



**QUYỀN LỰC CHÍNH TRỊ ĐỊA PHƯƠNG VÀ VIỆC HỌC TẬP CỦA DÂN TỘC THIỂU SỐ: MẤY VÍ DỤ TỪ NGỒI TU YAO Ở NAM TRUNG QUỐC\***

YUAN TONGKAI\*\*

***Bối cảnh xã hội, cơ hội giáo dục và ngôi Tu Yao***

Nhìn chung ở Trung Quốc, đi học là một trong những kênh hiệu quả nhất để phần lớn học sinh dân tộc thiểu số cải thiện địa vị xã hội của họ. Chính quyền trung - ương Trung Hoa đã luôn quan tâm đặc biệt đến việc phát triển học hành của các dân tộc, đ - a ra những chính sách - u tiên về giáo dục chính thức, đặc biệt giáo dục tiểu học và đã có những biện pháp đặc biệt để tăng c - ờng việc học hành ở các khu vực dân tộc thiểu số. Chẳng hạn, nhà n - ớc đã có các chính sách - u tiên về học phí, thi cử và xét tuyển. Nhờ đó, học sinh dân tộc thiểu số sẽ có cơ hội thăng tiến và cải thiện vị thế bất lợi của họ, chùng nào họ thực hiện tốt việc học tập. Đ - ơng nhiên, rõ ràng là học sinh dân tộc thiểu số gặp nhiều khó khăn hơn, nh - vấn đề tài chính, rào cản văn hoá và ngôn ngữ trong học tập ở các nhà tr - ờng chính thống. Họ càng phải khắc phục nhiều khó khăn nếu muốn đạt đ - ợc thành tích học tập xuất sắc. Ngoài ra, họ có thể gặp nhiều trở ngại khác nhau và đối xử không công bằng ở nhà tr - ờng.

Carspecken cho rằng:

\* Bài của tác giả gửi Tap chí Dân tộc học, với nguyên bản tiếng Anh.

\*\* Tiến sĩ Nhân học xã hội, Khoa Xã hội học, Đại học Nankai, Tianjin, Trung Quốc.

“Thực tế, lý do vì sao trẻ em các nhóm dân tộc thiểu số học kém nằm ở sự khác biệt giữa văn hoá học đ - ờng với văn hoá sinh tr - ờng của trẻ. Các nhà xã hội học hiểu rằng tầng lớp trung l - u và th - ợng l - u có quan hệ “hữu cơ” hơn với văn hoá học đ - ờng so với tầng lớp lao động (Connecl và các đồng nghiệp. 1982). Tổ chức tri thức (Whitty 1985), phong cách s - phạm (Bernstein 1977), ph - ơng ngôn và hệ thống các giá trị (Bourdieu và Passeron 1977), mọi thứ đều ứng với tầng lớp trung l - u và th - ợng l - u hơn tầng lớp d - ới (Carspecken, 1991: 11)”.

Một số nhóm dân tộc có thể v - ợt qua những khó khăn đó, song, với số nhóm khác, thì đó là vấn đề cấu trúc. Chẳng hạn, Guoshan Yao, một trong các nhánh ng - ời Yao ở Trung Quốc sinh sống hầu nh - giống với môi tr - ờng của ng - ời Tu Yao, đã đạt đ - ợc nhiều tiến bộ trong học hành. S.Harrell (2000:216) đã phân tích sâu sắc các khác biệt trong các nhóm dân tộc thiểu số. Ông nhận ra rằng bối cảnh xã hội là một trong những yếu tố quan trọng quyết định thúc đẩy thành viên của các nhóm dân tộc xem đi học là một trong những kênh để tiến bộ. Tuy nhiên, tôi cho rằng khái niệm của ông về bối cảnh xã hội xem ra quá mơ hồ. Bối cảnh xã hội trong khái niệm của tôi là sự phân phối cấu trúc chính quyền địa ph - ơng và khung cảnh chính trị địa ph - ơng. Tôi cũng cho rằng khung cảnh chính trị địa ph - ơng giữ vai trò chủ chốt trong việc phát triển các khu

vực dân tộc thiểu số, đặc biệt với sự phát triển học tập chính thức của họ.

Tu Yao là một trong các nhóm địa phương của người Yao ở Trung Quốc, với khoảng 5.590 người, sống rải rác trong 24 thung lũng sâu vùng núi Dagui ở Shatian và Ertang, tỉnh Quảng Tây. Họ tự xưng là *thou-mjan*, nghĩa là dân bản địa. Các nhóm dân tộc láng giềng gọi họ là Tu Yao (Gốc Yao), Shan-Yao-Lao (người Yao núi), Yin-Di-Gui (Quý Âm Ty) và Tu Yao Gui (Ma Tu Yao). Đặc điểm của làng Tu Yao là ở vùng núi non trùng điệp và thung lũng sâu, hầu như tách biệt, ít liên hệ với thế giới bên ngoài. Do đời sống của họ quá khó khăn, do sự phân biệt đối xử của các nhóm dân tộc láng giềng và chính quyền địa phương khiến chẳng có phụ nữ thuộc các dân tộc khác muốn lấy chồng là người Tu Yao. Họ hiếm khi rời khỏi cộng đồng của mình, trừ khi đi chợ. Thực tế họ hầu như bị người bên ngoài lãng quên.

