

IMMANUEL KANT'S PERSPECTIVE ON EDUCATION

Nguyen Duy Hau^{1,*}

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

Email address: duyhau1082003@gmail.com

*Corresponding Author: Nguyen Duy Hau

<https://doi.org/10.51453/3093-3076/1352>

ARTICLE INFO	ABSTRACT
Received: 15/9/2025	This article analyzes Immanuel Kant's philosophy of education, focusing on <i>On Education</i> , to clarify the organic link between his educational thought and his moral philosophy. Using philosophical textual analysis, situating education within the foundation of his critical philosophy, the article systematizes Kant's core tenets: the educational aim directed ward moral autonomy; the educational content (discipline and moral cultivation); and the methodology for resolving the paradox between necessary obedience and the capacity for freedom. Finally, the study affirms the value of Kant's thought in cultivating autonomous individuals and suggests critical implications for developing critical thinking and moral character in contemporary Vietnamese education.
Revised: 16/10/2025	
Published: 28/10/2025	
KEYWORDS	
Immanuel Kant; Philosophy of education; Freedom; Moral philosophy.	

QUAN ĐIỂM CỦA IMMANUEL KANT VỀ GIÁO DỤC

Nguyễn Duy Hậu^{1,*}

¹Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Địa chỉ email: duyhau1082003@gmail.com

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Duy Hậu

<https://doi.org/10.51453/3093-3076/1352>

THÔNG TIN BÀI BÁO	TÓM TẮT
Ngày nhận bài: 15/9/2025	Bài viết phân tích hệ thống tư tưởng giáo dục của Immanuel Kant, tập trung vào tác phẩm <i>Về giáo dục</i> , nhằm làm rõ mối liên hệ hữu cơ giữa giáo dục và triết học đạo đức của ông. Bằng phương pháp phân tích văn bản triết học, đặt trong nền tảng của triết học phê phán, bài viết hệ thống hóa các nội dung cốt lõi của Kant: mục tiêu giáo dục hướng đến sự tự chủ đạo đức; nội dung giáo dục (kỷ luật và tu dưỡng); và phương pháp luận giải quyết mâu thuẫn giữa sự tuân phục cần thiết và năng lực tự do. Cuối cùng, nghiên cứu khẳng định giá trị của tư tưởng Kant trong việc xây dựng con người tự chủ và gợi mở những ý nghĩa cấp thiết đối với việc phát triển tư duy phê phán và nhân cách đạo đức trong giáo dục Việt Nam hiện nay.
Ngày hoàn thiện: 16/10/2025	
Ngày đăng: 28/10/2025	
TỪ KHÓA	
Immanuel Kant; Triết học giáo dục; Tự do; Đạo đức học.	

1.Giới thiệu

Immanuel Kant (1724–1804) được xem là một trong những triết gia vĩ đại và có ảnh hưởng bậc nhất trong lịch sử tư tưởng Phương Tây. Tư tưởng của ông đã làm thay đổi sâu

sắc bộ mặt triết học, định hình các phong trào triết học quan trọng của thế kỷ 19 và 20. Mặc dù Kant nổi tiếng nhất với các công trình đồ sộ như *Phê phán lý tính thuần túy* (Kant, 2004), *Phê phán lý tính thực hành* (Kant, 2007), và *Phê phán năng lực phán đoán* (Kant, 2006), tư tưởng của ông về giáo dục cũng là một khía cạnh quan trọng và mang tính hệ thống, dù thường ít được quan tâm trong toàn bộ di sản của ông.

Đối với Kant, giáo dục mang một vai trò nền tảng: "Con người chỉ có thể trở thành con người thông qua giáo dục. Con người không là gì khác ngoài những gì giáo dục tạo nên" (Kant, 1900, 11). Tác phẩm chính bàn về chủ đề này của ông là *Về Giáo dục* (Ueber Pädagogik). Tác phẩm này có một hoàn cảnh ra đời khá đặc biệt. Đây không phải là một công trình do chính Kant biên soạn để xuất bản, mà là một tập hợp các bài giảng của ông về giáo dục trong khuôn khổ công việc của một giáo sư tại Đại học Königsberg (Kant, 1900, 4). Vào những năm cuối đời, Kant đã giao lại các ghi chú bài giảng này cho học trò cũ của mình là Theodor Rink, người đã chọn lọc, biên soạn và cho xuất bản chúng vào năm 1803, một năm trước khi Kant qua đời (Kant, 1900, 4).

Mục đích của Kant trong các bài giảng này không chỉ là cung cấp các phương pháp sư phạm thực hành, mà còn hướng đến một mục tiêu triết học cao cả hơn: "sự hoàn thiện của bản chất con người" và phát triển tất cả các năng khiếu tự nhiên. Ông tin rằng giáo dục không chỉ nhằm mục đích đào tạo cá nhân thích ứng với xã hội hiện tại, mà phải hướng đến "một tình trạng tốt đẹp hơn có thể có trong tương lai của loài người", phù hợp với "ý niệm về nhân loại và toàn bộ vận mệnh của con người" (Kant, 1900, 14).

Nhận thấy tầm quan trọng và tính hệ thống trong các tư tưởng giáo dục của Kant, bài viết này đặt ra mục tiêu phân tích một cách có hệ thống các quan điểm triết học của ông về giáo dục. Để thực hiện mục tiêu này, bài viết đặt triết học giáo dục của Kant trong mối liên hệ mật thiết với nền tảng triết học phê phán, đặc biệt là triết học đạo đức của ông. Qua đó, bài viết sẽ làm rõ quan niệm của Kant về con người với tư cách là một hữu thể vừa thuộc về thế giới tự nhiên, vừa thuộc về thế giới tự do. Từ nền tảng đó, các nội dung cốt lõi trong triết học giáo dục của Kant sẽ được đi sâu phân tích, bao gồm: mục tiêu giáo dục hướng đến sự hoàn thiện nhân loại; nội dung giáo dục (giáo dục thể chất hay kỷ luật, và giáo dục thực hành hay tu dưỡng đạo đức); và các phương pháp giáo dục nhằm thống nhất sự tuân phục cần thiết với năng lực tự do của trẻ.

2. Tổng quan nghiên cứu

Triết học giáo dục của Immanuel Kant, đặc biệt là các quan điểm về giáo dục đạo đức, là một chủ đề quan trọng, thu hút sự quan tâm của nhiều học giả trên thế giới và ở Việt Nam.

