

‘HỌ NÓI ĐỒNG BÀO KHÔNG BIẾT QUÝ SỰ HỌC’ NHỮNG Mâu THUẦN TRONG GIÁO DỤC Ở VÙNG ĐA DÂN TỘC, TÂY NGUYÊN VIỆT NAM¹

Trương Huyền Chi

Giáo dục ở giao điểm của Nhà nước, Dân tộc, và Giai cấp

Các học giả nghiên cứu Đông Nam Á đã xem xét vai trò của nhà nước trong giáo dục và vai trò của giáo dục trong quá trình xây dựng quốc gia ngay từ trước khi có sự thừa nhận rộng rãi rằng giáo dục, thông qua một chương trình toàn quốc và việc sử dụng ngôn ngữ phổ thông trong giảng dạy, là một trong những công cụ mạnh của công cuộc xây dựng quốc gia (Anderson 1991). Luận điểm của những nghiên cứu này rất phong phú, nhưng đều có xu hướng làm phức tạp hơn mô hình sơ lược mang tính quyết định luận về một nhà nước với quyền lực tuyệt đối. Trong chuyên khảo năm 1982 về các trường học Pháp - bản địa ở Đông Dương thuộc Pháp trong hai thập niên 1918-1938, Gail Kelly đã thách thức giả định về một hệ thống trường học thống nhất trong thời thực dân. Bà đã đặt ra nghi vấn về cách diễn giải mối quan hệ giữa trường học thực dân và sự hội nhập quốc gia, trong đó nhấn mạnh hội nhập theo **chiều ngang (giữa các vùng) hoặc chiều dọc (giữa các tầng lớp xã hội)**. Từ những bằng chứng về tính đa dạng của các hệ thống trường học ở Việt Nam thuộc địa, **Kelly tranh luận rằng giáo dục không những không củng cố hội nhập quốc gia mà còn làm trầm trọng hơn mâu thuẫn giai cấp và mâu thuẫn giữa các vùng trong xã hội Việt Nam (Kelly 1982: 54)**. Trong công trình dân tộc học lịch sử của mình về Tây Nguyên, Gerald Hickey cung cấp nhiều chi tiết về một mạng lưới những nhân vật ưu tú người Thượng, những người đầu tiên tốt nghiệp các trường bản địa - Pháp ngữ ở cao nguyên trong những thập kỷ đầu tiên của thế kỷ XX. Hickey cho rằng giáo dục hiện đại và mạng lưới cựu học sinh được củng cố thông qua hôn nhân liên tộc đã đóng góp một cách đáng kể trong việc hình thành nên một bản sắc mới, về sau sẽ trở thành sức mạnh thúc đẩy chính trị của người Thượng (Hickey 1982). Trong một nỗ lực đánh giá những thành quả và thất bại của giáo dục đại chúng ở Việt Nam sau Cách mạng, Alexander Woodside đã phủ nhận “ý niệm về sự tiến bộ mang tính chu kỳ vận động đi lên một cách đơn giản trong việc thúc đẩy giáo dục” (Woodside 1983: 408). **Ông chỉ ra một số mâu thuẫn xuất phát từ nền văn hóa học tập trước Cách mạng, được đặc trưng bởi chủ nghĩa quan liêu, chủ nghĩa bình quân là di sản Cách mạng, và tính thực dụng tiện ích đang gia tăng trong một nhà nước quan liêu hành chính**. Trong tuyển tập về giáo dục nông thôn và biến đổi văn hóa ở Đông Nam Á xuất bản năm 1991, Charles Keyes và đồng nghiệp đã chia sẻ mối quan tâm về những

¹ Bài viết này dựa trên nghiên cứu là một phần trong một đề tài của Sở Văn hóa và Thông tin Tỉnh Đắk Nông, tiến hành trong các năm 2004-2006 nhằm đánh giá thực trạng của những thực hành văn hóa truyền thống của người M'Nông. Tôi đã chủ động đưa vào một số câu hỏi về giáo dục vào bảng hỏi điều tra và các hướng dẫn phỏng vấn định tính. Một phần tư liệu định tính được bổ sung trong thời gian tiến hành đề tài *Nghiên cứu so sánh dân tộc học phê phán về giáo dục cho dân tộc thiểu số ở Đắk Nông (Việt Nam) và Mondul'kiri (Campuchia)* do Chương trình hợp tác nghiên cứu Đông Nam Á (SEASREP) tài trợ (2007-2009). Tôi xin cảm ơn Sở Văn hóa và Thông tin và Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Đắk Nông đã tạo điều kiện cho tôi trong quá trình thực hiện các đề tài nghiên cứu nói trên. Tôi xin được tri ân GS Charles Keyes, TS Jonathan London, GS David Marr, và cử tọa của các Hội thảo *Vietnam Update*, 11/2007 tại Trường Đại học Quốc gia Úc (Canberra) và *Nhân học Quốc tế về Việt Nam*, 12/2007 tại Bình Châu, các thành viên Ban Tổ chức Hội thảo ở Bình Châu, và một số đồng nghiệp đã đóng góp những ý kiến rất hữu ích cho tôi trong quá trình hoàn thiện bài viết này.

khuôn mẫu và mục đích học tập khác nhau đã từng hoặc cùng tồn tại và chỉ ra tầm quan trọng của hiểu biết về những đặc trưng địa phương, như các trường học tôn giáo và tôn ti thứ bậc xã hội, trong sự đối mặt với hệ thống trường học hiện đại do nhà nước mang lại (Dulyakasem 1991, Keyes và cộng sự 1991). Trong bài viết này, chúng tôi dựa trên nền tảng của các nghiên cứu đi trước ở chỗ thừa nhận sự bện chặt phức hợp của các lực lượng cạnh tranh lẫn nhau giữa nhà nước và địa phương trong sự nghiệp giáo dục.

Trên một bình diện khác liên quan đến giáo dục và vấn đề dân tộc, một số học giả cho rằng ở các nước đa dân tộc, có những hình ảnh ẩn dụ mang tính giáo dục được tạo dựng nên và khắc sâu vào tâm thức của nhân dân như một công cụ nhận thức nhằm xác định sự khác biệt giữa các dân tộc. **Mô tả các dân tộc thiểu số như trẻ em hoặc có tâm thức như trẻ em và, vì vậy, vừa thấp kém hơn vừa có thể giáo dục được, là một cách thuận tiện và hợp thức để nhà nước tìm cách đưa họ lên tiến bộ xã hội** (Harrell 1995: 13). Giáo dục chính quy với chương trình cùng việc thi kiểm được chuẩn hóa và việc sử dụng ngôn ngữ quốc gia chần chừ dẫn tới sự phân hóa trong quá trình và kết quả học tập của học sinh các dân tộc khác nhau. Trực tiếp mâu thuẫn với mục tiêu thúc đẩy đoàn kết quốc gia ở một Việt Nam đa dân tộc, lần đầu tiên học sinh các dân tộc chịu thiệt thòi hơn đã nhận ra sự lạc hậu một cách tương đối của mình hoặc được làm cho tin tưởng vào điều đó (Woodside 1983: 421). **Bài viết này tìm hiểu quá trình hình thành tính dân tộc khi trường học trở thành một nơi học sinh cảm nhận và trải nghiệm sự khác biệt và bất bình đẳng**. Bản sắc dân tộc không phải là một phạm trù sẵn có, ngược lại, luôn có sự giằng co, chằng hạn như trong công cuộc xác định thành phần dân tộc (Evans 1992, Keyes 1997, Saleminck 1999), hay nỗ lực ngăn ngừa và không thành công trong việc xây dựng con người mới xã hội chủ nghĩa ở Tây Nguyên (Evans 1992), và gần đây là chương trình của nhà nước nhằm bảo tồn một cách có chọn lọc nền văn hóa các dân tộc (Saleminck 2001). Để tiếp nối cho những phân tích trên của đồng nghiệp, trong bài viết này, tôi hy vọng có thể làm rõ rằng giáo dục cũng là một trong những lĩnh vực cam go của bản sắc.

Ở một nước vừa tiếp tục đi theo con đường xã hội chủ nghĩa vừa khuyến khích làm cho dân giàu thông qua những lực lượng thị trường được nhà nước hỗ trợ như Việt Nam, giai cấp, mâu thuẫn giai cấp và đấu tranh giai cấp đã lùi dần trên diễn đàn công chúng. Mặc dù không đề cập đến giai cấp theo nghĩa Mác-xít kinh điển, tôi cho rằng không thể né tránh các quan hệ xã hội định hình cho thành quả của giáo dục, bởi lẽ trường học đào tạo, hoặc không thể đào tạo, những học sinh tốt nghiệp ra trường nhằm cung cấp cho nhiều loại việc làm đang ngày càng phổ biến trong nền kinh tế được công nghiệp hóa nhanh chóng. Bài viết này đặt ra câu hỏi: **nhận thức về vị trí và những hạn chế xã hội được hình thành và thấu nhận, cũng như bị phản kháng lại thông qua những tương tác hàng ngày ở trường học như thế nào** (Bourdieu và Passeron 1977: 115, Willis 1981)? Hơn thế nữa, cũng cần xác định được những cách thức thông qua đó trường học chuẩn bị cho một vài loại học sinh nhất định trở thành một vài loại công dân nhất định ngay trên giảng đường vốn đã phân hóa giữa học sinh các dân tộc. Bởi lẽ tính dân tộc được hình thành thông qua việc sẻ chia những trải nghiệm chung về “nỗi thống khổ trong tay kẻ khác” (Keyes 1997: 153, Saleminck nd), tôi hy vọng trong bài viết này sẽ làm rõ được quá trình thanh thiếu niên M’Nông và cha mẹ của các em nhận thức được điều kiện chung của mình trong nền kinh tế chính trị địa phương và tìm ra những cách cắt nghĩa cho vị thế của họ (Thompson 1966). **Liệu rằng sự bất bình đẳng đang tiếp diễn bên trong và bên ngoài giảng đường có bị thách thức hay không và thách thức như thế nào lại là một vấn đề hoàn toàn khác, đòi hỏi một bộ khái niệm công cụ khác mà tôi sẽ bàn vấn tất ở dưới đây**.

Giáo dục và những chủ đích bị thách thức

Các học giả nghiên cứu phê phán giáo dục gần đây đã tiếp thu sự phê bình đối với tiếp cận “lý thuyết tái sản xuất” trước đó áp dụng trong nghiên cứu giáo dục. Lý thuyết này nổi lên nhằm giải thích tại sao trường học lại khẳng định và duy trì thay vì chuyển hóa những bất bình đẳng mang tính cấu trúc đang tồn tại. Thay vì cách phân tích tập trung chủ yếu vào cấu trúc giai cấp như nhân tố quyết định chính cho các cơ hội trong cuộc sống, gần đây đã có lời kêu gọi cần đặt trường học vào giao điểm giữa giai cấp, chủng tộc, giới và tuổi tác. Đồng thời, những hệ thống giáo dục đa dạng ở các xã hội không-phương Tây và hậu thuộc địa đã được quan tâm đến nhiều hơn. Và cuối cùng, đã có sự chuyển biến tái nhận thức những mô hình giản đơn về nhà nước và cách nhà nước sử dụng trường học như một công cụ quản lý và tạo dựng chủ thể (Levinson and Holland 1996: 7). Một trong những cách đáp ứng những lời kêu gọi này là **lưu tâm đến những chủ thể của giáo dục**, trước hết và trên hết là học sinh, những người “không mang ý thức hệ một cách thụ động, mà chủ động khai thác [ý thức hệ này] và chỉ tái sản xuất những cấu trúc hiện có thông qua đấu tranh, thách thức, và xâm nhập một phần những cấu trúc đó” (Willis 1981: 175).

Giáo viên, các nhà hoạt động và quản lý giáo dục, phụ huynh học sinh và thành viên cộng đồng cũng là những chủ thể tham gia tích cực trong việc định hình quỹ đạo và thành quả của sự nghiệp giáo dục. Bài viết này cố gắng làm rõ **tính chủ thể của hai nhóm chính, giáo viên và phụ huynh người M’Nông**, thông qua những luận bàn của họ về giáo dục trong đời sống hàng ngày ở Đắk Nông². Tôi sẽ xem xét những cách thức giáo viên và phụ huynh quan niệm và nói về bản thân và đối phương, những trông đợi của họ đối với học sinh và con em mình, và những kỳ vọng lớn hơn trong cuộc sống mang lại ý nghĩa cho những nỗ lực của họ. Thông qua đó, tôi hy vọng **nắm bắt được chủ đích của những chủ thể giáo dục**, được định nghĩa, theo Ortner, là “**những dự định của con người trong thế giới và khả năng vừa tạo nên vừa biến chúng thành hiện thực**” (Ortner 2001: 78-79). Chủ đích của chủ thể này - gồm những dự định và ước ao - có thể không dẫn đến những hành động phản kháng anh hùng, cũng không phải là những hành xử thông lệ thường nhật, nhưng lại mang đến ý nghĩa và mục đích cho cuộc sống, ngay cả khi, trong trường hợp của thanh thiếu niên M’Nông, những ý nghĩa và mục đích đó chỉ có thể được biểu đạt trong những không gian nuôi dưỡng khác. Những không gian này có thể rất đa dạng, từ những không gian tự nhiên như rừng hoặc ven sông, ven suối, cho tới những không gian xã hội như gia đình, xóm giềng, những nơi sinh hoạt văn hoá và tín ngưỡng cộng đồng, v.v... - những nơi tồn tại bên ngoài giảng đường trường quy, nơi thanh thiếu niên được xã hội hoá, được bảo ban hướng dẫn, học tập lẫn nhau, vui chơi và từ đó trưởng thành. Trong nghiên cứu này, chúng tôi không có điều kiện khảo sát tất cả các không gian nuôi dưỡng thanh thiếu niên bên ngoài nhà trường mà chỉ có thể trình bày một số quan sát thăm dò ban đầu về không gian sinh hoạt tín ngưỡng trong các bon làng M’Nông thuộc địa bàn nghiên cứu.

