

Nhận thức về giáo dục và trải nghiệm giáo dục đại học của người Chăm Islam tại Việt Nam: Nghiên cứu khai phá tại một cộng đồng ở Đồng bằng sông Cửu Long

Mai Thị Kim Khánh*

Tóm tắt: Trong các cộng đồng dân tộc thiểu số, người Chăm Islam là cộng đồng đặc biệt, vừa là nhóm dân tộc thiểu số vừa là nhóm tôn giáo thiểu số. Đối với hoạt động giáo dục, tỷ lệ người Chăm Islam học tập ở các bậc cao vẫn còn khiêm tốn, tuy nhiên, hoạt động giáo dục tôn giáo ngoài nước của cộng đồng này lại khá sôi động. Sử dụng cách tiếp cận định tính, bài viết này là một nghiên cứu khai phá nhằm lý giải sự tương phản giữa hoạt động giáo dục trong nước và ngoài nước của cộng đồng Chăm Islam. Kết quả nghiên cứu cho thấy ưu tiên dành cho giáo dục tôn giáo kết hợp với nhìn nhận về cơ hội nghề nghiệp có được từ bằng cấp chính quy và những khác biệt văn hóa đã định hình quan niệm về giáo dục của cộng đồng này. Đối với trải nghiệm giáo dục đại học, kết quả nghiên cứu cho thấy người Chăm Islam gặp những thách thức đa chiều từ môi trường phi Islam đối với các thực hành tôn giáo hàng ngày. Ngược lại, môi trường giáo dục đại học ở một quốc gia Islam dù xa xôi vẫn mang lại cảm giác thân thuộc hơn. Từ kết quả nghiên cứu, bài viết đưa ra một số đề xuất nhằm tăng cường sự hiện diện của các thành viên cộng đồng này trong các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: người Chăm Islam; giáo dục đại học; nhận thức; trải nghiệm; cộng đồng Islam.

Ngày nhận 29/3/2023; ngày chỉnh sửa 26/6/2023; ngày chấp nhận đăng 29/02/2024

DOI: <https://doi.org/10.33100/tckhxnvn10.1.MaiThiKimKhanh>

1. Mở đầu

Trong nhiều năm qua, Đảng và Nhà nước Việt Nam luôn xác định “giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu” (Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam 2013), công tác giáo dục - đào tạo ở các vùng dân tộc thiểu số và đối với đồng bào dân tộc thiểu số luôn được chú trọng đặc biệt với nhiều chủ trương, chính sách hỗ trợ và đầu tư phát triển. Những nỗ lực đó đã

mang lại những chuyển biến tích cực, góp phần tạo sự bình đẳng trong giáo dục và đào tạo, góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội (Ủy ban Dân tộc 2019: 12). Tuy nhiên, nhìn chung hiện trạng giáo dục và đào tạo của các cộng đồng dân tộc thiểu số vẫn còn hạn chế nhiều mặt (Ủy ban Dân tộc 2019: 12; Phan Diệp và cộng sự 2022: 291). Những hạn chế này được cho là đến từ chính những bất cập trong việc thực thi chính sách và thực hành trong cơ sở giáo dục và đào tạo ở các địa phương (Trương Huyền Chi 2011: 198-200; Ủy ban Dân tộc 2019: 12). Bên cạnh đó, một số nghiên cứu đã cho thấy học sinh dân tộc thiểu số vẫn gặp nhiều khó khăn trong việc duy trì động lực học tập do

* Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG Thành phố Hồ Chí Minh;
email: kimkhanhmai@hcmussh.edu.vn

hạn chế những điều kiện thuận lợi hỗ trợ cho việc thường xuyên đến lớp, ví dụ như cha mẹ ít quan tâm, thiếu sự hỗ trợ của bạn bè đồng trang lứa trong lớp học, thậm chí là đối mặt với bạo lực học đường từ các nhóm dân tộc thiểu số đông hơn, cũng như hạn chế về đầu ra việc làm. Những thách thức này đã ảnh hưởng không nhỏ đến động lực để đạt kết quả tốt trong học tập của các em (Tran Ngọc Tien 2013; Karlidag-Dennis và cộng sự 2020), thậm chí dẫn đến quyết định bỏ học sớm (Hoàng Cẩm và cộng sự 2011: 12). Bên cạnh đó, những yếu tố văn hoá và nhận thức của cộng đồng cũng góp phần không nhỏ vào việc trẻ em trong các gia đình dân tộc thiểu số hạn chế các cơ hội giáo dục (Lâm Thị Kho 2021: 54). Đối với tỉ lệ hoàn thành các bậc học sau trung học cơ sở thì người dân tộc thiểu số trên 15 tuổi hoàn thành bậc trung học phổ thông trở lên chỉ đạt 20,2% so với 36,6% toàn quốc, trong đó tỷ lệ có trình độ đại học là 3,3% so với 9,3% toàn quốc (Ủy ban Dân tộc và Tổng cục Thống kê 2019: 79). Số liệu này cho thấy nếu ở các bậc học dưới đại học, sự chênh lệch về tỉ lệ hoàn thành chương trình học của học sinh dân tộc thiểu số chỉ là 1,5 lần thì ở các bậc đại học và sau đại học là gấp 3 lần. Ngay cả khi bước vào giảng đường đại học, sinh viên dân tộc thiểu số tiếp tục gặp nhiều khó khăn hơn như Đặng Thị Lan (2016) và Nguyễn Thị Thảo (2020) đã chỉ ra. Như vậy có thể thấy công tác giáo dục và đào tạo đối với các cộng đồng dân tộc thiểu số ở Việt Nam vẫn tiếp tục là một chủ đề cần được quan tâm nghiên cứu trong thời gian tới để chỉ ra những tồn tại cần khắc phục về mặt thiết kế và thực thi chính sách cũng như tìm ra những lý giải phù hợp với thực tiễn văn hoá - xã hội - kinh tế của các nhóm dân tộc thiểu số để nắm bắt một cách trung thực về hiện trạng của vấn đề này.

Trong cộng đồng các dân tộc thiểu số ở Việt Nam, người Chăm Islam là một cộng

đồng đặc biệt. Người Chăm Islam không chỉ là nhóm thiểu số ở khía cạnh tộc người mà còn là một nhóm tôn giáo thiểu số ở Việt Nam với những thực hành tôn giáo đặc trưng. Người Chăm Islam chủ yếu sống tập trung ở các tỉnh, thành phố khu vực phía Nam và Nam Trung bộ Việt Nam, gồm An Giang (khoảng 11.000 người), Thành phố Hồ Chí Minh (khoảng 7.000 người), Tây Ninh (khoảng 4.000 người) và Ninh Thuận (khoảng hơn 3.000 người) (Tổng cục Thống kê 2019). Bên cạnh các cộng đồng lớn có truyền thống lâu đời, còn có những cộng đồng nhỏ hơn sinh sống ở tỉnh Trà Vinh (khoảng 200 người), Tiền Giang (khoảng 100 người) (Tổng cục Thống kê 2019) và một nhóm nhỏ người Chăm Islam sống cùng người Kinh theo tôn giáo Islam ở Long An trong cộng đồng khoảng 100 người¹. Tương tự như các dân tộc thiểu số khác ở Việt Nam xét trong khía cạnh giáo dục và đào tạo, người Chăm Islam nhìn chung có trình độ học vấn thấp hơn mức trung bình chung toàn quốc. Nghiên cứu của Đoàn Việt (2018) trong cộng đồng Chăm Islam ở tỉnh An Giang khu vực giáp biên giới với Campuchia cho thấy mặc dù có những cá nhân đã tốt nghiệp trung học cơ sở và trung học phổ thông nhưng tổng số lớp học trung bình của những người tham gia khảo sát từ 15 tuổi trở lên đã ngưng học và tham gia lao động là 3,41 lớp (tức là chưa kết thúc bậc tiểu học). Hoàng Văn Chung và cộng sự (2022) cho thấy hơn 50% người Chăm Islam tham gia nghiên cứu đạt trình độ tiểu học, hơn 40% có trình độ trung học và chỉ có 5,5% là có trình độ trung cấp trở lên. Tỷ lệ này thấp hơn nhiều so với bình quân 53 dân tộc thiểu số (7,5%) và chỉ gần bằng bình quân dân tộc thiểu số ở khu vực nông thôn (5,7%) (Ủy ban Dân tộc và Tổng cục Thống kê 2019: 79).

¹ Dữ liệu thực địa của tác giả.

