

CÁC LỢI ÍCH CỦA CHƯƠNG TRÌNH HỌC TẬP NỘI TRÚ Ở TRƯỜNG HỌC XÃ SỬNG THÀI, HUYỆN YÊN MINH, TỈNH HÀ GIANG

ThS. Nguyễn Thanh Tùng
Viện Nghiên cứu Văn hóa

Tóm tắt: Bài viết trình bày về một số lợi ích thực tiễn của chương trình nội trú ở trường học cấp xã vùng cao trong bối cảnh hoạt động giáo dục tại địa phương bị ảnh hưởng sâu sắc bởi sự nghèo đói, phân bố mạng lưới trường lớp không phù hợp và tác động của các định chế văn hóa - xã hội truyền thống. Qua đó cho thấy sự cần thiết của việc thúc đẩy những sáng tạo nhằm đa dạng hóa lợi ích của trường học địa phương - vốn rất ít được mô tả và phân tích trong các nghiên cứu về giáo dục dân tộc.

Từ khóa: Trường học nội trú, xã hội hóa giáo dục, dân tộc Hmông.

Ngày nhận bài: 14/2/2019; ngày gửi phản biện: 25/2/2019; ngày duyệt đăng: 4/4/2019

Mở đầu

Là một bộ phận đặc biệt của thể chế giáo dục, các trường nội trú chuyên biệt hay chương trình nội trú trong trường học đã và đang phổ biến ở nhiều quốc gia trên thế giới. Bên cạnh chức năng giáo dục, các trường nội trú cung cấp cho người học chế độ ăn, ở qua đêm tại trường từ ngắn đến dài ngày có thể được mô tả như một bối cảnh sinh thái cụ thể, cho phép người học tham gia vào nhiều hoạt động và tương tác khác nhau, từ đó làm phong phú thêm những cơ hội phát triển về thể chất, nhân cách và các nguồn vốn (Bronfenbrenner, 1970; Holden và cộng sự, 2010; Bass, 2014). Khi tìm kiếm sự trưởng thành của con cái từ việc học nội trú, các gia đình nông thôn hầu như bị ảnh hưởng bởi thực tế của nền nông nghiệp, với mong muốn cho con cái có những trải nghiệm cuộc sống mới lạ trước khả năng chúng lại phải quay về với ruộng đồng (Baker và Andrew, 1991; Lawrence, 2005). Đối với một số nhà nước, trường nội trú công lập dành cho các dân tộc thiểu số (DTTS) còn là phương tiện chính trị quan trọng để thúc đẩy sự hòa nhập của họ vào xã hội của dân tộc/cộng đồng dân tộc đa số - điều có thể bị xem là sự dung nạp văn hóa cưỡng bức dưới quan điểm của những người theo chủ nghĩa xét lại (Chen, 2008; Smith, 2009).

Những phát hiện đa dạng về lợi ích của trường nội trú đối với cộng đồng và quốc gia thường được vận dụng trong những lập luận có liên quan đến tư tưởng chức năng luận (*functionalism*) của Parsons (1959, 1961) và Merton (1961). Theo đó, mấu chốt cho sự phát triển của chúng thường quan hệ tới các lợi ích ít liên quan đến mục tiêu chính thống ở tầm bao quát, còn gọi là những chức năng thứ cấp/tiềm ẩn (*latent function*), phân biệt với chức năng dự

định/biểu hiện (*manifest function*). Điều này làm gợi nhớ đến nhận xét của Greer (1972) về lịch sử giáo dục Hoa Kỳ, khi ông cảnh báo về khả năng sai lệch trong đánh giá hệ thống trường công đơn thuần dựa trên tinh thần hùng biện của các nhà sáng lập. Sự thành công hoặc thất bại của trường nội trú - với tư cách là một mô hình (tổ chức xã hội) hoặc chính sách (hành động xã hội) giáo dục - được thừa nhận chủ yếu bởi hệ thống văn hóa, vì thông qua văn hóa (bao gồm các ý nghĩa và giá trị chung) mà các mô hình hành vi cụ thể được duy trì.

Để góp phần làm rõ về ý nghĩa tồn tại của các trường nội trú trong sự nghiệp giáo dục ở nước ta, bài viết này cố gắng trình bày một số lợi ích thực tiễn của chương trình học tập nội trú tại xã Sùng Thái, huyện Yên Minh, tỉnh Hà Giang - một trong những địa phương vùng cao có lịch sử lâu đời đối với việc xây dựng, vận hành và phát triển chương trình học tập nội trú. Bản chất của mô hình học tập trong cộng đồng, dựa vào cộng đồng cũng được nhấn mạnh để cho thấy sự tích cực nhất định đối với việc học của người DTTS vùng cao, điều ít khi được chú ý trong những nghiên cứu hiện có về các vấn đề xã hội trong giáo dục dân tộc.

