

MỘT VÀI SUY NGHĨ VỀ CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC CHO NGƯỜI DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở VIỆT NAM HIỆN NAY¹

ThS. Vũ Tuyết Lan
Viện Dân tộc học

Tóm tắt: Bài viết này phân tích một số khía cạnh liên quan đến việc triển khai các chính sách giáo dục, đặc biệt là giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam trong những năm gần đây. Đồng thời, bài viết cũng đề cập đến một số tác động của các chính sách đó từ những góc nhìn khác nhau. Từ đó, tác giả nêu lên một vài suy nghĩ cá nhân liên quan đến những vấn đề đặt ra đối với việc hoạch định và triển khai các chính sách giáo dục nói chung và giáo dục ngôn ngữ nói riêng cho người dân tộc thiểu số ở Việt Nam hiện nay. Bài viết đưa ra một số gợi ý đối với các chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số Việt Nam: cần hướng tới việc tạo dựng, phát triển môi trường bền vững để nuôi dưỡng, phát triển các giá trị văn hoá tộc người, bản sắc tộc người và ý thức trách nhiệm công dân thay vì chỉ tập trung vào việc đạt được những chỉ số giáo dục quốc dân.

Từ khóa: Chính sách, chính sách giáo dục, giáo dục cho người dân tộc thiểu số, giáo dục ngôn ngữ.

Ngày nhận bài: 20/8/2018; ngày gửi phản biện: 28/8/2018; ngày duyệt đăng: 10/10/2018

Mở đầu

Giáo dục cho người dân tộc thiểu số luôn được Chính phủ Việt Nam quan tâm và không ngừng cải thiện. Vấn đề chất lượng và tiếp cận giáo dục cho mọi công dân được ưu tiên hàng đầu và được khẳng định khi Việt Nam chính thức cam kết với cộng đồng quốc tế tại “Diễn đàn quốc tế Giáo dục cho mọi người” tổ chức tại Dakar, Senegal tháng 4 năm 2000 (Dakar Education for All (EFA) Framework for Action). EFA được sử dụng là khung hành động cho những hoạt động xây dựng, triển khai, đánh giá các chính sách giáo dục ở Việt Nam trong những năm gần đây.

Là quốc gia đa dân tộc, Chính phủ Việt Nam coi chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số là chiến lược nhằm đem lại sự bình đẳng và rút ngắn khoảng cách kinh tế - xã hội giữa các tộc người trên lãnh thổ Việt Nam, cũng như xây dựng ý thức trách nhiệm của mọi công dân. Trong đó, giáo dục ngôn ngữ là một vấn đề nền tảng đối với giáo dục dân tộc thiểu số. Mặc dù việc hoạch định, triển khai chính sách giáo dục ngôn ngữ nói riêng và chính sách giáo dục dân tộc thiểu số nói chung đã thể hiện những nỗ lực to lớn và không ngừng của Chính phủ Việt Nam đối với giáo dục dân tộc thiểu số, thể hiện sự quan tâm đối với người dân tộc thiểu số, nhưng kết quả của các chính sách vẫn chưa đáp ứng được những mục tiêu đề ra. Bài viết này trình bày một vài suy nghĩ về chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số, nhất là chính sách giáo dục ngôn ngữ hiện nay và đưa ra những gợi ý chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số Việt Nam.

¹ Bài viết là một phần kết quả nghiên cứu của Đề tài khoa học cấp Cơ sở năm 2018: “Một số vấn đề về chính sách dân tộc ở nước ta hiện nay” do ThS. Nông Bằng Nguyễn và ThS. Vũ Tuyết Lan làm Đồng chủ nhiệm.

1. Vài nét về việc triển khai các chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số ở Việt Nam từ năm 1986 đến nay