Trong nhóm các công trình nghiên cứu của nước ngoài, các học giả đã tiếp cận triết học giáo dục của Kant từ nhiều góc độ khác nhau. Tiêu biểu là bài viết "Kant's philosophy of education: A dialogue through centuries" của Galina Sorina và Irina Griftsova (Sorina & Griftsova, 2017). Công trình này tập trung tái dựng các tư tưởng then chốt trong triết học giáo dục của Kant, nhấn mạnh tầm quan trọng của phương pháp đối thoại và hệ thống câu hỏi (phương pháp erotematic) như là công cụ để hình thành nên một "giai cấp các nhà tư tưởng" (class of thinkers) có khả năng tư duy độc lập (Sorina & Griftsova, 2017, 42). Các

tác giả chủ yếu dựa trên các tác phẩm lớn như *Phê phán lý tính thuần túy* (Kant, 2004) và *Siêu hình học về đạo đức* để làm nổi bật vai trò của các quy trình vấn-đáp. Mặc dù phân tích sâu sắc về phương pháp luận, công trình chưa đặt trọng tâm vào việc phân tích một cách có hệ thống mục đích, nội dung và các phương pháp giáo dục đạo đức cụ thể được Kant trình bày trong tác phẩm chuyên biệt *Về giáo dục* (Ueber Pädagogik) (Kant, 1900).

Một công trình khác là "The Humble Reason. On Education in Kant and Fichte" của Lara Scaglia (Scaglia, 2021), xem giáo dục như là "chức năng cốt lõi của lý trí". Tác giả đã phác họa một "phả hệ của lý trí" thông qua các tác phẩm như *Phòng đoán về khởi đầu lịch sử nhân loại* và *Tôn giáo trong giới hạn của lý tính đơn thuần* để liên kết với các giai đoạn giáo dục, từ đó đi đến vai trò của giáo dục đạo đức trong việc đạt được đức hạnh. Công trình này, với thể mạnh là nghiên cứu so sánh và cách tiếp cận phá hệ, cũng đã đề cập đến các phương pháp giáo dục đạo đức như phương pháp đối thoại và giáo lý vấn đáp (catechistic manner). Tuy nhiên, tương tự như nghiên cứu trên, bài viết sử dụng *Về giáo dục* (Kant, 1900) (được ghi trong chú thích là các bài giảng do Rink biên tập) như một nguồn tài liệu hỗ trợ, chứ chưa phải là đối tượng phân tích chính để làm rõ hệ thống giáo dục đạo đức của Kant.

Bên cạnh đó, bài viết "The Educational Philosophy of Kant and Iqbal: A Comparative Study" của Ajaz Ahmad Telwani, Najmah Peerzada và Mushtaq Ahmad Ganai (Telwani et al., 2022) cũng đã nêu bật mục tiêu giáo dục của Kant là tư duy có kỷ luật, tạo ra một viễn kiến có văn hóa, tăng cường văn minh và truyền đạt sự chính trực về đạo đức. Các tác giả nhấn mạnh Kant xem giáo dục đạo đức là khía cạnh quan trọng để hình thành tính cách và ủng hộ phương pháp Socratic để dạy trẻ "cách tư duy". Tuy nhiên, do tính chất của một nghiên cứu so sánh, các luận điểm về triết học giáo dục của Kant chủ yếu được trình bày ở mức độ khái quát để làm cơ sở đối chiếu với Iqbal, do đó, chưa thể đi sâu vào phân tích chuyên biệt tác phẩm *Về giáo dục* (Kant, 1900).

Nhìn chung, các công trình nước ngoài đã khai thác nhiều khía cạnh quan trọng trong triết học giáo dục của Kant, nhưng thường xem tác phẩm *Về giáo dục* (Kant, 1900) như một văn bản hỗ trợ cho các tác phẩm *Phê phán* hoặc sử dụng nó trong các nghiên cứu so sánh, thay vì coi nó là đối tượng nghiên cứu trung tâm và duy nhất.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về triết học Kant cũng đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể. Nhiều công trình tập trung vào các tác phẩm kinh điển của ông, như các bản dịch công phu *Phê phán lý tính thuần túy* (Kant, 2004), *Phê phán lý tính thực hành* (Kant, 2007) và *Phê phán năng lực phán đoán* (Kant, 2006) của dịch giả Bùi Văn Nam Sơn, đã cung cấp nguồn tư liệu vô giá cho giới nghiên cứu trong nước. Bên cạnh đó, các công trình chuyên khảo cũng làm rõ nhiều khía cạnh trong hệ thống triết học của ông. Chẳng hạn, cuốn sách *I. Cantor - Người sáng lập nền triết học cổ điển Đức* (1997) do Nguyễn Trọng Chuẩn chủ biên đã tập hợp nhiều bài viết có giá trị. Trong đó, chương "Triết học giáo dục của I. Cantor" của Nguyễn Huy Hoàng (Nguyen, 1997) đã trình bày một cách tổng quan về các tư tưởng giáo dục của Kant, bao gồm vai trò của giáo dục trong việc phát triển bản tính con người, các giai đoạn giáo dục và các phương pháp giáo dục. Tuy nhiên, do khuôn khổ của một chương sách (Nguyen, 1997, 211-219), tác giả chủ yếu trình bày mang tính giới thiệu khái quát,

chưa thể đi vào phân tích sâu và hệ thống hóa toàn bộ các khía cạnh của giáo dục đạo đức (mục đích, nội dung, phương pháp) vốn được luận giải chi tiết trong tác phẩm Về giáo dục (Kant, 1900).

Ngoài ra, một số tác giả khác cũng tiếp cận tư tưởng Kant từ những góc độ liên quan đến giáo dục, như bài viết "Tư tưởng khoan dung trong triết học Immanuel Kant và ý nghĩa hiện thời của nó" của Lê Đức Thọ (Le, 2018), phân tích các biểu hiện của lòng khoan dung trong triết học Kant và chỉ ra ý nghĩa của nó đối với Việt Nam hiện nay, trong đó có giáo dục tinh thần khoan dung. Cũng của tác giả Lê Đức Thọ (Le, 2020), bài viết "Triết học thẩm mỹ của Immanuel Kant và ý nghĩa giáo dục của nó trong xây dựng con người ở Việt Nam hiện nay" đã phân tích các nội dung cơ bản của triết học thẩm mỹ Kant và chỉ ra vai trò của giáo dục thẩm mỹ trong đời sống xã hội. Các công trình này đã làm sáng tỏ ý nghĩa giáo dục từ khía cạnh đạo đức học (lòng khoan dung) và mỹ học của Kant, nhưng chưa tập trung trực tiếp vào hệ thống triết học giáo dục của ông.