Nhưng cho dù chủ đích của thanh thiếu niên được biểu đạt trong những không gian nào, **không có một chủ thể nào lại không chịu ràng buộc bởi cấu trúc quyền lực**. Vì vậy, nghiên cứu này tập trung vào phân tích các dạng thức của chủ thể hoặc tính chất có chủ đích nhằm làm vén lộ những khác biệt mang tính cấu trúc - **giữa các dân tộc, nghề nghiệp, triển vọng cuộc đời, v.v...** - và những **phân hóa quyền lực bên trong và bên ngoài trường học**. Thông qua việc tìm hiểu những

² Do hoàn cảnh cụ thể của đề tài nghiên cứu, chúng tôi chỉ có thể tiếp cận được hai nhóm đối tượng này, bao gồm giáo viên người Kinh và M’Nông và phụ huynh người M’Nông. Cho đến thời điểm viết bài này, chúng tôi chưa có điều kiện trao đổi với phụ huynh người Kinh cũng như chưa trực tiếp trò chuyện được với một số lượng học sinh người M’Nông đủ để đưa vào kết quả nghiên cứu.

chủ đích khác nhau do cấu trúc quan hệ xã hội ở Đắk Nông hiện nay tạo nên và cách chúng thách thức lẫn nhau, tôi hy vọng có thể tìm ra những không gian, bên trong và bên ngoài trường học, nơi thay đổi có thể diễn ra.

Ưu tiên nghiên cứu dân tộc học tìm hiểu tương tác, hành xử và diễn ngôn thường nhật không nên làm mờ nhạt mối lưu tâm đến cấu trúc kinh tế chính trị địa phương. **Cấu trúc kinh tế chính trị này không chỉ là phong nền cho những câu chuyện sẽ được thuật lại.** Thông qua lời kể của giáo viên và phụ huynh, chúng ta sẽ sớm thấy cấu trúc này được thấu nhận và phản kháng một cách mạnh mẽ như thế nào trong đời sống hàng ngày của học sinh ở Đắk Nông. Trước khi tập trung vào những tiếng nói đối lập của giáo dục và về giáo dục, tôi xin trình bày một cái nhìn tổng quát về Tây Nguyên và tình trạng của giáo dục Đắk Nông hiện nay.

Tây Nguyên và tỉnh mới thành lập

Năm tỉnh Tây Nguyên bao phủ 16.5% diện tích và 5.7% dân số toàn quốc. Đây là quê hương của những dân tộc ngữ hệ **Malayo-Polynesian và Nam Á**, được biết đến trong các công trình nghiên cứu về Đông Dương dưới cái tên người Thượng. Suốt thế kỷ XX, khu vực này đã trải qua những biến đổi lớn về dân số và thành phần dân tộc. Biến động lớn nhất xảy ra trong ba thập kỷ gần đây, đặc biệt liên quan đến chính sách Kinh tế mới những năm 1980, theo sau đó là làn sóng được mô tả trong các văn bản chính thức là **“di dân tự do”** của người Việt từ đồng bằng và các dân tộc miền núi phía Bắc trong những năm 1990. Từ 1.2 triệu người vào năm 1976, dân số Tây Nguyên đã tăng gấp đôi chỉ trong vòng 10 năm (2.1 triệu vào 1985) và gấp 4 lần cho đến năm 2007 (4.7 triệu). Thành phần dân tộc từ chỗ khoảng 20 dân tộc trước 1975 tăng lên 47 dân tộc hiện nay (Tổng cục Thống kê 2005). Tây Nguyên đã gia nhập vào thị trường thế giới thông qua xuất khẩu cà phê, cao su, điều, và những nông sản hàng hóa khác. Tổng đầu tư trực tiếp nước ngoài vào khu vực này lên tới hơn 1 tỉ Mỹ kim vào 2005.

Đắk Lắk (bao gồm Đắk Nông hiện nay), quê hương của người Ê-đê và M’Nông trước 1975, cùng chia sẻ những cơ hội và thách thức với các tỉnh bạn. Một nghiên cứu do nhà nước tiến hành và xuất bản năm 1990 cho biết dân số của tỉnh tăng 1.5 lần từ 1975 đến 1990, và tỉ lệ các dân tộc bản địa giảm xuống từ khoảng 50% sau 1975 xuống 24% vào 1988. Một báo cáo gần đây hơn cho thấy các dân tộc thiểu số chỉ chiếm 20% vào năm 1998. Hơn nữa, “kết cấu dân tộc của tỉnh đã thay đổi rõ rệt, trong khi tỉ lệ các dân tộc thiểu số tiếp tục giảm đi thì các dân tộc khác đến định cư như người Tày, Nùng, Dao, và H’Mông tiếp tục tăng” (Huỳnh Thị Xuân 1999). Hầu hết những người mới định cư đều tự đến bằng nỗ lực của bản thân dựa trên sự trợ giúp của gia đình và thôn bản, nhưng không có sự hỗ trợ nào từ phía chính quyền cả nơi xuất cư lẫn nhận cư. Họ cũng thường bị phê phán là thủ phạm chính của việc phá rừng trong tỉnh và toàn vùng (Huỳnh Thị Xuân 1999, Ủy ban Khoa học Xã hội Việt Nam 1990).

Tỉnh Đắk Nông được thành lập vào tháng 1 năm 2004 dựa trên 6 huyện phía nam của tỉnh Đắk Lắk³, phần lớn trùng với diện tích của tỉnh Quảng Đức và một phần Tuyên Đức của Việt Nam Cộng hòa, lấy Gia Nghĩa, một trong những trung tâm hành chính và thương mại của vùng chân Tây Nguyên trước 1975, làm trung tâm Tỉnh. Trong 5 tỉnh Tây Nguyên, Đắk Nông có diện tích nhỏ nhất (6,514.5 km²) và đứng thứ hai trong số tỉnh có mật độ dân số thấp (61 người/km²) (Tổng cục Thống kê 2005). Trong số 400,000 người sống tại Tỉnh, 34% là các dân tộc không phải

³ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 7 tháng Tám năm 2007. “Đắk Nông: Những bước phát triển lớn sau khi thành lập tỉnh”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT680785389>

người Việt, trong đó người M'Nông chiếm hơn 10% tổng số dân⁴. Thay vì lấy lại tên cũ trước 1975, vốn phản ánh rõ ảnh hưởng tư duy lấy người Việt ven biển làm trung tâm, tỉnh mới lập được đặt tên như quê hương của người M'Nông. Tuy vậy, cho dù có lời kêu gọi bảo tồn và phát huy văn hóa M'Nông, nhận xét về sự hồi sinh của chính trị bản địa khó có thể đứng vững trước tỉ lệ áp đảo các vị trí quan trọng trong Tỉnh do người Việt từ đồng bằng ven biển lên nắm giữ.

Trong điều kiện thiếu nhiều thống kê kinh tế - xã hội cấp tỉnh, chỉ có thể nói người dân Đắk Nông có chung tình trạng kinh tế với cư dân toàn Tây Nguyên: thu nhập bình quân hàng tháng ở thời giá 2004 là 390,200VND, đứng hàng thứ 4 bên dưới của 8 vùng trong cả nước (Tổng cục Thống kê 2005)⁵. Dù sao, đây cũng là một vùng chiến lược, với mục tiêu phát triển, như Thủ tướng Nguyễn Tấn Dũng khẳng định trong bài phát biểu vào tháng 7 năm 2006 tại một cuộc Hội thảo về phát triển kinh tế-xã hội Tây Nguyên từ 2006 đến 2010, nhằm vào cây công nghiệp, lâm nghiệp, thủy điện, và khai thác bô-xít⁶. Là một tỉnh mới lập, Đắk Nông nỗ lực hết mình để không bỏ lỡ cơ hội này: tính cho đến 2005, Tỉnh đón tiếp và cấp giấy phép cho 5 dự án đầu tư nước ngoài trực tiếp với tổng số vốn lên tới 8.4 triệu Mỹ kim (Tổng cục Thống kê 2005). Chỉ riêng khu công nghiệp Tâm Thắng đã đón tiếp 22 dự án quốc tế và trong nước với tổng đầu tư vượt 850 tỉ đồng. Do một số huyện của Tỉnh có trữ lượng bô-xít lớn, trong các năm 2004-2005 Tỉnh đã đón tiếp các đoàn khảo sát và lập dự án đầu tư khai thác từ Trung Quốc, Úc, Nhật Bản và Hoa Kỳ⁷.

Sự phát triển nhanh chóng của một tỉnh mới thành lập biểu hiện rõ nét trong sự biến đổi mạnh mẽ của thị trấn Gia Nghĩa. Chỉ trong vòng chưa đầy ba năm kể từ ngày đầu tôi tới đây vào cuối 2004, công trường xây dựng mọc lên khắp nơi, đường phố được mở rộng và xây vỉa hè, tên đường và biển hiệu giao thông được gắn lên. Một kế hoạch tổng thể đã hình thành, theo lời của những người ủng hộ, nhằm biến thị trấn Gia Nghĩa yên tĩnh trở thành một thành phố vừa quy mô như Buôn Ma Thuột vừa thơ mộng như Đà Lạt. Đồng thời, hai nhà máy mới – nhà máy giấy và chế biến cao su – đã được khởi công ở các huyện Đắk GLong và Đắk Mil, là những nơi gần các tuyến đường giao thông của Tỉnh.

Thế nhưng, sự chuyển đổi có lẽ mới chỉ được nhận thấy rõ nét nhất đối với những người dân thị xã và những ai sống ven lộ hoặc tại những giao điểm, phần lớn là người Việt nhập cư – chủ trang trại, thương nhân, và cán bộ công chức. Làn sóng phát triển dường như chưa lan tới nông thôn. Trong tổng số 485 hộ được điều tra trong mùa xuân 2005⁸, gần 80% sống dưới ngưỡng nghèo quốc gia và 86% thu nhập chính từ nông nghiệp⁹. Tình trạng và những câu chuyện được đề cập đến trong bài viết này chủ yếu liên quan đến dân cư M'Nông sống ở nông thôn và trong một

⁴ Hội đồng Nhân dân Tỉnh Đắk Nông, *Quy hoạch tổng thể phát triển du lịch tỉnh Đắk Nông*, Tháng 6/2006.

Người M'Nông là dân tộc nói ngôn ngữ Mon-Khmer sống ở phía Nam Tây Nguyên Việt Nam và Đông Bắc Campuchia, chủ yếu là tỉnh Monduliri. Công trình của nhà dân tộc học nổi tiếng George Condominas là một tác phẩm khảo tả một làng người M'Nong Gar, một nhóm địa phương sống ở phía Bắc cao Nguyên M'Nông (Condominas 1977).

⁵ Tỉ giá ngoại tệ năm 2004 là US\$ 1 = 15,500; năm 2007 là US\$ 1 = VND16,060.

⁶ *Nhân Dân điện tử*, "Ngày 17-7 tại TP Hồ Chí Minh, Thủ tướng Nguyễn Tấn Dũng tiếp tục chủ trì Hội nghị phát triển kinh tế - xã hội Tây Nguyên giai đoạn 2006 - 2010.

⁷ Ủy ban Nhân dân Tỉnh Đắk Nông, "Báo cáo tình hình thực hiện kế hoạch phát triển kinh tế xã hội và đảm bảo an ninh quốc phòng 6 tháng đầu năm và nhiệm vụ 6 tháng cuối năm", Gia Nghĩa, 07 tháng 7 năm 2006.

⁸ Mẫu được chọn phân tầng, tính đến sự phân bố của các nhóm M'Nông địa phương khác nhau và cự li đến các trung tâm đô thị và công nghiệp và các đường lộ chính.

⁹ Ngưỡng nghèo quốc gia được xác định là VND124,000/tháng/người (Tổng cục Thống kê 2005).

chừng mực hạn chế hơn, sự tương tác của họ với người Việt bên trong và bên ngoài bối cảnh trường học.

Giáo dục phổ thông ở Đắk Nông: Toàn cảnh

Tính cho đến tháng 9 năm 2005, tỉnh Đắk Nông có 46 nhà trẻ mẫu giáo và 168 trường phổ thông các cấp, 4,980 giáo viên và 102,715 học sinh các cấp (Bảng 1)¹⁰. Những con số này cho thấy Đắk Nông có tỉ lệ học sinh-tổng số dân thấp nhất trên toàn Tây Nguyên: cứ 100 dân có 25 người đi học¹¹. Tuy nhiên, **Tỉnh lại đứng thứ 2 về tỉ lệ giáo viên-học sinh: trung bình cứ 4.8 giáo viên dạy 100 học sinh. Đắk Nông có tỉ lệ phần trăm giáo viên là người dân tộc thiểu số gần thấp nhất trong khu vực (5%) và đứng hàng cuối cùng về tỉ lệ học sinh là người dân tộc thiểu số (23.4%).**

Bảng 1. Số trường học, giáo viên, và học sinh mẫu giáo và phổ thông năm 2005[

	Mẫu giáo			Phổ thông			Tổng		
	Trường	Giáo viên	Học sinh	Trường	Giáo viên	Học sinh	Trường	Giáo viên	Học sinh
Tây Nguyên	635	7318	171303	1808	51935	1202873	2443	59253	1374176
Kon Tum	87	1284	20444	205	5940	102037	292	7224	122481
Gia Lai	153	1856	46278	418	11754	276564	571	13610	322842
Đắk Lắk	189	2146	51522	594	17923	462587	783	20069	514109
Đắk Nông	46	313	12163	168	4667	90552	214	4980	102715
Lâm Đồng	160	1719	40896	423	11651	271133	583	13370	312029

Nguồn: *Statistical Yearbook of Vietnam 2005*

Quan sát kỹ hơn diễn tiến tỉ lệ học sinh dân tộc thiểu số qua các cấp học có thể thấy những động năng đáng lưu tâm. Tỉ lệ này dường như giảm dần khi các cấp học tăng dần: từ 27% ở bậc tiểu học xuống 19% ở bậc trung học cơ sở, và chỉ còn 7% ở bậc trung học phổ thông (Bảng 2). **Điều này thể hiện xu hướng chung ở Tây Nguyên là bậc học càng cao càng đào tạo ít học sinh là người dân tộc thiểu số.** Hiệu phó một trường tiểu học ở một trong các huyện địa bàn chúng tôi nghiên cứu khẳng định nhận xét này: **“Học sinh địa phương [người M’Nông] vào thì nhiều mà ra thì ít”¹²**. Điều này đúng đối với cả một năm học lẫn một cấp học, chỉ ít đối với trường học nơi chúng tôi phỏng vấn và các trường khác trong địa bàn nghiên cứu.

¹⁰ Có một sự khác biệt đáng lưu ý giữa số liệu cấp Tỉnh và trung ương. Trong một báo cáo chính thức của Ủy ban nhân dân Tỉnh, tổng số trường học cùng năm là 234 và học sinh là 126,705 (UBND Đắk Nông 2006). Chênh lệch 20 trường học và 23,990 học sinh có thể giải thích rằng đó là các trường mới xây dựng thêm để đáp ứng nhu cầu của số trẻ em mới bước vào độ tuổi đi học.

