

CHI BẰNG HỌC TRONG TƯ TƯỞNG PHAN CHÂU TRINH TỪ DIỄN NGÔN KHAI MINH ĐẾN THỰC HÀNH VĂN HÓA

TRẦN THỊ THU HÀ
Viện Nghiên cứu Văn hóa,
Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam

Nhận bài ngày 20/9/2026. Sửa chữa xong 18/10/2026. Duyệt đăng 25/10/2026.

Abstract

This article examines Phan Chau Trinh's concept of learning from a cultural studies perspective, focusing on the relationship between educational reform, civic awareness, and the public dissemination of knowledge. Through contextual textual analysis, the study examines two lectures delivered in 1925 and published in 1926, together with materials on the Duy Tan movement and the reception of enlightenment thought. The findings indicate that learning extended beyond formal education to encompass critical judgment, public responsibility, and participation in social life. Schools, public lectures, and printed texts provided important channels for disseminating these ideas to wider audiences. The article also identifies the historical limitations of Phan Chau Trinh's reformist approach and discusses the relevance of intellectual autonomy to contemporary education while preserving the historical specificity of his thought.

Keywords: Civil rights, cultural practice, enlightenment, learning, Phan Chau Trinh.

1. Đặt vấn đề

Trong tư tưởng Phan Châu Trinh, việc học gắn với câu hỏi về khả năng tự chủ của con người và tương lai của cộng đồng dân tộc. Đọc “Chi bằng học” chỉ như lời khuyên chăm lo đèn sách sẽ khó nhận ra sức phê phán của quan niệm này đối với mục đích học tập và cách tổ chức đời sống xã hội đương thời. Điều ông đặt ra là học điều gì, học để làm gì và sự hiểu biết ấy có thể giúp người dân tham dự vào việc chung như thế nào. Bởi vậy, nghiên cứu tư tưởng khuyến học của Phan Châu Trinh cần đặt giáo dục trong quan hệ với dân quyền, đạo đức xã hội và những phương thức truyền bá tri thức đầu thế kỷ XX.

Nghiên cứu về Phan Châu Trinh đã có những đóng góp quan trọng trong việc xác định vị trí của ông trong lịch sử tư tưởng Việt Nam. Phần dẫn nhập của Vĩnh Sính (2009) vào tuyển tập các trước tác chính trị đặt nổi bật quan niệm dân chủ, dân quyền và lựa chọn cải cách từng bước trong hoàn cảnh thuộc địa. Ở hướng tìm hiểu riêng tư tưởng “Chi bằng học”, Huỳnh Văn Hoa (n.d.) nhấn mạnh sự gắn bó giữa học tập, tự lực và công cuộc duy tân. Những cách tiếp cận ấy là cơ sở để tiếp tục khảo sát cách quan niệm về học được diễn đạt và đưa vào đời sống. Vấn đề bài viết quan tâm là quan hệ giữa nội dung tư tưởng với hình thức giao tiếp văn hóa: một lời kêu gọi học tập trở thành lời mời tham gia việc chung qua những thao tác lập luận và những phương tiện nào?

Từ câu hỏi đó, bài viết tập trung vào hai phương diện có liên hệ trực tiếp. Phương diện thứ nhất là sự mở rộng ý nghĩa của “học”, từ việc tiếp nhận kiến thức sang khả năng xét đoán và trách nhiệm đối với cộng đồng. Phương diện thứ hai là vai trò của diễn thuyết, trường học và văn bản in trong việc tạo lập điều kiện tiếp cận tri thức. Đối chiếu với Phan Bội Châu được sử dụng để nhận diện khác biệt về sự lựa chọn và tổ chức hành động, không nhằm dựng lên hai hình mẫu đối lập tuyệt đối. Phần liên hệ giáo dục trong môi trường số được giới hạn ở bình diện vận dụng của người nghiên cứu hiện nay.

Email: thuhavncvh@yahoo.com

Luận điểm của bài viết là giá trị văn hóa của “Chi bằng học” nằm ở sự gắn kết giữa hiểu biết và năng lực tham gia đời sống chung. Với cách đọc này, học tập vừa là nội dung của vận động cải cách, vừa cần những môi trường giao tiếp cho phép người học nghe, đọc, so sánh và hình thành nhận định. Tuy nhiên, một quan niệm có sức thuyết phục trong văn bản chưa đủ để chứng minh rằng năng lực ấy đã được hình thành rộng rãi trong xã hội. Phân biệt giữa chủ trương, điều kiện thực hành và kết quả thực tế là yêu cầu xuyên suốt của nghiên cứu.