Ngôn ngữ và giáo dục là hai vấn đề quan trọng trong chính sách dân tộc và có nhiều tác động đến mối quan hệ tộc người trong một quốc gia. Các chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số hiện đang triển khai đều được bắt đầu từ một vài thập kỷ trước. Chẳng hạn, chính sách cử tuyển đại học đối với học sinh dân tộc thiểu số bắt đầu triển khai từ năm 1990, chính sách giảng dạy tiếng dân tộc thiểu số bắt đầu triển khai từ những năm 1980 và chính sách đối với hệ thống các trường phổ thông dân tộc nội trú bắt đầu từ năm 1985 (Trương Huyền Chi, 2009; Nguyễn Ngọc Thanh, 2012). Một số chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số khác đã được lồng ghép vào các chương trình phát triển kinh tế - xã hội vùng miền núi, dân tộc thiểu số như Chương trình 135 với việc xây dựng cơ sở vật chất trường học các cấp. Những chính sách đó đã giúp giáo dục ở người dân tộc thiểu số được tăng cường một cách rõ nét trong một vài thập niên trở lại đây. Không chỉ dừng ở đó, Chính phủ Việt Nam nhận thức sâu sắc về yêu cầu cải thiện chất lượng và tiếp cận giáo dục cho học sinh người dân tộc thiểu số. Vì vậy, năm 2000, Việt Nam chính thức cam kết thực hiện khung hành động giáo dục cho mọi người (Dakar Education for All (EFA) Framework for Action) với mục tiêu đến năm 2015 hoàn thành nâng cao chất lượng của giáo dục sớm cho trẻ em, giáo dục tiểu học và trung học, giáo dục không chính quy. Do đó, giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục cho người dân tộc thiểu số nói riêng được đặt trong một cơ chế giám sát và đánh giá quốc tế của các cơ quan đánh giá trung lập thứ ba, chẳng hạn Young Lives (một tổ chức phi chính phủ với nhiều bên tham gia: trường đại học, cơ quan nghiên cứu và hoạch định chính sách của chính phủ...) nhằm thúc đẩy phát triển bền vững ở các quốc gia trên toàn thế giới.

Một nghiên cứu của Ngân hàng Thế giới (World Bank, 2009) đã phân tích một cách chi tiết về các chính sách của Chính phủ Việt Nam liên quan đến giáo dục song ngữ cho người dân tộc thiểu số và hệ thống trường phổ thông dân tộc nội trú. Theo nghiên cứu này, trừ một số địa phương được triển khai chương trình giáo dục song ngữ thử nghiệm do các dự án quốc tế tài trợ, còn lại nhiều tỉnh miền núi, vùng dân tộc thiểu số khác không có chương trình giáo dục song ngữ. Ngôn ngữ dân tộc thiểu số chỉ được giảng dạy như một môn học chứ không phải là một công cụ giảng dạy và tiếp nhận kiến thức ở bất cứ một tỉnh nào có người dân tộc thiểu số học tập và sinh sống. Tuy nhiên, nghiên cứu này ghi nhận sự đóng góp của hệ thống các trường phổ thông dân tộc nội trú trong việc nâng cao tiếp cận giáo dục cho học sinh người dân tộc thiểu số. Thông qua phân tích những chỉ báo như tỷ lệ nhập học, vai trò của học phí, tỷ lệ bỏ học, tỷ lệ nhập học muộn, sự khác biệt giới trong tỷ lệ nhập học, giáo dục sớm và mầm non, hệ thống cơ sở vật chất, đào tạo đội ngũ giáo viên người dân tộc thiểu số, phương pháp và chất lượng giảng dạy, vai trò của cha mẹ, giáo dục cho người lớn và giáo dục không chính quy, World Bank đã đưa ra đánh giá đối với kết quả của chính sách giáo dục dân tộc thiểu số ở Việt Nam và đi đến kết luận rằng, chính sách giáo dục dân tộc thiểu số đã không thể thu hẹp được khoảng cách giáo dục giữa học sinh người Kinh và người dân tộc thiểu số. Sự khác biệt về khoảng cách giáo dục là một vấn đề chính phủ nhận thấy rõ và đang cố gắng hết sức để cải thiện (World Bank, 2009). Những khoảng cách trong giáo dục dẫn đến sự phân hóa xã hội trong giáo dục. Dự thảo Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam đến năm 2020 cũng nhận định rằng, sự phân hóa xã hội có chiều hướng gia tăng và điều này làm tăng tình trạng bất bình đẳng trong tiếp cận giáo dục phổ thông giữa các vùng miền, các giai tầng (xem thêm Quyết định số 771/QĐ-TTg ngày 13/6/2012 của Thủ tướng Chính phủ). Chính vì vậy, Lê Ngọc Hùng (2009) cho rằng, cần phải đa dạng hóa giáo dục theo hướng

tạo ra sự phân hóa trên cơ sở xã hội học để tạo ra các cơ hội tiếp cận giáo dục một cách đồng đều và bình đẳng giữa các nhóm xã hội, các tộc người.