¹¹ So sánh với 30% dân số đi học ở tỉnh Đắk Lắk trong nghiên cứu của Ủy ban Khoa học Xã hội (UB KHXH VN 1990: 221).

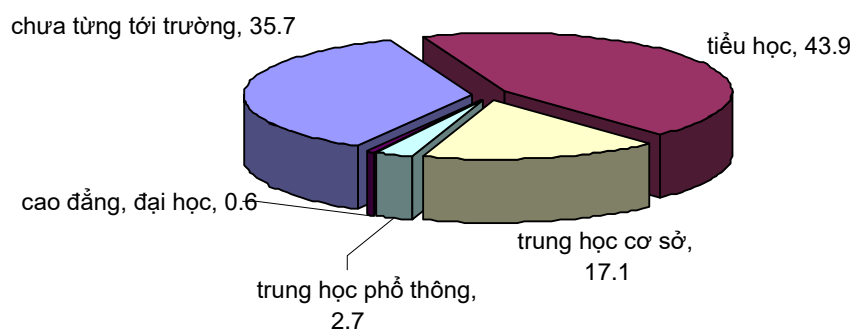
¹² Phỏng vấn cô giáo Đào Thị Nga, huyện Đắk Nông, tháng Ba 2005. Để bảo vệ danh tính của thông tin viên, tất cả tên người được sử dụng trong bài viết này đều do chúng tôi đặt lại và các địa điểm phỏng vấn cũng đã được hoán đổi nhưng vẫn nằm trong khu vực nghiên cứu của đề tài.

Bảng 2. Số học sinh và học sinh các dân tộc thiểu số bậc phổ thông năm 2005

	Học sinh				Học sinh là người dân tộc thiểu số			
	Tổng	Trong đó			Tổng	Trong đó		
		Tiểu học	THCS	THPT		Tiểu học	THCS	THPT
Tây Nguyên	1202873	616412	411546	174915	345594	219438	100547	25609
					28.73%	35.60%	24.43%	14.64%
Kon Tum	102037	54263	35146	12628	na	na	na	na
Gia Lai	276564	152549	88774	35241	109336	76616	26854	5866
					39.53%	50.22%	30.25%	16.65%
Đắk Lắk	462587	222079	165550	74958	149351	88229	47725	13397
					32.29%	39.73%	28.83%	17.87%
Đắk Nông	90552	60129	22873	7550	21202	16320	4358	524
					23.41%	27.14%	19.05%	6.94%
Lâm Đồng	271133	127392	99203	44538	65705	38273	21610	5822
					24.23%	30.04%	21.78%	13.07%

Nguồn: Thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo

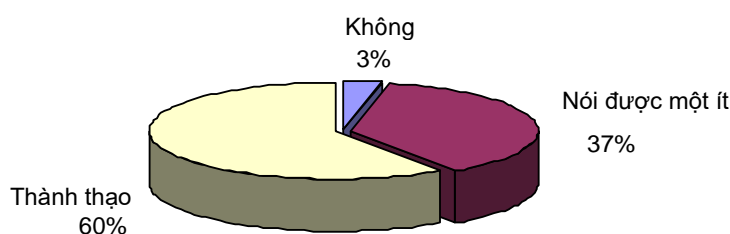
Kết quả của cuộc điều tra có thể đưa ra một vài nhận xét về mức độ biết đọc biết viết của người M'Nông trong độ tuổi lao động. Hơn 35% người trả lời khẳng định họ chưa từng tới trường dưới bất kỳ hình thức nào, bao gồm các lớp học không chính quy nhằm xóa mù chữ, và vì vậy có thể được coi là không biết đọc biết viết tiếng phổ thông (Biểu 1)¹³. 43.9% nữa đã tốt nghiệp tiểu học. Tuy nhiên, không biết đọc biết viết không đồng nghĩa với không giao tiếp được hàng ngày hoặc tiếp cận phương tiện thông tin đại chúng quốc gia. Trên thực tế, 60% người trả lời có thể giao tiếp tiếng Việt thông thạo, 37% có thể nói được ở mức độ vừa phải (Biểu 2).

Biểu 1. Bậc học cao nhất đã hoàn thành

¹³ Con số này cũng mâu thuẫn với một báo cáo của Tỉnh cho biết tỉ lệ mù chữ chỉ còn 2.6 % (UBND Tỉnh Đắk Nông 2006). Tuy vậy, kết quả của chúng tôi tương thích với ước tính của Action Aid Việt Nam là khoảng 60 % dân số địa phương trong độ tuổi 15 đến 40 có thể đọc và viết tiếng Việt (AAV 2003: 29).

Những lần trò chuyện của chúng tôi với giáo viên và các cuộc thảo luận nhóm phụ huynh cung cấp thêm chi tiết về tình hình giáo dục phổ thông tại những điểm nghiên cứu¹⁴. Những vấn đề của giáo dục ở Đắk Nông do nhân dân địa phương đặt ra có thể gộp thành hai nhóm vấn đề: **những hạn chế về vật chất**, bao gồm những chi phí liên quan đến học tập và khoảng cách tới trường; và **khó khăn về ngôn ngữ sử dụng trong giảng dạy cùng những vấn đề khác liên quan đến việc dạy và học tại giảng đường**. Báo cáo năm 2003 của Action Aid Việt Nam cũng bàn về những vấn đề tương tự. Báo cáo này đề cập đến một học sinh ở xã Ea'Hiao phải bỏ học vì cha mẹ không thể nộp tiền đóng góp xây dựng trường và những phí khác (Action Aid 2003: 26). Báo cáo này cũng làm rõ mặc dù Nghị định 35 và Quyết định 186 quy định học sinh dân tộc thiểu số được miễn các khoản phí, trên thực tế các em vẫn phải trả các khoản từ 50,000 đến 70,000 *đồng*/năm đối với học sinh tiểu học và từ 150,000 đến 200,000/*đồng*/năm đối với học sinh trung học cơ sở. Những khoản này có thể là một gánh nặng đối với những gia đình có hơn một người con tới trường, nhất là khi họ sống dưới ngưỡng nghèo. Báo cáo đó cũng chuyển tải những lời phàn nàn của phụ huynh về khó khăn trong giao tiếp giữa giáo viên và học sinh cũng như chất lượng và thái độ của giáo viên, một chủ đề chúng ta sẽ trở lại bàn thêm trong phần sau của bài viết.

Biểu 2. Khả năng nói ngôn ngữ phổ thông



Những vấn đề được các thông tin viên cho biết, cũng như được các tổ chức độc lập đề cập đến, không có nghĩa là chính quyền Tỉnh không quan tâm đến giáo dục. Ngược lại, tỉnh Đắk Lắk (bao gồm tỉnh Đắk Nông hiện nay) đã tăng ngân sách cho giáo dục từ 24 tỉ đồng năm 1999 lên 38 tỉ đồng năm 2002 (Action Aid 2003: 24). Giáo dục tiếp tục chiếm một tỉ trọng đáng kể trong ngân sách tỉnh Đắk Nông. Chẳng hạn vào năm 2006, 42,3% trong tổng số 30 tỉ *đồng* ngân sách Chương trình 168 ở Đắk Nông được chi cho các mục tiêu giáo dục, như hỗ trợ xây dựng trường, mua bảo hiểm cho học sinh, và cung cấp sách giáo khoa và vở miễn phí¹⁵. Chưa tới 2 năm kể từ ngày thành lập, Tỉnh đã thông qua ngân sách 700 triệu *đồng* để hoàn thiện chữ viết M'Nông và từ điển M'Nông-Việt, do Sở Giáo dục và Đào tạo phụ trách¹⁶. Đó là một khoản chi đáng kể nếu nhìn vào thực tế là người M'Nông chỉ chiếm khoảng 10% dân số toàn Tỉnh. Bắt đầu từ năm học 2004-

¹⁴ Chúng tôi tiến hành 12 phỏng vấn sâu với các giáo viên và nhà hoạt động giáo dục ở 5 điểm nghiên cứu và thị trấn Gia Nghĩa, 3 trong số đó là người M'Nông và 1 người lập gia đình với người M'Nông, nói thạo tiếng M'Nông. Ở mỗi điểm nghiên cứu chúng tôi tổ chức một cuộc thảo luận nhóm giữa các phụ huynh M'Nông có ít nhất một con đang đi học, và một nhóm thanh niên tuổi từ 18 đến 25, đã hoặc chưa lập gia đình. Những tư liệu định tính khác thu thập được thông qua trò chuyện của tôi với những chủ nhà và những người đi cùng tôi trong khoảng 4 tháng rưỡi tiến hành nghiên cứu trong thời gian 3 năm.

¹⁵ Đảng Cộng sản Việt Nam điện từ 11/10/2006. "Đầu tư hơn 30 tỷ đồng cho đồng bào dân tộc thiểu số ở Đắk Nông". <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT590760813>

¹⁶ Thông tấn xã Việt Nam 28/12/2005. "Hoàn thiện chữ viết và biên soạn từ điển M'Nông".

2005, tiếng M'Nông được dạy như một môn học từ lớp 3 đến lớp 12. Khoảng 2.000 học sinh thuộc 6 trường nội trú có thể học môn này từ 2 đến 5 tiết một tuần¹⁷.

Sau đây chúng tôi sẽ trình bày những quan niệm của giáo viên người Việt và M'Nông và phụ huynh M'Nông về giáo dục nói chung và về đối phương. Quan sát thực địa của chúng tôi cho thấy giáo dục nói chung và những vấn đề như học phí và các quy định nhà trường, chất lượng dạy và học, và kết quả của giáo dục, đều rất nổi bật trong trao đổi thường nhật. Tuy vậy, chúng ta sẽ thấy mặc dù giáo viên và phụ huynh chỉ bàn về các vấn đề này trong nhóm của mình, dường như rất hiếm khi có sự trao đổi giữa hai nhóm¹⁸. Tôi cho rằng sự thiếu vắng một cuộc đối thoại chân thành giữa hai chủ thể này của giáo dục xuất phát từ khoảng cách giữa người bản địa và người nhập cư, vốn bắt nguồn từ lịch sử gần đây của nền kinh tế chính trị địa phương.

Từ chỗ thiếu một sự đối thoại...

Quan niệm của giáo viên và phụ huynh về giáo dục và về đối phương rất hiếm khi đồng nhất. Vấn đề được dẫn ra nhiều nhất được cả hai nhóm đồng thuận là ngôn ngữ giảng dạy hoặc, nói một cách chính xác hơn, việc sử dụng tiếng Việt như ngôn ngữ giảng dạy trong các lớp đầu bậc tiểu học. Một giáo viên người Việt thừa nhận rằng ngay ở các lớp giữa và cuối tiểu học, nhiều học sinh M'Nông không hiểu những hiệu lệnh giảng đường đơn giản như “mở vở” hay “tan lớp” bằng tiếng Việt¹⁹. Nhiều giáo viên người Việt không giao tiếp với từng cá nhân học sinh trong lớp mà sử dụng tiếp cận “dạy tập trung”, tức là nói với toàn thể học sinh trong lớp như một khối. Một số giáo viên khác sử dụng nguyên tắc số lớn. Một người mẹ M'Nông than phiền rằng: “Giáo viên [người Việt] thường chỉ nói với học sinh [người Việt] của mình, đâu có nói với con em đồng bào²⁰. Ngay cả khi bình thường [hàng ngày] các con tôi vẫn hiểu [tiếng phổ thông]”, bà giải thích, “các cháu cũng không thể, mà thực ra cũng không dám, ngắt lời thầy giáo để hỏi”²¹.

Nếu có giáo viên người M'Nông dạy những lớp đầu tiên thì có thể giúp ích được phần nào; nhưng vấn đề lại trở nên phức tạp hơn vì thiếu sự chuẩn bị ở bậc tiền-tiểu học, như một giáo viên người M'Nông dạy lớp 1 mô tả:

Năm nào may mắn em được đón các cháu từ mẫu giáo lên, các cháu còn biết nhận mặt chữ. Nếu không chỉ dạy bằng chữ cái từ đầu thôi đã rất khổ. May sao em là người M'Nông nên có thể giải thích những từ khó dùng tiếng của mình. Em quý các cháu như con; sáng nào cũng múc nước

¹⁷ Đảng Cộng sản Việt Nam Điện từ 25/8/2004. “Đắk Nông, Hà Giang quan tâm dạy tiếng dân tộc thiểu số” <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT2580460772>.

Cùng bản tin đó còn cho biết ngoài ngôn ngữ, học sinh còn được học lịch sử và văn hóa M'Nông, còn 30.000 học sinh thiểu số chưa được học tiếng M'Nông như một ngôn ngữ. Nếu so sánh với tổng số học sinh thuộc tất cả các dân tộc thiểu số ở Đắk Nông năm 2005 là 21.200 em thì không rõ là tất cả số học sinh này, và có lẽ cả một phần học sinh người Việt, sẽ phải học môn này.

¹⁸ Nguyên tắc của phương pháp thảo luận nhóm là lựa chọn các thành viên tham gia dựa trên những đặc trưng tương đối đồng nhất về nhân khẩu học (tuổi, giới, dân tộc, v.v.) và các đặc điểm xã hội và kinh tế khác (Knodel và cộng sự nd). Đặc biệt, để đảm bảo cuộc thảo luận có hiệu quả, cần giảm thiểu sự mất cân bằng về quyền lực giữa các thành viên trong nhóm. Vì vậy, trong đề tài này, chúng tôi mời các phụ huynh người M'Nông có ít nhất một người con đang trong độ tuổi đi học tham dự thảo luận. Để tránh sự bất cân về quyền lực, chúng tôi đã không mời giáo viên hoặc phụ huynh người Kinh có mặt trong các nhóm thảo luận này.

¹⁹ Phòng vấn thầy giáo Trần Văn Hùng, huyện Đắk Song, Tháng 5/2005.

²⁰ Trong diễn ngôn về người dân tộc ít người ở Việt Nam, từ “đồng bào” được dùng rất phổ biến. Bản thân nhân dân các dân tộc này cũng đã sử dụng từ này để chỉ chính mình.

²¹ Thảo luận nhóm phụ huynh, huyện Đắk Nông, Tháng 3/2005.

rửa tay cho các con trước khi vào lớp. Chị hỏi kết quả giảng dạy của em thế nào, đúng không? Đầu năm ngoái 29 cháu vào lớp em, chỉ có 25 cháu theo hết. Bốn cháu còn lại không học hết lớp 1²².