Trước năm 1949, không có hệ thống học tập chính thức trong cộng đồng người Tu Yao nên ở nhóm này, chỉ có vài người có cơ hội học được 1 hoặc 2 năm ở trường và vì thế có tới 100% phụ nữ mù chữ. Sau những năm 1950, chính quyền địa phương bắt đầu lập các trường tiểu học trong vài làng. Theo số liệu của chính quyền địa phương, trong những năm 50 có 14 cơ sở học tập ở cộng đồng Tu Yao và mỗi cơ sở trường chỉ có 1 giáo viên với vài học sinh các lớp khác nhau. Đến những năm 60, có thêm 3 cơ sở nữa. Đó là khởi điểm của lịch sử nền giáo dục chính thống của họ. So với các nhóm dân tộc khác, giáo dục chính thống ở người Tu Yao tiến bộ rất chậm: đến nay vẫn gần 80% dân số mù chữ. Ví dụ, trong 1.213 dân làng Daming ở Ertang, chỉ có 224 người tốt nghiệp tiểu học, đạt 18%; 4 người học xong trung học cơ sở, chỉ đạt 0,32%; và phần lớn các làng

chưa có học sinh tốt nghiệp phổ thông trung học. Theo điều thứ 10 Quy chế giáo dục của nước CHND Trung Hoa do Bộ Giáo dục ban hành ngày 14-3-1992, giáo dục phổ thông bắt buộc 9 năm sẽ được phổ cập trong thế kỷ 20. Thực tế ở các làng Tu Yao cho thấy tỷ lệ đi học của tuổi học sinh đến trường còn dưới 45%, trừ một vài làng như Anchong, Liuchongkou, Baihu và Mawo. Tình hình còn xấu hơn khi hầu hết học sinh chỉ theo học 2 hoặc 3 năm, rồi phần lớn bỏ học. Rất ít học sinh có thể học xong tiểu học và tiếp tục học phổ thông cơ sở. Chẳng hạn, theo khảo sát tại chỗ của tôi tiến hành trong năm 2001-2002, trong 1.138 trẻ em ở tuổi đi học, chỉ có 489 em đến trường, đạt tỷ lệ 57%. Tuy nhiên, con số trẻ em là cả một vấn đề, vì trong quá trình điều tra, một số phụ huynh Tu Yao có thể vô ý thức quên mất số con gái. Vì vậy theo tôi, tỷ lệ còn đạt thấp hơn.

Bộ máy lãnh đạo của hệ thống chính trị, nguồn lực phát triển và việc học tập của dân tộc thiểu số địa phương

Trung Quốc là nhà nước tập trung hoá. Dưới chính phủ trung ương là hệ thống 3 cấp hoặc 4 cấp, tức là tỉnh, huyện và hương trấn (làng và thị trấn) hoặc tỉnh, thị xã, huyện và hương trấn, hình thành hình kim tự tháp với chính quyền trung ương trên đỉnh và chính quyền hương trấn ở đáy. Chính quyền hương trấn ở cấp thấp nhất, song giữ vai trò rất quan trọng trong quản lý nhà nước. Xie Qinkui (1998:17) viết "chính quyền địa phương là tổ chức cơ sở của nền chuyên chế dân chủ nhân dân, vì vậy, là đơn vị quan trọng để thực hiện các chính sách của nhà nước". Theo hướng đó, tôi cho rằng phải chăng những người đứng đầu chính quyền địa phương đặc biệt quan tâm đến sự phát triển của cộng đồng dân tộc đã tác động trực tiếp đến việc phát triển học hành của dân tộc mình. Người

đứng đầu có quyền phân phối các nguồn lực địa phương, gồm cả quyền giáo dục: họ tăng cơ sở giảng dạy và giáo viên có năng lực. Điều đó sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển giáo dục của địa phương.