2. Nguồn tư liệu và cách tiếp cận

Nguồn tư liệu trực tiếp của bài viết là hai bài diễn thuyết Đạo đức và luân lý Đông Tây và Quân trị chủ nghĩa và Dân trị chủ nghĩa, đối chiếu theo bản số hóa gần với các ấn bản năm 1926. Trang đầu của văn bản thứ nhất ghi rõ buổi diễn thuyết diễn ra tại Hội Việt Nam ngày 19 tháng 11 năm 1925; văn bản thứ hai ghi diễn tại Sài Gòn cuối năm 1925. Vì vậy, bài viết dùng năm 1925 khi nói về sự kiện diễn thuyết và năm 1926 khi dẫn tài liệu xuất bản. Hai văn bản được ký hiệu 1926a và 1926b trong trích dẫn và danh mục tài liệu tham khảo.

Riêng xuất xứ của cách diễn đạt “Chi bằng học”, bài viết sử dụng thông tin khảo cứu của Huỳnh Văn Hoa (n.d.). Tác giả dẫn lại việc Huỳnh Thúc Kháng nhắc đến Hiện trạng vấn đề trên báo Tiếng Dân số 613, ngày 9 tháng 8 năm 1933, và chỉ dẫn bản dịch trong Phan Châu Trinh toàn tập. Do chưa đối chiếu trực tiếp số báo năm 1933 và bản dịch toàn văn được chỉ dẫn, nghiên cứu không sử dụng những câu dài được truyền dẫn dưới tên Hiện trạng vấn đề như lời trích nguyên văn đã xác thực. Cụm từ “Chi bằng học” được dùng để xác định chủ đề; việc giải thích nội dung tư tưởng chủ yếu dựa vào hai bài diễn thuyết có thể kiểm tra.

Bài viết vận dụng phân tích văn bản trong bối cảnh lịch sử. Đơn vị phân tích là những đoạn bàn về mục đích học, cách xét đoán cái cũ và cái mới, trách nhiệm với xã hội và quan hệ giữa người dân với quyền lực. Các đoạn này được đọc trong mạch lập luận của từng bài, chú ý người nói, người nghe và mục đích thuyết phục. Những nhận xét về các dân tộc hoặc các chế độ chính trị trong diễn thuyết được xem là thành phần của lập luận lịch sử, không mặc nhiên sử dụng như kết luận khoa học về những xã hội được nhắc đến.

“Khai minh” trong nghiên cứu này chỉ quá trình mở rộng hiểu biết, khuyến khích xét đoán và hình thành ý thức trách nhiệm đối với việc chung. Khái niệm được sử dụng theo nghĩa thao tác, không hàm ý tư tưởng Phan Châu Trinh là bản sao của Khai sáng châu Âu. “Thực hành văn hóa” chỉ những hoạt động có hình thức và phương tiện cụ thể, như diễn thuyết, đọc sách báo và tổ chức học tập. Đối với sự lưu thông tri thức, nghiên cứu tham khảo gợi ý của Habermas (1962/1989) về quan hệ giữa thảo luận công khai và sự hình thành công luận. Tuy nhiên, mô hình không gian công cộng châu Âu chỉ được dùng để đặt câu hỏi, không phải khuôn mẫu dùng để xác nhận Việt Nam đầu thế kỷ XX đã có một cấu trúc tương đương.

Phạm vi tư liệu cho phép phân tích quan niệm và phương thức biểu đạt tương đối rõ, nhưng chưa đủ đo lường mức độ thay đổi nhận thức của người nghe, người đọc. Bài viết cũng không phục dựng toàn bộ lịch sử tiếp nhận Phan Châu Trinh. Một trường hợp diễn giải đương đại được lựa chọn để nhận diện cách tư tưởng tiếp tục được sử dụng, qua đó làm rõ ranh giới giữa ý nghĩa lịch sử và ý nghĩa được bổ sung về sau.