Một thầy giáo người M'Nông bắt đầu giảng dạy từ 1973 nhớ lại sự khác biệt giữa hai hệ thống giáo dục của chế độ trước và sau 1975. Trước 1975, giáo viên người M'Nông chiếm đa số ở cả bậc vỡ lòng lẫn các lớp 1, 2, 3 và sử dụng tiếng M'Nông trong giảng dạy. Tiếng Việt được đưa vào từ lớp 2 trở đi và trở thành ngôn ngữ giảng dạy chính từ lớp 3 hoặc 4. Nhưng sách vỡ lòng và lớp 1 đều song ngữ và trẻ M'Nông rất thích học sách đó²³.

Một sự khác biệt lớn nữa là chính sách đào tạo giáo viên. Cho tới giữa những năm 1980, thanh niên người M'Nông tốt nghiệp cấp 2 có thể được đào tạo trở thành giáo viên dạy mẫu giáo hoặc tiểu học. Việc chuyên nghiệp hóa đào tạo giáo viên từ đầu những năm 1990, đặc biệt dưới hình thức đòi hỏi phải có bằng tốt nghiệp trung học mới được vào học cao đẳng sư phạm, đã loại ra nhiều thanh niên người M'Nông nhiệt tình muốn trở thành giáo viên tại địa phương (xem thêm UBKH XHVN 1990)²⁴.

Mặc dù cả giáo viên lẫn phụ huynh đều chỉ ra những bất cập là hệ quả của việc sử dụng tiếng Việt như ngôn ngữ giảng dạy duy nhất ngay từ những năm học đầu tiên, có một số sự khác biệt tinh tế trong quan niệm của hai nhóm. Khi tôi thắc mắc về sự đối lập giữa khả năng giao tiếp bằng tiếng Việt hàng ngày và khả năng theo bài giảng trên lớp, một phụ huynh thẳng thắn giải thích:

- Giá thầy cô giáo cũng nói rõ và hay như cô, con tôi không đến nỗi không theo được bài.

- Bác nói cháu nói rõ tức là sao?

- Bởi vậy, cô nói như vê tê vê [VTV]. Giọng cô nghe đúng như cô phát thanh viên truyền hình. Thầy cô giáo chúng tôi nói tiếng gì khác hẳn, nghe như tiếng ngoại quốc!²⁵

Hỏi thêm đôi câu chúng tôi được biết người giáo viên được nhắc đến là người Hà Tĩnh, một địa phương có giọng nói mà chính người Việt cũng phải thừa nhận là “nặng”. Người M'Nông, gồm cả thanh thiếu niên, vốn đã quen với tiếng Việt trên các phương tiện thông tin đại chúng, thấy những phương ngữ của các giáo viên người Việt từ các tỉnh ven biển miền Trung rất khó nghe. Chắc chắn là không một phụ huynh nào dám đặt ra vấn đề này trong các cuộc họp phụ huynh vì họ giải thích là không muốn bị hiểu lầm rằng mình chế nhạo giọng nói hoặc nguyên quán tỉnh lẻ của các thầy cô giáo.

Từ phía bên kia, phía giáo viên, lại có một khía cạnh nhạy cảm khác. Cô giáo Hằng, một giáo viên và hiệu trưởng người Việt, đã lập gia đình với một người M'Nông trên dưới 20 năm, chỉ ra vấn đề này rất rõ:

Mình có nói tiếng M'Nông chứ; ai cũng bảo mình nói thạo như đồng bào. Nhưng nếu nhìn vào học sinh trường mình thì mình phải nói tiếng gì? Đúng là mình không thể dùng tiếng M'Nông được. Trường mình có 11 dân tộc, không chỉ các em người Kinh và người M'Nông²⁶.

²² Phỏng vấn cô giáo H'Glang, huyện Đắk R'Lấp, Tháng 5/2005.

²³ Phỏng vấn thầy giáo Y'Roan, huyện Đắk Song, Tháng 5/2005.

²⁴ Phỏng vấn thầy Y'Roan (đã trích) và trò chuyện với Bà H'Mai, huyện Đắk Mil, Tháng 9/2005.

²⁵ Thảo luận nhóm phụ huynh ở huyện Đắk Song, Tháng 5/2005.

²⁶ Phỏng vấn cô giáo Nguyễn Thu Hằng, huyện Đắk Mil, Tháng 9/2005.

Như đã nói ở trên, Đắc Nông là nơi có hơn 31 dân tộc sinh sống, một nửa trong số đó là các dân tộc nhập cư từ vùng núi phía Bắc²⁷. Vì vậy, lớp học đa dân tộc phổ biến hơn rất nhiều so với lớp học chỉ có một hoặc hai tộc người. Hoàn toàn có thể hiểu được tại sao giáo viên người M'Nông hoặc những người như cô giáo Hằng do dự không sử dụng tiếng địa phương khi có học sinh người Tày, Nùng, Dao, và H'Mông trong lớp.

Một khía cạnh khác mà giáo viên và phụ huynh vừa đồng ý vừa bất đồng là thái độ và ứng xử của giáo viên đối với học sinh. Tất cả các thầy cô giáo trò chuyện với chúng tôi đều nêu cao lý tưởng về người giáo viên như một người trí thức với sứ mệnh khai sáng nhân dân. Để thực hiện được sứ mệnh này, giáo viên cho rằng họ phải hy sinh những lợi ích của bản thân, chịu đựng những khó khăn về vật chất, và sống sao để nêu một tấm gương đạo đức cho học sinh. Chúng tôi được nghe kể về những giáo viên treo đèn soi lối tới lán của các gia đình trong mùa làm rẫy, thuyết phục phụ huynh cho con trở lại trường. Một số giáo viên tham gia vào nghiên cứu này đã vào tận các bon người M'Nông, gõ cửa từng nhà để thuyết phục người dân cho con đi học. Thậm chí thầy giáo Lê Hoàng Sơn đã mua một chiếc áo sơ-mi trắng cho một học sinh M'Nông; mặc dù học trò này rất thông minh nhưng nếu không có đồng phục, em thấy xấu hổ và không muốn tới trường²⁸.

Ghi nhận những việc làm tốt của nhiều giáo viên, các cuộc thảo luận của phụ huynh vẫn xen kẽ những câu chuyện không mạch lạc về những mâu thuẫn và cảnh ngược đãi ở trường. Phụ huynh ở một địa điểm nghiên cứu cho biết năm nào ở xã họ cũng có ít nhất một học sinh bỏ học vì bị thầy cô giáo mắng. Một người mẹ kể rằng con gái mình đã rất xấu hổ khi bị phê bình và phạt trước lớp vì không làm bài tập. Phải mất gần một tháng sau mới có thể thuyết phục em trở lại trường. Những trường hợp bỏ học phổ biến hơn là những học sinh học không khá, ít được thầy cô giáo gọi lên bảng hoặc đặt câu hỏi xây dựng bài, nên ngày càng thấy mình bị xa lánh. Dần dần các em không còn động cơ tiếp tục theo học²⁹.

Phụ huynh M'Nông cất công giải thích kỹ với chúng tôi sự khác biệt trong hành xử làm cha mẹ giữa người M'Nông và người Kinh:

Cha mẹ người Kinh có thể mắng con rất dữ, hoặc thường hay đánh con. Chúng tôi không bao giờ nổi nóng với các cháu. Nếu các cháu làm gì sai, người già trong nhà thường từ từ nhẹ nhàng giảng giải. Khi tự mình thấy hối hận, chúng không bao giờ mắc lỗi nữa. Chỉ xem người lớn [người Kinh] đánh chửi nhau đến nỗi không nhìn mặt nhau, còn chúng tôi có gì từ từ nói cho qua³⁰.

Mặc dù lời kể trên nghe có vẻ lý tưởng đối với người M'Nông và có thể có phần cường điệu đối với người Kinh, tiếp cận mang tính đối thoại và hòa giải của người M'Nông đối lập hoàn toàn với cách phê bình và trừng phạt công khai mà giáo viên người Việt thường sử dụng.

Giáo viên người Việt có biết về sự khác biệt này không? Chúng tôi đem câu hỏi này trở lại hỏi các giáo viên. “Có chứ, chúng tôi phải nói rất ngọt thì mới dễ được”, cô giáo Nga thuật lại sự

²⁷ Năm 1990, ước tính người nhập cư Tày và Nùng khoảng 22 vạn (UB KHXH 1990: 12). Số dân tộc thiểu số hiện nay là 31, khoảng một nửa trong số đó không phải người bản địa (HĐND Đắc Nông 2006).

²⁸ Phỏng vấn thầy giáo Lê Hoàng Sơn, huyện Đắc Nông, Tháng 5/2005.

²⁹ Phỏng vấn cô giáo Đào Thị Nga (đã trích).

³⁰ Thảo luận nhóm phụ huynh huyện Đắc Mil, Tháng 9/2005.

nhảy bèn của mình và đồng nghiệp đối với dân địa phương³¹. Cho dù họ đều thừa nhận khác biệt về văn hóa này, những gì quan sát được trong lần vào thăm một lớp học khiến chúng tôi hồ nghi. Quyền lực tối cao của người giáo viên thể hiện thông qua những hiệu lệnh, trợ giúp bằng chiếc thước gỗ thỉnh thoảng đập lên bảng hoặc xuống mặt bàn, tạo nên một không khí căng thẳng, đôi khi rất có thể chuyển thành đe dọa và sợ hãi. Chưa một giáo viên nào bị phụ huynh phê phán trực tiếp, và cộng đồng địa phương cũng chưa bao giờ được mời tư vấn về những vấn đề nhạy cảm văn hóa. Trong khi đúng là nội dung về giáo dục khá nổi bật trong những luận bàn ở cả trường học lẫn cộng đồng địa phương, giáo viên và phụ huynh người M'Nông dường như đã nói *không thấu tới* nhau. Dường như đang thiếu vắng một cuộc đối thoại chân thành giữa hai phía.

Có một khía cạnh mà giáo viên và phụ huynh M'Nông bất đồng rõ nét nhất, mặc dù sự bất đồng chưa hề được biểu lộ cho đối phương, đó là giáo viên và cán bộ tỉnh, người Việt cũng như M'Nông, đều cho rằng việc trẻ em các dân tộc thiểu số học kém và bỏ học sớm là do thiếu động cơ học tập, và đặc biệt là cha mẹ và cộng đồng người lớn cũng thiếu quan tâm. Như lời thầy giáo Sơn: “Cho dù chúng tôi có vận động [phụ huynh] cách mấy, họ cũng không hiểu. Họ không biết quý sự học. Với họ, con cái chỉ cần lớn lên làm rẫy là đủ. Họ chẳng đòi hỏi gì hơn”³². Đồng thuận với quan điểm này, một cán bộ cấp Tỉnh phát biểu: “Thiếu nhận thức về lợi ích của giáo dục chính là cốt lõi của vấn đề giáo dục cho đồng bào dân tộc thiểu số ở Tỉnh ta. Nhận thức của đồng bào [người M'Nông] rất thấp và hạn chế. Cha mẹ không thích cho con tới trường, họ không thấy được tầm quan trọng của có văn hóa”³³.

Thiếu nhận thức của cha mẹ, theo cách hiểu này, lại dẫn đến sự thiếu động cơ học tập của học sinh trên giảng đường. Cô giáo Hằng cho rằng nhiều học sinh “không biết học để làm gì. Các em không có khái niệm về mục đích hoặc mục tiêu [học tập]. Chỉ cần không giải được bài hoặc không làm bài tập, bị thầy cô giáo phê bình, là có thể dễ dàng bỏ học”³⁴.

Dữ liệu điều tra và tư liệu phỏng vấn trực tiếp thách thức quan niệm này. 98% người trả lời đồng ý, rất cao hoặc khẳng định, với nhận định cho rằng “đi học để có đời sống khá giả hơn” và 94% đồng ý rằng “đi học để tiến bộ hơn” (Biểu 3). Trong tất cả các cuộc thảo luận của phụ huynh, những người tham dự đều biểu đạt rất rõ những trông đợi của mình về con cái và việc học hành của chúng. Trong những nghề thường được đề cập đến nhiều nhất gồm có các công việc hành chính công, làm công nhân, tiếp đó là bác sĩ và giáo viên. Một số phụ huynh M'Nông quan niệm về triển vọng của con cái mình một cách rất cụ thể:

Nghe nói đâu cũng sẽ có điện. Sẽ phải trồng cột điện và kéo dây. Con trai tôi chỉ cần xin được việc làm công nhân kéo dây điện ở công ty là tốt rồi³⁵.

Một người mẹ M'Nông nói lên mong đợi về việc học tập của con cái mình như sau:

Việc gì thì việc, chị chỉ mong các cháu biết và khôn. Phải biết ứng dụng cái gì học được vào hạch toán kinh tế gia đình, biết tiết kiệm, biết tính lời tính lãi³⁶.

³¹ Phỏng vấn cô giáo Đào Thị Nga (đã trích).

³² Phỏng vấn thầy giáo Lê Hoàng Sơn (đã trích).

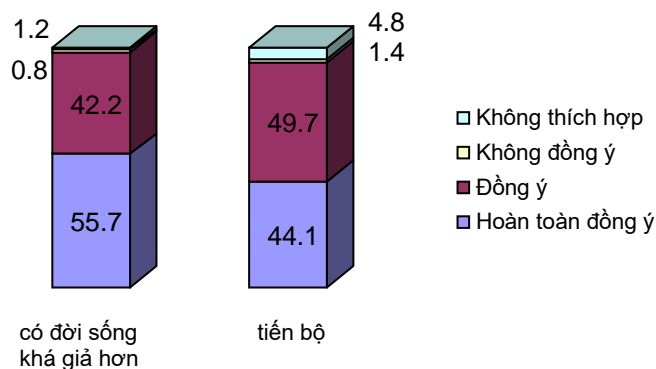
³³ Phỏng vấn ông Đỗ Văn Nguyên, Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Đắk Nông, Tháng 9/2005.

³⁴ Phỏng vấn cô giáo Nguyễn Thu Hằng (đã trích).

³⁵ Thảo luận nhóm phụ huynh huyện Đắk R'Lấp, Tháng 9/2005.

³⁶ Thảo luận nhóm phụ huynh huyện Đắk Song (đã trích).