Tuy nhiên, nếu nhìn vượt ra khỏi phạm vi biên giới quốc gia, người Chăm Islam mặc dù là một cộng đồng thiểu số ở Việt Nam nhưng lại là thành viên của một cộng đồng tôn giáo toàn cầu với quy mô tín đồ đến 1,9 tỷ người (Pew Research Center 2011: 13) chiếm gần 25% dân số thế giới cùng với ý niệm *umma*², tức cộng đồng tín đồ Islam toàn cầu (Taylor 2023: 355). Điều này khiến cho người Chăm Islam tại Việt Nam có mối quan hệ kinh tế - xã hội - văn hóa và giáo dục mật thiết với các quốc gia có dân số theo tôn giáo Islam đông đảo trong khu vực Đông Nam Á như Indonesia và Malaysia, hoặc có cộng đồng Chăm Islam như Campuchia và xa hơn nữa là các quốc gia Trung Đông và Bắc Phi như Ả-rập Sau-đi và Ai Cập. Những tương tác quốc tế nói chung và tương tác quốc tế trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo nói riêng là một khía cạnh nổi bật đặc trưng của cộng đồng Chăm Islam và đã được thảo luận trong các nghiên cứu của Taylor (2007), Hamid (2008), Angie Ngoc Tran (2016) và gần đây là Trần Thị Minh Thu (2020) và Hoàng Văn Chung (2021). Trong quá trình đi thực địa, tôi đã thường xuyên được nghe những thông tin về con em các gia đình Chăm Islam đi học ở các quốc gia Islam nhiều hơn các thông tin về sinh viên Chăm Islam trong các trường đại học ở Việt Nam. Như vậy, dù là một cộng đồng dân tộc - tôn giáo thiểu số định cư chủ yếu ở những khu vực được xem là còn nhiều hạn chế về điều kiện kinh tế và trình độ giáo dục, cùng với sự tham gia hạn

chế trong các bậc học của hệ thống giáo dục quốc dân, người Chăm Islam được đánh giá là nhóm tộc người có trải nghiệm quốc tế phong phú nhất trong các dân tộc thiểu số ở Việt Nam (Taylor 2023: 356). Điều này đã thúc đẩy tôi tìm hiểu các hoạt động giáo dục của cộng đồng Chăm Islam nhằm phân nào lý giải hiện tượng trên từ góc độ thực tiễn, từ đó có những nhận định về những thách thức mà sinh viên Chăm Islam gặp phải trên con đường đến giảng đường cũng như trong quá trình học tập ở những trường đại học trong nước. Kết quả nghiên cứu là cơ sở để có những hiểu biết về những thách thức đa chiều của người Chăm Islam, một cộng đồng thiểu số về tộc người lẫn tôn giáo, trong tiếp cận giáo dục chính quy ở Việt Nam nói chung và giáo dục đại học nói riêng, và từ đó đưa ra những khuyến nghị nhằm tăng cường hỗ trợ tạo điều kiện cho các thành viên cộng đồng tăng cường sự hiện diện ở các trường đại học trong nước. Bởi lẽ, sự hiện diện của các thành viên cộng đồng dân tộc thiểu số trong các trường đại học không chỉ là những thành công cho cá nhân đó, mà còn góp phần tăng cường sự gắn kết của cộng đồng đó đối với các thiết chế chung của xã hội mà giáo dục là một thành tố quan trọng.

Từ góc độ lý luận, trải nghiệm của nhóm tôn giáo thiểu số trong môi trường giáo dục là một mảng chủ đề nghiên cứu mới trên thế giới, do các nhóm người này thường được xem xét từ khía cạnh tộc người mà bỏ qua tính thiểu số tôn giáo (Bowman và cộng sự 2013:746), vốn cũng là những yếu tố gây ra những thách thức, khó khăn cho họ nếu xem xét trong môi trường giáo dục công (Mutakabbir và cộng sự 2016). Nghiên cứu của Dupper và cộng sự (2015: 4) đã cho thấy người học thuộc các nhóm tôn giáo thiểu số cảm nhận được về vị thế thiểu số của mình bởi lẽ các ngày lễ tôn giáo quan trọng thường không trùng với các ngày nghỉ

² *Umma* là một từ tiếng Ả-rập nguyên nghĩa là cộng đồng, dân phát triển để chỉ chung về cộng đồng tín đồ trong thời Thiên sứ Muhammad rao giảng ở Mecca và Medina. *Umma* vượt qua những khác biệt về dân tộc hay quốc tịch trở thành một khái niệm đồng nghĩa với tình huynh đệ giữa những người theo tôn giáo Islam. Đối với tín đồ Islam, mặc dù có sự khác biệt về quốc gia hay dân tộc, nhưng ý niệm về một *umma* vẫn phải được xây dựng (Saeed 2016: 1212-1213).

của nhà trường, hoặc họ bị trêu ghẹo và kỳ thị vì thể hiện niềm tin tôn giáo của mình, và không phải lúc nào cũng nhận được sự bảo vệ từ giáo viên khỏi những hành động kỳ thị. Trong số những nhóm tôn giáo thiểu số, người theo tôn giáo Islam dường như có xu hướng sẽ đối mặt với thách thức nhiều hơn bởi tính sùng đạo trong đức tin và sự tuân thủ nghiêm ngặt các thực hành tôn giáo (Bryant 2006:12-15). Cole và cộng sự (2003) cho thấy nữ sinh viên Islam giáo trong môi trường đại học mang mạng che mặt (*hijab*), vốn là một thực hành phổ biến của phụ nữ Islam, dẫn đến những tương tác mang tính khuôn mẫu văn hóa (*stereotype*) và những hiểu biết sai lệch từ các sinh viên khác khiến họ dần dần phải bỏ mạng che. Sinh viên theo tôn giáo Islam còn gặp những khó khăn trong những tương tác hàng ngày trong môi trường học tập đặc biệt là sự thiếu vắng những dịch vụ ẩm thực *halal*³ dành riêng cho người Islam cũng như không gian cầu nguyện để thực hành nghi thức cầu nguyện (*salat*)⁴ (Mutakabbir và cộng sự 2016: 7-9). Theo Ahmadi và cộng sự (2015: 207), những hiểu biết về các nhóm tôn giáo thiểu số và các hỗ trợ cần thiết từ phía cơ sở

giáo dục sẽ giúp người học thuộc các nhóm tôn giáo thiểu số phát triển tốt hơn về mặt tương tác xã hội cũng như học tập, từ đó đạt được sự hài lòng nhiều hơn đối với trải nghiệm học tập của mình và kết quả là duy trì được quá trình học tập đến khi kết thúc bậc học, đặc biệt là ở đại học. Như vậy có thể thấy, những thách thức của người học thuộc các nhóm tôn giáo thiểu số rất đa dạng và cần được quan tâm nghiên cứu tại Việt Nam, đặc biệt đối với nhóm người Chăm Islam - một cộng đồng dân tộc thiểu số, có đặc trưng là nhóm thiểu số tôn giáo.

Với những lý luận và thực tiễn như trên, nghiên cứu này tập trung phân tích nhận thức và các trải nghiệm giáo dục của người Chăm Islam là một đóng góp cần thiết vào văn liệu nghiên cứu về các dân tộc thiểu số nói chung và giáo dục của các cộng đồng dân tộc thiểu số nói riêng tại Việt Nam, thông qua việc trả lời hai câu hỏi nghiên cứu sau: i. người Chăm Islam nhận thức như thế nào về giáo dục nói chung và giáo dục trong nhà trường ở Việt Nam nói riêng? ii. người Chăm Islam có những trải nghiệm giáo dục như thế nào khi tham gia các hoạt động giáo dục và đào tạo trong và ngoài nước?

2. Phương pháp nghiên cứu

Theo Creswell và cộng sự (2017: 67), đối với các chủ đề hay cộng đồng chưa được nghiên cứu và thảo luận nhiều trong văn liệu thì một nghiên cứu khai phá sử dụng phương pháp định tính là cần thiết vì nhà nghiên cứu cần thu nhận thông tin từ những người trả lời để từ đó xây dựng những hiểu biết nền tảng về vấn đề cần tìm hiểu. Đặc biệt khi nghiên cứu về trải nghiệm của những cá nhân cụ thể thì tính chất khai phá của nghiên cứu rất quan trọng và nhà nghiên cứu cần để những quan sát thực địa dẫn dắt để từ đó làm cơ sở để quy nạp lại thành những hiểu

³ Giáo luật của Islam liên quan đến ẩm thực dựa trên ba cơ sở, đó là: kinh sách, các quan điểm của các chuyên gia giáo luật và phong tục của bán đảo Ả-rập, nơi Islam ra đời. Thực phẩm được chia ra thành hợp lệ, tức *halal* trong tiếng Ả-rập, không hợp lệ (*haram*) và nghiêm cấm (*makruh*). Một số thực phẩm không hợp lệ bao gồm: thịt heo, thịt động vật đã phân hủy, máu động vật; động vật bị mất máu hay đánh đến chết, chết do tai nạn, chết khi đánh nhau với con vật khác, bỏ sát các loại và giáp xác như cua v.v... (Fareed 2016: 297-298).

⁴ Thực hành nghi lễ cầu nguyện (*salat* trong tiếng Ả-rập) là trụ cột thứ hai trong năm trụ cột của Islam. Việc cầu nguyện được xem là một thực hành quan trọng nhất để nhắc nhở tín đồ Islam quay về với Thượng đế. Các thời điểm cầu nguyện trong ngày: trước bình minh, giữa trưa, giữa buổi chiều, hoàng hôn và buổi tối. Đối với tín đồ Islam, cầu nguyện là hành động mang tính chất giao hòa với đấng tối cao, vừa mang tính cộng đoàn, vừa mang tính cá nhân giữa người cầu nguyện với Thượng đế và là điều bắt buộc (Gianotti 2016: 886-895).

biết về vấn đề cần nghiên cứu (Bernard 2011: 7).

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng phương pháp phỏng vấn để thu thập thông tin. Phỏng vấn là quá trình hỏi đáp giữa nhà nghiên cứu và người trả lời, qua đó họ có thể chia sẻ thông tin, quan điểm và những trải nghiệm cụ thể về vấn đề nghiên cứu (Tracy 2019: 79). Các dữ liệu của nghiên cứu này được thu thập từ các cuộc phỏng vấn thực hiện trong các chuyến thực địa đến địa bàn nghiên cứu, một tỉnh trong vùng Đồng bằng sông Cửu Long (tỉnh X), và tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn từ tháng 6-12 năm 2022. Dữ liệu phỏng vấn bao gồm phỏng vấn bán cấu trúc và phỏng vấn phi chính thức. Theo Bernard (2011: 156-157), phỏng vấn phi chính thức (*informal interviewing*) diễn ra hoàn toàn tự nhiên trong bối cảnh hàng ngày của người trả lời không theo một cấu trúc định trước và hoàn toàn không có sự kiểm soát về thời gian và nội dung. Đối với các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc, các mảng chủ đề xoay quanh nhận thức của người Chăm Islam về giáo dục cũng như trải nghiệm của những cá nhân trong cộng đồng trong các cơ sở giáo dục trong và ngoài nước.