Qua tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, có thể thấy rằng dù triết học giáo dục của Kant đã được quan tâm nghiên cứu, nhưng tác phẩm Về giáo dục (Ueber Pädagogik) (Kant, 1900) – một tác phẩm quan trọng và mang tính thực tiễn cao, ghi lại các bài giảng của Kant về giáo dục – vẫn chưa được xem là đối tượng nghiên cứu trung tâm một cách có hệ thống. Các nghiên cứu hiện có hoặc chỉ xem tác phẩm này như nguồn tư liệu thứ cấp để minh họa cho các luận điểm trong ba tác phẩm Phê phán, hoặc chỉ khai thác các khía cạnh liên quan. Do đó, một công trình nghiên cứu chuyên biệt, tập trung phân tích một cách hệ thống, chi tiết và chuyên sâu về tư tưởng giáo dục đạo đức của Kant (bao gồm mục đích, nội dung và phương pháp) dựa trên việc phân tích trực tiếp và lấy tác phẩm Về giáo dục (Kant, 1900) làm trung tâm vẫn là một khoảng trống cần được bổ khuyết trong bối cảnh học thuật tại Việt Nam.

3. Nền tảng tư tưởng triết học giáo dục Kant

Tư tưởng giáo dục của Immanuel Kant không phải là một hệ thống biệt lập mà được xây dựng trên một nền tảng kép, bao gồm các yếu tố chủ quan từ chính hệ thống triết học của ông và các yếu tố khách quan từ bối cảnh tri thức đương thời.

Nguồn gốc chủ quan, và cũng là nền tảng trực tiếp, cho triết học giáo dục của Kant chính là hai trụ cột: hệ thống đạo đức học của ông và kinh nghiệm giảng dạy thực tiễn của ông.

Thứ nhất, hệ thống triết học đạo đức của ông là cơ sở lý luận cốt lõi. Toàn bộ mục tiêu giáo dục, đặc biệt là giáo dục luân lý, đều quy về việc hình thành một con người "tự chủ" (autonomous). Con người tự chủ này là một hữu thể có khả năng hành động không theo các khuynh hướng cảm tính hay sự áp đặt từ bên ngoài, mà theo "mệnh lệnh tuyệt đối" (categorical imperative) do chính lý tính thực hành của mình đặt ra (Kant, 2007). Nền tảng này được thể hiện rõ nhất qua nguyên tắc nhân văn tối cao: con người phải luôn được xem là "mục đích tự thân" (end in itself), chứ không bao giờ chỉ là phương tiện cho bất cứ điều gì (Le, 2018, 81-90). Do đó, đối với Kant, giáo dục chính là quá trình thực hành để giúp mỗi cá nhân nhận thức và hiện thực hóa phẩm giá vốn có của mình.

Thứ hai, tư tưởng của ông bắt nguồn từ kinh nghiệm giảng dạy thực tiễn. Tác phẩm chính bàn về chủ đề này, *Về Giáo dục* (Ueber Pädagogik), có một hoàn cảnh ra đời rất đặc biệt. Đây không phải là một công trình triết học thuần túy do chính Kant biên soạn để xuất bản (Kant, 1900, 5). Đúng hơn, nó là một tập hợp các ghi chú bài giảng của ông về "khoa sư phạm" (Pädagogics) trong khuôn khổ công việc của một giáo sư tại Đại học Königsberg (Kant, 1900, 6). Chính công việc giảng dạy thực tiễn, với tư cách là một giáo sư phải truyền đạt môn học này cho sinh viên (Kuehn, 2001, 250), đã thúc đẩy Kant hệ thống hóa các tư tưởng triết học cao siêu của mình thành những nguyên tắc và phương pháp giáo dục cụ thể.

Về mặt khách quan, tư tưởng giáo dục của Kant là sản phẩm tiêu biểu và cũng là đỉnh cao của thời đại Khai sáng (Enlightenment). Ông kế thừa và phát triển mạnh mẽ tinh thần "Sapere Aude!" (Dám suy nghĩ!) (Kant, 1784). Đối với ông, giáo dục chính là phương tiện duy nhất để giải phóng con người khỏi "tình trạng vị thành niên" (nonage)—tức là sự thiếu khả năng tự sử dụng lý tính của mình mà không cần sự hướng dẫn của người khác (Kant, 1784).

Một ảnh hưởng khách quan trực tiếp và rõ rệt nhất chính là từ Jean-Jacques Rousseau. Tác phẩm *Émile* (Rousseau, 2008) của Rousseau đã tạo ra một "tác động đầy mê hoặc" (absorbing fascination) đối với Kant khi nó ra đời (Kant, 1900, 10). Mặc dù trong các phần sau của bài viết, chúng ta sẽ thấy Kant phê phán gay gắt Rousseau về vai trò của kỷ luật và sự phát triển "thuận tự nhiên", không thể phủ nhận rằng chính Rousseau là "nguồn cảm hứng thực sự" (real inspirer) (Kant, 1900, 10), người đã đặt ra những vấn đề trung tâm về một nền giáo dục hướng đến tự do, buộc Kant phải đối thoại và hoàn thiện hệ thống của riêng mình.

4. Những nội dung cơ bản trong triết học giáo dục Kant

4.1. Mục tiêu của giáo dục

Trong hệ thống triết học của Kant, mục tiêu giáo dục được đặt ra không chỉ mang tính thực tiễn nhất thời mà còn hướng đến một tầm nhìn phổ quát và sâu xa về bản chất con người. Mục tiêu tối hậu (ultimate aim) mà ông đặt ra cho giáo dục là "sự hoàn thiện của bản chất con người" (Kant, 1900, 25). Tuy nhiên, điểm mang tính mới mẻ của Kant là ở chỗ, "sự hoàn thiện" này không phải là sự hoàn thiện cho một cá nhân hay để thích ứng với xã hội hiện tại. Thay vào đó, nó phải được định hướng bởi một nguyên tắc có tầm nhìn xa hơn: giáo dục vì "một tình trạng tốt đẹp hơn có thể có trong tương lai của loài người" (Kant, 1900, 14). Tầm nhìn này đòi hỏi một nền tảng giáo dục phải mang tính "toàn thể giới" (cosmopolitan), vượt ra khỏi những giới hạn của lợi ích quốc gia hay thời đại cụ thể (Kant, 1900, 14-15).