Trong quá trình nghiên cứu thực tế các xã hội địa phương, các nhà dân tộc học không được coi nhẹ ảnh hưởng của những người lãnh đạo và ảnh hưởng quyền lực của họ trong quá trình phân bổ về tri thức. Các công trình nghiên cứu của F.Hunter (1953) và Dahl (1961) về cấu trúc quyền lực địa phương cho thấy những người lãnh đạo xuất phát từ các hệ thống của địa phương và mặt khác lại gây ảnh hưởng trở lại tới hệ thống này. Theo quan điểm nhân học, tri thức gắn chặt với quyền lực (Ovington 2000:128). Khả năng phân bổ tri thức, bản thân nó đã là một loại quyền lực và quyền lực này lại có thể được sử dụng để tạo ra và duy trì quan hệ chặt chẽ với nhau. Những chênh lệch trong phân bổ tri thức là nguồn gốc của những khác biệt về phân bổ tri thức. Hunter (1995:151) viết: “Tri thức và quyền lực có thể được sử dụng để tạo ra và duy trì chênh lệch trong phân bổ tri thức”. Theo hướng đó, tri thức là một loại nguồn lực hiếm. Như Bourdieu, Althusser, Baudelot và Establet ở Pháp, Bernstein, Young, Whitty và Willis ở Anh, Kallos và Lundgren ở Thụy Điển, Gramsci ở Ý và Bowles, Gintis, Apple và những người khác ở Mỹ nhắc đi nhắc lại rằng hệ thống giáo dục và văn hoá là một yếu tố đặc biệt quan trọng trong việc duy trì các quan hệ thống trị và bóc lột hiện nay trong xã hội hiện đại (Apple 1995:9). Lasswell (1958) cho rằng lực lượng - u tú của xã hội là những người kiểm soát nguồn lực quý hiếm trong xã hội. Công trình nghiên cứu của Hunter (1995:164) cũng chỉ ra rằng lực lượng - u tú của địa phương thường từ

các nhóm xã hội có học vấn, và trong các xã hội hiện đại chúng ta, tri thức và quyền lực đan xen nhau rất lớn, điều hoà lẫn nhau, hoặc theo cách nói của Apple, thì tri thức “hành động như một dạng tư bản, và như tư bản kinh tế, cái tư bản văn hoá đó ngày càng bị các tầng lớp quyền lực nhất trong xã hội kiểm soát và phục vụ quyền lực của họ” (Apple 1995:20). Với chất lượng và khả năng giáo dục cao hơn ngày càng tiến triển, thì người Tu Yao kém học vấn không thể nào kiểm soát vị trí quyền lực trong chính quyền địa phương. Vì sự hạn chế đó, không ai trong các cộng đồng người Tu Yao có thể được tuyển làm cán bộ địa phương. Cho đến nay, chỉ có một người Tu Yao làm việc trong chính quyền địa phương, song chẳng có quyền hạn gì và cũng sắp về hưu. Ở Ertang và Shatian, người Hán và Choang nắm quyền, kiểm soát quyền phân phối các nguồn lực địa phương. Vì hạn chế về trình độ giáo dục, những người có máu mặt của Tu Yao chỉ có thể làm lãnh đạo cấp làng, chứ không có quyền hành kiểm soát nguồn lực cán bộ và tài chính. Họ chỉ làm cầu nối giữa hương trấn với làng, và trong chừng mực nào đó là nhân viên, là cán bộ liên lạc của chính quyền địa phương. Do đời sống hạn chế, họ hầu như không có mối liên hệ xã hội với các cán bộ hương trấn - những mối liên hệ chủ yếu dựa trên tiền bạc trong hầu hết các trường hợp.

Guoshan Yao, một nhánh người Yao khác, cũng là một nhóm dân tộc lệ thuộc ở Ertang và Shatian. So với người Tu Yao, điều kiện người Guoshan Yao tốt hơn nhiều về chính trị lẫn kinh tế. Ở chừng mực nào đó, khá nhiều người trong số họ đã làm việc trong các cơ quan cấp hương trấn, cấp huyện; một số còn làm việc ở cả cấp thị xã. Tuy không nắm được những vị trí quyền lực, họ cũng đã thiết lập được

một số mối quan hệ xã hội rộng rãi và có thể gây ra một số ảnh hưởng đến việc phân bổ các nguồn lực địa phương. Với sự trợ giúp của họ, cơ sở giảng dạy và điều kiện học tập trong các cộng đồng Guoshan Yao khá hơn so với người Tu Yao “không được đào tạo đầy đủ, các giáo viên phải làm việc quá tải; học sinh phải theo học giáo trình khác và ở mức độ thấp hơn; tiền nông tiện nghi và dịch vụ không đầy đủ” (Ogbu 1987:318). Ví dụ, người đứng đầu Guoshan Yao đã xoay sở kiếm được tài trợ của chính quyền địa phương để cải thiện phương tiện giảng dạy thông qua thương lượng với cán bộ người Hán ở Sở Giáo dục tỉnh. Năm 1977, họ đã xây dựng một trường học hai tầng ở làng Longchuan. Chỉ riêng người Guoshan Yao ở làng Mingmei đã có 53 học sinh tốt nghiệp phổ thông cơ sở, 21 học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông. Điều đó chứng tỏ rằng chỉ có số tốt nghiệp phổ thông cơ sở và trung học ở riêng làng này cũng đã nhiều hơn tổng số trường ứng trong tất cả các làng người Tu Yao. Đồng thời, nhờ khả năng thương lượng về các nguồn lực địa phương, cơ sở hạ tầng và điều kiện sống ở các làng người Guoshan Yao cũng tốt hơn ở các làng người Tu Yao. So sánh việc học hành giữa người Guoshan Yao với người Tu Yao, Ogbu viết:

“Về so sánh, người ta không thể quy các chênh lệch về học tập của dân tộc thiểu số cho sự khác biệt văn hoá, ngôn ngữ hoặc gen. Điều đó không phải để phủ nhận sự khác nhau về gen hay phủ nhận rằng khác biệt tiếng nói có thể ảnh hưởng xấu hay tích cực đối với việc thực hiện học tập; song, văn hoá và ngôn ngữ không hoàn toàn quyết định các khác biệt giữa các dân tộc thiểu số (1987:157-158)”.