3. Học tập trong quan hệ với dân quyền và trách nhiệm xã hội

3.1. Từ mục đích học đến khả năng xét đoán

Điểm đáng chú ý trong Quân trị chủ nghĩa và Dân trị chủ nghĩa là Phan Châu Trinh phê phán cả người theo lối học cũ lẫn một bộ phận thanh niên tân học. Ông nhận xét rằng sự tiếp xúc với học thuật phương Tây vẫn có thể bị sử dụng để tìm chức vị hoặc khoe kiến thức. Trái lại, điều cần làm là so sánh, nhận ra chỗ hay dở và giúp người khác xét đoán (Phan Châu Trinh, 1926b). Đối tượng phê phán vì thế không chỉ là một loại sách hay một hệ chữ; đó còn là cách sử dụng học vấn tách khỏi nhu cầu hiểu biết và cải thiện đời sống chung.

Chi tiết này cho phép đọc tư tưởng khuyến học sâu hơn sự đối lập giữa “cựu học” và “tân học”. Đối chương trình hoặc tiếp nhận kiến thức nước ngoài chưa tự động làm thay đổi mục đích học. Nếu giá trị của học vẫn vẫn chỉ được đo bằng danh vị, cái mới có thể phục vụ chính những kỳ vọng xã hội vốn chi phối cái cũ. Trọng tâm đổi mới, theo cách phân tích của bài viết, nằm ở quan hệ giữa kiến thức, năng lực phán đoán và mục đích sử dụng tri thức. Học có ý nghĩa cải cách khi người học có khả năng hiểu và giải thích, thay vì chỉ chuyển từ việc ghi nhớ một hệ thống sang ghi nhớ hệ thống khác.

Cũng từ đây, không nên quy toàn bộ truyền thống Nho học vào động cơ cầu danh hoặc xem mọi nội dung giáo dục trước đó đều thiếu giá trị cộng đồng. Chính sự phê phán người tân học cho thấy ranh giới có ý nghĩa nằm ngay trong mỗi hình thức học tập. Một người học cái mới vẫn có thể giữ cách nghĩ vụ lợi; người xuất thân từ học vấn truyền thống vẫn có thể tự xét lại điều mình đã biết. Đặt sự phân biệt ở mục đích và phương pháp giúp nhận diện rõ hơn khả năng tự đổi mới bên trong văn hóa, tránh mô tả hiện đại hóa như việc thay thế trọn vẹn một hệ giá trị bằng hệ giá trị khác.

Khả năng xét đoán còn bao hàm việc thừa nhận tri thức cần được đưa ra đối chiếu. Khi điều đã học có thể được cân nhắc qua những kinh nghiệm khác, uy tín của người có học không chỉ dựa vào bằng cấp hoặc vị thế. Nó còn phụ thuộc vào khả năng lý giải vấn đề và làm cho người khác hiểu. Từ góc độ văn hóa học, đây là một thay đổi trong tiêu chuẩn đánh giá học vấn: giá trị của tri thức được đặt trong quan hệ với người tiếp nhận và công việc chung mà tri thức có thể phục vụ.

3.2. Dân quyền và điều kiện thực hành sự hiểu biết

Trong phần bàn về dân trị, Phan Châu Trinh giải thích quyền của người dân, trách nhiệm của người làm việc công và vai trò của các thiết chế đại diện, pháp luật (Phan Châu Trinh, 1926b). Sự quan tâm này cho thấy cải cách giáo dục nằm trong một suy nghĩ rộng hơn về cách tổ chức quyền lực. Biết chữ hoặc biết nhiều kiến thức chưa đủ để diễn tả toàn bộ nội dung của việc nâng cao dân trí; người dân còn cần hiểu vị trí của mình trong cộng đồng chính trị.

Từ mối liên hệ đó, bài viết đề xuất hiểu năng lực công dân trên hai mặt gắn bó: có cơ sở để nhận định về việc chung và có điều kiện tham gia một cách có trách nhiệm. Đây là sự khái quát của người nghiên cứu, không phải định nghĩa nguyên văn của Phan Châu Trinh. Cách khái quát này giúp tránh đồng nhất dân trí với một lượng kiến thức có thể tích lũy riêng rẽ. Hiểu biết trở thành năng lực xã hội khi được sử dụng trong những quan hệ cụ thể, chẳng hạn trao đổi ý kiến, nhận diện trách nhiệm hoặc cân nhắc lợi ích chung.

Tuy vậy, không thể suy từ vai trò của dân trí đến một trình tự cứng nhắc rằng phải giáo dục hoàn tất rồi mới thay đổi thể chế. Chính việc đưa quyền và trách nhiệm ra giải thích đã cho thấy học tập có thể diễn ra trong quá trình tham gia đời sống xã hội. Quan hệ giữa giáo dục và thể chế vì thế cần được xem xét theo cả hai chiều. Hiểu biết giúp con người sử dụng quyền có trách nhiệm; những điều kiện cho phép thảo luận và tham gia lại tạo cơ hội học hỏi. Nếu chỉ nhấn mạnh chiều thứ nhất, người nghiên cứu dễ biến việc nâng cao dân trí thành một yêu cầu vô hạn mà bỏ qua điều kiện thực hiện nó.