Để hiện thực hóa mục tiêu vĩ đại đó, Kant phác thảo một lộ trình giáo dục gồm bốn thành tố chính yếu, mang tính kế thừa và đan xen. Lộ trình này bắt đầu từ một nền tảng mang tính tiêu cực (negative): kỷ luật (Discipline). Đây là bước đi đầu tiên, có vai trò "ngăn chặn tính thú vật làm phương hại đến bản chất con người, cả ở cá nhân lẫn trong xã hội" (Kant, 1900, 3). Kỷ luật không nhằm hủy diệt tự do, mà là điều kiện tiên quyết để con người tuân theo các quy luật của nhân tính thay vì bị chi phối bởi bản năng hoang dã. Trên nền tảng kỷ luật đó, giáo dục chuyển sang các thành tố tích cực (positive). Đầu tiên là khai hóa

(Culture), bao gồm việc truyền thụ kiến thức và rèn luyện kỹ năng. Khai hóa cung cấp cho con người "sự chỉ dẫn và thông tin" để phát triển năng lực nhằm "đạt được mọi mục đích mong muốn" (Kant, 1900, 17). Tiếp theo, con người cần đến sự khôn ngoan hay thận trọng (Discretion), tức là năng lực "ứng xử trong xã hội loài người, để được người khác yêu mến và có được ảnh hưởng" (Kant, 1900, 21). Đây là kỹ năng để trở thành một công dân hiệu quả.

Tuy nhiên, đỉnh cao và cũng là mục tiêu quan trọng nhất của giáo dục chính là luân lý hóa (Moral training). Đây là bước chuyển then chốt từ năng lực "làm được" (skill) sang ý thức "nên làm gì" (duty). Luân lý hóa không chỉ rèn luyện con người có kỹ năng để đạt được bất kỳ mục đích nào, mà còn là việc bồi dưỡng một tâm tính (disposition) để "chỉ lựa chọn những mục đích tốt đẹp" (Kant, 1900, 23). "Mục đích tốt đẹp" theo Kant là những mục đích có thể được mọi người tán thành và có thể trở thành mục đích chung của tất cả mọi người. Điều này phản ánh sâu sắc nền tảng đạo đức học của ông về Mệnh lệnh tuyệt đối, đòi hỏi hành động phải dựa trên các châm ngôn có thể được phổ quát hóa thành luật tự nhiên (Nguyen, 2020, 180-182). Như vậy, lộ trình giáo dục của Kant đi từ việc kiềm chế "tính thú vật" bằng kỷ luật, phát triển kỹ năng bằng khai hóa, đến việc hình thành nhân cách đạo đức tự chủ, biến một cá nhân có kỹ năng thành một con người có phẩm giá.

4.2. Đối tượng và chủ thể của giáo dục

Theo Kant, đối tượng duy nhất của giáo dục chính là con người. Ông quả quyết: "Con người là hữu thể duy nhất cần đến giáo dục" (Kant, 1900, 11). Không giống như động vật được lập trình sẵn bởi bản năng, con người sinh ra chỉ với những "mầm mống tốt đẹp" (germs of good) (Kant, 1900, 11) và tiềm năng của lý tính. Trạng thái ban đầu này, theo Kant, là trạng thái "thô bạo" và "hoang dã" (Kant, 1900, 3). Do đó, đối tượng của giáo dục là một hữu thể cần được "chuyên hóa" – thông qua kỷ luật và tu dưỡng – để vun trồng những mầm mống đó, giúp đứa trẻ vượt qua "tính động vật" để đạt đến "nhân tính" và trở thành một hữu thể tự chủ về đạo đức.

Về phía chủ thể thực hiện nhiệm vụ cao cả này, Kant xác định ở nhiều cấp độ. Ở tầm vĩ mô, chủ thể chính là toàn thể nhân loại trong tiến trình lịch sử của nó. Giáo dục không phải là công việc của một cá nhân hay một thời đại, mà là một nỗ lực kế thừa. Như Kant đã viết: "Một thế hệ giáo dục thế hệ kế tiếp" (Kant, 1900, 14). Sự hoàn thiện của giáo dục là một lý tưởng mà các thế hệ phải nỗ lực không ngừng để tiến tới gần hơn. Ở cấp độ vi mô, chủ thể trực tiếp là cha mẹ và các nhà giáo dục. Kant nhận thức sâu sắc sự phức tạp của vai trò này. Ông nhấn mạnh rằng chính các nhà giáo dục (thầy cô, người quản lý) cũng phải là những người được giáo dục tốt, bởi lẽ họ đang thực thi một "nghệ thuật" khó khăn nhất: nghệ thuật hướng dẫn một hữu thể tự do khác sử dụng đúng đắn sự tự do của mình (Kuehn, 2001, 250).

Khi bàn về môi trường giáo dục, Kant đã có những khác biệt mang tính triết học sâu sắc so với các nhà tư tưởng đương thời, đặc biệt là Rousseau, qua đó làm nổi bật tính mới trong quan điểm của ông. Trong khi Rousseau, với tác phẩm Émile (Rousseau, 2008), đã lý tưởng hóa một nền "giáo dục tư" (private education) biệt lập. Xuất phát từ luận điểm con người sinh ra vốn "tốt" và "lương tâm" là thiên phú (Pham, 2018, 86), Rousseau cho rằng xã

hội chính là yếu tố làm "suy đồi biến chất" bản tính tự nhiên đó (Pham, 2018, 86). Do đó, người gia sư duy nhất (trong Émile) phải che chở đứa trẻ khỏi những ảnh hưởng tha hóa của xã hội.