Ngoài ra, khi giải thích những khác biệt trong thực hiện học tập của người

thiểu số, tôi cho rằng, ít nhất, chúng ta phải đặc biệt chú ý khi giải thích tới mối quan hệ của chính quyền địa phương đã ảnh hưởng đến việc phân bổ các nguồn lực địa phương gây bất lợi cho sự phát triển của cộng đồng dân tộc thiểu số, và đương nhiên, cho sự phát triển học tập của dân tộc thiểu số.

Các công trình so sánh của nhân học cũng chỉ ra rằng chính sự phân chia quyền lực đã quyết định quyền kiểm soát việc phân phối nguồn lực và vai trò rất quan trọng của một số cơ quan trong các thiết chế chính phủ. Phân chia quyền lực cho phép một số vị trí chính quyền hoặc một số nhóm xã hội có đặc quyền hơn để kiểm soát nguồn lực chính trị, kinh tế và tài nguyên hơn nhóm khác. Vì vậy, quyền lực xuất phát từ khả năng kiểm soát nguồn lực, từ mạng lưới quan hệ của ai đó với người đang nắm quyền và cả từ sự biện minh chính thức của người đó nhờ vị trí chính trị của mình (Pfeffer 1998:70-71). Như đã nói, người Tu Yao không có quan hệ mạng lưới cá nhân nào trong chính quyền địa phương. Chẳng hạn, vận chuyển, giao thông là huyết mạch của kinh tế cộng đồng và năm 2000, chính quyền địa phương đã quyết định xây dựng con đường từ Shatian đến một trong các làng người Tu Yao, với dự tính cấp 400.000 nhân dân tệ (NDT) - mà theo dự toán phải ít nhất cần trên 1 triệu NDT để hoàn thành. Song, chính quyền địa phương thực tế chỉ cấp 150.000 NDT. Để xây dựng đường, dân làng phải mất trên 3 năm với một người chết và một người bị thương. Cho đến thời hạn hoàn thành, con đường vẫn chưa làm xong và còn 3 cây cầu cần xây, một số chỗ khác cần mở rộng. Để kết thúc câu chuyện này cho thấy, đã mấy trăm năm không có đường trên triền núi Tu Yao và người dân Tu Yao đã trả giá quá cao cho giấc mơ của họ. Song, chính

quyền địa phương chẳng quan tâm gì đến cái giá nặng nề phải trả của họ.

Chính quyền địa phương kiểm soát việc phân phối các nguồn lực. Theo chính sách nhà nước đối với các dân tộc thiểu số, khu vực Tu Yao không nằm trong cái gọi là các vùng “Lao, Shao, Bian, Shan, Qiong” (vùng đ-ợc - u tiên - N.D), song thực tế, điều kiện của họ còn tồi tệ hơn những vùng này. Thậm chí, khu vực Tu Yao không đ-ợc chia sẻ chính sách - u tiên nh- các vùng “Lao, Shao, Bian, Shan, Qiong”; chính quyền trung - ơng cấp một số quỹ cứu trợ theo chính sách nhà nước đối với các dân tộc thiểu số để phát triển kinh tế cộng đồng của họ. Song, vấn đề ở đây là việc quỹ cứu trợ của chính quyền trung - ơng cấp luôn bị chính quyền địa phương sử dụng vào những mục đích khác. Thực tế, quỹ có thể cấp cho các cộng đồng Tu Yao rất hạn chế, vì mỗi cấp chính quyền th- ơng biển thủ một phần của quỹ cứu trợ. Một ng- ời lãnh đạo làng Tu Yao biết đôi chút chuyện bên trong việc cấp tiền, nói “chính quyền địa phương (h- ơng trấn) chẳng quan tâm đến phát triển các cộng đồng chúng tôi, đó là yếu tố chủ chốt ngăn cản việc phát triển học hành của chúng tôi. Quỹ cứu trợ cho các cộng đồng Tu Yao hầu hết bị chặn lại cho những mục đích khác, đừng nói đến việc phát triển của chính bản thân h- ơng trấn”.