Cũng không nên coi việc đặt trọng tâm vào nội lực là sự thay thế nguyên nhân thuộc địa bằng lỗi của người dân. Những lời tự phê phán mạnh mẽ trong diễn thuyết thuộc về một chiến lược thức tỉnh và vận động. Khi phân tích, cần giữ rõ sự khác biệt giữa cách một nhà cải cách kêu gọi đồng bào tự đổi mới với cách nhà nghiên cứu giải thích quan hệ thống trị. Điều kiện chính trị và khả năng tiếp cận giáo dục phải cùng được xem xét; không thể dùng sự thiếu hiểu biết để giải thích trọn vẹn tình trạng lệ thuộc.

3.3. Luân lý xã hội và phạm vi của trách nhiệm

Đạo đức và luân lý Đông Tây cung cấp một điểm tựa khác cho cách hiểu việc học. Phan Châu Trinh phân biệt những phẩm chất đạo đức cần gìn giữ với các quan hệ luân lý có thể thay đổi theo hoàn cảnh; ông đồng thời bàn đến luân lý gia đình, quốc gia và xã hội (Phan Châu Trinh, 1926a). Cách lập luận này tạo khoảng mở cho cải cách: thay đổi một quan hệ xã hội không nhất thiết đồng nghĩa với từ bỏ mọi nền tảng đạo đức.

Ý nghĩa văn hóa của sự phân biệt nằm ở khả năng giải thích cái mới bằng những mối quan tâm vốn quen thuộc với người nghe. Cải cách có thể gặp phản ứng khi bị hiểu là phủ nhận toàn bộ nề nếp đã tạo nên đời sống cộng đồng. Việc tách phẩm chất đạo đức khỏi một hình thức tổ chức cụ thể giúp chuyển câu hỏi từ giữ hay bỏ truyền thống sang xem điều gì cần được bảo vệ, điều gì cần điều chỉnh và vì sao. Đó là một cách thương lượng ý nghĩa giữa sự tiếp nối và thay đổi.

Từ bình diện này, học tập liên quan đến việc mở rộng phạm vi trách nhiệm. Con người có thể bắt đầu từ những nghĩa vụ gần gũi trong gia đình, nhưng đời sống chung còn đòi hỏi sự quan tâm đến những người không cùng huyết thống và những việc không đem lại lợi ích tức thời cho bản thân. Sự mở rộng ấy không tự xảy ra chỉ nhờ tăng lượng thông tin. Nó cần được nuôi dưỡng bằng cách nhận biết sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các thành viên trong xã hội và cân nhắc tác động của hành động cá nhân đối với người khác.

Tuy nhiên, lời phê phán về tình trạng thiếu luân lý xã hội phải được đọc như nhận định có tính tranh luận trong một hoàn cảnh nhất định. Không thể từ đó kết luận người Việt trước hiện đại hoàn toàn thiếu đoàn kết hoặc trách nhiệm cộng đồng. Điều đáng khảo sát là nhà diễn thuyết muốn mở rộng và điều chỉnh những cách gắn kết nào để đáp ứng quan niệm mới về việc chung. Cách đọc này giữ được sức phê phán của văn bản mà không biến một phát biểu vận động thành bản chất bất biến của văn hóa dân tộc.

4. Những phương thức đưa tri thức đến công chúng

4.1. Diễn thuyết và sự hình thành đối tượng giao tiếp

Hai bài diễn thuyết năm 1925 cho phép quan sát tương đối trực tiếp một thực hành khai minh. Người diễn thuyết lựa chọn những vấn đề rộng như đạo đức, luân lý và dân trị, rồi giải thích bằng sự phân biệt khái niệm, đối chiếu xã hội và ví dụ. Trong Đạo đức và luân lý Đông Tây, việc chủ động giải nghĩa trước khi bàn về thay đổi luân lý cho thấy sự chú ý đến những cách hiểu và phản ứng có thể có của người nghe (Phan Châu Trinh, 1926a).