Theo Tracy (2019: 82) đối với một nghiên cứu khai phá sử dụng phương pháp định tính, các phương pháp chọn mẫu phi xác suất là phù hợp. Các nghiên cứu về các nhóm thiểu số tôn giáo vốn được xem là những nhóm nhỏ khó tiếp cận và có phần nhạy cảm, thì lựa chọn mẫu thuận tiện (*convenience*), chủ đích (*purposive*) và tuyết lăn (*snowball*) là phù hợp với đặc thù của mẫu nghiên cứu, như trong các công trình của Cole và cộng sự (2003) và Mutakabbir và cộng sự (2016) đã cho thấy. Trong nghiên cứu này, tôi sử dụng kết hợp phương pháp chọn mẫu thuận tiện và viên tuyết lăn, thông qua sự giới thiệu của các đồng nghiệp công tác tại Thành phố Hồ Chí Minh và tỉnh

X tôi được giới thiệu để gặp và phỏng vấn ông A⁵ (thành viên kỳ cựu và có uy tín trong cộng đồng Chăm Islam ở đây). Ông A có thể được xem là người trả lời chủ chốt (*key informant*) với những hiểu biết phong phú về cộng đồng và sẵn sàng chia sẻ thông tin (Bernard 2011: 150). Từ ông A, tôi tiếp cận được với anh B và chị C là hai thành viên cộng đồng có trải nghiệm giáo dục phổ thông và đại học. Đây có thể được xem là hai người trả lời chuyên biệt (*specialized informant*), là những người hiểu biết rõ về một lĩnh vực mà mình có trải nghiệm (Bernard 2011:150). Anh B đã hoàn thành chương trình giáo dục phổ thông trong nước trước khi đi du học và tốt nghiệp ngành Islam học ở một trường đại học Islam danh tiếng ở một quốc gia Trung Đông với sự tài trợ hoàn toàn từ Chính phủ nước này. Còn chị C. ở thời điểm phỏng vấn là sinh viên của một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh. Trước khi vào đại học, chị C. là học sinh lớp chuyên của trường trung học phổ thông danh giá nhất của tỉnh X.

Các cuộc phỏng vấn và thực địa đã diễn ra nhiều lần từ tháng 6 đến tháng 12 năm 2022. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 60 phút đến 90 phút, và được ghi âm với sự cho phép của người trả lời. Các trao đổi phỏng vấn phi chính thức được ghi nhận trong nhật ký thực địa. Các file ghi âm phỏng vấn được gỡ băng và được phân tích kết hợp với dữ liệu từ nhật ký thực địa. Dữ liệu được phân tích theo mô hình đường xoắn ốc (*the data analysis spirral*) do Creswell và cộng sự (2018: 254-256) đề xuất, theo đó các bước phân tích bao gồm: i. sắp xếp và tổ chức dữ liệu thu thập được; ii. đọc toàn bộ dữ liệu và ghi chép các ý tưởng phát sinh từ dữ liệu; iii. mô tả và phân loại dữ liệu thành các mã (*code*) và từ đó hình thành các chủ đề; iv.

⁵ Các người trả lời được ẩn danh và dùng tên mã hóa.

diễn giải các dữ liệu theo các chủ đề và cuối cùng là v. trình bày dữ liệu.

Đối với việc trình bày dữ liệu nghiên cứu, theo Creswell và cộng sự (2018: 84), những dữ liệu thu thập được cho phép nhà nghiên cứu có thể trình bày kết quả nghiên cứu một cách linh hoạt ở các dạng thức mang thiên hướng văn học để từ đó thông qua dữ liệu các thành viên của cộng đồng tham gia nghiên cứu có thể nói lên được tiếng nói của mình. Trong bài báo này, tôi sẽ trình bày kết quả nghiên cứu theo các chủ đề đã được xác định từ trong dữ liệu thu thập được, những đoạn trích nguyên văn từ dữ liệu phỏng vấn sẽ được sử dụng để minh họa cho các chủ đề, và sử dụng “tiếng nói” của người trả lời trong các phần thảo luận của người viết cũng như trong thảo luận với các công trình nghiên cứu khác có cùng chủ đề.

3. Cơ sở lý luận

Trong quá trình nghiên cứu cũng như phân tích dữ liệu, tôi vận dụng Định lý Thomas (*Thomas Theorem*) xuất phát từ công trình nghiên cứu của hai nhà xã hội học Thomas và Thomas (1928), để góp phần lý giải nhận thức của người Chăm Islam về giáo dục. Định lý Thomas cho rằng: “Nếu người ta định nghĩa các tình trạng/tình huống là thực thì những tình trạng/tình huống này sẽ tạo ra những hệ quả thực [trong thực tế]”⁶ (Thomas và cộng sự 1928 dẫn từ Merton 1995: 84). Có thể hiểu rằng, chính hiện thực mà con người ở cấp độ cá nhân hay cộng đồng kiến tạo nên trong những tương tác của mình trong xã hội, sẽ có khả năng dẫn đến những kết quả phản

ánh hiện thực được kiến tạo ấy trong tương lai (Bakker 2007: 992; Macionis 2018: 183). Khi vận dụng Định lý Thomas, nhà nghiên cứu sẽ nhìn nhận rõ hơn mức độ ảnh hưởng của các khuôn mẫu văn hóa (*stereotype*) khi được hiện thực hóa bởi chính những cá nhân tin tưởng vào những khuôn mẫu ấy trong vai trò cá nhân hành động lẫn đối tượng của hành động ấy (Macionis 2018: 385). Vận dụng Định lý Thomas trong phân tích về nhận thức sẽ cung cấp một hướng tiếp cận nhằm lý giải tác động của nhận thức đối với hành động tạo ra những hệ quả tương ứng - cụ thể trong nghiên cứu này là vận dụng vào phân tích về nhận thức và trải nghiệm của người Chăm Islam trong giáo dục trong nước và quốc tế.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. “Học đạo” là ưu tiên hàng đầu

Arjmand (2018: 18-25) cho rằng, Islam là một tôn giáo mà ngay từ buổi đầu lập đạo đã thể chế hóa hoạt động giáo dục thông qua việc tiếp nối và củng cố các loại hình nhà trường đã tồn tại trước đó trên bán đảo Ả-rập. Trong các trường sơ học Islam (*kuttab*) từ các thế kỷ VII và VIII, trẻ em đã được học kết hợp đọc *Qur'an* (gọi là kinh Cô-ran trong tiếng Việt, là kinh điển tối cao của Islam) và các tri thức thực tiễn. Qua thời gian, các mô hình nhà trường Islam dần phát triển thành các lớp học thuộc các thánh đường (*masjid*), sau đó là mô hình trường nội trú thuộc thánh đường (*masjid-khan*) và sau cùng là trường tổng hợp (*madrasah*) có vai trò là trung tâm tri thức và là một thiết chế quan trọng trong xã hội Islam. Hiện nay, ở các quốc gia mà tín đồ Islam chiếm đa số như các nước ở Trung Đông và Bắc Phi, Indonesia, Malaysia v.v., các nội dung liên quan đến tôn giáo Islam đều được đưa vào

⁶ “If men define situations as real, they are real in their consequences” (Merton 1995: 84).

hệ thống giáo dục quốc dân do Nhà nước quản lý và điều hành. Đối với những nước mà người Islam là thiểu số và hệ thống giáo dục chính quy không trang bị những tri thức Islam, thì vai trò đào tạo các tri thức này sẽ thuộc về các cơ sở không chính quy do cộng đồng tổ chức (Daun 2018: 532). Trong tình huống này thì ở một số nơi, các “trường dạy đạo” có khi trở thành đối thủ cạnh tranh thu hút các học sinh thuộc cộng đồng Islam thiểu số rời bỏ hệ thống giáo dục chính quy để chuyển hẳn sang học tôn giáo như những trường hợp đã được nghiên cứu ở Campuchia (No và cộng sự 2012) và Thái Lan (Goodman 2021). Điều này đã cho thấy vị trí quan trọng của nhu cầu tìm hiểu tri thức đạo trong cộng đồng tín đồ Islam trên toàn thế giới.

Và cộng đồng Chăm Islam tại Việt Nam cũng không là trường hợp ngoại lệ. Đối với họ, việc học đạo⁷ ở quy mô cộng đồng diễn ra ngay trong thánh đường bắt đầu từ khi các em được 6-7 tuổi và diễn ra vào ban đêm sau giờ học chính khóa dưới sự hướng dẫn của một thầy dạy đạo mà cộng đồng gọi là *tuan* (Luu Trong Tra Son 2008: 150), ngoài ra tùy theo nguồn lực của cộng đồng mà từng thánh đường còn có thể tổ chức mô hình nội trú với quy mô từ vài chục đến hàng trăm em chia thành nhiều lớp. Với sự tài trợ của một số mạnh thường quân, các nguồn lực địa phương cũng như từ cộng đồng Chăm Islam ở các địa phương khác, thánh đường Islam ở tỉnh X cũng đã tổ chức một lớp nội trú với quy mô khoảng 20 em trai trong độ tuổi thiếu niên (14-16 tuổi), theo tôi được biết đây là những em đã nghỉ

học chương trình giáo dục phổ thông và chỉ duy trì việc học đạo tương tự như cộng đồng Chăm Islam ở Campuchia như đã thảo luận trong nghiên cứu của Bredenberg (2009) và No và cộng sự (2012).