Trong các cộng đồng ng- ời Tu Yao, cũng có rất nhiều bằng chứng về đánh giá các khác biệt về nguồn lực do sự bất bình đẳng của phân chia “quyền lực”. Ở trấn Shidong của Shatian, có những chênh lệch rõ rệt giữa sự phát triển của các làng có nhà của ng- ời đứng đầu địa phương với sự phát triển của các làng khác. Cho đến nay, cả điều kiện vận chuyển lẫn hạ tầng cơ sở giảng dạy của loại làng thứ nhất tốt hơn nhiều so với loại làng thứ hai, chính vì loại

làng thứ nhất là quê hương của ng- ời đứng đầu chính quyền địa phương. Hễ có cơ hội kiếm đ- ợc hỗ trợ tài chính, thì ng- ời đứng đầu chính quyền địa phương th- ơng cấp vốn cho làng mình phát triển.

Lại lấy làng Anchong làm ví dụ. Ng- ời đứng đầu của Mingmei đều ở làng Anchong, thì đ- ơng nhiên, Anchong có nhiều cơ hội hơn để xin đ- ợc nguồn lực địa phương so với các làng khác ở Mingmei. Từ 1997, ng- ời dân Tu Yao bắt đầu đ- ợc ng- ời bên ngoài chú ý. Khách đến từ Hồng Kông, Đài Loan và lãnh đạo tỉnh huyện thỉnh thoảng đến thăm các cộng đồng ng- ời Tu Yao đã thể hiện sự thiện cảm và thông cảm với ng- ời Tu Yao bị trời buốc bởi nghèo khổ. Điều thú vị là mỗi khi họ viếng thăm, ng- ời đứng đầu địa phương sẽ thu xếp cho họ tham quan làng Anchong, không phải vì Anchong gần nhất, mà vì tất cả những ng- ời đứng đầu địa phương đều ở Anchong, nơi cũng khá sung túc hơn để cho khách có dịp giải trí. Vì vậy, làng Anchong đ- ợc - u tiên có nhiều cơ hội hơn để kiếm đ- ợc hỗ trợ tài chính từ bên ngoài. Tháng 8-2001, chính quyền h- ơng trấn quyết định xây dựng nhiều máy chạy khí đốt, dùng không chỉ để nấu ăn ban ngày, thắp sáng ban đêm mà còn để cải thiện vệ sinh môi trường sống. Có 2 cơ sở khí tự nhiên ở Anchong và Daping, song cả 4 máy chạy khí đều đ- ợc xây ở Anchong, vì đó chính là làng quê của bí thư đảng và ng- ời đứng đầu địa phương. Và hơn thế nữa, 2 trong 4 máy chạy khí đ- ợc cấp cho các ng- ời lãnh đạo.

Trong xã hội Trung Hoa, một trong các yếu tố cấu trúc chính ảnh hưởng đến việc phân phối cơ hội giáo dục đã đ- ợc hệ thống xã hội tạo nên. Một số hệ thống xã hội có thể ảnh hưởng xấu đến phân phối nguồn lực, và đ- ơng nhiên ảnh hưởng đến việc phân phối nguồn lực giáo dục. Khảo

sát của Li Chunlin cũng cho thấy sự bất bình đẳng về cơ hội giáo dục đã ngăn cản học trò nghèo tiến thủ (2003: 98). Những ví dụ ở cộng đồng Tu Yao chỉ ra rằng sự chiếm hữu bất bình đẳng nguồn lực chính trị ảnh hưởng rất lớn đến phát triển kinh tế cộng đồng, đặc biệt việc phát triển học hành địa phương. Nghiên cứu cho thấy rằng ở đâu tồn tại sự phân phối bất bình đẳng các nguồn lực cho nhà trường, thì đương nhiên, kết quả là kẻ nghèo chỉ có sự học hành nghèo (Chen Guisheng, 2000: 119). Tình hình phát triển của cộng đồng người Tu Yao và việc học hành cho thấy rằng sự phân phối bất bình đẳng của chính quyền địa phương kiểm soát phân chia các nguồn lực địa phương ảnh hưởng lớn đến học hành của học sinh người Tu Yao. Giả thiết rằng có một người Tu Yao giữ những vị trí quan trọng trong chính quyền địa phương, giả thiết rằng người Tu Yao có quan hệ chặt chẽ với một ai đó làm việc trong cơ quan giáo dục địa phương, thì chắc chắn tình trạng hiện tại các nhà trường của họ ắt đã được cải thiện từ mấy thập kỷ. Học trò ắt sẽ không còn ngồi trong phòng trống quanh lạnh cóng giữa mùa đông. Đương nhiên, chúng ta không thể xem nhẹ các yếu tố trong tập tục truyền thống có ảnh hưởng tiêu cực ở một mức độ nào đó đến việc học hành. Sống sâu trong vùng núi hàng thế kỷ, người dân Tu Yao hiếm được cơ hội giáo dục. Họ thiếu cái gì đó được gọi là “văn hoá” mà xã hội của tầng lớp trên hiện nay hy vọng. Điều đó, cùng với phương thức sản xuất lâu đời của họ làm cho họ bị các nhóm dân tộc xung quanh xem thường.