Ở đây, hình thức trình bày cũng là một bộ phận của công việc giáo dục. Một thuật ngữ mới chỉ có thể tham gia đời sống nếu người tiếp nhận hiểu nó gắn với kinh nghiệm của mình như thế nào. Diễn thuyết tạo cơ hội chuyển một vấn đề vốn được trình bày trong sách vở thành câu hỏi chung của những người cùng hiện diện. Người nghe được đặt vào vị trí cần theo dõi một lập luận, so sánh những khả năng và suy nghĩ về những điều tưởng như đã hiển nhiên.

Có thể gọi đối tượng được hướng đến ấy là “công chúng học tập”, với điều kiện hiểu đây là khái niệm phân tích về quan hệ giao tiếp mà văn bản tìm cách thiết lập. Nó chưa đồng nghĩa với một cộng đồng công dân đã có năng lực tranh luận ngang nhau. Tư liệu diễn thuyết cho biết người nói muốn thuyết phục bằng cách nào, nhưng không tự cung cấp đầy đủ thông tin về thành phần người nghe, cách họ tiếp nhận hoặc hành động sau đó. Vì thế, giá trị có thể khẳng định là sự mở ra một cơ hội giải thích và suy xét công khai; mức độ chuyển biến nhận thức cần những nguồn tư liệu khác để chứng minh.

4.2. Trường học và giới hạn của việc quy thuộc ảnh hưởng

Hoạt động vận động giáo dục của Phan Châu Trinh được đặt trong mạng lưới duy tân rộng hơn, có sự tham gia của nhiều sĩ phu, người tổ chức và cộng đồng địa phương. Huỳnh Văn Hoa (n.d.) ghi nhận mối liên hệ của ông với việc phát triển giáo dục ở Quảng Nam và các hoạt động tại Đông Kinh Nghĩa Thục. Những thông tin đó cho phép đặt tư tưởng khuyến học trong một môi trường hành động cụ thể, nhưng không đủ để quy toàn bộ chương trình hay thành quả của các cơ sở ấy cho một cá nhân.

Trường học có ý nghĩa riêng so với một buổi diễn thuyết. Việc học có thể được tổ chức theo nội dung và thời gian, tạo điều kiện trở lại một vấn đề, sửa cách hiểu và tích lũy kiến thức. Nhìn theo chức năng văn hóa, đây là khả năng làm cho lời kêu gọi đổi mới được nâng đỡ bằng hoạt động thường xuyên. Tuy nhiên, từ khả năng tổ chức ấy đến việc hình thành thói quen hay năng lực công dân là một khoảng cách cần được khảo sát bằng chương trình học, tài liệu giảng dạy, hồ sơ người học và chứng cứ tiếp nhận.

Cần phân biệt sự tương hợp tư tưởng với quan hệ ảnh hưởng đã được xác định. Một trường học đề cao tri thức mới và lợi ích cộng đồng có thể cùng chia sẻ tinh thần duy tân, nhưng để kết luận nội dung nào bắt nguồn trực tiếp từ Phan Châu Trinh phải có tư liệu về người biên soạn, người giảng dạy hoặc quá trình trao đổi. Phân biệt như vậy giúp nghiên cứu vượt qua lối kể lấy danh nhân làm trung tâm tuyệt đối, đồng thời nhận ra đóng góp của các chủ thể cùng tạo nên môi trường cải cách.

4.3. Văn bản in và khả năng kéo dài đời sống của tư tưởng

Các ấn bản năm 1926 cho thấy lời diễn thuyết có thêm đời sống dưới hình thức văn bản. Khác với lời nói gắn với một thời điểm, bản in có thể được đọc lại, chuyển đến người không dự buổi nói chuyện và dùng làm căn cứ đối chiếu. Sự chuyển đổi phương tiện này có ý nghĩa trực tiếp đối với nghiên cứu: nhờ văn bản được lưu giữ, người đọc về sau có thể kiểm tra cách lập luận thay vì chỉ tiếp nhận một danh ngôn được tách khỏi ngữ cảnh.

Từ gợi ý về công luận của Habermas (1962/1989), có thể đặt câu hỏi: ai có cơ hội tiếp cận văn bản, bằng phương tiện nào và trong những điều kiện thảo luận ra sao? Các câu hỏi ấy hữu ích hơn việc vội xác nhận đã hình thành một không gian công cộng hoàn chỉnh. Có bản in không đồng nghĩa với mọi nhóm xã hội đều có khả năng đọc; có diễn thuyết không đồng nghĩa với mọi ý kiến đều được bày tỏ. Trong điều kiện thuộc địa, khả năng phổ biến tư tưởng còn phải được xem xét cùng những giới hạn chính trị và nguồn lực của người tổ chức.