Những trao đổi với những người trả lời tiếp tục khẳng định việc học đạo được người Chăm Islam tại địa bàn nghiên cứu rất coi trọng, xem đây là yếu tố quan trọng nhất làm nên bản sắc Chăm Islam và xem trọng hơn việc đạt được trình độ học vấn cao trong các cơ sở giáo dục chính quy: “...Nói chung người Chăm [Islam] họ ít quan tâm đến vấn đề cho con cái học lắm,... không phải như người Kinh mình... Tâm lý họ... học lớp 6, lớp 7, lớp 8 cho nghỉ rồi, kèm theo đó là học đạo, rồi đi ra làm ăn. Về vấn đề ăn học thì gia đình [Chăm Islam] sẽ cho con đi học đạo ... họ gìn giữ được cái bản sắc với tôn giáo của họ... Thì chú ở đây cũng vậy đó. Thằng con chú định hướng hết lớp 12 rồi cũng đi học đạo thôi”. (Phỏng vấn ông A tại tỉnh X, tháng 6/2022).

Việc học đạo đối với người Chăm Islam là một việc hiển nhiên, và như ông A đã nói, học đạo không chỉ là liên quan đến khía cạnh tôn giáo mà còn có vai trò “gìn giữ bản sắc”. Vai trò của tôn giáo Islam đối với bản sắc hay căn tính của người Chăm Islam ở Việt Nam đã được Taylor (2007: 79-84) thảo luận khá chi tiết. Theo đó, tôn giáo Islam, gắn liền với sự tự nhận nhận của cộng đồng Chăm Islam về dân tộc, văn hóa và ngôn ngữ khi các thành viên cộng đồng gọi mình là “dân tộc Hồi giáo”, “người đạo Hồi” (Taylor 2007: 80), cho rằng mình nói “tiếng đạo Hồi” (Taylor 2007: 82), gọi chữ Ả-rập trong *Qur'an* là “chữ Islam” (Taylor 2007: 83) và có nhiều nỗ lực học tập để hiểu biết nhiều hơn về đạo (2007: 84). Và Taylor (2007: 84) nhận định rằng “người Chăm [Islam] được cố kết với nhau trong những nỗ lực nhằm thụ đắc sự hiểu biết về một tôn giáo chung” để cho thấy vị trí trung tâm của

⁷ “Học đạo” đã được nhắc đến nhiều lần trong các nội dung phỏng vấn cũng như những trao đổi ngoài lề giữa nhóm nghiên cứu và những người trả lời, đây là từ ngữ thể hiện cách nói dân dã của người Chăm Islam khi nói về việc học tập các tri thức tôn giáo và ngôn ngữ liên quan đến Islam.

Islam trong căn tính của cộng đồng Chăm Islam. Điều này cũng được Goodman (2021: 92-93) khẳng định khi cho rằng đối với người Chăm Islam ở Việt Nam thì tôn giáo là một yếu tố xác định văn hóa (*cultural identifier*) quan trọng của cộng đồng, từ đó khiến cho họ gắn gũi với cộng đồng Chăm Islam ở Campuchia hơn là cộng đồng Chăm không theo Islam ở các tỉnh miền Trung mặc dù có sự tương đồng về tộc người và quốc tịch. Như vậy, học đạo không chỉ là việc học tập các thực hành tôn giáo mà còn là một phương tiện truyền tải văn hóa và nuôi dưỡng căn tính của cộng đồng Chăm Islam.

Có lẽ vì vậy mà đối với các bậc phụ huynh người Chăm Islam thì việc con mình hiểu biết về tôn giáo và gìn giữ những yếu tố làm nên căn tính văn hóa cộng đồng thực sự là một ước mong. Ở đây tôi tìm thấy điểm tương đồng với trích dẫn trong nghiên cứu của Goodman (2021: 123) về nhận định của một học giả Thái Lan về nhận thức của các bậc phụ huynh thuộc cộng đồng Islam ở quốc gia này đối với giáo dục con cái như sau: “Người dân [theo tôn giáo Islam] ở đây vẫn tin tưởng vào giáo dục. Nhưng họ có những tiêu chuẩn khác. Đối với tiêu chuẩn chung [ở Thái Lan]... cần có điểm tốt trong môn toán hay khoa học. Nhưng tiêu chuẩn của người dân [theo tôn giáo Islam] ở đây là đạo đức tức là đức tin tôn giáo. Bạn phải là một tín đồ Islam tốt”. Ông A, người trả lời chủ chốt của tôi cũng chia sẻ tiêu chuẩn đó khi nói về kỳ vọng học đạo đối với con mình “nó biết đạo rồi đó nó ra đời, nó làm ăn gì, nó phải giữ cái đạo [Islam] này trước” (Phỏng vấn ông A tại tỉnh X, tháng 6/2022). Rõ ràng là đối với các bậc phụ huynh Chăm Islam, việc học đạo được xem là một ưu tiên hàng đầu không chỉ để “gìn giữ bản sắc” mà còn là một ưu tiên về mặt đạo đức khi con cái mình tiếp xúc với cuộc sống.

Đối với những cá nhân trẻ hơn thì bên cạnh vai trò là một yếu tố căn tính đặc trưng

của cộng đồng, việc học đạo, đặc biệt là học ở nước ngoài, còn được thúc đẩy bởi một số cân nhắc khác ở mức độ cá nhân như sự biến đổi về nhận thức: “Em biết về tôn giáo của em rồi thì mọi thứ trên đời này mình sẽ thay đổi hết. Tại vì Islam bao trùm hết tất cả mọi lĩnh vực trong đời sống, từ các việc thực hành sinh hoạt hàng ngày đến cho tới cái đức tin, suy nghĩ về cuộc đời như thế nào” (Phỏng vấn anh B tại tỉnh X, tháng 6/2022). Hoặc giúp cá nhân có được vị thế cao hơn ở cộng đồng, “có tiếng nói hơn” (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022), một điều mà những thế hệ cao niên trong cộng đồng Chăm Islam ở tỉnh X luôn nhắc nhở con em trong thân tộc mình như cô C đã cho tôi biết.

Có thể thấy, đối với cộng đồng Chăm Islam ở Việt Nam, việc học đạo đang là ưu tiên hàng đầu trong nhận thức của cộng đồng về giáo dục hầu hết cố căn tính tộc người, nâng cao hiểu biết của cá nhân cũng như xây dựng vị thế của cá nhân ấy trong cộng đồng. Tuy nhiên, trong quá trình thu thập dữ liệu nghiên cứu, tôi nhận thấy dường như quan niệm về tầm quan trọng của học đạo đang có sự thay đổi ở thế hệ trẻ hơn, đặc biệt đối với các cá nhân đã trải nghiệm giáo dục đại học trong nước, như trường hợp cô C cho rằng việc bỏ học khi chưa hoàn thành giáo dục phổ thông và tập trung vào giáo dục tôn giáo là có phần “cổ hủ” (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022). Theo tôi, sự thay đổi này đang cần có những khảo sát sâu và quy mô hơn để lý giải liệu đây có phải là một xu hướng đang trở nên phổ biến của thế hệ trẻ trong cộng đồng Chăm Islam ở Việt Nam, tương tự như thế hệ trẻ Chăm Islam ở Campuchia như đã đề cập trong một số nghiên cứu (American Institutes for Research 2008; Nagoya University 2018).

4.2. Học tập trong nước: Từ suy nghĩ “học xong đại học rồi ra cũng chưa chắc có nghề” đến những thách thức mà một sinh viên Chăm Islam phải đối mặt

Nếu việc học đạo được người Chăm Islam coi trọng và xem việc hiểu đạo là nền tảng trong cuộc sống, thì việc tham gia học tập trong các cơ sở giáo dục quốc dân lại không nhận được nhiều sự quan tâm của cộng đồng này, từ đó dẫn đến hiện trạng người Chăm Islam ít hiện diện ở các bậc học trên trung học cơ sở, nó không chỉ là hệ quả của sự nhìn nhận của người Chăm Islam về sự phân cực giữa “đạo” và “đời” mà còn về viễn cảnh nghề nghiệp tương lai của con em họ. Một trong những khẩu hiệu hiện nay thường thấy ở khu vực Đồng bằng sông Cửu Long dùng để động viên học sinh tới trường là “học để đổi đời”, nhưng với cộng đồng dân tộc thiểu số nói chung thì bằng cấp giáo dục không đảm bảo họ sẽ có được công việc làm để cải thiện sinh kế. Tran Ngoc Tien (2013) và Karlidag-Dennis và cộng sự (2020) đã cho thấy tình trạng thiếu việc làm ở các địa phương mà kinh tế nông nghiệp chiếm tỷ trọng lớn và việc theo đuổi giáo dục chính quy được xem là không trang bị cho học sinh người dân tộc thiểu số những kỹ năng và tri thức cần thiết cho hoạt động kinh tế nông nghiệp, do vậy bằng cấp không phải là yếu tố quan trọng để có được một công việc ổn định về thu nhập.