Trong chính quyền địa phương và các mạng lưới quan hệ quyền lực địa phương, người Tu Yao chẳng có nguồn lực chính trị gì. Khi quyền lợi của họ bị đe dọa và nếu gặp khó khăn thì họ chẳng làm được gì, ngoài việc chịu đựng không ca thán.

### **Chính quyền địa phương và việc học tập**

Việc học tập của dân tộc thiểu số còn nhiều điều phải làm với chính quyền địa phương. Nhà trường là một bộ phận rất quan trọng của một xã hội lớn và không tách rời các thiết chế chính trị. Michael W. Apple (1999:11) viết: “Giáo dục không nên xem là một phương tiện trung tính, mà là một vũ đài chính trị mà ở đó, các nhóm người khác nhau cố xây dựng thiết chế hoá văn hoá, lịch sử và quan điểm về công lý xã hội của họ”. Về bản chất, nhà trường là những thiết chế cơ bản mà trong đó, mối quan hệ và sự căng thẳng giữa kinh tế, chính trị và văn hoá có thể thể hiện một cách rõ rệt. Phản ánh các kết quả nghiên cứu dân tộc học, Apple (1982), Giroux (1983), Morrow và Torres (1995), Shapiro (1990) đã bắt đầu quan tâm đến cơ chế của quan hệ chính quyền trong quá trình học tập, và cố tìm tòi cách mà các nhà hoạt động xã hội xây dựng các ý thức văn hóa của họ trong nội dung của kết cấu chính quyền (Borman, Fox và Levinson 2000:241). Apple (1982) chỉ ra rằng chúng ta không thể xem nhẹ quá trình biến đổi văn hóa và xã hội mà chỉ nhấn mạnh các yếu tố kinh tế, đặc biệt khi xem xét quá trình giáo dục chính thức mà đặc điểm là mối quan hệ văn hóa với quyền lực chính trị. Trong lời tựa của “Vấn đề học hành của cộng đồng và bản chất của quyền lực”, Apple (1991) cho rằng học hành, về bản chất là một quá trình chính trị phải giải quyết nhiều lần với quan điểm quyền lực. Trong bất cứ xã hội đa văn hóa nào, học hành nhất định tạo ra và tái tạo ra các khác biệt xã hội và văn hóa, và tất nhiên các cấu trúc quyền lực khác nhau. Văn hóa của nhóm nổi trội luôn được hợp pháp hóa thành tri thức chung và văn hóa của nhóm lệ thuộc thường không bao giờ có cơ hội được giảng dạy trong giáo trình học

đ- ờng, hoặc theo cách nói của Apple, đó là:

“Chỉ một tri thức nào đó đ- ọc trở thành tri thức chính thức, đ- ọc công bố là chính thống vì ng- ọc lại với cái văn hóa đang là phổ thông đơn giản. Có mối quan hệ mạnh mẽ song cực kỳ phức tạp giữa quyền lực văn hóa xã hội của một nhóm đ- ọc quyền đặt ra những kỳ hạn cho tranh luận giáo trình và đ- ọc yêu cầu xem những giá trị, văn hóa, lịch sử của nhóm đó là nền tảng mà theo đó, mọi giá trị, văn hóa và tri thức khác phải đo đạc đối chiếu” (Apple 1999:11).

Do đó, nhà tr- ờng không tách rời khỏi các quan hệ chính trị và chính quyền. Đúng hơn đó là một vũ đài trong đó các nhóm cố thiết chế hóa các nền văn hóa, lịch sử và các giá trị của họ. Công trình nghiên cứu của Blauner (1969) chỉ ra rằng tr- ờng học nổi trội không những phản ánh mối t- ơng tác giữa các nhóm nổi trội và lệ thuộc trong quá trình lịch sử và xã hội mà còn phản ánh các quan hệ quyền lực trong một bối cảnh xã hội lớn hơn. Công trình nghiên cứu của Luke (1988), Singh (1989) và Kale (1990) cũng chứng minh rằng các cấu trúc quyền lực của xã hội nổi trội luôn tác động đến trẻ em của các nhóm lệ thuộc trong giai đoạn học tập đầu tiên do những khác biệt về văn hóa. Cummins (1995) cho thấy mối quan hệ lỏng lẻo giữa thầy giáo trong các tr- ờng chính với học viên thiểu số phản ánh mô hình t- ơng tác giữa các nhóm nổi trội với nhóm lệ thuộc trong một xã hội lớn. Mối quan hệ quyền lực đó sẽ ảnh h- ưởng đến thành tích học tập của ng- ời dân lệ thuộc mà tiếng nói và giá trị văn hóa luôn luôn bị từ chối, và họ buộc phải học tiếng và giá trị văn hóa của nhóm nổi trội. Theo ý nghĩa đó, chỉ có thể giải thích đ- ọc việc học hành nghèo nàn trong

các dân tộc thiểu số lệ thuộc trong mối liên hệ của quyền lực.