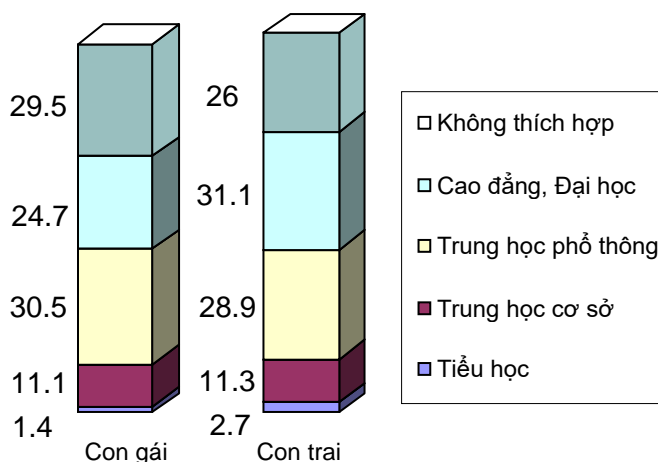
Biểu 3. Đi học để...



Khi được hỏi về bậc học mong muốn cho con cái, hơn 50% người trả lời chọn trung học cơ sở hoặc trung học phổ thông (55.2% đối với con gái và 60% đối với con trai) (Biểu 4). Trong phần sau của bài viết chúng ta sẽ thấy tầm quan trọng của bằng tốt nghiệp trung học phổ thông đối với triển vọng tương lai của thanh niên M’Nông. Ở đây chỉ tạm lưu ý rằng hoàn toàn trái ngược với quan điểm phổ biến trong giáo viên và cán bộ các cấp, phụ huynh M’Nông hiểu rất rõ giá trị của giáo dục. Nói một cách khác, trên cao nguyên ngày nay, giáo dục là nguồn hy vọng thăng tiến xã hội cho người M’Nông cũng không khác gì so với người Kinh.

Coi như mình làm vai trò trung gian giữa hai bên của cuộc đối thoại giáo dục, trong những những chuyến nghiên cứu tiếp theo, chúng tôi đã chuyển tải thông điệp về nhận thức của người M’Nông về mục tiêu của giáo dục cho những giáo viên tham gia vào nghiên cứu này. Tất cả, chỉ trừ một giáo viên người Việt, đều im lặng; người duy nhất lên tiếng thì chất vấn liệu tôi có phân biệt được giữa nói và làm hay không. Hai giáo viên M’Nông nhìn tôi trống rỗng, còn người giáo viên cao tuổi hơn lại nhìn tôi đầy ý nghĩa: “Có nhiều điều cháu điều tra cũng không ra, phỏng vấn cũng không hiểu đâu”³⁷. Lần theo lời chỉ bảo này, tôi tìm quanh những nơi không phải là trường học, và cuối cùng cũng chạm được vào gốc rễ của sự hiểu lầm trong giao tiếp nói trên.

Biểu 4. Mức học mong muốn cho con cái



³⁷ Phỏng vấn thầy giáo Y’Roan (đã trích).

Tôi nhận thấy rằng, trước hết, sự thiếu vắng một cuộc đối thoại chân thành giữa giáo viên và phụ huynh M'Nông bắt nguồn từ thực tế họ ít tương tác với nhau trong đời sống hàng ngày³⁸. Trừ hai giáo viên dạy tại trường nội trú nên sống trong ký túc xá của trường tại thị trấn Gia Nghĩa, tất cả giáo viên người Việt trò chuyện với chúng tôi đều có nhà ở ven đường hoặc ở những điểm giao thông chính; một số mở thêm cửa hàng tạp hóa. Điều này cũng đúng đối với hầu hết các giáo viên người Việt và các dân tộc thiểu số từ phía Bắc đến nhập cư khác, gồm người Tày và Nùng vừa định cư trong vùng. Ngoài lương, giáo viên và gia đình họ còn có thu nhập từ các hoạt động thương mại, như mua sản phẩm cây công nghiệp để bán sỉ sau này. Một số còn có vườn cây trang trại, thuê nhân công, phần lớn là người Việt hoặc các dân tộc miền núi phía Bắc, đến làm theo vụ. Cả về vị trí nơi ở lẫn đời sống hàng ngày, giáo viên người Việt gần như không có liên hệ gì với người M'Nông. Có lẽ chính vì vậy mà trong lời kể của mình, các giáo viên thường nhấn mạnh những lần đi vào bon như một thành tích nổi bật thể hiện sự cống hiến của mình: họ phải vượt qua chính bản thân để đến với đồng bào. Mặt khác, phụ huynh M'Nông rất hiếm khi giao tiếp với thầy cô giáo của con cái mình. Khác với phụ huynh người Việt, ngoài hai cuộc họp phụ huynh hàng năm, phụ huynh M'Nông không chủ động đến thăm nhà thầy cô giáo vào Ngày Nhà giáo hoặc Tết.

Khoảng cách giữa giáo viên và cộng đồng M'Nông lại bắt nguồn sâu hơn nữa, từ sự chuyển đổi cơ bản hơn trong kinh tế chính trị địa phương hai thập kỷ qua, đặc biệt liên quan đến nghề nhà giáo. Những làn sóng di dân tự do cao nhất từ các tỉnh đồng bằng ven biển và miền núi phía Bắc đầu thập niên 1990 diễn ra ngay sau những gì được coi là “khủng hoảng giáo dục” ở tỉnh Đắk Lắk lúc đó³⁹. Tình huống đáng báo động này được thuật lại như sau:

Đội ngũ giáo viên sa sút lòng yêu nghề, nhiều người không yên tâm giảng dạy, chất lượng bài giảng sút kém, xem như “đã bỏ nghề ngay từ trên bục giảng”. Số người bỏ nghề thực sự có chiều hướng tăng lên, hàng năm vài chục đơn xin chuyển nghề, chuyển vùng, đến năm học 1987-1988 đã có 101 người bỏ nghề năm học 1988-1989 tổng số giáo viên bỏ nghề đã lên tới 300 người (UB KHXH VN 1990: 219).

Thập niên 1990 chứng kiến sự chuyển đổi lớn trong lực lượng giáo viên ở Tây Nguyên. Một số lượng lớn giáo viên trước kia được phân công công tác lên vùng cao hoặc bỏ nghề, hoặc theo gia đình chuyển đến nơi khác trong hoặc ngoài Tỉnh như những người nhập cư, và theo đó, gia nhập vào lực lượng lao động ngoài khu vực nhà nước. Để bù đắp cho sự thiếu hụt này, nhiều người địa phương, phần lớn là người Việt hoặc miền núi phía Bắc, được tuyển dụng để đào tạo nhanh. Ngược lại, một số giáo viên bỏ nghề ở quê theo gia đình di cư, sau khi định cư, xin trở lại làm việc. Tôi nghe được những lời than phiền về chất lượng của những giáo viên được tuyển dụng mới này. Cho dù những lời phàn nàn này có phản ánh đúng năng lực của họ hay không, tôi cho rằng chúng ngầm chỉ mối liên hệ mật thiết giữa giáo viên và những làn sóng nhập cư để mưu sinh, vốn không được những người bản địa ủng hộ⁴⁰. Vì vậy, một lời bình luận về phương ngữ của một giáo viên đã thuật lại ở trên có thể không chỉ đơn giản như cảm tưởng ban đầu. Theo cách diễn giải của tôi, đó có thể hàm ý một sự phê phán rộng hơn mà người M'Nông muốn nhắm vào những đồng bào mới định cư của họ.

³⁸ Action Aid Vietnam cũng đã nhận xét về sự thiếu trao đổi thông tin giữa giáo viên, phụ huynh và cộng đồng (AAV 2003: 24-25).

³⁹ Hơn 60 % dân nhập cư tự do từ 1986 đến 1996 đến Đắk Lắk chỉ trong 5 năm từ 1991 đến 1995 (Đỗ Văn Hòa và Trịnh Khắc Thâm 1999: 91).

⁴⁰ Giới hạn bài viết không cho phép tôi dẫn ra các minh chứng thực địa cụ thể. Chỉ có thể nói vắn tắt rằng những người M'Nông tôi gặp đều có sự phê phán về người nhập cư và không ngại ngần nói lên những phê phán của mình.

Sự xa cách của thanh thiếu niên M'Nông trong hệ thống trường học chính quy thậm chí còn được trải nghiệm bằng thị giác. Mỗi ngôi trường đều được xây theo một mô hình kiến trúc duy nhất: một dãy nhà ba khối hình chữ U vây quanh một chiếc sân chữ nhật trên một khoảnh đất được san phẳng. Cửa ra vào và cửa sổ có hình dáng và màu sắc tương tự nhưng những khối nhà tập thể kiểu Xô viết hoặc phong cách hậu-thuộc địa gần đây mới trở lại ở các thành phố lớn. Hoàn toàn thiếu vắng sự đa dạng, thích nghi, cân nhắc đến những điều kiện khí hậu và địa hình, chưa nói đến những đặc trưng văn hóa riêng của từng địa phương. Trong con mắt người ngoài, dường như trường học được xây dựng để làm yên lòng thế hệ nhập cư thứ hai và thứ ba, rõ ràng chiếm tuyệt đại đa số so với dân bản địa trong trường học, và gợi nhớ về một khung cảnh xã hội đã từng quen thuộc với những người đi trước. Mỗi hoài nghi này của chúng tôi được khẳng định bằng một điều tra nhỏ về tên trường. Ngoài một trường học được đặt tên một nhân vật người M'Nông, N'Trang Long⁴¹, và những trường học lấy địa danh làm tên gọi, tuyệt đại đa số trường học đều mang những cái tên Việt hoàn toàn xa lạ với lịch sử và ký ức địa phương. Những tên trường như Chu Văn An, Lê Đình Chinh, Lê Văn Tám, v.v. thường được nhắc đến trong báo chí Tỉnh và trung ương. Ba trong số bốn trường mới nhất vừa được xây trong năm 2005-2006 được đặt tên Hùng Vương, Quang Trung, và Phan Bội Châu. Chúng ta có thể nhắc lại rằng nếu như việc đặt tên cho Tỉnh mới là Đắk Nông thay vì Quảng Đức dường như có sự hợp lý riêng của mình, chắc chắn việc các trường học được lấy tên tổ tiên của nước Việt Nam ngày nay và hai nhân vật người Việt được coi là anh hùng dân tộc lại càng có lý. **Cách đặt tên tương tự cũng được áp dụng cho đường phố và những địa danh vừa được đưa lên bản đồ. Kiến trúc và việc đặt tên, trong khả năng bạo lực biểu trưng cao nhất của mình, thể hiện dấu ấn hằn sâu của nỗ lực viết lịch sử quốc gia lên một trong những góc xa xôi nhất của chủ quyền lãnh thổ** (Bourdieu and Passeron 1977, Pelley 2002)⁴².

Trong khi những hiểu lầm và bỏ sót thường diễn ra trong giao tiếp hàng ngày, thực tế không ai bàn luận về những góc khuất đó lại nói lên một điều gì về các mối quan hệ xã hội giữa những nhóm tham gia. Càng tìm hiểu về sự chuyển đổi kinh tế xã hội đang diễn ra ở cao nguyên, đặc biệt là sự phân hóa kinh tế và khoảng cách xã hội giữa người nhập cư và dân bản địa, giữa dân tộc đa số và các dân tộc thiểu số, tôi càng tin chắc rằng không chỉ giáo viên và phụ huynh M'Nông nói *không tới* nhau, mà còn có một khoảng trống giữa họ ngập tràn những gì không thể nói nên lời. Một vài trong số những nguyên do của những gì không thể nói thành lời này dần dần được hé lộ khi chúng tôi tìm hiểu về kết quả trông đợi của sự học: **khả năng gia nhập lực lượng lao động**. Sau đây chúng ta sẽ xem xét những lựa chọn nghề nghiệp của thanh niên M'Nông, tiếp cận của họ đối với những cơ hội này, và khả năng họ có thể thực sự nắm bắt lấy chúng.

...cho tới những cơ hội bị bỏ lỡ

Kinh tế phát triển nhanh chắc chắn mang lại nhiều cơ hội việc làm ở Đắk Nông. Vào thời điểm chúng tôi thu thập tư liệu cho nghiên cứu này, công nhân xây dựng và điện lực là hai nhu cầu tại chỗ, trong khi đó các nhà máy, phân xưởng và các doanh nghiệp hỗn hợp khác đều đang chuẩn bị tuyển dụng công nhân theo mùa hoặc thường xuyên. Đồng thời, các nông trường và lâm trường quốc doanh trước kia đã chuyển đổi thành những công ty sở hữu nhà nước hoặc sở hữu hỗn hợp. Sự chuyển đổi này đã làm cho những doanh nghiệp vốn trước kia chỉ phục vụ người

⁴¹ Andrew Hardy, bài viết giới thiệu bản dịch Tập 2 cuốn *Les Jungle du Moi* của Henri Maitre, sắp xuất bản.

⁴² Đem tên Việt đặt cho các trường học không phải là thực hành của riêng nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. Cùng năm 1955 khi cao nguyên trung phần chính thức trở thành một phần lãnh thổ của Việt Nam Cộng hòa, Collège Sebatier được đổi tên thành Trường Nguyễn Du và chương trình giảng dạy cũng được chuyển sang tiếng Việt (Hickey 1982: 10).

nhập cư nay được mở rộng đối tượng tuyển dụng và từ đó tạo việc làm cho người địa phương. Trong 6 tháng đầu năm 2006, Sở Lao động, Thương binh và Xã hội cho biết đã tạo được 5.800 việc làm mới trong Tỉnh, hoặc 48.5% kế hoạch, và nhằm tiếp tục tạo thêm 6.000 việc làm nữa trong nửa năm tiếp theo. Đắk Nông thậm chí cũng xuất khẩu lao động ra nước ngoài: 168 công nhân đã ký hợp đồng làm việc ở Malaysia và Đài Loan trong nửa đầu 2006. Các trường dạy nghề đào tạo các khóa ngắn hạn cho hơn 1.500 học sinh cùng kỳ⁴³.

Tiếc rằng tôi không có được các số liệu về việc làm và dạy nghề phân tích theo dân tộc. Tuy nhiên, các cuộc trò chuyện của chúng tôi với các phụ huynh M'Nông đã cho thấy họ biết rõ về những cơ hội này, họ cũng mong con em họ nắm lấy những công việc đó. Một số còn so sánh giữa các nghề khác nhau, chẳng hạn như công nhân xây dựng và công nhân điện. Một số khác còn thể hiện những hiểu biết cụ thể về triển vọng trở thành cán bộ cấp xã, huyện, hoặc giáo viên tiểu học, và cho biết chi tiết về lương và những lợi ích mỗi vị trí công tác này được hưởng. Như vậy, cho rằng người M'Nông sẽ hài lòng khi con em họ lớn lên chỉ để làm rẫy là một sự tưởng tượng trong những diễn văn chính thống.