1. Chương trình học tập nội trú trong cộng đồng

Tại Việt Nam, có hai hệ thống trường nội trú hiện hành dành cho con em các DTTS. *Thứ nhất*, các trường đóng ở trung tâm cụm xã, huyện lỵ, tỉnh lỵ (và một số trường Trung ương), với số lượng ít, thành phần theo học đa dạng, cung cấp chương trình nội trú dài ngày, có tên gọi thống nhất là trường Phổ thông Dân tộc Nội trú (PTDTNT). *Thứ hai*, các trường đóng ở trung tâm xã, với số lượng nhiều hơn, thành phần theo học thuần nhất hơn, gắn với chương trình nội trú ngắn ngày (còn gọi là chương trình bán trú), từng được gọi là các trường Bán trú/Nội trú dân nuôi (NTDN), về sau tên gọi thống nhất là Phổ thông Dân tộc bán trú (PTDTBT)¹.

Hệ thống trường nội trú cấp xã có thể xem là dạng biểu hiện đặc biệt của các khái niệm rộng lớn về trường học cộng đồng, với mục đích nổi bật là cung cấp dịch vụ giáo dục cho trẻ em, thanh thiếu niên thuộc các nhóm thiểu số gặp bất lợi về xã hội hoặc kinh tế. Một “trường nội trú cộng đồng” (*community boarding school*) được diễn giải bởi Mayer và cộng sự (2003) đơn giản là một trường học có chương trình nội trú, nằm “trong” hoặc “gần” cộng đồng gia đình của học sinh. Thuật ngữ “cộng đồng” ở đây nhấn mạnh sự liên kết của nhà trường với cư dân địa phương và nói rõ mục đích của trường là không để trẻ em bị tách rời khỏi môi trường quen thuộc. Bởi vì các trường này nằm gần nhà của học sinh, nó khuyến khích và tạo điều kiện cho phụ huynh tham gia vào việc học hành của con cái họ. Lewthwaite (2007) đặt ra sự phân biệt giữa hai khái niệm “trường học trong cộng đồng”

¹ Theo quy định hiện hành thì trường học ở các xã miền núi và vùng DTTS phải đạt tỷ lệ học sinh nội trú (trong văn bản gọi là học sinh bán trú) từ 25% trở lên đối với trường Tiểu học hoặc 50% trở lên đối với trường Trung học cơ sở thì mới được công nhận là trường PTDTBT. Tuy vậy, học sinh nội trú của những trường chưa đủ tiêu chuẩn vẫn được hưởng trợ cấp nuôi dưỡng của Chính phủ nếu có hộ khẩu thường trú tại các xã, thôn đặc biệt khó khăn và học sinh không thể đi đến trường và trở về nhà trong ngày.

(*school in community*) và “trường học dựa vào cộng đồng” (*community-based school*) trong một tiến trình ghi nhận sự thay đổi của các nguyên tắc: (i) Tăng cường quyền tự quyết và tự chủ tương đối; (ii) Hỗ trợ duy trì văn hóa và bản sắc; (iii) Thiết lập thực tiễn dạy và học kết nối hiệu quả với trải nghiệm cuộc sống và nền tảng văn hóa của cộng đồng; (iv) Hòa giải các khó khăn về kinh tế - xã hội và hoàn cảnh gia đình; và (v) Kết hợp các cấu trúc văn hóa nhấn mạnh sự tham gia của tập thể - gia đình hơn là cá nhân.