Tuy nhiên, theo kết quả nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Thanh (Chủ biên, 2012), ở một số tỉnh miền núi phía Bắc, xét trên bình diện tổng thể, chính sách giáo dục dân tộc thiểu số đã cải thiện đáng kể thực trạng giáo dục tại vùng dân tộc thiểu số từ hệ thống cơ sở vật chất đến chất lượng học tập và giảng dạy, giúp cho các em học sinh có điều kiện tiếp cận tốt hơn đối với những bậc học và trình độ dân trí, từ đó nhận thức của người dân tộc thiểu số được nâng cao rõ rệt. Nếu đánh giá một cách chi tiết áp dụng các chuẩn giáo dục của hệ thống giáo dục quốc dân thì học sinh người dân tộc thiểu số vẫn có học lực yếu, khả năng đọc viết và nói tiếng phổ thông kém.

2. Xác định các đối tượng thụ hưởng chính sách và một số vấn đề đặt ra

Việc xác định các đối tượng thụ hưởng chính sách là vấn đề quan trọng và cốt lõi trong triển khai các chính sách hiện nay. Xác định đối tượng thụ hưởng chính sách có đúng đối tượng hay không, phụ thuộc vào (1) những hướng dẫn, quy định, mô tả chính xác, rõ ràng về những người đó là ai và những thông tin này được thể hiện trong nội dung chính các văn bản chính sách nào; (2) Kết quả xác định đối tượng không thiên lệch, chủ quan của các bên liên quan trong quá trình xác định rõ những nhóm đối tượng hưởng lợi là ai.

Đối với các văn bản chính sách giáo dục dân tộc thiểu số hiện nay, một số Nghị định và Thông tư chưa thống nhất về đối tượng, địa bàn áp dụng chính sách, như Nghị định số 49/2010/NĐ ngày 14/5/2010 của Chính phủ quy định về miễn giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập và cơ chế thu, sử dụng học phí đối với các cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân về khung học phí đối với giáo dục mầm non và phổ thông theo ba vùng: thành thị, nông thôn, miền núi. Sự phân loại như trên khiến các địa phương rất khó xác định đối tượng và gặp lúng túng trong việc triển khai, áp dụng chính sách.

Việc hoạch định, xây dựng và thực hiện chế độ, chính sách phát triển giáo dục dân tộc thiểu số và miền núi (DTTS&MN) liên quan đến nhiều vùng, nhiều khu vực khác nhau. Ngoài địa bàn có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn thuộc vùng DTTS&MN còn có các xã bãi ngang, ven biển, hải đảo; xã biên giới, xã an toàn khu cũng thuộc diện đặc biệt khó khăn. Việc áp dụng kết quả phân định theo trình độ phát triển để hoạch định chính sách phát triển giáo dục ở các vùng này gặp nhiều khó khăn do thiếu tính ổn định (hàng năm, từng giai đoạn, địa bàn có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn có sự thay đổi trong quá trình phát triển). Tuy nhiên, để phân nào đảm bảo tính công bằng, nhiều chế độ, chính sách vẫn cần phải dựa trên đặc điểm địa hình khó khăn hiểm trở của miền núi, vùng cao hoặc đặc điểm giao thông khó khăn để có chính sách thu hút cán bộ.

Như vậy, việc xây dựng và ban hành chính sách phát triển giáo dục vùng DTTS&MN theo hai cách phân định: phân định xã, huyện, tỉnh là miền núi, vùng cao và phân định xã, thôn, bản theo trình độ phát triển đều có mặt thuận lợi và mặt hạn chế. Nếu áp dụng phân định theo miền núi, vùng cao thì chưa bao quát được hết các địa bàn sinh sống của người DTTS. Nếu áp dụng phân định theo trình độ phát triển như hiện nay thì chỉ phù hợp cho từng giai đoạn ngắn nên thiếu tính ổn định. Chính sự không rõ ràng và thiếu những hướng dẫn cụ thể trong việc xác định và phân loại các đối tượng thụ hưởng chính sách đã tạo ra những khoảng trống và hạn chế trong việc triển khai chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số hiện nay.