Sự phân phối không đồng đều của chính quyền địa ph- ơng tác động đến việc phát triển học đ- ờng của ng- ời Tu Yao. Khi khảo sát thành tích học tập của dân tộc Yi ở làng Baiwu vùng núi Daliang, tỉnh Tứ Xuyên, S.Harrell thấy rằng kết quả học tập của một vài nhánh ng- ời Yi còn nhiều việc phải giải quyết với môi tr- ờng xã hội của họ. Vì dân tộc thiểu số Yi nắm hầu hết các vị trí quan trọng chính thức trong chính quyền địa ph- ơng và đặc biệt trong các cơ quan giáo dục, ng- ời Yi đã có nhiều cơ hội và quyền hạn hơn để tham gia vào phát triển và xây dựng địa ph- ơng - điều này khuyến khích họ nhận thức việc học hành là một ph- ơng tiện để thăng tiến xã hội. Kết quả là họ đáp ứng cho việc học tập nổi trội một cách hữu hiệu. Điều đó cho thấy nếu chính quyền địa ph- ơng, đặc biệt cơ quan giáo dục quan tâm nhiều đến việc học hành của địa ph- ơng và nhân dân ở đó có thể trải nghiệm và nhận thức đ- ọc rằng chính sách giáo dục của chính quyền tạo thuận lợi cho thăng tiến trong xã hội và thực hiện các mục đích của đời sống, thì ng- ời dân địa ph- ơng ắt sẽ hợp tác và tự nguyện tham gia vào việc phát triển tr- ờng lớp, điều này lại chắc chắn sẽ khuyến khích trẻ em họ đạt đ- ọc thành tích học tập to lớn.

Về luật pháp của Trung Quốc: giống nh- tất cả các dân tộc thiểu số khác ở Trung Quốc, quyền của ng- ời dân Tu Yao tiếp nhận nền giáo dục bắt buộc phải đ- ọc bảo đảm, tuy họ không thể tự bảo vệ lấy mình, và chính quyền địa ph- ơng có trách nhiệm bảo đảm cho họ đ- ọc tiếp thu việc học hành cơ bản. Điều 4 của Luật giáo dục bắt buộc của Cộng hoà nhân dân Trung Hoa quy định rõ ràng quyền đ- ọc tiếp

nhận giáo dục bắt buộc cho trẻ em ở tuổi đi học vào khoảng tuổi 13 -19 phải đ- ọc gia đình, nhà tr- ờng, xã hội và nhà n- ớc bảo đảm. Vấn đề là ở chỗ tại sao quyền cơ bản của trẻ em ng- ời Tu Yao đ- ọc đến tr- ờng cho đến nay vẫn ch- a đ- ọc bảo đảm đầy đủ? Câu trả lời theo bản nghiên cứu này, nằm trong bối cảnh chính trị phức tạp và quy trình của các mối quan hệ chính quyền địa ph- ơng. Khi thảo luận về thái độ của các chính quyền địa ph- ơng đối với việc học hành của các dân tộc thiểu số, Yu Haibo chỉ ra rằng “khi giải quyết mối quan hệ giữa giáo dục với kinh tế, một vài nhà lãnh đạo của chúng ta trong các vùng dân tộc thiểu số luôn đặc biệt coi trọng việc phát triển kinh tế mà không để ý đến phát triển giáo dục. Ng- ời ta đã tuyên bố với công chúng rằng họ sẽ quan tâm đến giáo dục và đặt - u tiên cho việc học tập. Tuy nhiên trong thực tế việc học tập luôn luôn bị coi nhẹ” (Yu 1997:45). Về vấn đề này, chúng ta không thể xem tr- ờng học là những thiết chế cô lập, mà là một phần của xã hội. Chỉ trong một tiến trình lịch sử, chính trị và xã hội đầy đủ, rộng rãi hơn thì chúng ta mới có thể có đ- ọc một nhận thức đầy đủ về việc học hành ở địa ph- ơng vốn có quan hệ chặt chẽ với chính quyền địa ph- ơng.

### **Nhận xét và kết luận**

Tình hình học tập hiện nay ở các khu vực ng- ời Tu Yao cho thấy sự phân phối bất bình đẳng của chính quyền địa ph- ơng và thái độ của chính quyền địa ph- ơng đối với việc học tập có ảnh h- ưởng lớn nhất đối với sự phát triển học đ- ờng địa ph- ơng. Theo một ý nghĩa nào đó, chúng ta có thể xem chính quyền là khả năng kiểm soát các nguồn lực. Những ng- ời đứng đầu địa ph- ơng kiểm soát quyền lực chính trị, và tất nhiên, quyền phân phối các nguồn nhân lực giáo dục địa

ph- ơng nh- ữ giáo dục, thầy giáo giỏi và cơ sở hạ tầng học tập. Vì ng- ời Tu Yao không có “nguồn lực chính trị” trong chính quyền địa ph- ơng, sẽ có ít cơ hội để họ kiểm đ- ọc nguồn lực phát triển địa ph- ơng; cho nên điều này không những cản trở việc phát triển các lực l- ợng sản xuất mà còn tác động trực tiếp đến việc học hành của địa ph- ơng. Hơn nữa, do các ảnh h- ưởng của những trải nghiệm lịch sử và ph- ơng tiện thông tin đại chúng địa ph- ơng, hầu hết các quan chức chính quyền địa ph- ơng có một ấn t- ợng bất di bất dịch về ng- ời Tu Yao - họ luôn luôn bị gắn chặt với những cụm từ nguyên thủy, lạc hậu và mù chữ.