Từ xuất phát điểm ở xã Sùng Thái (huyện Yên Minh), nhờ sáng kiến của một thầy giáo người Hmông, mô hình trường NTDN được lan tỏa rộng rãi trong những năm 1990 - 2000 ở tỉnh Hà Giang nói riêng và miền núi cả nước nói chung đã cung cấp một ví dụ điển hình về cái gọi là xã hội hóa giáo dục mang tính tự phát, thể hiện xu hướng phi tập trung hóa hệ thống trường nội trú vùng cao thông qua sự hợp tác giữa tư nhân, ngoài nhà nước và nhà nước trong việc tạo ra lợi ích công cộng. Trải qua một thời gian dài hoạt động và phát triển trong điều kiện kinh tế - xã hội hết sức khó khăn, từ năm 2008 trở đi, các trường NTDN bắt đầu được chuyển đổi, nâng cấp, thể chế hóa cao độ bằng các đề án xây dựng trường PTDTBT - một động thái của Chính phủ và Bộ Giáo dục nhằm khắc phục tình trạng không đồng bộ trong mô hình trường học ở các địa phương, để tăng cường tính chuyên nghiệp của nhà trường và phúc lợi đầy đủ hơn cho học sinh DTTS. Dù ở trình độ phát triển nào thì trong tương quan với trường PTDTNT, trường nội trú cấp xã nói chung có 3 tính chất: *Thứ nhất*, đối với người dân vùng cao loại trường này được biết đến nhiều hơn, dễ tiếp cận hơn và thu hút số lượng học sinh đông đảo hơn; *Thứ hai*, có tính đặc thù bởi vì phát huy hiệu quả tốt nhất ở những vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn (địa bàn giáp biên, vùng sâu, vùng xa hẻo lánh, nơi có địa dư hành chính rộng); *Thứ ba*, trong phạm vi một xã, tạo cơ hội cho học sinh được gần gũi với gia đình hơn, đồng thời dễ gắn kết với nhau bởi quan hệ dân cư và họ hàng.

2. Lợi ích của chương trình nội trú nhìn từ góc độ cộng đồng

2.1. Những phúc lợi cho học sinh

Sẽ là không mấy khó khăn để thừa nhận rằng, việc quy tụ rộng rãi học sinh từ các thôn/bản xa xôi về học tập, sinh hoạt tập trung ở điểm trường chính là một cuộc cách mạng trong phát triển giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số. Việc đi bộ của học sinh DTTS vùng cao từ nhà đến trường và từ trường về nhà hàng ngày thường được mô tả là một trải nghiệm lặp đi lặp lại một cách nhàm chán, rất tốn thời gian, sức lực và còn có phần nguy hiểm. Với đặc điểm địa hình và giao thông đi lại khó khăn ở các xã vùng cao như Sùng Thái, chương trình nội trú giúp giảm từ 2 đến 6 tiếng đi bộ mỗi ngày cho những học sinh sống cách xa trường từ 5km đường rừng núi trở lên. Việc tiết kiệm thời gian di chuyển giúp kéo dài thời gian học tập chính khóa một cách nghiêm túc, đồng thời tạo cơ hội cho trẻ em được tham gia hoạt động ngoại khóa và vui chơi ở trường cũng như ở cộng đồng.

Không những giúp tách rời phần nào khỏi lao động chân tay trong gia đình, sự phát triển về mặt thể chất của học sinh cũng được đảm bảo hơn nhờ chế độ ăn uống tại trường. Ở Hà Giang, Sùng Thái là xã điển hình của phong trào xã hội hóa công tác nuôi dưỡng học sinh với sự thiết lập chế độ đóng góp lương thực toàn xã - một thỏa thuận dân sự quy định hàng năm, mỗi hộ gia đình trong xã dù có con hay không có con đi học cũng sẽ góp cho nhà trường một khối lượng lương thực cố định quy ra thóc hoặc ngô. Với quy mô tham gia chương trình hàng năm luôn đạt trên 90% số hộ, nhà trường có thể nuôi dưỡng học sinh một cách ổn định hơn là để mỗi gia đình tự lo², dù rằng tình trạng thiếu ăn của học sinh ở trường vẫn là một thực tế hiện vẫn chưa được giải quyết triệt để³.

Qua thời gian, nguồn cung ứng lương thực, thực phẩm từ chỗ thuần túy do các gia đình đóng góp (1986 - 2004) trở thành hỗ trợ tài chính của chính quyền tỉnh Hà Giang (2005 - 2010), sau đó là chế độ trợ cấp tiền và gạo của Chính phủ (2011 đến nay) kết hợp với nguồn tài trợ không thường xuyên của các đoàn từ thiện. Kết quả của quá trình can thiệp đó là ngày nay, khác với lẽ lối sinh hoạt được duy trì trong nhiều gia đình Hmông, học sinh nội trú ở đây được ăn 3 bữa cơm một ngày với nhiều rau, thịt và thủy sản hơn, và bất kỳ em nào khi được hỏi cũng có thể đưa ra một nhận xét thẳng thắn rằng “*ăn ở trường thích hơn ăn ở nhà*”. Mặc dù thực hành ăn uống ở trường đôi lúc gây ra những ý kiến trái chiều của các nhà quan sát về mặt dinh dưỡng và vệ sinh (Yến Khanh, 2004; Hoàng Phương và Thanh Lam, 2018), nhưng sự tăng trưởng hữu hình về lượng calo trong khẩu phần ăn vẫn là yếu tố mang ý nghĩa tích cực, nếu không muốn nói là quan trọng nhất đối với việc gia tăng thiện cảm và mong muốn được đi học của trẻ em.