Trở thành nhân viên trong khối hành chính công ở địa phương, hoặc “làm việc nhà nước” trong ngôn ngữ bình dân, được nhắc đến nhiều nhất trong danh mục những việc làm ưa thích của cuộc điều tra của chúng tôi. Mong muốn này không phải là không có cơ sở: người M'Nông có thể muốn noi gương 288 đàn ông và phụ nữ M'Nông đang làm việc cho các cơ quan hành chính các cấp, chiếm 46% tổng số nhân viên cán bộ là người dân tộc thiểu số. Trong khi chúng tôi không biết được tỉ lệ của cán bộ dân tộc thiểu số trên tổng số cán bộ nhà nước ở Đắk Nông, chính quyền Tỉnh cho biết đang nhằm mục tiêu tăng tỉ lệ này lên 20 % vào năm 2010⁴⁴.

Những hiểu biết khá rõ của phụ huynh và việc họ mong muốn con cái mình có những công việc phi nông nghiệp dường như mâu thuẫn với tư liệu điều tra. Khi được hỏi “Ông/bà mong muốn con cái mình kết thúc bậc học cao nhất nào?” một số lượng lớn trả lời “không thích hợp”: 29.5% đối với con gái và 26% đối với con trai (Biểu 4). Chúng tôi đem sự “không thích hợp” này trở lại những cuộc thảo luận nhóm với hy vọng có được lời giải. Những gì chúng tôi gặp phải vượt ngoài dự kiến: một sự thất vọng, đôi lúc là giận dữ, trước sự bất công trong trường học và đặc biệt là trong các kỳ thi.

Người mẹ hay lên tiếng nhất trong một nhóm đã tả lại một kỳ thi con trai mình tham dự như sau:

Trong phòng thi, con em Kinh giấu bài trong người. Giám thị còn mang cả bài giải vào và bảo bài; con em Kinh chỉ việc chép vào rồi nộp. Con em đồng bào chăm học nhưng thi rớt. Thi không đậu, chán nản, không muốn học nữa⁴⁵.

Tình huống tương tự như vậy cũng phổ biến ở những địa điểm khác trong nghiên cứu của chúng tôi. Một người cha có con gái học hết lớp 12 nhưng không có bằng tốt nghiệp bày tỏ sự thất vọng của mình:

⁴³ Ủy ban Nhân dân Tỉnh Đắk Nông, *đã trích*.

⁴⁴ Đảng Cộng sản Việt Nam Điện tử, 5/9/2007. “Thực trạng đội ngũ cán bộ dân tộc thiểu số hiện nay ở Đắk Nông”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT590760813>

⁴⁵ Thảo luận nhóm phụ huynh ở Đắk Song (*đã trích*).

Cháu nhà tôi rất tự trọng. Nó thà thôi học còn hơn quay cóp. Bao nhiêu năm đi học, cháu chưa biết quay bao giờ. Mà không phải một mình nó. Tất cả bạn bè [người M'Nông] đều không biết quay. Chúng tôi có bao giờ dạy các cháu nói dối đâu. Làm sao mình có thể bảo cháu mang bài vào chép được? Cháu học xong mà không có bằng tốt nghiệp⁴⁶.

Những phụ huynh khác kể thêm:

Đồng bào không như người ta [phụ huynh người Kinh] hay đến nhà thăm các thầy các cô. Đồng bào không tặng quà thầy cô giáo. Không hề biết lo lót hay chạy chọt bao giờ. Con được mấy điểm thì biết mấy điểm. Cha mẹ không bao giờ đi xin. Mà mình cũng không có tiền [để mua điểm]. Chả trách thầy cô không thương con em đồng bào⁴⁷.

Mãi cho đến mùa hè 2006 khi các phương tiện thông tin đại chúng vào cuộc về vụ tiêu cực nghiêm trọng trong thi cử ở tỉnh Hà Tây do thầy giáo Đỗ Việt Khoa tổ cáo⁴⁸, tiếp theo đó khoảng hơn một năm là việc đăng tải các đoạn trích video, quay bằng điện thoại di động, cảnh tượng hỗn loạn trong các phòng thi ở Quảng Bình và Nghệ An⁴⁹, công chúng mới thực sự phê phán gay gắt việc thi cử và chất lượng giáo dục. Trải nghiệm thi cử của học sinh người M'Nông qua lời kể của phụ huynh, trong chừng mực nhất định, cũng tương tự với những gì thầy giáo Khoa đem ra trước công luận và những đoạn quay video cho thấy. Do phần lớn thanh thiếu niên M'Nông khá rụt rè so với bạn cùng lớp, các em thường lặng im nhìn những hành vi vi phạm diễn ra ngay trước mắt. Không một nơi nào sự kỳ thị đối với học sinh dân tộc thiểu số, hoặc nói một cách chính xác hơn, sự thiên vị rõ ràng đối với học sinh người Kinh, lại biểu hiện rõ nét như trong các phòng thi. Một số thanh thiếu niên M'Nông kể lại cảnh tượng đáng giận này cho cha mẹ, một số khác im lặng. Chán nản và thất vọng, rất ít học sinh thi lại lần hai để có bằng tốt nghiệp trung học phổ thông.

Trở trêu là chính tấm bằng tốt nghiệp lại là chìa khóa đến với những công việc mà phụ huynh, và có lẽ là cả thanh thiếu niên, người M'Nông mong ước. Tất cả các công ty đều yêu cầu bằng tốt nghiệp như một điều kiện tiên quyết.

- Mỗi lần con trai chị chuẩn bị hồ sơ nộp đơn, họ lại đòi phô-tô bằng [tốt nghiệp]. Nó làm gì có. Trường lại không cho chứng nhận đã học hết lớp 12; cháu chỉ không thi đậu thôi. Không có bằng tốt nghiệp, hoặc chứng chỉ này, cháu không bao giờ xin vào công nhân được.

- Nhưng không cần bằng tốt nghiệp vẫn đi làm ở nhà hàng, tiệm hớt tóc, hiệu sửa xe hoặc điện máy, hoặc cửa hàng gì đó được mà - Tôi phản đối, chỉ ra rằng có rất nhiều nhà hàng, cửa hiệu mới được khai trương ở Gia Nghĩa.

- Cô chưa gặp các cô làm ở nhà hàng, phải không? Họ không phải người ở đây, từ trên Buôn Ma Thuột xuống hoặc Bình Phước sang, hoặc từ tận Thành phố Hồ Chí Minh lên. Họ cũng nghỉ cuối tuần như cán bộ đấy!⁵⁰

⁴⁶ Thảo luận nhóm phụ huynh ở Đăk Mil (đã trích).

⁴⁷ Thảo luận nhóm phụ huynh ở Đăk Mil (đã trích).

⁴⁸ Tiền Phong Điện tử, 22/6/2006. "Gặp "giám thị tổ cáo tiêu cực thi cử" ở Hà Tây". <http://www.tienphongonline.com.vn/Tianyon/Index.aspx?ArticleID=51060&ChannelID=71>

⁴⁹ Thanh Niên điện tử, 9/11/2007. "Những đoạn phim gây sốc về tiêu cực thi cử". <http://www2.thanhnien.com.vn/Giaoduc/2006/9/3/161181.tno>

⁵⁰ Thảo luận nhóm phụ huynh ở Đăk Mil (đã trích).

Tôi nhận ra rằng Gia Nghĩa trước hết là một thị xã hành chính. Các dịch vụ nhằm phục vụ cán bộ nhân viên các sở ban ngành, hàng tuần đi làm từ Buôn Ma Thuột. Cuối tuần, khi những khách hàng trở về nhà, hầu hết nhà hàng cửa hiệu đều đóng cửa. Trả lời câu hỏi của tôi tại sao không thuê người địa phương làm việc, cụ thể là người M'Nông, người chủ tiệm cơm chúng tôi thường lui tới cười: “Chắc chị nói giỡn hay sao đó. Đồng bào đâu có biết giờ giấc kỷ luật gì, chưa nói là tinh thần phục vụ. Mướn họ chắc mình đóng cửa tiệm”⁵¹. Dường như để xoa dịu nét căng thẳng trên mặt tôi, ông nói thêm, nháy mắt tinh quái: “Mà nữa, xinh nhất thì đã đi vắng nghệ hết rồi, đâu chờ đến nhà hàng khách sạn tụi tôi”.

Đánh giá đầy thành kiến này về người M'Nông và sự thiếu kỷ luật làm việc hiện đại của họ khá phổ biến trong những người Việt bình thường. Cách nhìn nhận này tồn tại thật dai dẳng, nó bắt nguồn từ quan niệm của các nhà dân tộc học Việt Nam về người dân bản địa trong các nghiên cứu từ thập niên 1980, chịu ảnh hưởng của tư duy tiến hóa Mác-xít theo kiểu Stalin (Evans 1985). Mặc dù đây không phải chỗ chỉ ra rất nhiều biểu hiện của quan niệm này trong đời sống hàng ngày ở Đắk Nông, có lẽ chỉ nên nói rằng người M'Nông và các dân tộc thiểu số nói chung thường được coi là lạc hậu và ở một trình độ thấp hơn trong nấc thang phát triển.

“Các dân tộc thiểu số,” nghiên cứu của Ủy ban Khoa học Xã hội xuất bản năm 1990 viết, “đang trong quá trình giải thể chậm chạp cơ cấu xã hội công xã truyền thống đi vào con đường tư hữu hóa với tất yếu cả nước tiến lên chủ nghĩa xã hội” (UB KHXHVN1990: 28). Trước 1975, nghiên cứu này khẳng định, “các dân tộc thiểu số đang trong quá trình chuyển biến từ giai đoạn cuối của xã hội nguyên thủy sang xã hội có giai cấp, nhưng bị biến dạng nhiều do tác động của chế độ phong kiến và nhất là chế độ thực dân cũ của Pháp và thực dân mới của Mỹ” (UB KHXHVN 1990: 22). Nghiên cứu này tiếp tục đưa ra đề xuất cho những ưu tiên đặc biệt trong chính sách giáo dục đối với dân tộc thiểu số. “Từ nay [1990] đến 2000-2005, [...] trình độ tiểu học có thể hạn hẹp hơn trong phạm vi *trẻ em đến tuổi đi học, những công dân ở tuổi thanh niên và trung niên*, nhất là đội ngũ *những người lao động, cán bộ quản lý*. Từ cái nền ấy, khoảng trên dưới 20% qua bậc tiểu học tiếp bậc cấp 2 và khoảng 5% tiếp vào bậc cấp 3” (UB KHXHVN 1990: 51, viết nghiêng trong nguyên bản). Lôgic điều chỉnh thấp xuống để phù hợp với trình độ phát triển của các dân tộc thiểu số, tóm gọn lại trong cụm từ “phù hợp với trình độ phát triển”, được áp dụng trong tất cả các lĩnh vực của chính sách kinh tế-xã hội.

Mang trong đầu hình ảnh của người dân thiểu số không có tác phong công nghiệp của một đời sống hiện đại, các chủ doanh nghiệp ở Đắk Nông hiện nay, phần lớn là người Việt, ngần ngại không muốn tuyển dụng họ. Yêu cầu phải có bằng tốt nghiệp phổ thông trở thành một rào cản không cho người M'Nông gia nhập thị trường việc làm. Trường học chứng tỏ không phải là một bàn đạp thăng tiến xã hội dựa trên năng lực cho thanh niên M'Nông, cho dù họ có những mong muốn của mình về giáo dục và một tương lai tiến bộ. Với cấu trúc bất bình đẳng nội tại, trường học đã thất bại trong việc động viên đoàn kết giữa các dân tộc hướng tới thống nhất quốc gia mà, ngược lại, gia cố cho sự chia rẽ. Thực ra, đúng là trường học có đào tạo ra những công dân trẻ, nhưng đó là những công dân với những đường hướng tương lai khác biệt, những định hướng cần phải được phân hóa theo tộc người để khớp với những gì nhà nước coi là phù hợp. Ở đây, có thể nói, giai cấp gắn bó mật thiết với dân tộc. Trong bối cảnh đa dân tộc ở Đắk Nông, phức hợp tính giai cấp-tính dân tộc được khẳng định và duy trì ngay chính tại trường học, một địa điểm và công cụ hiển thị rõ nhất cho công cuộc xây dựng quốc gia. Những câu chuyện thu thập được từ thực địa khẳng định, trường học chỉ đào tạo những thanh niên nhất định cho những nghề nghiệp nhất định.

⁵¹ Trò chuyện ngẫu nhiên với Ông Đình ở Gia Nghĩa, tháng 9/2005.

Ở trường, thanh thiếu niên M’Nông, thay vì học để trở thành công nhân trong một đất nước đang công nghiệp hóa, lại thu được một nhận thức về vị trí và giới hạn xã hội của mình. Sự học có ý nghĩa như vậy đối với họ; và hiểu ra được điều này thật không dễ dàng. **Giáo dục, với ý nghĩa cụ thể là định vị xã hội, được trải nghiệm bằng thị giác và cơ thể.** Ngay từ những ngày ngồi trên ghế nhà trường, thanh thiếu niên M’Nông được học rằng sớm muộn gì mình cũng sẽ lỡ nhịp so với các bạn cùng lớp và đồng lứa ở những nơi khác, không thể nắm bắt được những cơ hội. Liệu rằng thanh thiếu niên M’Nông có chấp nhận những gì dành sẵn cho họ hay không lại là một câu chuyện hoàn toàn khác mà chúng ta sẽ xem xét dưới đây.