Trong cuộc họp mới đây nhất của Hội đồng Dân tộc Quốc hội, các thành viên Hội đồng đã cho rằng: một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng không rõ ràng này là do việc ban hành văn bản quy phạm pháp luật về giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số, miền núi, nhất là các văn bản hướng dẫn còn chậm, một số văn bản không còn phù hợp với thực tiễn phát triển. Ngoài ra, chính sách hỗ trợ giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số, miền núi còn phân tán, dàn trải, chưa có sự tích hợp; sự phối hợp giữa các bộ, ngành còn thiếu đồng bộ dẫn đến trùng lặp về địa bàn, đối tượng thụ hưởng. Các đại biểu tham gia cuộc họp cũng cho rằng một yêu cầu bức thiết đối với Chính phủ là cần nghiên cứu, sửa đổi một số bất cập của Luật Giáo dục; Luật Cán bộ, công chức; Luật Viên chức; Luật Giáo dục đại học liên quan đến vấn đề hỗ trợ giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số và miền núi. Đặc biệt là thông qua Luật Hỗ trợ phát triển vùng dân tộc miền núi, nhằm đảm bảo tính thống nhất, đồng bộ của hệ thống pháp luật và quá trình thực thi. Việc xây dựng chính sách phát triển giáo dục đối với vùng DTTS&MN dựa trên phân định vùng theo trình độ phát triển hiện nay vẫn còn những bất cập cần sửa đổi và bổ sung cho hoàn thiện hơn. Chính vì vậy, việc phân định vùng DTTS&MN một cách khoa học, hợp lý và đảm bảo tính ổn định làm cơ sở để hoạch định các chính sách phát triển ở vùng này là một vấn đề đặt ra trong tình hình hiện nay.

Theo các kinh nghiệm quốc tế về chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số liên quan đến việc xác định đối tượng thụ hưởng chính sách cho thấy: những nguy cơ liên quan đến lạm dụng quyền hạn và trách nhiệm của bộ phận triển khai và xác định đối tượng thụ hưởng chính sách dẫn đến vấn đề bất công giáo dục ngày càng gia tăng nếu như những quy định, hướng dẫn về xác định đối tượng thụ hưởng chính sách không được xây dựng một cách rõ ràng, chi tiết và phù hợp (Pham Thi Lan & Nicola Jones, 2007). Đây là nhân tố mà các nhà hoạch định chính sách Việt Nam cần lưu tâm khi xây dựng và triển khai chính sách để có thể ngăn chặn những hạn chế, tiêu cực trong giáo dục, góp phần đảm bảo bình đẳng trong tiếp cận giáo dục cho người dân tộc thiểu số.

3. Chính sách giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số và tăng cường tiếng phổ thông (tiếng Việt) cho học sinh người dân tộc thiểu số - những nghịch lý đang đặt ra

Trong tất cả các văn bản chính thức của Nhà nước Việt Nam cho đến nay đều khẳng định tiếng Việt là ngôn ngữ chính thống trong giáo dục. Các dân tộc thiểu số được dạy và học tiếng dân tộc thiểu số ở một số trường học và địa phương nhằm hỗ trợ và nâng cao chất lượng học tập các môn văn hóa bằng tiếng phổ thông. Chính vì vậy, các chính sách giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số thường chỉ giới hạn ở cấp tiểu học, hoặc lớp đầu cấp của bậc trung học cơ sở, và song hành cùng chương trình giáo dục tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số ở bậc học mầm non. Mục đích của chính sách giáo dục ngôn ngữ là trang bị công cụ ngôn ngữ hiệu quả để hỗ trợ cho học sinh người dân tộc thiểu số học tập đạt kết quả tốt nhất, giúp các em có thể tiếp tục học ở bậc học cao hơn, nhằm tìm kiếm cơ hội việc làm trong thị trường lao động chính thức của quốc gia. Mô hình chính sách giáo dục ngôn ngữ như vậy được Bùi Thị Ngọc Diệp và Bùi Thanh Vân (2009) cho là, không thực sự chú ý đến vai trò của bản sắc văn hóa tộc người thể hiện qua ngôn ngữ. Mặc dù, chính sách giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số vẫn đang được triển khai theo các dự án trên từng địa bàn, địa phương khác nhau nhằm hỗ trợ hoàn thành các chỉ tiêu giáo dục, chẳng hạn như phổ cập giáo dục tiểu học, nhưng kết quả về việc bảo tồn giá trị bản sắc văn hóa ngôn ngữ tộc người không được ghi nhận và đánh giá cụ thể. Chính vì vậy, tham vọng của chính sách giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số là bảo tồn giá trị văn hóa và đem đến sự bình đẳng trong giáo dục cho học sinh dân tộc thiểu số đều không đạt được (DeJaeghere và cộng sự, 2015).