Từ kinh nghiệm của địa phương, sự hấp dẫn và thân thiện của chương trình nội trú gần nhà cũng có thể được thúc đẩy bởi cảm nhận tiêu cực của học sinh đối với trường học xa nhà. Vào nửa sau thập niên 1980, khi cuộc chiến tranh biên giới diễn ra ở tỉnh Hà Tuyên (cũ) vẫn còn tiếp diễn, để khôi phục lại công tác giáo dục bị đình trệ vào những năm đầu của cuộc chiến, học sinh tiểu học ở những khu vực vùng cao còn nguy cơ bất ổn được khuyến khích di chuyển xuống vùng thấp để học. Thời điểm đó, người Hmông ở Sùng Thái vẫn là những cư dân có rất ít trải nghiệm tiếp xúc với hệ giáo dục chính quy. Theo lời kể

² Một nhận định của tổ chức Cứu trợ trẻ em quốc tế tại Việt Nam cho rằng: trong những gia đình nghèo vùng cao, phần lớn thức ăn được dành cho các em bé và người lớn phải lao động nặng nhọc. Các phụ huynh thường nghĩ rằng những đứa trẻ lớn chỉ biết chơi, do đó không cần thiết phải ăn nhiều. Khi đi học nội trú, những đứa trẻ mới được ăn ba bữa một ngày thay vì chỉ một hoặc hai bữa một ngày như ở nhà (Ma, 2016).

³ Để minh họa cho quyết tâm đi học của các thế hệ học sinh đầu tiên - những người phải trải qua giai đoạn khó khăn nhất, một lãnh đạo của trường Sùng Thái cho biết, trước năm 2000 bình quân mỗi học sinh của trường chỉ có 13,3kg ngô bắp để ăn mỗi tháng, tức là nằm trong chuẩn nghèo lương thực ngày nay, song lại gần tương đương với sản lượng lương thực bình quân đầu người của xã. Các ghi chép tản mạn về việc huy động nguồn thực phẩm được nhà trường lưu giữ giúp đưa ra ước tính tương đối rằng: chế độ ăn của học sinh nội trú thời đó chỉ có giá trị khoảng 700 - 800 cal/ngày; trong khi theo chế độ hiện tại là khoảng 1.600 - 1.800 cal/ngày. Tuy vậy, ngay cả con số hiện tại vẫn thấp hơn tiêu chuẩn được khuyến cáo cho nhu cầu phát triển thể chất của trẻ em Việt Nam.

của các cựu học sinh và giáo viên, hầu hết những đứa trẻ được gửi đi một thời gian sau đều nhất quyết đòi về, một số nói là vì nhớ nhà và người thân, số khác lại nói là vì điều kiện ăn ở không quen,... Câu chuyện này thường được dẫn ra như một động cơ trực tiếp của cuộc vận động thành lập trường NTDN xã Sùng Thái (năm 1986) - nơi quy tụ toàn bộ đối tượng bỏ học và số chưa có điều kiện đi học.

Không chỉ là hành động thể hiện tinh thần cảm thông của người lớn đối với tâm lý trẻ nhỏ, những người khởi xướng phong trào còn tin rằng, việc chủ động rèn luyện lẽ lối sinh hoạt nội trú ở trường tiểu học của xã sẽ là bước chuẩn bị tốt cho sự tham gia của học sinh vào các trường PTDTNT. Tuy nhiên, kế hoạch này không thể giải quyết triệt để tình trạng học sinh tự ý bỏ học trường huyện trong nhiều năm sau đó. Trong khi, địa phương cũng phải đối mặt với việc nhiều học sinh đã tốt nghiệp tiểu học nhưng không thể lên cấp vì sự cạnh tranh thành tích đầu vào ở trường PTDTNT. Để giải quyết tình hình đó, từ năm 1997 trường Sùng Thái đã mở thêm lớp 6 “nhô” để đào tạo tại chỗ các em này. Sự mở đầu của tiến trình phát triển trường liên cấp trong xã được nhân dân hoan nghênh, bởi nhiều học sinh cũng muốn được gần gũi với gia đình và bạn bè đồng hương, thay vì phân tán ra học tiếp tại những môi trường xa lạ ở các huyện lỵ khác như Yên Minh, Đồng Văn, Mèo Vạc.