Những chủ đích bị thách thức và những không gian nuôi dưỡng khác

Sẽ là lầm lẫn nghiêm trọng nếu như những gì trình bày ở trên về các mâu thuẫn trong giáo dục ở Đắk Nông đem lại một ấn tượng rằng người M’Nông bị biến thành nạn nhân hoặc tự biến mình thành nạn nhân. Chúng tôi cũng không định quy kết giáo viên vì những hành vi hoặc chủ đích sai trái của họ. Ngược lại, bằng cách trình bày trung thực tiếng nói của mỗi bên như ở phần trên, tôi hy vọng đã làm rõ những chủ đích chân thành của mỗi bên, được biểu đạt với niềm tin trong sáng nhất. Cũng như các thầy cô giáo đều tự thấy mình đang đóng góp vào sự nghiệp khai sáng cho thanh thiếu niên địa phương, phụ huynh cũng có những mong ước về con cái mình và, suy rộng ra, là một dự định cuộc đời. Những gì phụ huynh kể về trải nghiệm học tập của con cái họ cho thấy thanh thiếu niên M’Nông không phải là những hình nhân thụ động dễ dàng chịu để tiêm nhiễm một ý thức hệ nào đó nhằm hợp thức hóa sự thấp kém và lệ thuộc của mình. **Ngược lại, có thể suy ra từ lời kể của cả giáo viên lẫn phụ huynh rằng học sinh cũng có sự phê phán đối với trường lớp, đôi lúc có sự phản kháng, theo cách riêng của mình, chống lại trải nghiệm giáo dục đồng thời cũng chính là trải nghiệm định vị xã hội và dân tộc.**

Nếu ta nhớ lại ví dụ đầu tiên một giáo viên người Việt dẫn ra để minh họa cho khả năng yếu kém về ngôn ngữ phổ thông của học sinh M’Nông lớp 4 và 5, bất cứ người đọc nào đã từng dạy hoặc học một ngôn ngữ thứ hai đều nhận ra một điều bất thường. Trong ngữ cảnh cụ thể, không cần phải hiểu nghĩa đen từng từ mới có thể làm theo hiệu lệnh. Hơn nữa, ‘mở sách’ và ‘tan lớp’ thực ra là những hiệu lệnh quá quen thuộc để không hiểu. Chúng ta chỉ có thể suy đoán rằng bằng cách dẫn ra ví dụ này, mặc dù có thể cường điệu, người giáo viên dường như có ý nhấn mạnh không chỉ sự yếu kém về ngôn ngữ của học sinh mà còn cả thái độ bất hợp tác. Về phía học sinh, nếu quả thật điều đó diễn ra, có lẽ đó cũng là biểu hiện của sự thiếu ý thức phục tùng. Ngay cả một chi tiết đơn thuần nhất như vậy cũng có thể là điểm giao tranh của những chủ đích.

Không có gì là mới khi cho rằng những trường hợp nghỉ học hoặc thôi học vì những lý do tương tự như nhau – không trả được học phí, không làm bài tập, và dẫn đến là, bị phê bình hoặc trừng phạt trước lớp – có thể được coi là hành động phản kháng. Tuy nhiên, thay vì coi những hành động tự gây thiệt hại cho bản thân này là “vũ khí của kẻ yếu” (Scott 1987), tôi lại coi chúng nhưng việc chuyển tải một thông điệp về sự kỳ thị và ngược đãi, về những tương tác không thỏa đáng, và những hy vọng bị dập tắt trong trường học. Thay vì cho rằng những phản ứng của học sinh M’Nông là tiêu cực, biểu hiện sự thụ động của các em, **tôi lại coi đó như những biểu tượng giao tiếp nhằm nói lên những điều không thể diễn đạt thành lời.**

Không một người phụ huynh nào tham gia vào nghiên cứu của chúng tôi được nghe cô giáo Hằng hoặc đồng nghiệp của cô nói rằng họ hoặc con cái họ “không có khái niệm về mục đích hoặc mục tiêu”. Nhưng tất cả những gì họ bộc lộ trong các cuộc thảo luận và những lần trò chuyện tiếp theo đều khẳng định điều ngược lại. Họ khẳng định quyền được có mục đích và ước

mơ, hoặc có một dự định trong đời, chính cái quyền được có chủ đích mà giáo viên và cán bộ một mực phủ nhận. Bằng cách giương cao hình ảnh tạo dựng rằng người dân tộc thiểu số đơn thuần, trung thực, khiêm tốn và ôn hòa, những người làm giáo dục và cán bộ đã khước từ của họ quyền được làm những người hiểu biết tinh tế, có khả năng cạnh tranh giành lấy những công việc tốt hơn, đạt được đời sống tươi đẹp hơn, và theo đuổi những sự nghiệp giàu ý nghĩa. Thông qua việc nói lên những mong ước và hy vọng của mình, phụ huynh M'Nông đã khẳng định mạnh mẽ chủ đích của họ và, suy rộng ra, của con cái họ. Đúng là khi những chủ đích cọ sát với nhau, sự thách thức này đã vén lộ những khác biệt mang tính cấu trúc và sự phân hóa về quyền lực trong và ngoài nhà trường (Ortner 2001).

Mặc dù chúng tôi ít được tiếp xúc trực tiếp với thanh thiếu niên đang đi học, các cuộc thảo luận với thanh niên sau khi rời ghế nhà trường đã khẳng định tính chủ thể của học sinh M'Nông nói riêng và của thanh niên M'Nông nói chung. Điều này có thể được thấy rõ trong sự khước từ có chủ đích định vị xã hội quy định cho họ, như trong ví dụ sau:

Khi em gái vào lớp 1, mình và cậu em trai đang học cấp 2. Tiền xây dựng trường và các khoản khác của cả ba đứa lên tới gần nửa triệu. Đáng lẽ ra có thể xin miễn nếu gia đình tôi có chứng nhận “hộ nghèo”. Ba bàn với mẹ đi xin giấy chứng nhận. Một sáng tới lớp mình thấy cô bạn nộp tờ phô-tô chứng nhận cho cô giáo. Trên đó viết là hộ “ngu”, chứ không phải hộ “nghèo”, bằng tiếng M'Nông. Thực ra phải hiểu là hộ “vừa ngu vừa khùng”. Về nhà mình nói với cha mẹ: “Con thả bỏ học còn hơn để họ nói nhà mình như vậy”. Cha mẹ không nói gì. Hôm sau, họ đi mượn đầu được ít tiền nộp cho hai đứa em. Mình bắt đầu giúp ông cậu cho mượn máy bơm nước, ngoài việc làm rẫy của nhà⁵².

Chứng nhận trình trạng hộ nghèo, được chính quyền cấp, là chìa khóa tiếp cận rất nhiều lợi ích vật chất: miễn học phí và các khoản đóng góp khác, đảm bảo được vay vốn không cần thế chấp, và các dịch vụ miễn phí. Việc này nằm trong khuôn khổ của nhiều chương trình chiến lược do nhà nước bảo trợ, chi hàng trăm triệu đồng nhằm xóa đói giảm nghèo ở vùng sâu vùng xa và vùng dân tộc thiểu số. Có lẽ người cán bộ M'Nông, khi lựa chọn từ để dịch cho chữ “nghèo” trong phụ đề, cố gắng tìm cách chuyển tải ý nghĩa “vừa thiếu vừa yếu”, đã vô tình mắc lỗi. Làm thế nào mà từ “vừa thiếu vừa yếu” có thể hiểu thành “khùng” có lẽ là diễn giải của từng cá nhân; nhưng sự thẳng thắn bác bỏ của người học sinh và gia đình của cậu trong câu chuyện nói trên thể hiện rõ lựa chọn có chủ đích. Thay vì chấp nhận hoàn cảnh bó buộc của mình, một số người M'Nông đã chủ động bác bỏ, không tiếp thu cấu trúc kinh tế xã hội vốn chi phối đời sống của họ một cách rất mạnh mẽ.

Rất ít hoặc không ai trong số những thanh niên chúng tôi gặp lại tự cho mình là nạn nhân hoặc kẻ thất bại. Ngược lại, các cuộc bàn luận về nghề nghiệp và việc làm đều khẳng định rõ những lựa chọn có mục đích. Một người phụ nữ M'Nông rất sáng lạng đã nhớ lại:

Hồi nhỏ chị cũng muốn trở thành cô giáo vỡ lòng hoặc lớp 1 dạy ngay trong xã. Chị học đầu có dỡ, quyền tập thường được chọn đi triển lãm chữ đẹp. Có lần chị còn giành giải thi Toán toàn huyện, làm liên đội trưởng ba năm liền. Nhưng khi chị học hết cấp 2 thì chính sách cho đi học sư phạm vừa hết. Phải học hết trung học rồi cao đẳng thêm 3 đến 5 năm nữa thì lâu quá, chịu không

⁵² Thảo luận nhóm thanh niên ở Đăk R'Lấp, tháng 5/2005. Chúng tôi đã kiểm chứng lại với một vài cán bộ người M'Nông về những thuật ngữ được nhắc tới trong câu chuyện này, cụ thể là, không rõ vô tình hay hữu ý, *r'nak t'roi*, trong đó *t'roi* tiếng M'Nông có nghĩa là “khùng”, đã bị viết nhầm thay cho *r'ne r'oi*, có nghĩa là “nghèo”.

thầu. Thế là mình thôi [không đi học nữa]. Có người nói sao chị không thi hát vào đoàn [văn nghệ]; nhưng mình không thích đi biểu diễn, thích ở gần nhà. Nếu bọn mình được đi học tiếp [sư phạm] thì bây giờ đã có nhiều giáo viên người M'Nông hơn rồi⁵³.

Niềm tự tin toát lên từ người thiếu phụ khẳng định lựa chọn đúng đắn của chị: gia đình hạnh phúc, chị hiện có vài mẫu cà phê và vài trăm cọc tiêu, một trong hai con của chị đang học trường nội trú ở huyện. Chị không hề tiếc là đã không trở thành ca sĩ chuyên nghiệp, vì tới nay chị đã có một đời sống gia đình khiến chị mãn nguyện. Giờ đây chị là người lãnh xưởng trong hợp xưởng nhà thờ nơi giáo xứ của mình.

Tính mục đích định hướng cho hành động thường xuyên và tích lũy của thanh niên M'Nông nhằm hướng tới một đời sống xứng đáng có thể tìm thấy ở những nơi khác ngoài trường học. Mặc dù không có điều kiện khảo sát sâu rộng tất cả những không gian nuôi dưỡng khác bên ngoài nhà trường, nơi thanh thiếu niên M'Nông tự định vị cho chính mình, chúng tôi đã có dịp tìm hiểu một trong số đó: không gian sinh hoạt tín ngưỡng cộng đồng⁵⁴. Ngôi nhà của một thầy giảng đạo Tin Lành trong một lần tôi tới thăm được xây bằng gạch, nền đất, bày trí bên trong cũng giống như một ngôi nhà người Kinh. Từ gian giữa, nơi tôi được mời uống nước trà mát, có thể nhìn thấy một gian liền bên với chiếc bảng đen treo trên tường cuối phòng. Thầy giải thích rằng hai gian nhà này có thể biến thành một lớp học chứa được 30-40 người tới nghe giảng Kinh thánh. Tôi lại gần tấm bảng để nhìn kỹ hơn những dòng tiếng M'Nông viết bằng chữ cái Latin nắn nót. Sổ ghi chép điền dã của tôi ghi lại lời kể của thầy về thời khóa biểu một tuần như sau:

Ba ngày liền giữa tuần - Thứ Tư, Thứ Năm và Thứ Sáu - là những ngày tập hợp theo tuổi và giới. Thứ Tư là ngày của các em thiếu nhi đang học cấp 1: 30-40 em đến cầu nguyện và nghe kể chuyện Kinh thánh, rồi học hát. Thứ Năm giành cho thanh niên, đến chơi đồ vui và thi hiểu biết về Kinh thánh giữa các lần tập hát. Thứ Sáu giành riêng cho phụ nữ các lứa tuổi khác nhau. Chị em đến trao đổi về cà [phê], tiêu, và giá cả thị trường, cách xin vay vốn, cách làm giấy chứng nhận đất, hoặc bất cứ điều gì mọi người quan tâm, rồi thay phiên nhau đọc những đoạn trích Kinh thánh được đánh dấu sẵn. Những lần hội họp này của phụ nữ rất vui, thầy nói thêm, nên nhiều cô gái chưa chồng tham gia cả nhóm thanh niên lẫn nhóm phụ nữ để được đến đây hai tối liền. Thời khóa biểu này làm thầy rất bận rộn chuẩn bị nội dung giảng và tìm cách nghĩ ra các hoạt động vui chơi mới. Dân đồng ca tự tập với nhau, có hôm còn tập thêm một tối ở nhà ai đó⁵⁵.

Độc giả quen thuộc với cấu trúc và hoạt động của Mặt trận Tổ quốc và các đoàn thể quần chúng ở Việt Nam hẳn sẽ kinh ngạc khi nhận ra sự song song với những gì được mô tả ở điểm cầu nguyện này. Khi được hỏi về ý nghĩa và lợi ích của việc tham gia và các hoạt động trên, câu trả lời của thanh niên và phụ nữ nghe giống như của các đoàn viên Thanh niên Cộng sản và hội viên Hội Phụ nữ đâu đó miền đồng bằng. “Không chỉ vui”, một cô gái thừa nhận, “chúng em còn học được

⁵³ Trò chuyện ngẫu nhiên với Bà H'Mai (đã trích).

⁵⁴ Nghiên cứu của chúng tôi không đặt ra mục tiêu tìm hiểu về lịch sử và giáo lý Tin Lành ở Tây Nguyên, cũng không nhằm giải thích vì sao các dân tộc bản địa ở đây nhận đạo (xem Saleminck nd; Đỗ Quang Hưng 2007). Tập trung vào trọng tâm tìm hiểu những biểu hiện phong phú của tính chủ thể trong giáo dục, chúng tôi chỉ xem xét những sinh hoạt mang tính xã hội và cộng đồng diễn ra ở các điểm cầu nguyện Tin Lành với tư cách là một trong nhiều không gian nuôi dưỡng thanh thiếu niên M'Nông trưởng thành với những chủ đích của chính họ.

⁵⁵ Ghi chép điền dã về lần tới thăm nhà thầy giảng đạo Tin Lành, Ông Điều Bang, huyện Đăk Song, tháng 9/2005.

nhieu và giúp đỡ nhau rất nhiều. Thầy hướng dẫn chúng em, làm mình thấy yên tâm. Càng tham gia, càng muốn đóng góp, không phải tiền, mà cái gì mình biết, như hát hay kể chuyện”⁵⁶.

Không phải chỉ để vui, thực ra không phải trước hết chỉ để vui chơi. Bọn mình gặp nhau để bảo nhau nhiều điều rất có ích. Chẳng hạn như làm sao tính được bao nhiêu nước cần mua để tưới cả phê vụ này, phơi tiêu thế nào cho đúng, lúc nào thì phun thuốc cho điều, v.v. Nhưng không giống như đi học lớp khuyến nông, vì họ chỉ muốn mình mua thuốc của họ. Tới đó [điểm cầu nguyện] mình biết được những thứ mình thực cần⁵⁷.