Đối với người Chăm Islam, bên cạnh việc “họ [người Chăm Islam] nói là đi học đại học thì cũng không có quan trọng. Còn đi học đại học xong rồi ra cũng chưa chắc là sẽ có nghề” (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022) thì các đặc trưng thực hành tôn giáo Islam cũng là một nhân tố tác động đáng kể dẫn đến sự ngần ngại khi tham gia vào lực lượng lao động chính thức. Có công trình nghiên cứu đã chỉ ra rằng chưa đến 10% người Chăm Islam

làm việc trong khu vực chính thức như công nhân nhà máy hay cơ quan nhà nước (Hoàng Văn Chung và cộng sự 2022: 9). Đoàn Việt (2018: 72), cũng cho rằng thực hành tôn giáo là một yếu tố quan trọng tác động đến việc phát triển chất lượng lao động trong cộng đồng Chăm Islam. Quan điểm này phần nào cũng có thể quan sát được qua những chia sẻ: “Sở dĩ người Chăm ít có đi vô cơ quan làm việc là lý do gì ... nó có cái trở ngại như vậy. Những người Hồi giáo, chú nói riêng là người Hồi giáo chứ không phải là người Chăm nha. Người Chăm thì có một số người Chăm nhưng mà không phải là đạo Islam thì dễ hơn... người Chăm Islam có cái đặc tính riêng, ngày đêm gì thì đều cầu nguyện. Khi đi vô cơ quan gì làm việc nó thì nó hơi khó... một ngày đêm phải cầu nguyện 5 lần rồi một tháng *Ramadan*. Thì như vậy, từ cái đó cha mẹ người ta định hướng cho con không có tham gia vô chính quyền. Thậm chí là đi vô cơ quan làm việc như là làm ngân hàng hay làm việc, các thứ nó cũng có cái khó của nó vậy” (Phỏng vấn ông A tại tỉnh X, tháng 6/2022).

Có thể thấy, đối với người Chăm Islam, tôn giáo Islam có vai trò trung tâm trong nhận thức về giáo dục và những cân nhắc khi tham gia thị trường lao động và từ đó dẫn đến sự thiếu vắng động lực duy trì và hoàn thành các hoạt động giáo dục - đào tạo chính quy. Khi quyết định tham gia vào khu vực lao động chính thức, người Chăm Islam luôn cân nhắc về sự phù hợp giữa công việc và khả năng duy trì thực hành tôn giáo, điển hình như bảo đảm tuân thủ được thời gian cầu nguyện (*salat*), làm những điều được cho phép (*halal*), tránh những điều không hợp lệ (*haram*) đặc biệt là trong ẩm thực. Có lẽ vì vậy mà lao động người Chăm Islam hầu như thiếu vắng trong khu vực việc làm chính thức như đã được đề cập trong nghiên cứu của Hoàng Văn Chung và cộng sự (2022: 12). Phần lớn họ đều tìm kiếm những

công việc có thời gian linh hoạt để thuận lợi cho việc thực hành tôn giáo như công nhân trong nhà máy. Ông A đã chia sẻ: “...Người Chăm họ đổ xô đi làm công nhân, bởi vì đi làm công nhân thì ... dễ... Công nhân mình đi làm hết giờ về nhà ăn uống, tự nhà nấu xách vô. Thành ra ... người Chăm ít có ai làm lớn”.

Như vậy có thể thấy rằng, người Chăm Islam thực sự xem trọng sự phù hợp giữa công việc và thực hành tôn giáo Islam đặc biệt trong cầu nguyện (*salat*) và tiếp cận thực phẩm halal, vốn khó có thể có được trong môi trường làm việc công sở ở một xã hội phi Islam như Việt Nam. Những cân nhắc này cũng góp phần làm nên xu hướng tham gia vào các hoạt động thương mại mang tính di động cao của người Chăm Islam ở Đồng bằng sông Cửu Long và ra xa đến tận một số quốc gia Đông Nam Á nơi có cộng đồng người theo tôn giáo Islam đông đảo (Taylor 2007: 18). Ngay cả khi chọn một nghề nghiệp cố định thì nghề nghiệp ấy cũng phải đủ linh hoạt để họ có thể thực hành tôn giáo của mình. Cả hai loại hình sinh kế này hầu như đều không cần đạt được những bằng cấp cao mà hệ thống giáo dục quốc dân mang lại. Có lẽ vì thế mà việc theo đuổi con đường học vấn ở các cơ sở giáo dục phổ thông được xem là không cần thiết và các bậc phụ huynh Chăm Islam có những lựa chọn khác cho con cái của mình: “...Hồi năm rồi là thằng em em nó đang học mới lớp 3 xong bắt nó nghỉ ngang. Mà em thấy tiếc cực kỳ luôn chỉ tại nó học giỏi, nó học được chứ không phải nó không được đâu. Mà kiểu là cũng theo cái suy nghĩ ... mày học làm cái gì, mày đi làm đi, mày đi học đạo đi” (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022)

Nhận thức học đạo là trung tâm cùng với sự nhìn nhận rằng giáo dục chính quy không mang lại lợi ích về nghề nghiệp, dường như hình thành nên một vòng tròn mang tính

nhân quả và hỗ tương. Từ việc thượng tôn những hiểu biết và thực hành đạo, ít xem trọng giáo dục chính quy và ưu tiên những công việc linh hoạt về thời gian, các yếu tố này đã xây dựng một niềm tin kếp bên trong các cá nhân Chăm Islam phân cực giữa “đạo” và “đời” và ngược lại, từ đó đưa đến những lựa chọn trong học đạo và học chính quy, dẫn đến hiện trạng thiếu vắng người Chăm Islam trong các cơ sở giáo dục chính quy bậc cao. Và hiện trạng này có lẽ là rào cản đầu tiên mà một người Chăm Islam cần vượt qua để bước vào cánh cổng một trường đại học trong nước. Cô C, mặc dù là một học sinh giỏi trong lớp chuyên trong trường phổ thông trung học danh giá nhất tỉnh X, và như cô cho biết “em là người đầu tiên trong cả hai họ nội ngoại vào được trường chuyên”, đã phải đấu tranh với áp lực gia đình không đi Malaysia, để được đăng ký thi đại học và nhập học tại Thành phố Hồ Chí Minh. Cô C đã cho thấy cô là một trường hợp khá hiếm khi đã quyết tâm vượt qua niềm tin cộng đồng cũng như áp lực gia đình để bước chân vào giảng đường đại học: “Hồi lúc mà em thi tốt nghiệp, ba em nói một câu mà em buồn hết sức mày đừng có học đại học, đi học đạo đi...Hồi đó ba em là kiểu đòi bắt em đi qua bên Mã Lai [Malaysia]... em cãi với ba em luôn. Em nói là giờ thả nghỉ học chứ không có đi, tại vì em không muốn đi theo cái con đường đó... Bên dòng họ em, em là người đầu tiên không đi học đạo mà học đại học”.

Tuy nhiên, trong môi trường đại học ở xa gia đình, một người Chăm Islam như C. gặp không ít những thách thức chủ yếu đến từ việc duy trì những thực hành tôn giáo Islam trong môi trường phi Islam. Khi rời tỉnh X đến sinh sống và học tập tại Thành phố Hồ Chí Minh, đối với cô C thì việc tìm được một địa điểm ăn uống có thực phẩm halal là một thách thức. Mặc dù ở Thành phố Hồ Chí Minh cũng có cộng đồng Chăm Islam

sống tập trung quanh một số thánh đường tại các quận trong thành phố, nhưng khu vực nơi C thuê nhà trọ không gần cộng đồng Islam (vì C. ưu tiên chọn khu vực gần trường học), do vậy vấn đề ăn uống hàng ngày không hề đơn giản. Hàng tuần, người nhà C sẽ gửi thực phẩm đã nấu sẵn lên cho cô dự trữ và ăn dần, trong những trường hợp buộc phải ăn bên ngoài thì cô C chọn thức ăn thuần chay (theo đạo Phật) hay mì ăn liền là một giải pháp thay thế. Tuy nhiên, ở Việt Nam mì ăn liền không được đóng dấu chứng nhận *halal*, do vậy khát khe mà nói thì ngay cả mì ăn liền cũng không hẳn là hoàn toàn phù hợp. Cô C cũng gặp thách thức đối với thực hành cầu nguyện mỗi ngày: “Dạ thường thì [cầu nguyện] buổi sáng, sáng sớm luôn là 4 giờ mấy 5 giờ xong rồi trưa rồi chiều rồi tối...miễn sao đủ 5 lần. Ví dụ như cái bữa đó mình quên đi thì mình sẽ bù lại. Nhưng mà hạn chế cái việc đó không nên” (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022).

Trong các thực hành tôn giáo Islam thì có vẻ như nhịn ăn trong tháng *Ramadan* (*sawm*)⁸, là khó tuân thủ nhất đối với sinh viên Chăm Islam. Trong quá trình học tập suốt 12 năm phổ thông và những năm đại học, các mùa *Ramadan* thường ít khi nào được C. thực hành trọn vẹn: “...Em đi học bình thường. Nhưng mà đến Chủ nhật em nhịn thì, nói chung là cơ địa em cũng yếu, thì tháng mới hồi tháng 4 là tháng có ăn

chay thì em có về quê, thì em cũng có nhịn... mà kiểu bữa này bữa kia. Em cũng nói chung là cái đó là em cũng ráng khắc phục nhưng mà cũng chưa có được tại mình nhịn cực lắm chị, kiểu 3 giờ sáng dậy là mình ăn, nhưng mà từ cái khoảng thời gian 4 giờ, 4 giờ rưỡi trở đi là bắt đầu nhịn tới 6 giờ chiều, hôm sau mới được ăn. Dạ mà nhiều lúc mình mản việc này kia á, cái mình mệt rồi bị tụt đường huyết á, thành ra mình nhịn nhiều lúc có nửa buổi à. Nói chung là cũng có lỗi kiểu nhịn không có hết chị. Nói chung là mình cũng ráng cầu xin thánh là bỏ qua rồi sẽ nhịn bù lại. Nói chung có nhịn bù nữa là sau cái bữa ăn chay thí dụ như mình thiếu bữa nào thì mình sẽ nhịn lại bữa đó”. (Phỏng vấn cô C tại Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 7/2022).