2.2. Sự hỗ trợ đối với kinh tế gia đình

Qua kết quả phỏng vấn cho thấy, các phụ huynh và cựu phụ huynh người Hmông thường tỏ ra không mấy quan tâm về những điểm tích cực mang tính sư phạm như sự tiếp thu bài học, thành tích học tập, tỷ lệ lên lớp và chuyển cấp... của con em, mà thay vào đó tính kinh tế của việc cho con học nội trú là chủ đề được thích thú bàn luận hơn cả. Lợi ích phổ biến và trước nhất được nêu ra đó là thời gian chăm sóc con cái ít hơn - đồng nghĩa với khả năng tập trung vào lao động sản xuất cao hơn. Ở mỗi thôn/bản, thường thì các gia đình chỉ có cặp vợ chồng trẻ nuôi con nhỏ là thuộc diện khó khăn nhất, bởi vì họ có ít của ăn của để, phải lao động vất vả ở những mảnh nương xa nơi ở nhất. Đối với họ, để con ở nhà hoặc đi lên nương đều có điểm bất tiện riêng, nhất là khi họ chưa nhận được sự đỡ đần từ những đứa con lớn. Việc gửi con cho trường từ thứ hai đến thứ sáu hàng tuần giúp họ có thể lao động toàn thời gian trên nương ít nhất là 5 hoặc 6 ngày mỗi tuần, không phải cắt cử nhau về nhà trông con - điều sẽ làm tăng thời gian đi lại, chi phí ăn uống cũng như giảm sức lao động của cặp vợ chồng⁴.

⁴ Sự vắng mặt của con trẻ ở nhà vào ngày thường không phải là không gây ra những phiền toái nhất định cho phụ huynh. Việc chấp nhận cho những người con lớn sinh hoạt tập trung ở trường khiến cho các gia đình đông con thiếu đi đối tượng trông trẻ. Nếu người được gửi đi học là nữ giới trong các gia đình ít nữ thì người mẹ lại trở nên vất vả hơn do vừa phải trông con nhỏ, vừa phải làm việc nhà một mình. Thực tế là sau khi có chương trình nội trú, hiện tượng học sinh vừa biết mặt chữ hay tốt nghiệp tiểu học xong là nghỉ học để trông em vẫn là một vấn nạn (dù rằng nó thường đi đôi với một số vấn đề khác nữa như gia cảnh khó khăn, cha mẹ đau yếu hoặc mồ côi cha/mẹ). Đó cũng là lý do dẫn tới việc thành lập các lớp mẫu giáo ở thôn bản sau sự thành công của trường NTDN, nơi mà các “cô nuôi” được người dân trả công để thực hiện trông nom trẻ em từ bán thời gian đến toàn thời gian.

Ưu điểm kể trên cũng tương tự với nhóm phụ huynh tham gia vào các hoạt động sinh kế phi tại chỗ chỉ có ở vùng thấp hoặc ở bên kia biên giới, nhất là trong bối cảnh mà sự suy kiệt nguồn nước và quỹ đất màu mỡ khiến cho việc trồng trọt ngày càng khó đáp ứng nhu cầu sống cơ bản. Theo thông tin của chính quyền địa phương, người lớn trong các gia đình có con học nội trú - những người thường sống tại các thôn/bản xa xôi - là đối tượng thường xuyên vắng mặt khi công an địa phương kiểm tra thường trú, tạm trú, với lý do phổ biến là “bận đi kiếm tiền”. Trái ngược với đó, người có con học ngoại trú - những người thường sống ở gần trung tâm xã - phần lớn lại có sinh kế tại chỗ ổn định từ trước (như buôn bán hoặc làm nhân viên nhà nước,...), và động cơ cho con đi học của họ nghiêng về nhu cầu tiếp cận giáo dục thuần túy hơn.

Khi mà xã hội hóa giáo dục mới chỉ được thúc đẩy bởi những hoạt động tại chỗ là chính, chương trình nội trú cũng là một gánh nặng kinh tế cho cộng đồng. Bởi vì các tiện nghi sinh hoạt ở trường như nhà lưu trú, giường, bàn ghế, dụng cụ nấu ăn... phải dựa vào nguồn cung ứng từ nhân dân và tốn một khoản kinh phí xã hội hàng năm để duy trì. Tuy vậy, các quan điểm cá nhân thường không chú trọng vấn đề này, kể cả những người không có con học nội trú (bao gồm cả những cặp vợ chồng hiếm muộn) phải đóng góp cho phong trào NTDN vẫn cho rằng điều đó là cần thiết, vì: “*Dân đây không phân biệt con anh con em, con chú con bác, đều coi như con của mình*” (PVS: Nam, người dân thôn Suối Tỷ, xã Sùng Thái).