Trường học, diễn thuyết và văn bản in vì thế có thể được phân tích như các phương thức bổ sung cho nhau. Mỗi phương thức tạo một điều kiện tiếp nhận khác nhau: học có tổ chức, nghe lập luận trực tiếp hoặc đọc lại theo nhịp độ của mình. Sự bổ sung về chức năng này là một nhận định phân tích; nó không thay thế chứng cứ về quan hệ tổ chức giữa từng cơ sở, từng ấn phẩm. Qua đó, giá trị thực hành của khai minh được nhận diện ở những điều kiện cụ thể giúp tri thức trở nên có thể tiếp cận và có thể suy xét.

5. Đối chiếu với Phan Bội Châu và giới hạn của lựa chọn cải cách

So sánh Phan Châu Trinh với Phan Bội Châu giúp làm rõ cách đặt trọng tâm của mỗi người, nhưng sẽ mất sức giải thích nếu thu gọn thành một bên hành động và một bên học tập. Phong trào Đông Du do Phan Bội Châu khởi xướng đã tổ chức đưa thanh niên sang Nhật học nhằm chuẩn bị lực lượng. Tư liệu giới thiệu của Bảo tàng Lịch sử Quốc gia ghi nhận cả việc học kiến thức phổ thông, quân sự và tổ chức sinh hoạt cho học sinh (Huệ-Chính, 2013). Chứng cứ này không phù hợp với cách mô tả Phan Bội Châu là người chủ trương “hành động trước, giáo dục sau” theo nghĩa xem nhẹ việc học.

Ở phía Phan Châu Trinh, cũng cần tránh biến sự phê phán trông cậy bên ngoài thành một quan điểm khước từ mọi tác động hoặc cơ hội từ nước ngoài. Vĩnh Sính (2009) nhấn mạnh lựa chọn cải cách từng bước của ông trong khuôn khổ thuộc địa Pháp. Bởi vậy, vấn đề không thể chỉ được trình bày như sự đối lập giữa lệ thuộc ngoại lực và hoàn toàn tự lực. Cần phân biệt việc trông chờ một lực lượng bên ngoài giải quyết thay với việc tìm cách tranh thủ những điều kiện được cho là có thể phục vụ mục tiêu cải cách; sau đó mới đánh giá tính khả thi và giới hạn của từng lựa chọn.

Từ những điểm trên, có thể đối chiếu hai nhà yêu nước theo vị trí của học tập trong chiến lược hành động. Với Đông Du, học tập gắn với việc chuẩn bị con người và tổ chức cho cuộc đấu tranh giành độc lập. Trong những văn bản Phan Châu Trinh được khảo sát, sự giải thích về quyền, trách nhiệm và luân lý hướng rõ đến cải biến cách người dân hiểu và tham gia đời sống chung. Khác biệt về trọng tâm này không cho phép phủ nhận phần giao nhau: cả hai đều quan tâm đến con người có khả năng đảm đương công việc của đất nước. Một so sánh đầy đủ còn phải theo dõi sự phát triển tư tưởng qua các giai đoạn, thay vì lấy một lựa chọn ban đầu đại diện cho toàn bộ cuộc đời hoạt động.

Giới hạn của con đường cải cách cũng cần được đặt ngay trong phân tích giá trị khai minh. Giáo dục đòi hỏi thời gian, nguồn lực và môi trường truyền bá; những điều kiện ấy không nằm hoàn toàn

trong quyền quyết định của người vận động. Khi đặt nhiều kỳ vọng vào sự mở mang tri thức nhưng chưa có cơ chế bảo đảm điều kiện thực hiện, khoảng cách giữa dự định và khả năng hành động có thể rất lớn. Do đó, giá trị lâu dài của việc học không tự chứng minh rằng một sách lược lịch sử cụ thể tất yếu thành công.

Sự thận trọng này còn giúp tránh mô hình giải thích lấy kết quả về sau để phân định đơn giản ai đúng, ai sai. Một lựa chọn có thể đóng góp những tư tưởng bền vững dù không đạt mục tiêu chính trị đã đặt ra; một phong trào gặp thất bại vẫn có thể để lại kinh nghiệm tổ chức và đào tạo con người. Nghiên cứu văn hóa cần nhận diện những đóng góp ấy cùng với điều kiện và giới hạn của chúng. Trong trường hợp “Chi bằng học”, đóng góp nổi bật là đặt chất lượng hiểu biết và trách nhiệm xã hội vào trung tâm suy nghĩ về tương lai dân tộc.