Cảm giác ngập ngừng của C khi nói về việc cầu nguyện, hay do sức khỏe kém và học hành nhiều mà không nhịn ăn triệt để trong tháng *Ramadan*, là mảnh ghép của một bức tranh rộng lớn hơn mà các nghiên cứu như của Cole và cộng sự (2003) và Hoàng Văn Chung và cộng sự (2022) đã thảo luận trong các nghiên cứu của mình về hiện tượng người theo Islam giáo phải thay đổi những thói quen thực hành tôn giáo của mình khi sinh sống, lao động và học tập trong những môi trường mà người Islam không phải là đa số. Để phù hợp với môi trường này, họ buộc phải thực hành phi Islam, mà biểu hiện rõ nhất là cầu nguyện “bù” sau khi đã hoàn tất nghĩa vụ lao động hay học tập, như trường hợp cô C là một ví dụ. Như vậy, đối với người Chăm Islam, dường như môi trường giáo dục chính quy trong nước nói chung, và giáo dục đại học nói riêng đang và sẽ đặt ra nhiều thách thức cho việc thực hành tôn giáo Islam, vốn là nền tảng của căn tính cộng đồng.

⁸ Giữ chay tháng Ramadan (*Sawm*) là trụ cột thứ tư trong năm trụ cột của Islam. Tín đồ Islam tin rằng chính trong tháng Ramadan mà *Qur'an* được mạc khải. Trong tháng Ramadan, những tín đồ Islam trưởng thành và đủ sức khỏe sẽ kiêng ăn, uống, hút thuốc và quan hệ tình dục trong suốt thời gian từ ngày trước khi mặt trời mọc cho đến sau khi mặt trời lặn. Việc nhịn ăn nhằm để rèn luyện tin thần và ý chí của người Islam để có thể vượt qua những thách thức trên con đường đến những khát vọng thánh thiêng của đạo (Gianotti 2016: 886-895).

4.3. Trải nghiệm giáo dục xuyên quốc gia: Cơ hội việc làm, nhưng quan trọng hơn là hòa mình vào umma

Ngược lại với nhận thức về những giá trị mà giáo dục trong nước mang lại, người Chăm Islam xem việc du học về Islam tại các quốc gia Islam giáo như Malaysia, Indonesia, v.v. là hoạt động được coi trọng, cần thiết, sẽ có đóng góp vào sự phát triển của cộng đồng, những người đi học về sẽ giữ vai trò là chức sắc trong các thánh đường Islam (*Hakim*, giáo cả hay *Imam*, người lĩnh xướng và giảng kinh), bên cạnh một số ít người học xong sẽ cho họ có cơ hội việc làm tại các doanh nghiệp lớn của các quốc gia đó tại Việt Nam (Angie Ngoc Tran 2016: 33). “... Số này được đi học ở Mã Lai [Malaysia] ... Một số đi vô đại sứ quán, tham gia các công ty, làm cho các công ty của Indo [Indonesia], Mã Lai... Có người làm giàu nhờ ... làm ăn với Mã Lai” (Phỏng vấn ông A tại tỉnh X, tháng 6/2022).

Ở một mức độ nào đó, người Chăm Islam tiếp cận khá dễ dàng với các hoạt động giáo dục xuyên quốc gia với các quốc gia Islam từ đó ít lựa chọn học tập trong nước. Tuy nhiên, có lẽ quan trọng hơn, việc thiếu vắng sự hiện diện của người Chăm Islam ở những bậc học từ trung học phổ thông trở lên phần nào xuất phát từ sự thiếu vắng cảm giác “thuộc về” đã được thảo luận trong các nghiên cứu của Taylor (2007), Angie Ngoc Tran (2016) và đặc biệt là Hamid (2008). Trong nghiên cứu của mình, Hamid (2008) đã kể lại câu chuyện của Haron, một sinh viên Chăm Islam về nước từ Indonesia, chia sẻ về những trải nghiệm xuyên quốc gia giữa Việt Nam và Indonesia và nhận định rằng một quốc gia có dân số theo tôn giáo Islam đông đảo sẽ mang lại “luơng bổng tốt hơn, xã hội, văn hóa và đời sống nhìn chung là phù hợp với người Chăm Islam” (Hamid 2008: 82). Đối với cộng

đồng Chăm Islam, việc vượt biên giới đến một nơi xa xôi cách nhà hàng nghìn kilomet nhưng được sống giữa cộng đồng Islam (*umma*) mang lại cảm giác được thuộc về, được là chính mình hơn cả việc phải sống xa cộng đồng quê nhà để tham gia các bậc cao hơn trong hệ thống giáo dục quốc dân (điển hình như học đại học), nơi mà họ không chỉ đối mặt với thách thức về năng lực học tập như những dân tộc thiểu số khác mà còn phải đối mặt với nhiều thách thức như thực phẩm, thực hành tôn giáo như đã đề cập đến ở trên.

Anh B, một trong những người trả lời trong nghiên cứu này, đã có trải nghiệm 6 năm học tập ở một quốc gia Trung Đông với khí hậu hết sức khắc nghiệt đã có những so sánh cho thấy cảm giác được thuộc về dù phải sống xa gia đình và quê nhà: “Em thấy môi trường bên đó phù hợp với mình hơn bởi vì người ta giống tôn giáo của mình, những quan điểm cũng sẽ giống mình... Ở Việt Nam mình chỉ học tự nhiên xã hội thôi. Còn bên bên là một kiến thức khác, kiến thức liên quan đến tâm linh” (Phỏng vấn anh B tại tỉnh X, tháng 6/2022). Có thể nói chính cảm nhận về một *umma* là lý do mà anh B, một sinh viên Chăm Islam từ Việt Nam, cảm thấy chính môi trường học tập tại một quốc gia Islam mới là môi trường thân thiện, nơi những thực hành tôn giáo và quan điểm của mình đồng nhất với con người và thế giới xung quanh, từ đó tạo nên một cảm giác thuộc về mạnh mẽ, nói cách khác, thông qua Islam mà người Islam Việt Nam không có cảm giác xa lạ tại một quốc gia xa xôi như Trung Đông. Angie Ngoc Tran (2016: 31) đã nhận xét rằng người Chăm Islam từ Việt Nam di cư đến các quốc gia Islam bằng nhiều con đường và nhanh chóng hòa nhập vào những xã hội này bằng tôn giáo chung, đó là Islam. Những trải nghiệm trong một cộng đồng người Islam đa số, đặc biệt khi đi

*Hajj*⁹ (hành hương ở thánh địa Mecca) có năng lực biến đổi nhận thức của người theo tôn giáo Islam theo hướng tăng cường mối liên kết với cộng đồng lớn hơn, như trải nghiệm của anh B là một trường hợp, “lúc trước mình cũng không nghĩ trên đời lại có nhiều người Muslim đến vậy. Em đi hành hương thấy đông lắm”. Có lẽ không ở đâu mà người theo tôn giáo Islam có thể cảm nhận rõ về mình như một phần của *umma* với 1,9 tỷ người rõ như khi tham gia vào Hajj hoà vào dòng người đi quanh tảng Hắc Thạch (*Kaaba*) linh thiêng.

Chính cảm giác thân thuộc này đã không chỉ giúp người Chăm Islam có cảm nhận như ở nhà mình dù đang ở một quốc gia khác mà còn là những yếu tố hỗ trợ để họ vượt qua những rào cản ngôn ngữ và thách thức trong học tập. Anh B, người trả lời phỏng vấn, dù gặp những hạn chế ban đầu trong năng lực tiếng Ả-rập và hiểu biết về tôn giáo Islam so với các sinh viên đến từ Indonesia hay Malaysia, đã hoàn thành chương trình học của mình với loại xuất sắc. Khi được hỏi bằng cách nào anh có thể làm được điều đó, B cho biết đã nhận được sự hỗ trợ rất lớn từ đội ngũ giảng dạy khiến cho trải nghiệm học tập của B rất tích cực: “Họ [các giáo sư] chỉ mình rất là nhiệt tình... lên bậc đại học thì các bạn nói được tiếng Ả-rập hết rồi, giao tiếp được với thầy, thì những khó khăn là người ta giúp mình hết. Em cũng không cảm thấy thực sự khó khăn. Em thấy nó còn dễ hơn học đại học ở Việt Nam...” (Phỏng vấn anh B tại tỉnh X, tháng 7/2022). Nhưng động lực lớn nhất để B có

thể vượt qua tất cả những khó khăn về môi trường, ngôn ngữ hay kiến thức chính là sự mong muốn được hiểu biết sâu hơn về đạo: Do em muốn biết về tôn giáo của mình thôi. Tôn giáo của em kinh sách được mặc khải xuống bằng tiếng Ả-rập. Cho nên muốn hiểu nó từ gốc từ ngọn thì mình nên biết tiếng Ả-rập. Nói chung là lớp 12 là em có ý định đi học ở Ả-rập Sau-đi rồi. Thật sự đó là ước mơ của rất nhiều người (Phỏng vấn anh B tại tỉnh X, tháng 7/2022). Khác với mục tiêu du học thường thấy vì mục đích nâng cao khả năng tìm được việc làm, có thu nhập cao, du học về tôn giáo ở các nước Islam phục vụ những mục đích tâm linh là chính. Trường hợp của B, sau khi về nước đã lựa chọn công việc kiếm thu nhập bằng việc dạy tiếng Anh và tiếng Ả-rập tự do thay vì tham gia lực lượng lao động chính thức. Những bạn học khác từ Trung Đông về cũng làm nhiều nghề khác nhau như B chia sẻ: “Họ làm rất nhiều nghề. Em thường thấy họ chia ra những nhóm như có người chuyên về tôn giáo, thì họ làm thầy, viết sách, v.v.. Có một bạn Bình Thuận thì bạn quay về chăn nuôi (làm lại việc mà trước khi đi học đã làm), làm những gì mà họ giỏi nhất thôi” (Phỏng vấn anh B tại tỉnh X, tháng 7/2022)

Với người Chăm Islam, việc đi đến một quốc gia khác nhưng cùng chia sẻ tôn giáo Islam để học tập dường như không khác gì sống tại một nơi thân thuộc và những chuyến đi ấy có lẽ cũng tương tự như những chuyến làm ăn xa hay quan hệ thân tộc xuyên biên giới với thế giới Islam mà Taylor (2007) và Angie Ngoc Tran (2016) đã mô tả. Với họ, sống trong cùng *umma* thì bất cứ nơi đâu cũng là nhà.