Em học được cái mẫu [hoa văn] này là do chị bạn dạy lúc chúng em nghe kể chuyện [Kinh thánh]. Chuyện cảm động quá làm chị ấy ngừng, bỏ mất mấy đường [canh dệt]. Nhưng rồi chúng em cũng đan hết một gang tay. Nhiều bạn em trong bon học dệt giỏi từ những đêm nghe kể chuyện đó⁵⁸.

Những điểm cầu nguyện Tin Lành này, như trong lời kể, là nơi cung cấp các hoạt động vui chơi và hướng nghiệp, xen kẽ là việc giảng Kinh thánh, mà hầu hết người nghe đều cho rằng giống như kể chuyện. Hướng nghiệp ở đây không có nghĩa mang tính hệ thống hoặc theo suốt; mà thường là tùy theo thực tế và đáp ứng nhu cầu hàng ngày. Những người tham gia các cuộc gặp mặt này không chỉ có thêm kiến thức và kỹ năng, mà có lẽ quan trọng hơn cả, là được cảm thấy yên tâm về bản thân và những quyết định của mình, cho dù trong công việc làm ăn kiếm sống hay trong đời sống tình cảm. Hơn nữa, đêm Kinh thánh tôi được tham dự có một không khí quen thuộc không thể nào nhầm lẫn: phảng phất phong vị của những đêm người già ngâm nga thần thoại sử thi, xen vào là những chuyện vui hoặc câu chuyện ngụ ngôn về đạo đức, kể sao có duyên tới mức làm người nghe muốn trở lại nghe tiếp, nghe nữa. Nhưng thay vào bếp lửa bập bùng trên nhà sàn như thường được lãng mạn hóa trên các phương tiện thông tin đại chúng, mọi người tập trung quanh màn hình vô tuyến khá lớn cùng xem những cảnh đẹp ở những nơi xa xôi và nghe kể chuyện về những con người khác xa với mình, nhưng lạ sao lại cùng chia sẻ những tình cảm giống nhau. Những điểm cầu nguyện như vậy phải chăng là một trong những không gian nuôi dưỡng khác, nơi người M’Nông và đặc biệt là thanh thiếu niên, có thể lựa chọn và định vị cho mình, bằng cách cùng sẻ chia không phải nỗi thống khổ mà là niềm hy vọng và ước ao, một ý chí mục đích được khẳng định, một dự định trong đời, và chủ động tự mình tìm cách biến dự định đó thành hiện thực. Đó rất có thể là một không gian thay thế, hoặc một trong nhiều không gian như thế, chuẩn bị cho người M’Nông trở thành một loại người nhất định, loại người mà chính họ tự lựa chọn. Nói ngắn gọn, phải chăng đó chính là nơi chủ đích của họ được khẳng định?

*

* *

Chỉ trong một thời gian tương đối ngắn kể từ ngày thành lập, tỉnh Đắk Nông đã nhận được và lên kế hoạch một ngân sách lớn cho các vấn đề văn hóa. Từ 2004 đến 2010, từ nhiều nguồn khác nhau, tổng ngân sách lên tới 182.2 tỉ đồng, dùng để xây 129 nhà văn hóa ở các bon thôn và một số trung tâm văn hóa huyện hoặc vùng, phát triển một mạng lưới thư viện, đào tạo cán bộ địa phương về bảo tồn và phát huy văn hóa, sưu tầm và lưu giữ di sản truyền miệng, viết lịch sử địa

⁵⁶ Thảo luận nhóm thanh niên ở Đắk Song, tháng 9/2005.

⁵⁷ Thảo luận nhóm thanh niên ở Đắk Song, đã trích.

⁵⁸ Thảo luận nhóm thanh niên ở Đắk Song, đã trích.

phương và sử thi của các dân tộc thiểu số, soạn sách và từ điển tiếng M'Nông, xây dựng các tượng đài và bảo tồn các di tích lịch sử⁵⁹. Từ 2005 đến 2007, 40 lớp học công chiêng đã được tổ chức cho khoảng 600 thanh niên M'Nông⁶⁰. Tài trợ là từ một dự án của UNESCO trị giá 91.000 Mỹ kim, được nhà nước đối ứng thêm 43.000 Mỹ kim nữa. Từ 2005 đến 2009, Tỉnh sẽ chi 5 tỉ đồng để phục hồi các lễ hội và các hoa văn truyền thống, nghệ thuật công chiêng và các nhạc cụ dân gian khác⁶¹. Trong năm 2006, Tỉnh cho biết đã phục hồi thành công 20 lễ hội và nghi lễ truyền thống, hoàn thành 117 nhà văn hóa ở các bon thôn, mua và trang bị 14 bộ công chiêng cho các đội biểu diễn, và tổ chức các lớp học dệt cho 100 học viên tham dự⁶². Tháng 10 năm 2007, di tích tưởng niệm N'Trang Long được Bộ Văn hóa, Thông tin và Du lịch công nhận xếp hạng, công trình dự tính lên tới 30 tỉ đồng⁶³.

Tháng 7 năm 2005, 37.000 tín hữu Tin Lành ở Đắk Nông nhận được 102 tỉ đồng hỗ trợ từ chính quyền Tỉnh⁶⁴. Một năm sau, tháng 7 năm 2006, số tín hữu Tin Lành lên tới 40.000 người, sinh hoạt ở 6 “chi hội” và 52 “điểm cầu nguyện” trong toàn Tỉnh⁶⁵. Viện Thánh kinh Thần học, Tổng liên hội Hội Thánh Tin Lành Việt Nam (Miền Nam) đã cấp chứng chỉ cho 32 truyền đạo viên địa phương lần đầu tiên tốt nghiệp đào tạo. Chín trong số đó về sau được bổ nhiệm thành mục sư nhiệm chức, và 37 học viên nữa được cấp chứng chỉ khóa học thứ hai do Viện tổ chức⁶⁶. Trong vòng một năm kể từ tháng 7 năm 2006, số chi hội Tin Lành và điểm cầu nguyện có đăng ký tăng gấp đôi, lên đến 13 chi hội và 105 điểm, và con số truyền đạo viên lên tới 200, mục sư nhiệm chức 14 người⁶⁷.

Sự trao đổi giao tiếp, hoặc thiếu trao đổi giao tiếp, giữa giáo viên và phụ huynh về giáo dục, như tôi hy vọng đã làm rõ trong bài viết này, không chỉ là vấn đề thiếu giao lưu hoặc hiểu lầm vô ý. Những vấn đề của giáo dục ở Đắk Nông thực ra bắt nguồn từ mối quan hệ giữa người nhập cư đa số và người bản địa thiểu số, chịu ảnh hưởng mạnh bởi các chính sách nhà nước và thực tiễn địa phương. Hơn thế nữa, do hệ thống kiểm thí tập trung và chính sách tuyển dụng lao động dựa trên bằng cấp của các doanh nghiệp địa phương, lại chịu thêm sức ép từ những mâu thuẫn dân tộc tại chỗ, tuyệt đại đa số thanh niên M'Nông thấy mình không đủ tiêu chuẩn để giành lấy những cơ

⁵⁹ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 5/ 6/2005. “Đắk Nông: đầu tư phát triển văn hóa cơ sở”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT540032347>

⁶⁰ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 12/10/2007. “Đắk Nông tổ chức 40 lớp truyền dạy công chiêng”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT1290757640>

⁶¹ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 5/1/2005. “Đắk Nông bảo tồn truyền thống văn hóa dân tộc M'Nông”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT410585305>

⁶² Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 17/1/2007. “Đắk Nông: Bảo tồn văn hóa cho đồng bào dân tộc thiểu số” according to *Công an Nhân dân* <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT1710734931>

⁶³ VOV, 8/10/ 2007. “Đắk Nông: Phục dựng khu di tích lịch sử Anh hùng dân tộc N'Trang Long”. http://www.vietnamtourism-info.com/tindulich/tinvan/article_15789.shtml

⁶⁴ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 2/ 7/2005. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT270540259>. Số giáo dân Công giáo và Tin Lành vào tháng 12/2005 là 140.000.

⁶⁵ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 16/7/2006. “Đắk Nông: Hoàn thành lớp bồi dưỡng thần học đầu tiên”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT1670678841>

⁶⁶ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 3/7/2007. “Đắk Nông bồi dưỡng kiến thức cho truyền đạo viên Tin Lành”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT280737350>

⁶⁷ Đảng Cộng sản Việt Nam điện tử, 6/7/2007. “Đắk Nông: Thành lập 13 chi hội Tin Lành”. <http://www.cpv.org.vn/details.asp?id=BT570769445>

hội việc làm đang ngày càng sẵn có trên chính quê hương mình. Thế nhưng, như bài viết này đã minh họa, thanh niên M'Nông có lẽ chưa bao giờ thụ động chấp nhận định vị xã hội mà nhà trường chính quy đã dành cho họ. Thay vào đó, họ có thể, đang và sẽ khẳng định những chủ đích của mình ở những không gian khác, trong đó bao gồm các điểm cầu nguyện Tin Lành. Kết quả là, liệu những mâu thuẫn trong giáo dục chính quy ở Đắk Nông đa dân tộc có được giải quyết bằng cách phát huy văn hóa và ngôn ngữ địa phương hay không, còn phải đợi thời gian trả lời.

---o0o---

Tài liệu tham khảo

Action Aid Vietnam.

2003, *Đánh giá nghèo có sự tham gia của cộng đồng tại Đắk Lắk*. Hà Nội.

Anderson, Benedict.

1991, *The Imagined Communities*, Second edition: Verso.

Bourdieu, Pierre and Passeron Jean Claude.

1977, *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Condominas, George.

1977,(org. 1957). *We Have Eaten the Forest*. New York: Hill and Wang.

Đỗ Văn Hòa và Trịnh Khắc Thắm (biên tập).

1999, *Nghiên cứu di dân ở Việt Nam*. Hà Nội: Nông nghiệp.

Dulyakasem, Uthai.

1991, *Education and Ethnic Nationalism: the Case of the Muslim-Malays in Southern Thailand*, in *Reshaping local worlds : formal education and cultural change in rural Southeast Asia*. Edited by C. F. Keyes, pp. 131-152. New Haven, Conn.: Yale Southeast Asia Studies Yale Center for International and Area Studies.

Đỗ Quang Hưng.

2007, *Tin Lành: Vấn đề hôm nay và những năm sắp tới trên địa bàn Tây Nguyên*. Hà Nội: Viện Khoa học Xã hội Việt Nam. Tài liệu chưa xuất bản.

Đỗ Văn Hòa và Trịnh Khắc Thắm (biên tập).

1999, *Nghiên cứu di dân ở Việt Nam*. Hà Nội: Nông nghiệp.

Evans, Grant.

1985, *Vietnamese Communist Anthropology*. In *Canberra Anthropology* 8:116-147.

1992, *Internal Colonialism in the Central Highlands of Vietnam*. In *Sojourn* 7:274-304.

General Statistics Office.

2005, *Statistical Yearbook of Vietnam*. Hanoi: Statistical Publishing House.

Harrell, Stevan.

1995, *Cultural Encounters on China's Ethnic Frontiers. Studies on Ethnic Groups in China*. Seattle: University of Washington Press.

Hickey, Gerald Cannon.

1982, *Sons of the Mountains: Ethnohistory of the Vietnamese Central Highlands to 1954*. New Haven: Yale University Press.

Huỳnh Thị Xuân.

1999, *Report on the impact of rural-rural migration to resettlement areas in Dak Lak Province*. Hanoi, pp. 88-104 (unpublished conference paper).

Kelly, Gail Paradise.

1982, *Franco-Vietnamese Schools, 1918-1938: Regional Development and Implications for National Integration. Wisconsin Papers on Southeast Asia ; no. 6*. [Madison, WI]: Center for Southeast Asian Studies University of Wisconsin-Madison.

Keyes, Charles F.

1997, *The People of Asia – Science and Politics in the Classification of Ethnic Groups in Thailand, China, and Vietnam*. In *The Journal of Asian Studies* 61:1163-1203.

Keyes, Charles F., Keyes E. Jane, and Donnelly Nancy D. (Joint Committee on Southeast Asia and American Council of Learned Societies).

1991, *Reshaping local worlds : formal education and cultural change in rural Southeast Asia*. New Haven, Conn.: Yale Southeast Asia Studies Yale Center for International and Area Studies.

Knodel, J., W. Sittitrai và T. Brown. nd.

Thảo luận nhóm tập trung trong nghiên cứu khoa học xã hội: Hướng dẫn thực hành với trọng tâm là chủ đề già hóa. (Khuất Thu Hồng và Nguyễn Hoài Nam dịch). Trung tâm nghiên cứu dân số, Trường Đại học Michigan và Viện Xã hội học, Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn. Tài liệu chưa xuất bản.

Levinson, Bradley and A.Holland Dorothy C.

1996, *The Cultural Production of the Educated Person: an Introduction*, in *The Cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice, SUNY series, power, social identity, and education*. Edited by B. A. Levinson, E. F. Douglas, and D. Holland. Albany, NY: State University of New York Press.

Ortner, Sherry B.

2001. *Specifying Agency: The Comaroff's and Their Critics*. In *Interventions* 13:76-84.

Pelley, Patricia.

2002, *Postcolonial Vietnam: New Histories of the National Past*. Durham and London: Duke University Press.

Salemink, Oscar.

1999, *Ethnography as Martial Arts: Ethnicizing Vietnam's Montagnards, 1930-1945*, in *Colonial Subjects: Essays on the Practical History of Anthropology*. Edited by P. Pels and O. Salemink. Michigan: Ann Arbor.

2001, *Who decides who preserves what? Cultural preservation and cultural representation*, in *Vietnam's Cultural Diversity: Approaches to Preservation*. Edited by O. Salemink. Paris: UNESCO.

nd. *Creating a Dega homeland: Vietnam's Central Highlanders*, in *Political Fragmentation in Southeast Asia: Alternative Nations in the Making*. Edited by V. Wee. London and New York: RoutledgeCurzon.

Scott, James.

1987, *Weapons of the Weak: Everyday Form of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.

Thompson, E. P.

1966, *The Making of the English Working Class*. London: Vintage.

Ủy ban Khoa học Xã hội Việt Nam và Tỉnh ủy Ủy ban nhân dân Tỉnh Đắk Lắk.

1990, *Vấn đề phát triển kinh tế xã hội các dân tộc thiểu số ở Đắk Lắk*. Hà Nội: Khoa học Xã hội.

Willis, Paul.

1981, (org. 1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

Woodside, Alexander.

1983, *The Triumphs and Failures of Mass Education in Vietnam*. In *Pacific Affairs* 56:401-427