Có thể một số học giả không đồng ý với luận cứ này, song chúng ta phải nhớ rằng loại ấn t- ợng đó đã đi sâu vào ý thức của chúng ta đến mức chúng ta khó có thể nhận thức đ- ọc bất cứ cái gì trong ấn t- ợng đó th- ờng thể hiện trong các hành vi hàng ngày của chúng ta. Vì vậy, bài này cho rằng, để tìm hiểu việc học hành nghèo nàn của các nhóm dân tộc nh- Tu Yao, với chúng tôi, không thể tìm ra những yếu tố thực sự đã cản trở việc học tập, nếu không đặc biệt chú ý đến các yếu tố cốt lõi nh- thái độ của chính quyền địa ph- ơng và sự phân chia quyền lực chính trị địa ph- ơng. Không nghi ngờ gì nữa, các yếu tố vật chất và văn hóa hoặc môi tr- ờng đều có tác động lớn đến kết quả học tập nghèo nàn của học sinh, song những ví dụ về học tập trong các cộng đồng ng- ời Tu Yao cho thấy chính việc phân chia không cân đối của quyền lực chính trị địa ph- ơng, những ấn t- ợng bất di bất dịch của các quan chức địa ph- ơng và thái độ bàng quan đối với ng- ời Tu Yao đã tạo ra những rào cản đối với kết quả học tập của học sinh ng- ời Tu Yao. Đồng thời, chúng ta cần nhớ rằng trong quá trình học tập, những kinh nghiệm lịch sử của việc định kiến và phân

biệt đối xử - tức là quá trình bị đặt ra ngoài lề, và sự mặc cảm trong ký ức chung của người dân tộc thiểu số, tất cả sẽ tác động đến việc học tập của các nhóm dân tộc này.

**Đoàn Đức Lưu dịch**  
**Võng Xuân Tình hiệu đính**

### Tài liệu tham khảo

Apple, Michael. 1982/1995. *Education and Power*. New York: Routledge.

-----1999. *Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Blauner, R. 1969. "Internal Colonialism and Ghetto Revolt." *Social Problems* 16:393-408.

Carspecken, Phil Francis. 1991. *Community Schooling and the Nature of Power: The Battle for Croxteth Comprehensive*. London: Routledge.

Dahl, R. H. 1961. *Who Governs?* New Haven, CT.: Yale University Press.

Giroux, Henry. 1983. *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA.: Bergin & Garvey.

-----1983. "Marxism and Schooling: The Limits of Radical Discourse." *Educational Theory*, 34(2): 113-136.

Hunter, A. 1995. "Local Knowledge and Local Power: Notes on the Ethnography of Local Community Elites." In Hertz, Rosanna, and Jonathan B. Imber, eds., *Studying Elites Using Qualitative Methods*, pp.151-170. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

Hunter, F. 1953. *Community Power Structure*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Lasswell, H. 1950. *Politics: Who Gets What, When, How*. New York: P. Smith.

Li Chunlin, "Social Political Changes and Inequality of Educational Opportunity." *Chinese Social Sciences*, 2003(3): 86-98.

Morrow, Raymond Allen, and Carlos Alberto Torres. 1995. *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: SUNY Press.

Ovington, G. 2000. "Local Knowledge in Vietnamese Higher Education: A Case Study of Two Teacher Education Programs." In G.R. Teasdale and Zane Markhe, eds., *Local Knowledge and Wisdom in Higher Education*, pp.127-151. Oxford: Pergamon.

Shapiro, S. 1990. *Between Capitalism and Democracy*. New York: Bergin and Garvey.

Chen Guisheng, 2000. *Theories of Education*. Shanghai: East China Teachers University Press.

Yu Haibo, "The Problems and Countermeasures in the Process of Popularization of Compulsory Education in Ethnic Minority Areas". *National Educational Research*, 1997(3): 45-49.

Harrell, Stevan: *Ethnic Relation and Identity in Field Research: A Study of Yi Communities in Southwest China (In Chinese)*, trans., by Bamoay and Qumutiexi. Nanning: Guiangxi People's Press.

Xie Qingkui, 1998. *An Outline of Local Government Systems in China*. Beijing: China Broadcast and Television Press.

Pfeffer, Jeffrey, 1998. *Managing with power: politics and influence in organizations (in Chinese)*, trans., by Sui Lijun. Beijing: Xinhua Press.