5. Kết luận

Nghiên cứu này được thực hiện với mục tiêu tìm hiểu nhận thức của người Chăm Islam về giáo dục cũng như những trải

⁹ Hành hương đến thánh địa (*Hajj*) là trụ cột thứ năm của Islam. Mỗi tín đồ Islam, nếu có khả năng, thì ít nhất một lần trong đời phải hành hương đến thánh địa Mecca trong các ngày thứ 8 đến thứ 12 của tháng 12 lịch Islam để thực hiện nghi lễ hành hương quanh tảng Hắc thạch (*Kaaba*) để cầu xin sự tha thứ và ơn phước từ Thượng đế (Gianotti 2016: 886-895).

nghiệm của họ trong môi trường giáo dục trong và ngoài nước từ đó lý giải phần nào một hiện tượng thú vị rằng dù được biết đến là một cộng đồng dân tộc thiểu số có nhiều trải nghiệm xuyên quốc gia bao gồm cả trải nghiệm giáo dục, nhưng người Chăm Islam lại dường như vắng bóng trong môi trường giáo dục chính quy ở các bậc học cao trong nước. Kết quả nghiên cứu cũng góp phần vào văn liệu nghiên cứu trong nước và quốc tế về trải nghiệm của nhóm tôn giáo thiểu số trong môi trường giáo dục chính quy. Qua việc phân tích dữ liệu phỏng vấn, nghiên cứu đã cho thấy học đạo, hay việc tìm hiểu về giáo lý Islam là trung tâm nhận thức của người Chăm Islam, trong đó có nhận thức về giáo dục. Với họ, học đạo không chỉ làm giàu kiến thức tôn giáo của bản thân, mà sự hiểu biết sâu sắc về Islam sẽ làm rõ nét hơn căn tính Chăm Islam của mình. Vì vậy việc học đạo được cộng đồng nhận thức là yếu tố tất yếu trong cuộc sống của một cá nhân Chăm Islam hay nói cách khác là yếu tố trung tâm trong sự nhìn nhận của cộng đồng Chăm Islam về giáo dục, niềm tin này đã được thể hiện qua việc khuyến khích các cá nhân học đạo thay vì thúc đẩy việc học tập tại các cơ sở giáo dục chính quy để có được bằng cấp giáo dục có giá trị. Đồng thời, nhận thức của người Chăm Islam về cơ hội việc làm trong khu vực chính thức, mà họ cho là có nhiều hạn chế đến việc duy trì thực hành tôn giáo, cũng khiến cộng đồng này không xem việc tham gia sâu hơn vào giáo dục chính quy là quan trọng. Như vậy, sự kết hợp giữa hai yếu tố xem trọng giáo dục tôn giáo và đánh giá về sự không phù hợp với môi trường việc làm trong khu vực chính thức trong nhận thức đã xây dựng nên niềm tin về việc đạt được bằng cấp giáo dục trong các cơ sở giáo dục trong nước là không cần thiết của cộng đồng Chăm Islam. Điều này tạo nên một vòng tròn mang tính nhân quả bắt đầu bằng việc người Chăm Islam định hình về mình trong cộng đồng và

ngoài xã hội, từ đó hình thành nên những hành động để hiện thực hóa nên tình huống đó như mô hình mà Định lý Thomas đã đề cập, từ đó sẽ tiếp tục duy trì hiện trạng thiếu vắng sự hiện diện của cộng đồng này trong các cơ sở giáo dục đại học trong nước nhưng họ lại năng động tìm kiếm cơ hội học tập ở các quốc gia Islam ngoài biên giới lãnh thổ quê nhà.

Kết quả nghiên cứu cũng đã cho thấy những trở ngại và thách thức mà sinh viên Chăm Islam gặp phải khi quyết định học lên bậc đại học tại Việt Nam, họ phải rời xa cộng đồng Islam và tiếp xúc nhiều hơn với môi trường phi Islam. Trước tiên họ phải đấu tranh với những định kiến về học đại học và mong muốn con mình nắm bắt cơ hội để tham gia học đạo ở một quốc gia Islam từ gia đình, cộng đồng. Khi đi học xa nhà, họ phải đối mặt với những thách thức của môi trường phi Islam trong việc duy trì thực hành tôn giáo như cầu nguyện, ẩm thực và giữ tháng *Ramadan*. Trong khi đó, việc trải nghiệm học đại học ở một quốc gia Islam, mặc dù xa cách về địa lý và xa lạ về ngôn ngữ, chủng tộc nhưng việc cùng chia sẻ một tôn giáo chung và có ý niệm về một cộng đồng Islam toàn cầu (*umma*) đã khiến những trải nghiệm học tập và sinh sống tại đây mang tính tích cực, và có cảm giác thuộc về nhiều hơn là học tập tại Việt Nam. Bên cạnh việc phát triển tri thức đạo, học tập tại một quốc gia Islam cũng góp phần giúp người Chăm Islam củng cố mạng lưới xuyên quốc gia của mình và nâng cao cơ hội nghề nghiệp với các tổ chức kinh tế của các quốc gia này tại Việt Nam. Như vậy có thể thấy, đối với người Chăm Islam, lựa chọn học tập ở môi trường giáo dục đại học trong nước là một thách thức đa chiều, không phải từ năng lực học tập như các dân tộc thiểu số khác, mà đến từ việc phải vượt qua quá nhiều yếu tố đi ngược lại với những điều cơ bản nhất

của căn tính Chăm Islam, đó là tuân thủ các thực hành Islam giáo.

Nhìn một cách tổng quát, để có thể thúc đẩy sự tham gia của người Chăm Islam vào hệ thống giáo dục quốc dân Việt Nam thì những thông điệp về việc làm hay phát triển sẽ không có giá trị ảnh hưởng nhiều như đối với các dân tộc thiểu số khác. Cần nhìn nhận cộng đồng Chăm Islam dù là một nhóm thiểu số về dân tộc lẫn tôn giáo ở Việt Nam, nhưng lại là một bộ phận của cộng đồng Islam toàn cầu, trong quá trình tương tác xuyên quốc gia những trải nghiệm bên ngoài lãnh thổ của họ mang lại nhiều yếu tố tích cực. Để duy trì việc học tập chính quy của người Chăm Islam ít nhất là cho đến hết bậc Trung học phổ thông hay xa hơn là đại học thì những hiểu biết về văn hóa và tôn giáo về cộng đồng này là cần thiết từ phía chính quyền các cấp. Tôi tin rằng nếu người Chăm Islam tìm được sự hỗ trợ trong thực hành tôn giáo trong cơ sở giáo dục bắt đầu từ những điều nhỏ nhất để tìm thấy sự thân thuộc thì trải nghiệm của các cá nhân thuộc cộng đồng này sẽ được tăng cường từ đó sẽ cải thiện động lực duy trì học tập tốt hơn. Không phải vô lý mà khi được yêu cầu vẽ mô hình ngôi trường trong mơ ước thì các trẻ em Chăm Islam ở An Giang trong nghiên cứu của Luu Trong Tra Son (2008) đã cho mọi người thấy một ngôi trường có mái vòm và chóp nhọn mang dáng dấp của một ngôi thánh đường Islam. Nếu có thể tìm được những điều quen thuộc nhất với mình ở nơi học tập, thì các cá nhân có năng lực như anh B và cô C trong cộng đồng dân tộc thiểu số nói chung và cộng đồng Chăm Islam nói riêng sẽ có điều kiện tiến sâu vào các bậc học cao hơn - đại học và sau đại học.

Đây là một nghiên cứu khai phá bước đầu tìm hiểu nhận thức và trải nghiệm giáo dục của người Chăm Islam ở một cộng đồng nhỏ với cỡ mẫu hạn chế vì vậy những kết

luận đúc rút ra được từ dữ liệu chỉ là những phát hiện ban đầu với khả năng khái quát hóa còn hạn chế. Trong tương lai, cần có những nghiên cứu quy mô hơn để tiếp tục làm rõ những trải nghiệm cụ thể của các đối tượng người học là thành viên cộng đồng Chăm Islam ở những nơi khác kết hợp với những phân tích mang tính đặc thù bối cảnh ở các địa phương ấy từ đó có thể cung cấp bức tranh vừa chi tiết vừa có khả năng khái quát hóa cao hơn về hoạt động giáo dục của cộng đồng này. Những hiểu biết như vậy sẽ góp phần hỗ trợ tăng cường sự hiện diện của người Chăm Islam trong các cơ sở giáo dục bậc cao trong nước đồng thời sẽ tận dụng hiệu quả mạng lưới xuyên quốc gia của cộng đồng trong mối quan hệ hợp tác giữa Việt Nam và các quốc gia Islam.

* Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ đề tài mã số C2021-18b-08.

Tài liệu trích dẫn

- Ahmadi Shafi qa, Darnell Cole. 2015. "Engaging Religious Minority Students". pp. 201-216 in *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations* edited by S. J. Quaye, & S. R. Harper. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203810163.
- American Institutes for Research. 2008. *Assessing Marginalization of Cham Muslim Communities in Cambodia*. Washington D.C (http://www.kapekh.org/files/report_file/33-en.pdf). Retrieved on December 2022.
- Arjmand Reza. 2018. "Introduction to Part I: Islamic Education: Historical Perspective, Origin, and Foundation". pp. 3-33 in *Handbook of Islamic Education* edited by H. Daun, & R. Arjmand. Cham: Springer.

- Bakker Johannes Iemke (Hans). 2007. "Definition of the Situation". pp. 991-992 in *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* edited by G. Ritzer. Carlton: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9781405165518.wbeosd012.
- Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. 2013. "Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo". *Trang web Bộ Giáo dục và Đào tạo* (<https://moet.gov.vn/tintuc/pages/doi-moi-can-ban-toan-dien-gd-va-dt.aspx?ItemID=3928>). Truy cập tháng 7 năm 2022.
- Bernard Harvey Russell. 2011. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (5th Edition)*. Lanham: AltaMira Press.
- Bowman Nicholas, Cynthia Toms Smedley. 2013. "The forgotten minority: examining religious affiliation and university satisfaction". *Higher Education* 65: 745-760. doi:10.1007/s10734-012-9574-8.
- Bredenberg Kurt. 2009. "Educational Marginalization of Cham Muslim Populations: A Report from Cambodia". *Journal of Education for International Development* 3(3): 1-26.
- Bryant Alyssa. 2006. "Exploring Religious Pluralism in Higher Education: Non-Majority Religious Perspectives among Entering First-Year College Students". *Religion & Education* 33(1): 1-25. doi:10.1080/15507394.2006.10012364.
- Cole Darnell, Shafiqah Ahmadi. 2003. "Perspectives and Experiences of Muslim Women Who Veil on College Campuses". *Journal of College Student Development* 44(1): 47-66. doi:10.1353/csd.2003.0002.
- Creswell John Ward, David Creswell. 2017. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell John Ward, Cheryl Poth. 2018. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Daun Holger. 2018. "Introduction to Part III: Islamic Education Around the World: Commonalities and Varieties". pp. 529-555 in *Handbook of Islamic Education* edited by H. Daun, & R. Arjmand. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-64683-1_45
- Dupper David R., Shandra Forrest-Bank and Autumn Lowry-Carusillo. 2015. "Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths". *Children & Schools* 37(1): 37-45. doi:10.1093/cs/cdu029.
- Đoàn Việt. 2018. "Một số vấn đề về phát triển nguồn lực con người của người Chăm Hồi giáo di cư ở vùng biên giới Việt Nam - Campuchia". *Tạp chí Dân tộc học* 6: 68-75.
- Đặng Thị Lan. 2016. "Các yếu tố ảnh hưởng đến khó khăn tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên dân tộc thiểu số năm thứ nhất Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội". *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Nước ngoài* 32(1): 9-16.
- Fareed Muneer Goolam. 2016. "Dietary Laws". pp.297-298 in *Encyclopedia of Islam and the Muslim World (2nd ed.)* edited by R. C. Martin. Macmillan Reference USA.
- Gianotti Timothy. 2016. "Pillars of Islam". pp. 886-895 in *Encyclopedia of Islam and the Muslim World (2nd ed.)* edited by R. C. Martin. Macmillan Reference USA.
- Goodman John. 2021. *The Minority Muslim Experience in Mainland Southeast Asia: A Different Path*. London: Routledge.
- Hamid Mohamed Effendy bin Abdul. 2008. *Revisiting Cham Ethnic Identity in Vietnam and Cambodia: The Concept of "Ethnic Passport"*. Master Thesis, National University of Singapore, Singapore.
- Hoàng Cẩm, Mai Thế Sơn. 2011. "*Thiểu số tiến kịp đa số*": Định kiến tộc người và vấn đề ngoài lề hóa của người Dao Bắc Kạn. Hà Nội: Viện Nghiên cứu Kinh tế Xã hội và Môi trường.
- Hoàng Văn Chung. 2021. "Sự mở rộng các quan hệ quốc tế của cộng đồng Chăm Islam ở Việt Nam hiện nay và một số vấn đề đặt ra". *Tạp chí Nghiên cứu Tôn giáo* 4: 92-113.

- Hoàng Văn Chung, Chu Văn Tuấn. 2022. “The Islamic Community in Contemporary Vietnam: Main Features and Current Issues”. *Indonesian Journal of Islamic History and Culture* 3(1): 1-18. doi:10.22373/ijihc.v3i1.1663.
- Karlidag-Dennis Ecem, Richard Hazenberg and Dinh Anh-Tuan. 2020. “Is education for all? The experiences of ethnic minority students and teachers in North-western Vietnam engaging with social entrepreneurship”. *International Journal of Educational Development*, 77: 1-9. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102224.
- Lâm Thị Kho. 2021. “Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực các dân tộc thiểu số đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững vùng Tây Nam Bộ”. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ Việt Nam* 63(10): 52-55. doi:10.31276/VJST.63(10).52-55.
- Luu Trong Tra Son. 2008. “My teacher will punish that person right away: Cham and Khmer Children in Vietnam”. pp. 145-163 in *Voices from the Margins: School Experiences of Refugee, Migrant and Indigenous Children* edited by E. Alerby, & J. Brown. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1163/9789087904623_012.
- Merton Robert King. 1995. “The Thomas Theorem and the Matthew Effect”. *Social Forces* 74(2): 379-422. doi:10.2307/2580486.
- Macionis John . 2018. *Sociology (16th ed.)*. Harlow: Pearson .
- Mutakabbir Yoruba and Tariqah Nuriddin. 2016. “The On-Campus Experiences of Black Muslim Males Attending HBCUs: An Exploratory Study”. *Journal of African American Males in Education* 7(2): 1-17.
- Nagoya University. 2018. *Overseas Fieldwork Report 2017: Pursat Province, Cambodia*. Nagoya University, Graduate School of International Development, Nagoya.
- Nguyễn Thị Thảo. 2020. “Động lực và cản trở trong việc học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số ở Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên”. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên* 225(12): 115-122.
- No Fata, Chanphirun Sam and Yukiko Hirakawa. 2012. “Revisiting primary school dropout in rural Cambodia”. *Asia Pacific Education Review* 13: 573–581. doi:10.1007/s12564-012-9220-2.
- Pew Research Center. 2011. *The Future of Global Muslim Population: Projections for 2010-2030*. Washington D.C.: Pew Research Center.
- Phan Diep, Ian Coxhead. 2022. “Education and Development in Vietnam: A Glass Half Full”. pp. 291-308 in *Routledge Handbook of Contemporary Vietnam* edited by Jonathan D. London. Oxon: Routledge . doi:10.4324/9781315762302.
- Saeed Abdullah. 2016. “Umma.” pp. 1212-1213 in *Encyclopedia of Islam and the Muslim World (2nd ed.)* edited by R. C. Martin. Macmillan Reference USA.
- Taylor Philip. 2007. *Cham Muslim of the Mekong Delta: Place and Mobility in the Cosmopolitan Periphery*. Singapore: NUS Press.
- Taylor Philip. 2023. “The Cosmopolitan Delta: Ethnic Pluralism at the Mouth of the Mekong”. pp. 354-363 in *Routledge Handbook of Contemporary Vietnam* edited by Jonathan D. London. Oxon: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781315762302.
- Tổng cục Thống kê. 2019. “Kết quả toàn bộ Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019”. *Trang web Tổng cục Thống kê* (<https://www.gso.gov.vn/wp-content/uploads/2019/12/Ket-qua-toan-bo-Tong-dieu-tra-dan-so-va-nha-o-2019.pdf>). Truy cập tháng 6 năm 2022.
- Tran Angie Ngoc. 2016. “Weaving Life Across Borders: The Cham Muslim Migrants Traversing Vietnam and Malaysia”. pp. 13-37 in *International Migration in Southeast Asia: Continuities and Discontinuities* edited by Lian, K., Rahman, M., Alas, Y. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-712-3_2.
- Tran Ngoc Tien. 2013. “Factors associated with low educational motivation among ethnic minority students in Vietnam”. *Ritsumeikan Journal of Asia Pacific Studies* 32: 124-137.

- Tracy Sarah. 2019. *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. New York: Wiley-Blackwell.
- Trần Thị Minh Thu. 2020. *Quan hệ quốc tế của cộng đồng Hồi giáo Việt Nam*. Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trương Huyền Chi. 2011. “They Think We Don't Value Schooling”: Paradoxes of Education in the Multi-Ethnic Central Highlands of Vietnam”. pp. 171-211 in *Education in Vietnam* edited by Jonathan D. London. Singapore: ISEAS-Yusof Ishak Institute .
- Ủy ban Dân tộc. 2019. *Báo cáo số 135/BC/UBDT về tình hình thực hiện chính sách về giáo dục và đào tạo vùng dân tộc thiểu số, miền núi giai đoạn 2010 đến nay*. Hà Nội.
- Ủy ban Dân tộc và Tổng cục Thống kê. 2019. *Kết quả điều tra thu thập thông tin về thực trạng kinh tế - xã hội của 53 dân tộc thiểu số năm 2019*. Hà Nội: Nhà xuất bản Thống kê.