Thời điểm chuyển đổi của trường Sùng Thái từ NTDN thành PTDTBT thì các gia đình không phải đóng cho nhà trường bất cứ một khoản kinh phí nào liên quan đến ăn, ở của con em mình, bởi vì trợ cấp thực phẩm (thông qua tiền mặt) là ưu đãi của Chính phủ dành cho những đối tượng sinh hoạt tập trung tại trường; còn mỗi học sinh ngoại trú thuộc hộ nghèo được phát 15kg gạo mỗi tháng⁵. Từ đó nổi lên một dư luận phổ biến hiện nay là những em không đủ tiêu chuẩn học nội trú do nhà gần trường (dưới 4km ở cấp tiểu học, dưới 7km ở cấp trung học cơ sở) hoặc không có hộ khẩu tại địa phương là sự thiệt thòi cho cả học sinh lẫn gia đình. Giữa bối cảnh nhạy cảm của công tác quản lý hàng trợ cấp, trước những suất ăn trưa “tự lo” có phần kham khổ hơn của những học sinh ngoại trú so với các bạn nội trú, bất cứ nỗ lực nào của nhà trường nhằm phân phối khẩu phần ăn công bằng hơn giữa các em cũng vấp phải vướng mắc về luật định.

2.3. Lợi ích về văn hóa và sự kiểm soát xã hội đối với nhà trường

Từ góc độ địa lý hành chính, các trường nội trú cấp xã nằm ở vị trí gần cộng đồng có đối tượng theo học cao hơn hẳn so với các trường PTDTNT đóng ở trung tâm huyện hoặc tỉnh. Với cảnh huống này, chế độ nội trú bán tập trung - nơi các học sinh không phải ở tại trường suốt cả học kỳ và không phải học sinh nào trong trường cũng học nội trú - để lại tác

⁵ Xem Quyết định số 85/2010/QĐ-TTg, số 12/2013/QĐ-TTg, số 36/2013/QĐ-TTg và Nghị định 116/2016/NĐ-CP.

động ít sâu sắc hơn vào quá trình truyền đạt văn hóa địa phương. Lập luận ở đây nhấn mạnh vào hai vấn đề của công tác giáo dục ở xã Sùng Thái:

Thứ nhất, cùng là học sinh từ Sùng Thái, nhưng do kiểu đi học nửa thoát ly nên học sinh ở trường xã vẫn hay nghỉ học để tham dự đám ma, đám cưới và các nghi lễ khác của gia đình, dòng họ; trong khi những ai đến học ở trường huyện thường được gia đình miễn cho hoạt động này. Không kể đến tình trạng tự ý nghỉ tết lâu hơn thời gian quy định. Một số giáo viên còn ước tính là trong một năm học, bình quân mỗi học sinh sống xa trường đã xin giáo viên chủ nhiệm cho phép nghỉ học từ một đến vài lần vì những “lý do thường kỳ”. Hơn nữa, vì không muốn người dân nảy sinh thành kiến rằng nhà trường thiếu tôn trọng tập quán địa phương, nên các thầy cô cũng phải tự hạn chế sự nghiêm khắc bằng việc nhắc nhở học trò cố gắng trở lại trường sớm nhất có thể.

Thứ hai, các giáo viên công tác tại địa phương phải tự có trách nhiệm rèn luyện kỹ năng sống của bản thân để làm gương cho học trò - đối tượng được xem là luôn thừa hưởng nếp sống “tùy tiện” hay thậm chí là “cẩu thả” từ gia đình. Sự hình thành chế độ sinh hoạt quy củ tại trường không chỉ xuất phát từ mong muốn ấy, mà còn là căn cứ quan trọng cho tính chuyên nghiệp của chương trình nội trú mà nhà trường giới thiệu. Song, thực trạng đời sống tại gia đình lại cho thấy niềm tin thái quá của giáo viên về cái gọi là hiệu quả thiết thực của hoạt động giáo dục ngoài giờ. Như những gì được phản ánh bởi cán bộ công tác xã hội, thực hành kỹ năng sống mới của học sinh nội trú chỉ giới hạn trong thời gian ở tại trường, còn khi về nhà vào cuối tuần hoặc nghỉ hè, hầu như mọi đứa trẻ lại trở về với lối sống tạm bợ, thiếu vệ sinh như trước đây. Sự cộng tác hạn chế của người dân không hẳn thể hiện rằng họ đánh giá thấp các hoạt động ngoại khóa trong nhà trường, bởi nó làm gợi nhớ đến phát hiện của Luong và Nieke (2013, tr. 27-28) về quan điểm nước đôi của người Hmông về giáo dục: những kỹ năng sống là để thích nghi với xã hội văn minh; còn một khi đang ở nhà, những cái mới được gác lại một bên để thực hiện trách nhiệm gìn giữ văn hóa tộc người.