Kant, ngược lại, dành sự ưu tiên cho "giáo dục công" (public education). Ông không phủ nhận giá trị của giáo dục tại gia trong việc hình thành kỷ luật ban đầu, nhưng ông tin rằng giáo dục công là môi trường không thể thiếu để hình thành nên một công dân. Đối với Kant, mỗi nguy hiểm không chỉ đến từ xã hội bên ngoài, mà còn đến từ "tính thú vật" bên trong chính đứa trẻ. Do đó, đứa trẻ cần một môi trường xã hội có kỷ luật để học cách tự chủ. Theo Kant, chính trong môi trường tập thể, đứa trẻ mới học được cách "tự đo lường sức mạnh của mình với người khác" và quan trọng hơn là nhận thức được "những giới hạn do quyền của người khác áp đặt" (Kant, 1900, 28-29). Đối với Rousseau, xã hội (công) là nơi phá hỏng đạo đức tự nhiên; đối với Kant, xã hội (công) là đấu trường cần thiết để rèn luyện và hiện thực hóa đạo đức lý tính. Đây chính là trường học tốt nhất để rèn luyện khả năng phán đoán thực tiễn và chuẩn bị cho vai trò công dân tương lai, người biết cách dung hòa ý chí tự do cá nhân với các quy luật phổ quát của cộng đồng.

4.3. Nội dung của giáo dục

Để hiện thực hóa mục tiêu giáo dục, Immanuel Kant đã cấu trúc nội dung giáo dục thành hai phần chính, tương ứng trực tiếp với quan niệm nhị nguyên của ông về con người: giáo dục thể chất (physical education) và giáo dục thực hành (practical education) (Kant, 1900, 30). Sự phân chia này không phải là một sự phân loại ngẫu nhiên hay dựa trên lứa tuổi (như cách tiếp cận 5 giai đoạn của Rousseau trong Émile (Rousseau, 2008)), mà nó bắt nguồn sâu sắc từ chính nền tảng triết học của ông. "Giáo dục thể chất" nhằm quản lý con người với tư cách là một hữu thể tự nhiên (thuộc thể giới hiện tượng), trong khi "giáo dục thực hành" nhằm tu dưỡng con người với tư cách là một hữu thể lý tính và tự do (thuộc thể giới tự tại). Tính mới trong cách phân chia của Kant là ở chỗ ông xem nội dung giáo dục là một quá trình chuyển hóa triết học, đi từ việc chế ngự "tính thú vật" để vươn tới "nhân tính".

Nội dung đầu tiên, giáo dục thể chất, bao gồm việc "nuôi dưỡng" (nurture) và "kỷ luật" (discipline) (Kant, 1900, 33). Nuôi dưỡng là phần tích cực, liên quan đến sự chăm sóc thể lý. Tuy nhiên, đối với Kant, phần cốt lõi và mang tính cách mạng trong giáo dục thể chất lại là kỷ luật. Khác với Locke, người xem kỷ luật là phương tiện để hình thành "thói quen tốt" (Huynh, 2021, 124), Kant định nghĩa kỷ luật chủ yếu mang ý nghĩa tiêu cực. Nó là công cụ "ngăn chặn tính thú vật làm phương hại đến bản chất con người". Đây là điểm mà Kant đối lập rõ rệt nhất với Rousseau. Trong khi Rousseau chủ trương một nền "giáo dục tiêu cực", để trẻ phát triển "thuận tự nhiên" và tránh mọi sự áp đặt (Pham, 2018, 88), Kant lại lập luận rằng "tính hoang dã" của con người cần phải bị chế ngự. Kỷ luật chính là công cụ để "thay đổi tính động vật thành nhân tính" (Kant, 1900, 11). Nó ngăn chặn sự "ngang ngược" tự nhiên, buộc đứa trẻ phải tuân theo các quy luật của nhân loại (Kant, 1900, 3), từ đó tạo ra một khuôn khổ cần thiết để sự tự do có thể được sử dụng một cách đúng đắn trong tương lai.

Trên nền tảng của kỷ luật, nội dung thứ hai, giáo dục thực hành, được triển khai nhằm hướng con người đến việc sống như một hữu thể tự do và có đạo đức. Nội dung này được chia thành ba cấp độ tăng dần. Đầu tiên là giáo dục học đường, tập trung vào việc

truyền thụ kiến thức và rèn luyện các kỹ năng, giúp con người có năng lực để thực hiện nhiều mục đích khác nhau (Kant, 1900, 18). Tiếp theo là giáo dục thực tế dạy cho con người sự "khôn ngoan" hay "thận trọng", giúp họ biết cách ứng xử trong xã hội "để được người khác yêu mến và có được ảnh hưởng" (Kant, 1900, 19). Cấp độ này tương đồng với nội dung "Phép lịch sự" (Breeding) mà Locke xem là một trong bốn trụ cột giáo dục một người quý tộc (Locke, 1830, 169).

Tuy nhiên, đỉnh cao và là phần quan trọng nhất, nơi thể hiện rõ nhất tính độc đáo của Kant, chính là giáo dục đạo đức. Nếu hai cấp độ trước chỉ dạy con người làm thế nào để đạt được mục đích, thì giáo dục đạo đức dạy họ lựa chọn những mục đích nào là tốt đẹp (Kant, 1900, 19). Nội dung của giáo dục đạo đức, theo Kant, không phải là các quy tắc ứng xử hay việc hình thành thói quen tốt như Locke chủ trương (Locke, 1830, 76); thay vào đó, nội dung chính là "hình thành nên nhân cách" (Kant, 1900, 84). Đứa trẻ phải được dạy để hành động không vì lợi ích, sự trừng phạt hay phần thưởng (những động lực bên ngoài), mà thuần túy vì ý thức về "nghĩa vụ" và sự tôn trọng "châm ngôn" (maxims) đạo đức mà lý tính của chính nó đặt ra (Kant, 1900, 83-84). Đây chính là trái tim của triết học giáo dục Kant, nơi con người học cách trở nên "tự chủ", tự lập pháp cho chính mình và xứng đáng với phẩm giá của một hữu thể tự do (Nguyen, 2020, 180).

4.4. Phương pháp giáo dục

Phương pháp giáo dục trong triết học Kant xoay quanh một nghịch lý trung tâm, một vấn đề mà chính ông thừa nhận là một trong những thách thức lớn nhất: làm thế nào để "kết hợp sự phục tùng sự kiềm chế cần thiết với khả năng của đứa trẻ trong việc thực hành ý chí tự do của mình" (Kant, 1900, 27). Đây không phải là một mâu thuẫn đơn thuần mà là một bài toán biện chứng cần được giải quyết trong suốt quá trình trưởng thành của đứa trẻ. Kant đề xuất một lộ trình phát triển theo từng giai đoạn, trong đó sự kiềm chế bên ngoài dần được nội tâm hóa thành sự tự chủ bên trong, qua đó biến sự tuân phục thành một hành vi tự do.