6. Sự tiếp nhận tư tưởng và gợi mở đối với giáo dục hiện nay

Một minh chứng cụ thể cho sự tiếp nhận đương đại là diễn văn bế mạc Giải Văn hóa Phan Châu Trinh năm 2016 của Nguyên Ngọc. Trong văn bản này, việc học được gắn với dịch thuật, tiếp nhận tri thức và đóng góp cho văn hóa, giáo dục (Nguyên Ngọc, 2016). Tư liệu cho thấy “Chi bằng học” được sử dụng như một điểm quy chiếu khi giải thích ý nghĩa của những hoạt động văn hóa hiện thời. Đây là chứng cứ về một trường hợp tái diễn giải, không phải căn cứ để khẳng định toàn bộ xã hội đã tiếp nhận tư tưởng theo cùng một cách.

Trường hợp này gợi ra cách hiểu di sản tư tưởng như nguồn lực được lựa chọn và sử dụng trong những hoàn cảnh mới. Sự tiếp nhận vừa có thể mở rộng đời sống của một quan niệm, vừa có nguy cơ làm mờ những tranh luận và giới hạn vốn gắn với nó. Khi “Chi bằng học” được rút thành một lời khuyên chung, nội dung về mục đích học, trách nhiệm và điều kiện tham gia đời sống xã hội có thể bị giản lược. Vì vậy, phát huy giá trị tư tưởng cần đi cùng việc đọc lại văn bản và phân biệt rõ điều người xưa đã nói với điều người hôm nay muốn gửi gắm.

Trên cơ sở ấy, bài viết đề xuất dùng “tự chủ tri thức” để gọi một yêu cầu giáo dục đương đại: người học có khả năng tiếp cận nguồn, kiểm tra căn cứ, hình thành nhận định và chịu trách nhiệm về việc sử dụng hiểu biết của mình. Đây là khái niệm vận dụng của tác giả. Nó không đồng nghĩa với chủ quyền quốc gia đối với dữ liệu, nền tảng hoặc hạ tầng công nghệ, cũng không được gán ngược thành thuật ngữ của Phan Châu Trinh. Mối liên hệ với tư tưởng lịch sử nằm ở câu hỏi về mục đích và chất lượng của việc học.

Trong môi trường có trí tuệ nhân tạo, yêu cầu đó có thể được cụ thể hóa bằng việc đối chiếu thông tin, nhận biết giới hạn của câu trả lời tự động và bảo vệ trách nhiệm của người sử dụng. Khuyến nghị về đạo đức trí tuệ nhân tạo của UNESCO (2021) nhấn mạnh phẩm giá, quyền con người và sự giám sát của con người. Khung năng lực AI dành cho học sinh của Miao và cộng sự (2024) kết hợp hiểu biết kỹ thuật với tư duy lấy con người làm trung tâm và đạo đức. Những tài liệu này cung cấp căn cứ đương đại cho việc mở rộng nội dung giáo dục; chúng không chứng minh một quan hệ kế thừa trực tiếp từ tư tưởng đầu thế kỷ XX.

Từ đối thoại giữa hai bối cảnh, có thể gợi mở cách tổ chức học tập chú trọng quá trình hình thành nhận định. Chẳng hạn, khi sử dụng một câu trả lời do AI tạo ra, người học cần tìm nguồn, xác định phần có căn cứ, chỉ ra chỗ chưa chắc chắn và giải thích vì sao chấp nhận hoặc bác bỏ thông tin. Một bài tập như vậy đặt trọng tâm vào năng lực xét đoán thay vì chỉ vào tốc độ tạo sản phẩm. Đây là đề xuất giáo dục của bài viết, cần được kiểm nghiệm trong thực tiễn giảng dạy nếu muốn đánh giá hiệu quả.

Yêu cầu tự chủ cũng cần gắn với điều kiện tiếp cận. Người học khó rèn luyện việc kiểm chứng khi thiếu tài liệu đáng tin cậy hoặc không được hướng dẫn cách đọc nguồn. Vì vậy, khuyến học cần được nâng đỡ bằng học liệu, sự hỗ trợ của người dạy và môi trường cho phép đặt câu hỏi. Gợi mở có ý nghĩa từ “Chi bằng học” là đưa người học trở lại vị trí chủ thể của hoạt động nhận thức; việc hiện thực hóa yêu cầu ấy hôm nay phải dựa trên tri thức và điều kiện của chính thời đại hôm nay.