Sự khác nhau trong góc nhìn của phụ huynh và giáo viên làm cho các vấn đề đó nằm trong một điểm khó xác định của quan điểm đánh giá thuần là tích cực hay tiêu cực. Nó cũng cho thấy, các mô hình trường lớp dành cho những khu vực và đối tượng đặc thù khó có thể (hoặc không nên) được vận hành bằng việc tuân thủ cứng nhắc các lý tưởng của giáo dục quốc dân. Điều này cũng có thể được xem xét qua thái độ của cư dân địa phương đối với sự gia tăng tính độc lập của nhà trường đối với các quyết định của cộng đồng.

Là những cư dân luôn có khát vọng làm chủ quê hương, người Hmông có thể nhìn nhận chương trình nội trú ở trường xã như một giải pháp nâng cao trình độ học vấn, để được cơ cấu vào bộ máy lãnh đạo xã (Nguyễn Hồng Thái, 2008, tr. 51). Lịch sử 1/3 thế kỷ của trường Sùng Thái ghi nhận chỉ có 28 người⁶ trong hàng nghìn học sinh từng học tại trường

⁶ Bao gồm: 4 cán bộ các ban, ngành của huyện; 2 thuộc ngành công an; 1 sĩ quan quân đội; 13 cán bộ cấp xã; 8 người thuộc ngành giáo dục.

được công tác tại các cơ quan nhà nước, và không một ai - tính đến nay trở thành lãnh đạo ở tổ chức mà mình công tác.

Khi bàn về mối quan hệ giữa nhà trường và chính quyền xã, một giáo viên của trường đã phê phán sự lạm dụng về thành tích điển hình của giáo dục địa phương trong báo cáo của nhiều ban ngành khác nhau, như bằng chứng cho tính hiệu quả của chính quyền và các đoàn thể cơ sở (PVS: Nam, giáo viên trường PTDTBT Trung học cơ sở Sùng Thái). Một trong những cách tiếp cận khơi dậy sự thích thú rộng rãi trong nhân dân, cũng là yêu cầu được đề xuất và bảo đảm bởi nhiều lãnh đạo chính quyền người Hmông, đó là cho phép đại diện các thôn/bản (trưởng thôn/trưởng họ) giám sát hoạt động tài chính của chương trình nội trú và kế hoạch ngoại khóa, tham gia lập quy hoạch xây dựng cơ sở vật chất, quyết định phương hướng phát triển của nhà trường, hay là cắt cử người quản lý đội ngũ tiếp phẩm, nấu ăn⁷.

Phương pháp xã hội hóa giáo dục ở địa phương chỉ bị thách thức khi tính chất dân sự của chương trình nội trú bị suy giảm từ cuối thập niên 2000. Tiêu chuẩn mang tầm quốc gia của trường PTDTBT một mặt đem lại một môi trường giáo dục có tính chuyên nghiệp hơn, nhưng mặt khác lại làm đứt gãy sự kiểm soát trước đây của cộng đồng đối với trường học. Sự giải tán của ban quản lý nội trú với các ủy viên không phải nhà giáo đưa đến quá trình nội bộ hóa các hoạt động được gọi là chuyên môn của nhà trường. Như lời phàn nàn của một vị trưởng thôn về trường Sùng Thái mới, bởi vì trường học “*đã là của Nhà nước*” nên ông không còn thẩm quyền đứng ra tổ chức các hoạt động ngoài giờ (PVS: Nam, trưởng thôn thôn Tráng Pùng B, xã Sùng Thái).

Thay lời kết

Có thể khẳng định, trong nhiều năm qua cộng đồng người Hmông ở Sùng Thái vẫn rất coi trọng những lợi ích ngoài sự phạm của chương trình học tập nội trú trong trường học. Từ quan điểm của người dân địa phương, sức hấp dẫn của chương trình phần nhiều nằm ở khả năng cải biến trường học thành nơi chia sẻ gánh nặng nuôi dưỡng trẻ em, đồng thời giảm bớt phần nào những xung đột xã hội và văn hóa trong trải nghiệm đến trường của học sinh. Kết quả đáng khích lệ của sự kết hợp giữa nỗ lực tự phát của cộng đồng với vai trò của chính sách nhà nước là sự hiện thực hóa các khái niệm về “xã hội hóa giáo dục” và “trường học dựa vào cộng đồng” trong bối cảnh hạn chế về điều kiện kinh tế, hạ tầng kỹ thuật và truyền thống học tập. Những sáng kiến giáo dục có nguồn gốc địa phương do vậy cần được thừa nhận và vận dụng để phát huy tính tích cực của các cộng đồng DTTS trong sự nghiệp giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số và miền núi nước ta.