Ở giai đoạn đầu đời, khi lý tính chưa phát triển và đứa trẻ còn bị chi phối bởi bản năng, sự kiềm chế mang tính bắt buộc là tuyệt đối cần thiết. Kant gọi đây là "sự cưỡng chế máy móc" (mechanical constraint), một hình thức kỷ luật tiêu cực nhằm ngăn chặn "tính thú vật" (Kant, 1900, 11) và buộc đứa trẻ phải tuân theo các quy luật cơ bản của nhân loại (Kuehn, 2001, 250-251). Tuy nhiên, mục đích của sự cưỡng chế này không phải là để khuất phục vĩnh viễn, mà chỉ là một bước đệm. Khi đứa trẻ lớn dần và năng lực lý tính bắt đầu nảy nở, phương pháp giáo dục phải chuyển dần sang "sự cưỡng chế đạo đức" (moral constraint) (Kant, 1900, 29). Ở giai đoạn này, đứa trẻ cần được trao một mức độ tự do nhất định và được khuyến khích tuân theo các quy tắc không phải vì sợ hãi hình phạt, mà vì nhận thức được tính đúng đắn và sự cần thiết của chúng đối với đời sống chung.

Để hiện thực hóa quá trình chuyển đổi này, Kant đã đề ra một số nguyên tắc phương pháp cụ thể. Nguyên tắc nền tảng là cho phép trẻ được tự do, miễn là sự tự do đó không gây hại cho bản thân và "không can thiệp vào tự do của người khác" (Kant, 1900, 28). Nhà giáo dục phải chỉ cho trẻ thấy rằng chúng chỉ có thể đạt được mục đích của mình bằng cách tôn trọng mục đích của người khác. Sự kiềm chế áp đặt lên trẻ phải luôn được giải thích rõ ràng rằng nó không phải là sự áp bức tùy tiện, mà là một phương tiện cần thiết để giúp chúng

"biết cách sử dụng tự do một cách đúng đắn" trong tương lai (Kant, 1900, 29). Giáo dục phải mang tính bắt buộc, yêu cầu trẻ học cách làm việc một cách nghiêm túc, chứ không phải biến mọi thứ thành trò chơi để chiều theo ý thích nhất thời (Kant, 1900, 68).

Có lẽ nguyên tắc độc đáo và mang tính cách mạng nhất trong phương pháp của Kant là việc ông dứt khoát phản đối việc sử dụng phần thưởng và hình phạt để thúc đẩy hành vi đạo đức. Theo ông, làm điều tốt để được khen thưởng hay tránh làm điều xấu vì sợ bị phạt sẽ tạo ra những con người hành động vì tư lợi (selfish), chứ không phải vì nghĩa vụ. Điều này đi ngược lại hoàn toàn với cốt lõi đạo đức học của ông. Thay vì các biện pháp bên ngoài, Kant đề xuất sử dụng "hình phạt đạo đức", chẳng hạn như "một cái nhìn không hài lòng, một sự lạnh nhạt" (Kant, 1900, 88), để tác động vào ý thức về phẩm giá của đứa trẻ. Để vun trồng lý tính, phương tiện hữu hiệu nhất là phương pháp đối thoại kiểu Socratic, qua đó nhà giáo dục không áp đặt kiến thức mà khơi gợi để đứa trẻ tự rút ra các ý niệm đạo đức từ chính lý tính của mình, từng bước xây dựng một nhân cách tự chủ thực sự (Kant, 1900, 81).

Chính từ quan niệm độc đáo về con người mà phương pháp giáo dục của Kant cũng mang tính mới mẻ, vượt lên trên các lý thuyết đương thời. Bài toán trung tâm của ông là "kết hợp sự phục tùng sự kiểm chế cần thiết với khả năng của đứa trẻ trong việc thực hành ý chí tự do của mình" (Kant, 1900, 27). Phương pháp này khác với John Locke, người chủ trương dùng kỷ luật để hình thành các "thói quen tốt" (Locke, 1830, 76) thông qua các động lực bên ngoài như danh dự, uy tín (reputation) và sự hổ thẹn (shame) (Locke, 1830, 70). Nó cũng không đồng nhất với "giáo dục tiêu cực" của Rousseau, người chủ trương để đứa trẻ phát triển "tự nhiên" và học hỏi chủ yếu từ "trải nghiệm", tránh xa các áp đặt xã hội và bài học luân lý bằng lời (Pham, 2018, 88). Kant dường như đã tổng hợp cả hai. Ông đồng ý với Rousseau rằng mục tiêu cuối cùng là tự do, nhưng ông phê phán Rousseau vì đã bỏ qua sự cần thiết của "kỷ luật" ban đầu để chế ngự "tính hoang dã" (Kant, 1900, 3). Mặt khác, ông đồng ý với Locke về tầm quan trọng của kỷ luật, nhưng ông vượt lên Locke khi cho rằng mục tiêu của giáo dục đạo đức không phải là "thói quen" (vốn vẫn mang tính cơ học), mà là sự "tự chủ" thực sự. Đứa trẻ phải hành động dựa trên "châm ngôn" mà nó tự nhận thức được bằng lý tính, chứ không phải vì sợ trừng phạt hay mong được khen thưởng (Kant, 1900, 83-84).

4.5. Đánh giá về tư tưởng triết học giáo dục Kant và một vài gợi mở đối với Việt Nam

Tư tưởng triết học giáo dục của Immanuel Kant, dù ra đời cách đây hơn hai thế kỷ, vẫn chứa đựng những giá trị phổ quát và mang tính khai phóng sâu sắc. Đóng góp nền tảng và quan trọng nhất của ông là việc đặt phẩm giá, tính tự chủ (autonomy) và năng lực lý tính của con người làm trung tâm của mọi nỗ lực giáo dục. Nguyên lý nhân văn vĩ đại rằng con người luôn là "mục đích tự thân" (end in itself), không bao giờ được xem là phương tiện (Le, 2018, 81-90), đã chi phối toàn bộ quan điểm của ông, hướng giáo dục đến mục tiêu tối thượng là hình thành nhân cách đạo đức tự chủ, hay "luân lý hóa" (Moral training) (Kant, 1900, 18). Tuy nhiên, tư tưởng của Kant không tránh khỏi những hạn chế. Sự nhấn mạnh tuyệt đối vào lý tính khiến quan điểm của ông đôi khi bị xem là cứng nhắc, ít chú ý đến vai trò của cảm xúc. Thêm vào đó, các bài giảng của ông, phản ánh bối cảnh xã hội thế kỷ 18,

gần như bỏ qua hoàn toàn vấn đề giáo dục cho nữ giới (Kant, 1900, 4). Dù vậy, vượt lên trên những giới hạn thời đại, di sản triết học của Kant cung cấp những gợi mở triết học cấp thiết cho công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục tại Việt Nam hiện nay.