Vấn đề giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số hay chương trình giáo dục song ngữ dân tộc thiểu số với những nghịch lý đặt ra không chỉ là một thực tế của Việt Nam mà còn là của nhiều quốc gia đa ngôn ngữ và đa văn hóa. Các nhà giáo dục và hoạch định chính sách người Mỹ vẫn luôn trăn trở với việc giải quyết những vấn đề cơ bản đối với học sinh người dân tộc thiểu số: Kết quả đầu ra áp dụng cho học sinh người dân tộc thiểu số trong hệ thống giáo dục phổ thông là gì? Các trường học có được đánh giá là thành công nếu như tất cả học sinh đều thành thạo ngôn ngữ phổ thông hơn là ngôn ngữ mẹ đẻ? Nhà trường nên quan tâm với mức độ như thế nào đối với các tài liệu học tập và chương trình giảng dạy mang tính đa văn hóa hay vẫn giữ một lối giáo dục truyền thống? Liệu học sinh sẽ thu lượm được nhiều kiến thức hơn nếu chỉ học với những giáo viên truyền thụ các tri thức khoa học như toán, lý, hóa hay học sinh sẽ hiểu biết và phát triển tốt hơn nếu được học với những giáo viên có cùng hệ giá trị, bản sắc và bối cảnh xuất thân với học sinh? (Hochschild & Chen, 2014).

Hiện nay, trên thế giới đang triển khai ba loại mô hình giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số: 1) Mô hình triển khai từ quy mô nhỏ đến lớn thông qua quá trình thực nghiệm; 2) Mô hình triển khai từ trên xuống thông qua quá trình thể chế hóa, luật hóa; 3) Mô hình triển khai từ dưới lên thông qua các thực hành giáo dục phi chính thức (Carole Benson, 2004). Việt Nam hiện đang phần nào thực hiện theo mô hình từ dưới lên với chương trình giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số cho học sinh tiểu học, chiếm khoảng 20% thời lượng khung chương trình giảng dạy (Nguyễn Ngọc Thanh, 2012, tr. 159); khung chương trình này được xây dựng dựa trên các điều kiện, bối cảnh và nguồn lực của từng địa phương (Trương Huyền Chi, 2009, tr. 8). Bên cạnh khung chương trình giảng dạy, công cụ, tư liệu giảng dạy ngôn ngữ mang đặc thù địa phương cũng góp phần nâng cao vị thế của ngôn ngữ dân tộc thiểu số và góp phần phát triển ngôn ngữ dân tộc thiểu số thông qua việc xây dựng hệ thống chính tả, ngữ pháp, từ điển, các ấn phẩm bằng tiếng dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, để tạo ra một môi trường ổn định và bền vững để có thể nuôi dưỡng tốt các yếu tố ngôn ngữ tộc người nói trên đòi hỏi nhiều thời gian, công sức và nguồn lực. Neville Alexander (1989) cho rằng, mô hình triển khai từ dưới lên sẽ tạo dựng một nền tảng tốt cho các chương trình giáo dục ngôn ngữ hiệu quả, bởi vì mô hình này cho phép các bên liên quan cùng góp phần nâng cao vị thế của tiếng mẹ đẻ trong hệ thống trường học cũng như trong cộng đồng. Tuy nhiên, cách thực hiện từ dưới lên này phải được thể chế và luật pháp hóa trong hệ thống quản lý nhà nước, để tạo điểm gặp nhau giữa ý chí của các nhà quản lý và hoạch định chính sách với nhu cầu của người dân ở cộng đồng.

Việc triển khai giáo dục ngôn ngữ dân tộc thiểu số từ cấp độ cơ sở sẽ không dễ dàng nếu triển khai đồng loạt trên phạm vi rộng của toàn quốc gia. Nhưng với cách làm này, cộng đồng sẽ có nhiều triển vọng được trao quyền để phát triển bền vững, bởi vì họ vốn đang sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ cho các hoạt động phát triển cộng đồng, sáng tác văn học nghệ thuật, trao truyền và học tập ngôn ngữ, cùng các hình thức chia sẻ tri thức chung tới mọi người. Bên cạnh sự trao quyền, các cộng đồng còn được nâng cao nhận thức về những giá trị văn hóa ngôn ngữ tộc người và bản sắc tộc người thông qua các thực hành ngôn ngữ.

