quá trình tái cấu trúc tư duy,

so sánh mô hình và thiết kế con đường thích ứng cho Việt Nam.

7. Cơ chế đồng kiến tạo và quản trị tri thức đa cấp trong môi trường AI

Về cơ chế, đồng kiến tạo tri thức mới, giá trị mới trong đào tạo lãnh đạo được hình dung như một chu trình tương tác xoay ốc gắn với ba cấp độ quản trị tri thức: cá nhân, cộng đồng lớp học và nhà trường - tổ chức.

Ở cấp độ cá nhân, tri thức được chuyển từ mô tả sang chẩn đoán và từ kinh nghiệm rời rạc sang kinh nghiệm được cấu trúc. Dưới sự dẫn dắt của giảng viên, các vấn đề công do học viên đưa vào lớp học được bóc tách: đâu là dữ kiện, đâu là mâu thuẫn giá trị, đâu là hạn chế thể chế, đâu là rủi ro chính trị, đâu là yếu tố có thể thay đổi, đâu là ràng buộc khó thay đổi. AI có thể hỗ trợ tổng hợp dữ liệu, mô phỏng kịch bản, gợi ý phương án nhưng khung chẩn đoán và lựa chọn cuối cùng vẫn do con người xác lập. Qua mỗi vòng, kinh nghiệm của học viên được tổ chức lại, các giả định nên được nhận diện và điều chỉnh - chính là học tập “hai vòng lặp” ở cấp độ cá nhân²³.

Ở cấp độ lớp học - như một cộng đồng thực hành - tri thức được chuyển từ chẩn đoán cá nhân sang lựa chọn có trách nhiệm chung. Những chẩn đoán khác nhau được đưa ra tranh luận, so sánh, phản biện; các công cụ AI có thể cung cấp thêm dữ liệu, phân tích mạng lưới bên liên quan, mô phỏng hệ quả chính sách. Nhưng quyết định cuối cùng về “phương án tốt hơn” phải đi qua tranh luận giá trị công: phương án nào công bằng hơn, minh bạch hơn, chấp nhận được hơn về mặt chính trị - xã hội, bền vững hơn về mặt thể chế. Quá trình này tạo ra “tri thức chung” của lớp học - những chuẩn mực, phong cách, nguyên tắc hành động được chia sẻ như tài sản chung của cộng đồng thực hành lãnh đạo²⁴.

Ở cấp độ nhà trường, tri thức được chuyển từ “tri thức chung của lớp học” sang

tài sản của tổ chức. Những tình huống, bài học, mô hình đã được thử nghiệm trong lớp, nếu được giảng viên và Học viện ghi nhận, phân tích và lan tỏa (qua tạp chí khoa học, ngân hàng tình huống, cổng học liệu số, các diễn đàn chuyên môn...) sẽ góp phần hình thành hệ thống tri thức tổ chức về đào tạo lãnh đạo. Đây là nơi các khung lý luận về quản trị tri thức gặp gỡ thực tiễn Học viện như một “tổ chức kiến tạo tri thức”²⁵.

Trong bối cảnh AI, cả ba cấp độ này đều có thêm đối tác là các hệ thống thông minh: thu thập và phân tích dữ liệu học tập ở cấp cá nhân; hỗ trợ tương tác, mô phỏng và cộng tác ở cấp lớp học; quản lý kho tri thức số và hỗ trợ ra quyết định chiến lược ở cấp tổ chức²⁶. Vấn đề không phải là “cho phép” hay “ngăn cấm” AI mà là thiết kế rõ vai trò, mức độ tự động hóa và cơ chế giải trình ở mỗi cấp, tránh cả hai cực đoan: phó mặc cho AI hoặc phủ nhận hoàn toàn AI. Đối với đào tạo lãnh đạo, điều này có nghĩa: AI có thể gợi ý, nhưng con người phải quyết định; AI có thể dự báo, nhưng con người chịu trách nhiệm; AI có thể giúp lưu trữ tri thức, nhưng con người phải định hình giá trị và sử dụng tri thức đó vì lợi ích công.

8. Kết luận

Chuyển sang mô hình giảng viên - học viên đồng kiến tạo là bước ngoặt cấu trúc, tái định nghĩa tri thức, vai trò giảng viên - học viên, mục tiêu đào tạo, cơ chế đánh giá và không gian học tập. Thiết kế tích hợp là điều kiện duy nhất để dung hòa thời gian hữu hạn với yêu cầu trải nghiệm, đối thoại, thực địa và học tập quốc tế. Trong bối cảnh AI, mô hình này giúp chuyển AI từ nguy cơ “cơ khí hóa” giáo dục thành nguồn lực tăng cường năng lực và làm sâu sắc đạo đức công vụ²⁷. Về lý luận, mô hình kết nối giáo dục người lớn, học tập trải nghiệm - tổ chức, quản trị tri thức và giá trị công, đồng thời cập nhật tư duy giáo dục thời AI²⁸. Về thực tiễn, nếu được thể chế hóa, mô hình góp phần xây dựng đội ngũ

lãnh đạo “vừa hồng, vừa chuyên” trong bối cảnh biến đổi nhanh, nơi con người vẫn giữ vai trò quyết định□

Chú thích:

1, 10. Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Ch.2.

2. *Hồ Chí Minh toàn tập* (2011). Tập 5. H. NXB Chính trị quốc gia Sự thật, tr. 273 - 274.

3. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

4, 12. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Ch.2, pp. 40 - 44.

5. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Ch.1 - 2.

6. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

7. Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Ch.2, pp. 44-47; Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, Ch.1, pp. 1-15; Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

8. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, pp. 10 - 11; OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing, Ch.3, pp. 58 - 61.

9, 14. Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Ch.1-3; OECD (2017); *Skills for a High Performing Civil Service*. Paris: OECD Publishing, Ch.2.

11, 19. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass; Brookfield, S. D. (1995); *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

13. OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD

Publishing, Ch.3, pp. 58 - 61.

15. Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass; Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

16. Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership*. Boston, MA: Harvard Business Press.

17, 26, 27. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London: Pearson, pp. 10-11; OECD (2021), *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing, Ch.3.

18. *Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục đại học tại Việt Nam: ứng dụng mô hình chấp nhận công nghệ và chỉ số sẵn sàng công nghệ*. <https://www.quanlynhanuoc.vn>, ngày 26/8/2025.

20. Bùi Trọng Tài, Nguyễn Minh Tuấn (2024). *Nghiên cứu ảnh hưởng của trí tuệ nhân tạo trong giáo dục tới hoạt động học tập của sinh viên*. *Tạp chí Giáo dục*, 24(10), tr. 6 - 11.

21, 22. Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass; Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books; OECD (2017), *Skills for a High Performing Civil Service*, Paris: OECD Publishing.

23. Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

24. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

25. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press; OECD (2017), *Skills for a High Performing Civil Service*, Paris: OECD Publishing.

28. Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass; Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass; Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*, New York: Oxford University Press.