Gợi mở quan trọng đầu tiên và cấp thiết nhất đối với Việt Nam xuất phát từ chính khẩu hiệu của thời đại Khai sáng mà Kant là đại biểu xuất sắc: "Sapere Aude!" (Dám suy nghĩ!) (Kant, 1784). Đối với Kant, giáo dục là quá trình giải phóng con người khỏi "tình trạng vị thành niên" (nonage) do chính mình tự gây ra – tức là sự thiếu khả năng "sử dụng lý tính của mình mà không cần sự hướng dẫn của người khác" (Kant, 1784). Tinh thần này là một đối trọng triết học mạnh mẽ với "lối học thụ động, thuộc lòng", một trong những vắn nạn cố hữu của giáo dục Việt Nam. Triết lý của Kant đòi hỏi một sự thay đổi căn bản trong vai trò của người thầy: không phải là người "áp đặt" kiến thức, mà là người "khơi gợi" lý tính vốn có trong mỗi đứa trẻ, tương tự như phương pháp Socratic mà ông cổ vũ (Kant, 1900, 81). Mục tiêu của Chương trình Giáo dục Phổ thông 2018 tại Việt Nam, với định hướng "chuyển mạnh từ vị trí là 'người dạy' sang vị trí là người 'tổ chức, kiểm tra, định hướng'" và thay đổi mục tiêu từ "truyền thụ kiến thức" sang "phát triển năng lực, phẩm chất" người học (Government, 2023), về bản chất chính là một nỗ lực để hiện thực hóa lý tưởng "Sapere Aude!" mà Kant đã đề ra.

Gợi mở thứ hai, và cũng là cốt lõi của hệ thống Kant, là việc xác định mục tiêu tối thượng của giáo dục là "luân lý hóa" (Moral training) (Kant, 1900, 20). Kant khẳng định dứt khoát rằng giáo dục đạo đức phải dựa trên ý thức về "nghĩa vụ" xuất phát từ lý tính bên trong (Kant, 1900, 87). Ông gay gắt phản đối việc dùng phần thưởng và hình phạt để thúc đẩy hành vi đạo đức: "Nếu bạn phạt một đứa trẻ vì nó nghịch ngợm, và thưởng cho nó vì nó ngoan ngoãn, nó sẽ làm điều đúng chỉ vì lợi ích của phần thưởng" (Kant, 1900, 84). Quan điểm này mang đến một sự phê phán sâu sắc đối với "bệnh thành tích" trong giáo dục Việt Nam - một căn bệnh mà theo các chuyên gia, vẫn chưa thuyên giảm ngay cả khi đã đổi mới chương trình (Tuong, 2024). Khi điểm số, danh hiệu và thi đua trở thành mục đích tự thân (People's Army Newspaper, 2023), người học bị đẩy vào tình thế "dị chủ" (heteronomous) – hành động vì những phần thưởng bên ngoài (lời khen, điểm cao) thay vì sự "tự chủ" (autonomous) của lý tính. Triết lý của Kant đòi hỏi một nền giáo dục "dạy làm người" và chú trọng "giáo dục đạo đức" (Education and Times Newspaper, 2018) thực sự, nơi các giá trị đạo đức như trung thực, trách nhiệm được vun trồng từ sự nhận thức nội tại về phẩm giá con người, chứ không phải từ sự đối phó để đạt được thành tích.

Cuối cùng, tư tưởng giáo dục của Kant cung cấp một nền tảng triết học vững chắc cho mục tiêu đào tạo "công dân toàn cầu" trong bối cảnh hội nhập quốc tế của Việt Nam. Nền tảng này dựa trên hai trụ cột: con người là "mục đích tự thân" (Le, 2018, 82) và nền giáo dục phải mang tính "toàn thể giới" (Kant, 1900, 14). Khi khẳng định con người không bao giờ là "phương tiện", Kant cảnh báo chúng ta về xu hướng "công cụ hóa" giáo dục – tức là xem giáo dục đơn thuần là phương tiện để đào tạo "nguồn nhân lực có trình độ" (VTU, 2022) phục vụ cho các mục tiêu phát triển kinh tế. Đối với Kant, giáo dục trước hết là vì sự hoàn thiện phẩm giá của chính con người (Kant, 1900, 11). Hơn nữa, ông cho rằng giáo dục phải hướng đến "một tình trạng tốt đẹp hơn có thể có trong tương lai của loài người" (Kant,

1900, 14) và phải mang tính "toàn thể giới". Ông muốn người học biết "vui mừng trước sự tiến bộ của thể giới, dù điều đó không mang lại lợi ích cho bản thân hay cho đất nước mình" (Kant, 1900, 121). Đây chính là tinh thần cốt lõi của một công dân toàn cầu thực thụ, vượt lên trên những lợi ích vị kỷ, quốc gia hạn hẹp để hướng đến trách nhiệm chung với nhân loại; một định hướng vô cùng quý báu cho giáo dục Việt Nam trong nỗ lực hội nhập và kiến tạo tương lai.

5. Kết luận

Đối với Kant giáo dục là một vấn đề mà ông xem là "lớn nhất và khó khăn nhất" mà nhân loại tự đặt ra cho mình. Quá trình phân tích cho thấy, triết lý giáo dục của Kant không phải là một học thuyết độc lập, mà là một bộ phận hữu cơ, bắt nguồn sâu sắc và nhất quán với toàn bộ hệ thống triết học phê phán, đặc biệt là đạo đức học. Nền tảng của tư tưởng này chính là quan niệm về con người với tính hai mặt: vừa là một sinh thể tự nhiên thuộc thể giới hiện tượng, vừa là một hữu thể lý tính có khả năng tự do thuộc thể giới tự tại.