4. Chính sách, nhu cầu của người dân tộc thiểu số và định kiến tộc người

Cho đến nay, mặc dù đã có nhiều cố gắng nỗ lực trong việc triển khai các chính sách liên quan đến giáo dục dân tộc thiểu số, nhưng những khác biệt về trình độ giáo dục của các tộc người thiểu số so với học sinh người Kinh vẫn chưa thực sự được cải thiện nhiều. Theo báo cáo đánh giá của Ngân hàng thế giới (World Bank, 2009), Chính phủ Việt Nam nhìn nhận rõ về những khó khăn và thách thức trong giải quyết các vấn đề về giáo dục dân tộc thiểu số thể hiện qua hàng loạt chính sách. Tuy

nhiên, các chính sách này không những không thể xóa bỏ khoảng cách mà đã vô hình chung làm cho các khác biệt về trình độ giáo dục giữa những tộc người ngày càng rõ rệt (World Bank, 2009 dẫn theo Trương Huyền Chi, 2011b, tr. 3).

Mặc dù các chính sách giáo dục dân tộc thiểu số đã được triển khai trong nhiều năm qua, nhưng cho tới nay quản lý nhà nước dường như chỉ kiểm tra, đánh giá những kết quả đạt được và hạn chế dưới góc độ chính sách từ trên xuống chứ không có các đánh giá từ dưới lên của chính những đối tượng thụ hưởng chính sách. Trương Huyền Chi (2011b) trong một nghiên cứu định tính về tác động của chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số thông qua lăng kính và trải nghiệm của trẻ em người dân tộc thiểu số đã làm rõ những cảm nhận bị gạt ra khỏi các chính sách hỗ trợ trẻ em ở Lào Cai và Phú Yên. Nghiên cứu này đã chỉ ra rằng, chính những suy nghĩ mang tính định kiến tộc người như học sinh người Kinh có khả năng tiếp thu kiến thức tốt hơn học sinh người dân tộc thiểu số luôn trong suy nghĩ của các nhà quản lý, nhà giáo dục, cho nên các thầy cô giáo đã làm mờ đi bản chất của sự chênh lệch trình độ giáo dục của các tộc người thiểu số nói chung so với người Kinh, và như vậy vô hình chung đã càng đẩy trẻ em người dân tộc thiểu số ra xa trục phát triển chính của giáo dục.

Cho dù từ trước tới nay, các chính sách của Nhà nước ta vẫn luôn kêu gọi bảo tồn vốn văn hóa ngôn ngữ của tất cả các dân tộc thiểu số trên lãnh thổ Việt Nam, nhưng các chính sách đó vẫn nhận được phê phán là mang tính chất chọn lọc theo chủ trương, chỉ đạo từ trên xuống (Salemink, 2001) và có rất ít sự gắn kết với ý chí lẫn mong đợi thực tế của cộng đồng và học sinh người dân tộc thiểu số cũng như sự trao đổi với cộng đồng trong việc giảng dạy ngôn ngữ dân tộc thiểu số như thế nào (Aikman & Primore, 2001; Trương Huyền Chi, 2011a). Như vậy, dường như tính chủ thể của văn hóa đã lu mờ trong các chính sách giáo dục ngôn ngữ với mục đích bảo tồn văn hóa. Dưới góc độ quản lý và chính sách công, việc lựa chọn các đối tượng ưu tiên để xây dựng một chính sách phù hợp với các điều kiện nguồn lực của quốc gia và đảm bảo được những mục tiêu phát triển là sự cần thiết. Sự ưu tiên chính sách dành cho người dân tộc thiểu số và theo vùng miền nhằm mục đích nâng cao chất lượng giáo dục và sự tham gia của người dân tộc thiểu số vào nền kinh tế quốc gia hướng tới mục tiêu cuối cùng là sự phát triển của quốc gia. DeJaeghere và cộng sự (2015) cho rằng, quan điểm của chính sách này thực ra mang tư tưởng của chủ nghĩa tân tự do (Neo-liberalism) được David Harvey (2005) mô tả qua việc thực hiện các hành động vì sự phát triển và hiện đại thông qua sự tham gia vào nền kinh tế là sự thể hiện hình thái của chủ nghĩa tân tự do với diễn ngôn rằng: những thành tựu kinh tế và phát triển của một đất nước chỉ có được nhờ sự đóng góp trách nhiệm của mỗi cá nhân là thành viên của quốc gia đó thông qua hoạt động sản xuất và tiêu dùng của họ. Chủ nghĩa tân tự do bị các nhà nhân học trên thế giới phê phán là chỉ phục vụ các mục đích kinh tế chính trị với những mục tiêu tạo ra một chính thể thống nhất dựa trên kết quả của quá trình đồng hóa (Roseberry, 1998; Ferguson, 2009). Ngay cả khi các chính sách đã vượt qua được những hạn chế tự thân về mặt diễn ngôn, nhưng một điều cần lưu ý đối với các học giả nghiên cứu về chính sách cũng như những nhà hoạch định chính sách là các nhóm tộc người có những khát vọng, mong đợi và mối quan tâm đối với giáo dục và các chính sách giáo dục không giống nhau, theo đó là việc thực hiện các chính sách cũng theo những cách khác nhau. Điều vượt ra ngoài giới hạn của chính sách là khát vọng, mục tiêu, mục đích học tập của các tộc người chưa hẳn là mạnh mẽ, rõ ràng mà đôi khi rất mong lung, mờ nhạt (Hochschild & Chen, 2014). Chính vì vậy, việc coi nhu cầu, mong đợi của các nhóm tộc người thành chiếc hộp chung để xây dựng và triển khai chính sách sẽ tạo ra những khoảng trống và sự chênh lệch, kéo theo đó là hệ quả của việc hoạch định và triển khai chính những chính sách giáo dục nói trên.