⁷ Bởi vì đây là kinh nghiệm thực tiễn để cộng đồng thấy được vai trò của mình đối với nhà trường, cũng như đảm bảo sự cảm nhận trực tiếp của họ đối với hoàn cảnh ăn, ở của con em, nó đã được thể chế hóa một phần trong nội dung của văn bản hướng dẫn cấp tỉnh về hoạt động nội trú ở trường phổ thông (Quyết định 294/2009/QĐ-UBND).

Tài liệu tham khảo

1. Bass, L. R. (2014), “Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform”, *Journal of Educational Research*, Vol. 107 (1), pp. 16-35.
2. Baker, R., Andrews, J. (1991), “Parental reasons for sending children to a rural day and boarding school”, *Education in Rural Australia*, Vol. 1, pp. 21-25.
3. Bronfenbrenner, U. (1970), “Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 15, pp. 179-189.
4. Chen, Y. (2008), *Muslim Uyghur Students in a Chinese Boarding School: Social Recapitalization as a Response to Ethnic Integration*, Lanham, Lexington Books.
5. Greer, C. (1972), *The Great School Legend*, New York, Basic Books.
6. Holden, M. J. et al. (2010), “Children and residential experiences: A comprehensive strategy for implementing a research-informed program model for residential care”, *Child Welfare*, Vol. 89, pp. 131-149.
7. Nguyễn Thu Hương và Nguyễn Trường Giang (2012), *Học không được hay học để làm gì? Trải nghiệm học tập của học sinh dân tộc thiểu số*, Viện Nghiên cứu Xã hội, Kinh tế và Môi trường, Hà Nội.
8. Yến Khanh (2004), “Thẻ trạng trẻ em vùng cao - đôi điều suy ngẫm”, *Báo Hà Giang*, Số 3533, ra ngày 8-7-2004, tr. 3.
9. Lawrence, R. (2005), *The sustainability of boarding: Choice and influencing factors of parents who elect to send their children to boarding school*, Melbourne, Prospect Research and Marketing.
10. Lewthwaite, B. (2007), “From school in community to a community-based school”, *Journal of Educational Administration and Policy*, Vol. 64, pp. 1-18.
11. Luong, M. P., Nieke, W. (2013), “Minority status and schooling of the Hmong in Vietnam”, *Hmong Studies Journal*, Vol. 14, pp. 1-37.
12. Ma, K. T. (2016), *School dropouts among Vietnamese children: How to ensure financial resources for education*, Hitotsubashi University-School of International and Public Policy, Public Economics Program, PM15E014.
13. Merton, R. K. (1961), “The Unanticipated Consequences of Social Action”, *American Sociological Review*, Vol. 1, pp. 894-904.

14. Nguyen, T. T. H.; Tran, N. T. M. T. (2013), *School Violence: Evidence from Young Lives in Vietnam*, trên trang <https://www.younglives.org.uk/files/YL-Vietnam-PP1.pdf> (Truy cập ngày 25 tháng 12 năm 2018)
15. Parsons, T. (1959), “The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society,” *Harvard Educational Review*, Vol. 29, pp. 297-318.
16. Parsons, T. (1961), “An Outline of the Social System”, in T. Parsons et al. (Eds.), *Theories of Society*, New York, Collier-Macmillan, pp. 30-79.
17. Hoàng Phương và Thanh Lam (2018), *Bữa cơm nóng ước mơ của học sinh miền núi*, trên trang <https://vnexpress.net/longform/bua-com-trong-mo-gia-9-500-dong-cua-hoc-tro-mien-nui-3853837.html> (Truy cập ngày 28 tháng 12 năm 2018)
18. Smith, A. (2009), *Indigenous Peoples and Boarding Schools: A Comparative Study*, New York.
19. Nguyễn Hồng Thái (2008), “Trường phổ thông dân tộc bán trú - sự nỗ lực sáng tạo cộng đồng để phát triển giáo dục bền vững vùng dân tộc và miền núi”, *Tạp chí Xã hội học*, Số 4, tr. 44-54.



Chăm sóc vườn rau xanh của các em học sinh trường Tiểu học Sủng Thái, huyện Yên Minh, tỉnh Hà Giang

Ảnh: Thanh Tùng, chụp năm 2015