Từ nền tảng đó, giáo dục được Kant xác định là một "nghệ thuật" tối thượng, là con đường duy nhất để con người vượt qua "tính động vật" thô bạo ban đầu để đạt đến "nhân tính" và sự hoàn thiện. Các nội dung trọng tâm trong mô hình giáo dục của ông gồm: mục tiêu tối hậu là sự hoàn thiện đạo đức và khả năng tự chủ của toàn thể nhân loại, đến phương pháp luận then chốt nhằm giải quyết mâu thuẫn căn bản giữa "kỷ luật" (sự tuân phục cần thiết) và "tự do" (năng lực tự quyết của lý tính).

Mặc dù mang những dấu ấn và hạn chế của thời đại, đặc biệt là trong các quan điểm về vai trò của cảm xúc hay vấn đề giáo dục cho nữ giới, di sản triết học giáo dục của Kant vẫn còn nguyên vẹn giá trị soi sáng. Những tư tưởng của ông về việc đề cao phẩm giá con người, mục tiêu tối thượng của giáo dục là hình thành nhân cách đạo đức, và đặc biệt là tinh thần Khai sáng "Sapere Aude!" (Dám suy nghĩ!) là những gợi mở vô cùng quý báu. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đương đại, việc quay trở lại với những tư tưởng nền tảng này về tính tự chủ, tư duy phê phán và trách nhiệm công dân toàn cầu không chỉ là một tham chiếu học thuật, mà còn là một định hướng triết lý quan trọng để xây dựng một thể hệ tương lai có năng lực tự lập pháp cho chính mình và kiến tạo một xã hội tốt đẹp hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dang, T. A. N. (2013), *Immanuel Kant's thought on the dialectic of the cognitive process*. 2. Journal of Social Sciences, (1(173)): 1-5.
3. Education and Times Newspaper (2018), *The important role of moral education*. Retrieved October 30, 2025, from <https://giaoducthoidai.vn/vai-tro-quan-trong-cua-giao-duc-dao-duc-post306303.html> [Truy cập ngày 12/7/2025].
4. Government (2023), *10 new points of the 2018 General Education Program*. Government Electronic Information Portal. Retrieved October 30, 2025, from <https://xaydungchinhhsach.chinhphu.vn/10-diem-moi-cua-chuong-trinh-giao-duc-pho-thong-2018-119230206174054873.htm> [Truy cập ngày 12/7/2025].
5. Guyer, P. (Ed.). (2006), *The Cambridge companion to Kant and modern philosophy*.
6. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
7. Huynh, T. P. T. (2021), *Sensualist empiricism epistemology - the foundation of John Locke's educational thought*. Vietnam Social Sciences, (3), 121-128.

8. Kant, I. (1784), *An Answer to the Question: What is Enlightenment?*. Berlinische Monatsschrift, IV, 481-494.
9. Kant, I. (1900), *Kant on education (Ueber pädagogik)* (A. Churton, Trans.). D. C. Heath & Co.: Boston, U.S.A. (Original work published 1803).
10. Kant, I. (2004), *Critique of pure reason* (B. V. N. Son, Trans.). Literature Publishing House: Hanoi. (Original work published 1781/1787).
11. Kant, I. (2006), *Critique of the power of judgment* (B. V. N. Son, Trans.). Tri Thuc Publishing House: Hanoi. (Original work published 1790).
12. Kant, I. (2007), *Critique of practical reason* (B. V. N. Son, Trans.). Tri Thuc Publishing House: Hanoi. (Original work published 1788).
13. Kuehn, M. (2001), *Kant: A biography*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
14. Le, D. T. (2018), *Tolerance in Immanuel Kant philosophy and its current meaning*.
15. Hong Duc University Journal of Science, (15): 81-90.
16. Le, D. T. (2020), *Immanuel Kant's aesthetic philosophy and educational significance in human construction in Vietnam today*. Dong Nai University Journal of Science, (18): 38-48.
17. Locke, J. (1830), *Some thoughts concerning education*. Gray & Bowen.
18. Nguyen, H. H. (1997), *I. Kant's Philosophy of Education*. In T. C. Nguyen (Ed.), *I. Kant - The Founder of German Classical Philosophy* (pp. 211-219). Social Sciences Publishing House: Hanoi.
19. Nguyen, V. H. (2016), *The knowing subject in Immanuel Kant's philosophy*. Social Sciences Information, (5).
20. Nguyen, V. H. (2020), *Immanuel Kant's moral philosophy*. Journal of Social Sciences and Humanities, 6(2): 177-185.
21. People's Army Newspaper (2023), *Article 2: 'Achievement disease' is a barrier to educational reform*. Retrieved October 30, 2025, from <https://www.qdnd.vn/giao-duc-khoa-hoc/cac-van-de/muoi-nam-loay-hoay-doi-moi-giao-duc-va-noi-lo-quoc-sach-hang-dau-bai-2-benh-thanh-tich-la-rao-can-cong-cuoc-doi-moi-giao-duc-751090> [Truy cập ngày 12/7/2025]
22. Pham, V. C. (2018), *Jean Jacques Rousseau's thought on education*. Vietnam Social Sciences, (1), 84-91.
23. Rousseau, J.-J. (2008), *Emile, or On education* (L. H. Sam & T. Q. Duong, Trans.). Tri Thuc Publishing House: Ha Noi. (Original work published 1762).
24. Scaglia, L. (2021), *The Humble Reason. On Education in Kant and Fichte*. Ethics in Progress, 12(2): 26-45.
25. Sorina, G. & Griftsova, I. (2017), *Kant's philosophy of education: A dialogue through centuries*. Revista ESPACIOS, 38(40): 42.
26. Telwani, A. A., Peerzada, N., & Ganai, M. A. (2022), *The Educational Philosophy of Kant and Iqbal: A Comparative Study*. International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR), 4(2): 1-8.
27. Tuong, V. (2024), *Program renovated, but achievement disease in education has not decreased*. Lao Dong Newspaper. Retrieved October 30, 2025, from <https://laodong.vn/giao-duc/doi-moi-chuong-trinh-nhung-benh-thanh-tich-trong-giao-duc-chua-giam-1293975.lldo> [Truy cập ngày 12/7/2025]
28. VTU (2022), *The role of education and training for humans and society today*. Vo Truong Toan University of Technology. Retrieved October 30, 2025, from <https://vtu.edu.vn/vai-tro-cua-giao-duc-va-dao-tao-doi-voi-con-nguoi-xa-hoi-hien-nay/> [Truy cập ngày 12/7/2025]