Kết luận

Chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số nói chung và chính sách giáo dục ngôn ngữ nói riêng không chỉ là những chính sách nhằm đem lại cơ hội giáo dục bình đẳng cho các dân tộc thiểu số mà sâu xa hơn là những biện pháp, chiến lược nhằm phát triển bền vững cho vùng đồng bào dân tộc thiểu số thông qua việc chuẩn bị nguồn nhân lực có chất lượng. Các chính sách giáo dục cho người dân tộc thiểu số cần phát huy được những năng lực sẵn có của học sinh người dân tộc thiểu số với đầy đủ các quyền và khả năng để phát triển bình đẳng. Vấn đề cốt lõi của giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số là xây dựng và phát triển môi trường sống - là cái nôi hình thành nhân cách, bản sắc và nuôi dưỡng năng lực cá nhân (Phạm Hồng Quang, 2014). Bởi vậy, chính sách giáo dục cho vùng dân tộc thiểu số không phải là ưu tiên điểm số, mà là tạo dựng điều kiện tốt nhất về môi trường sống cho học sinh người dân tộc thiểu số với thái độ tôn trọng, đề cao, phát triển năng lực, giá trị của các tộc người, đồng thời nhấn mạnh đến ý thức trách nhiệm của công dân trong một cộng đồng quốc gia đa dân tộc.

Trên thực tế, các vấn đề mâu thuẫn trong nhu cầu bảo tồn văn hóa tộc người và phát triển cá nhân, phát triển cộng đồng là những thực tế đang diễn ra trong vùng dân tộc thiểu số. Bảo tồn bản sắc, văn hóa thông qua bảo tồn và phát triển ngôn ngữ các dân tộc đối mặt với nhu cầu học tiếng Việt để tiếp tục các bậc học cao hơn, để phát triển là nhu cầu chiếm ưu thế hơn hẳn nhu cầu học tiếng mẹ đẻ của học sinh người dân tộc thiểu số. Mâu thuẫn này không chỉ tồn tại ở mỗi cá nhân mà còn ở các gia đình, cộng đồng người dân tộc thiểu số khi phải đứng trước lựa chọn giữa yếu tố cần bảo tồn và yếu tố để phát triển. Do vậy, vấn đề giáo dục song ngữ là một nội dung cần nghiên cứu kỹ lưỡng và triển khai một cách hiệu quả thông qua quá trình luật hóa để có thể dung hòa được những mâu thuẫn nói trên.