7. Kết luận

Tiếp cận “Chi bằng học” từ góc nhìn văn hóa học cho thấy việc học trong tư tưởng Phan Châu Trinh gắn với sự thay đổi mục đích sử dụng tri thức và ý thức tham gia đời sống chung. Qua hai bài diễn thuyết năm 1925, có thể nhận diện mối quan tâm đến khả năng xét đoán, dân quyền và trách nhiệm xã hội. Trường học, diễn thuyết và văn bản in là những phương thức cần được khảo sát để hiểu cách tư tưởng đến với công chúng, đồng thời nhận ra những giới hạn của khả năng tiếp cận và tiếp nhận.

Đóng góp của bài viết là làm rõ mối liên hệ giữa nội dung khai minh và điều kiện giao tiếp văn hóa, đồng thời phân biệt dự định cải cách với kết quả xã hội có thể chứng minh. Đối chiếu với Phan Bội Châu cho thấy không nên đặt giáo dục và hành động cứu nước vào hai phía loại trừ nhau. Việc đánh giá Phan Châu Trinh cũng cần giữ cả giá trị tư tưởng lẫn những giới hạn của lựa chọn cải cách trong hoàn cảnh thuộc địa.

Phạm vi nguồn hiện có chưa cho phép xác định quy mô tác động đến công chúng hoặc phục dựng đầy đủ lịch sử tiếp nhận “Chi bằng học”. Những vấn đề ấy cần tiếp tục được nghiên cứu bằng tư liệu báo chí, nhà trường và người đọc. Trong liên hệ đương đại, tinh thần tự chủ tri thức là một hướng vận dụng có ý nghĩa, với điều kiện không đồng nhất các bối cảnh lịch sử. Giá trị bền vững của tư tưởng khuyến học nằm ở câu hỏi nó tiếp tục đặt ra cho giáo dục: sự học giúp con người hiểu, xét đoán và có trách nhiệm hơn với đời sống chung như thế nào?

Tài liệu tham khảo

- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans., with F. Lawrence). MIT Press. (Original work published 1962). <https://mitpress.mit.edu/9780262081801/the-structural-transformation-of-the-public-sphere/>.
- Huệ-Chính (2013). *Phong trào Đông Du (1905–1908) - Một hình thức xây dựng lực lượng cách mạng những năm đầu thế kỷ XX*. Bảo tàng Lịch sử Quốc gia. <https://baotanglichsu.vn/vi/Articles/3097/14624/phong-trao-djongdu-1905-1908-mot-hinh-thuc-xay-dung-luc-luong-cach-mang-nhungnam-djau-the-kyxx.html>.
- Huỳnh Văn Hoa. (n.d.). *Tư tưởng “Chi bằng học” của Phan Châu Trinh*. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng. <https://uednews.ued.udn.vn/news/sinh-vien/tu-tuong-chi-bang-hoc-cua-phan-chau-trinh-14.html>.
- Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>.
- Nguyễn Ngọc (2016). *Diễn văn bế mạc Giải Văn hóa Phan Châu Trinh 2016* [Diễn văn]. Quỹ Văn hóa Phan Châu Trinh. <https://quyphanchautrinh.org/giai-phan-chau-trinh/ChiTiet/879/giai-thuong-nam-2008?bc=64&nam=63>.
- Phan Châu Trinh (1926a). *Đạo đức, luân lý Đông Tây* [Bài diễn thuyết ngày 19/11/1925; bản số hóa]. Nhà in Xua-Nay. https://vi.wikisource.org/wiki/Đạo_đức,_luân_lý_Đông_Tây.
- Phan Châu Trinh (1926b). *Quản trị chủ nghĩa và Dân trị chủ nghĩa* [Bài diễn thuyết cuối năm 1925; bản số hóa]. Chân-Phương ấn quán. https://vi.wikisource.org/wiki/Quản_trị_chủ_nghĩa_và_Dân_trị_chủ_nghĩa.
- UNESCO (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence>.
- Vinh Sinh (2009). Introduction: Phan Châu Trinh and his political writings. In Vinh Sinh (Ed. & Trans.), *Phan Chau Trinh and his political writings* (pp. 1–56). Southeast Asia Program Publications, Cornell University. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv1nhp3d>.