Ngoài ra, một yếu tố vô cùng quan trọng là đối với các quốc gia có nền văn hóa và ngôn ngữ đa dạng như Việt Nam là hệ thống giáo dục cần mang tính linh hoạt, xuất phát từ nhu cầu của cộng đồng tại chỗ với những chính sách đặc thù. Trọng tâm của các chính sách giáo dục vùng đa văn hóa là tạo ra mô hình giáo dục bản sắc cộng đồng về ngôn ngữ, văn hóa trong bối cảnh hội nhập khu vực và quốc tế nhằm giải quyết những khả năng thực tế của cộng đồng: khả năng tiếp tục học lên các bậc học cao hay phân hóa lao động, học nghề tại địa phương; quan hệ giữa bảo tồn văn hóa và ngôn ngữ dân tộc thiểu số đồng thời với phát triển và tăng cường thực hành tiếng Việt; áp dụng chương trình giảng dạy quốc gia hay chương trình phù hợp với địa phương; tạo dựng và phát triển môi trường sống thuận lợi cho việc hình thành năng lực, phẩm chất cá nhân cũng như ý thức trách nhiệm công dân.

Tài liệu tham khảo

1. Aikman, Sheila & Pat Pridmore (2001), “Multigrade Schooling in Remote Areas of Vietnam”, *International Journal of Education Development*, Số 21, tr. 521-536.
2. Alexander, Neville (1989), “Language Planning from below”, in: *Language and Society in Africa: Theory and Practice of Sociolinguistics*, Robert K. Herbert (ed.), Witswatersrand University Press, Johannesburg, tr. 56-64.
3. Benson, Carole (2004), “The important of mother tongue-based schooling for education quality”, *Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2005*, The Quality Imperative, UNESCO.

4. Truong Huyen Chi (2009), “Schooling as Lived and Told: Contrasting Impacts of Education Policies for Ethnic Minority Children in Vietnam seen from *Young Lives Surveys*”, *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*.
5. Truong Huyen Chi (2011a), “They Think We Don’t Value Schooling: Paradoxes of Education in the Multi-Ethnic Central Highlands of Vietnam”, in: *Proceedings of Canberra Vietnam Update Conference on Education*, National University of Singapore Press, Singapore.
6. Truong Huyen Chi (2011b), “Eliminating Inter-Ethnic Inequalities? Assessing Impacts of Education Policies on Ethnic Minority Children in Vietnam”, *Young Lives working paper*, Department of International Development, University of Oxford.
7. DeJaeghere, Joan; Wu, Xinyi; Vu, Lisa (2015), “Ethnicity and Education in China and Vietnam: discursive formations of inequality”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Tập 45, Số. 1, tr. 118-140.
8. Bùi Ngọc Diệp, Bùi Thị Thanh Vân (2009), “Language in Education Policies in Vietnam”, trong: *Mother Tongue as a Bridge of Instruction: Policies and Experiences in Southeast Asia*, edited by SEAMO, Southeast Asia Ministers of Education Organization (SEAMO), Bangkok, Thailand.
9. Ferguson, James (2009), “The uses of neoliberalism”, *Antipode*, Tập 41, tr. 166-184.
10. Harvey, David (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, New York.
11. Hochschild, Jenifer L. & Chen, Francis X. (2014), “Race, Ethnicity and Education Policy”, in: *Oxford Handbook of Racial and Ethnic Politics in America*, Oxford University Press, New York.
12. Lê Ngọc Hùng (2009), “Phân hóa trong giáo dục phổ thông ở Việt Nam: Một cách nhìn từ góc độ xã hội học”, *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*, Số 5, tr. 379-386.
13. Nguyễn Ngọc Thanh (2012), *Một số vấn đề về chính sách giáo dục ở vùng cao miền núi phía Bắc Việt Nam*, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.
14. Pham Thi Lan & Nicola Jones (2007), “Education for All in Vietnam: high enrollment, but problems of quality remain”, *Young Lives Policy Brief 4*, Department of International Development, University of Oxford.
15. Phạm Hồng Quang (2014), “Năng lực học sinh người dân tộc thiểu số - Tiền đề cơ bản để phát triển nguồn nhân lực có chất lượng, đảm bảo phát triển bền vững vùng dân tộc thiểu số”, trong Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *Phát triển bền vững và xóa đói giảm nghèo cho đồng bào vùng dân tộc thiểu số ở các tỉnh miền núi*, Nxb. Đại học Thái Nguyên.
16. Roseberry, William (1988), “Political Economy”, *Annual Review of Anthropology*, Tập 17, tr. 161-185.
17. Salemink, Oscar (2001), “Who decides who preserves what? Cultural preservation and cultural representation”, in: *Vietnam’s Cultural Diversity: Approaches to Preservation*, Paris, UNESCO.
18. World Bank (2009), “Education in Vietnam: Development History, Challenges and Solutions”, trên trang <https://siteresources.worldbank.org>.