



Anna Mańkowska*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Możliwości edukacyjne mniejszości etnicznych w wielokulturowych Chinach. Jedność, różnorodność czy może krytyczny pluralizm?¹

KEYWORDS

minority education, China, school in China, religion, language, minzu

ABSTRACT

ABSTRACT Mańkowska Anna, *Możliwości edukacyjne mniejszości etnicznych w wielokulturowych Chinach. Jedność, różnorodność czy może krytyczny pluralizm?* [Learning and teaching possibilities in multicultural China. Unity, diversity or critical pluralism?]. Kultura–Społeczeństwo – Edukacja nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 71–83, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.5.

This article explores current issues at minority education in China, especially in a context of religion and language education. In the first part of the article, the author describe (1) cultural and political frame of Chinese education in general and (2) current educational conditions and extend of variance in educational attainment for minority groups in China. The second part of the article presents the situation of minority religion which is not really recognized in state schooling in China. The author shows educational examples from Tibet region and from Muslim education. In the third part of the article another major challenge related to ethnic minority schooling is explored, which is language diversity. In the final part of the paper, the author try to comment Chinese minority education dilemma and conclude with some social recommendation.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-9487>.

Wielokulturowość Chin jest bardzo osobliwa, skomplikowana, niełatwa do eksploracji. Współcześnie dodatkowo zмага się z siłami rynkowymi. W literaturze przedmiotu dotyczącej edukacji mniejszości etnicznych Państwa Środka możemy przeczytać, że przede wszystkim kraj promuje się na harmonijną, wielokulturową mozaikę, gdzie aż pięćdziesiąt sześć wyrazistych grup etnicznych (w języku chińskim określane są mianem *minzu*¹), oficjalnie zatwierdzonych i zdefiniowanych przez aparat państwowy w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych², dąży do wspólnej, harmonijnej koegzystencji. James Leibold i Chen Yangbin (2014) zauważają, że chińska mozaika etniczna jest wyjątkowa w swojej strukturze, ponieważ aż 92% jej całości przynależy do ludności Han. W zasadzie Hanowie stanowią metawiększość populacji Chin, a wspólnym (oficjalnym) mianownikiem łączącym członków wspomnianej grupy jest język pisany. Pozostałe 8% należy do zdefiniowanych i zatwierdzonych mniejszości etnicznych (Leibold, 2013).

Warto zauważyć, że wielokulturowość Chin ma podwójne oblicze. Z jednej strony Państwo Środka jest krajem ciekawym, intrygującym, gdzie w teorii wspomniane *minzu* żyją zgodnie z założeniami jednego aparatu państwowego. Z drugiej, Chiny przez swoją wielowiekową różnorodność stają się państwem skomplikowanym, a czasem nawet niebezpiecznym. Wewnątrz konflikty chińskie czy epizody nienawiści, takie jak na przykład wybuch agresji wobec mniejszości etnicznej w mieście Lhasa w 2008 roku, Shaoguan w 2009 roku, nieustanne dążenia do odrębności terytorialnej i kulturowej Mongołów oraz Ujgurów, lub prześladowania chrześcijan (szczególnie w prowincji Guangdong i Yunnan) pokazują, że Chiny borykają się z podobnymi problemami, jak inne wielokulturowe kraje, jednak ich skala oraz częstotliwość są proporcjonalnie większe i częstsze. Dodatkowo sprawę utrudnia fakt, że relacje etniczne w Chinach podlegają regulacjom polityki i praw, które mają na celu zachowanie autonomii wspomnianych pięćdziesięciu sześciu grup, przy jednoczesnym utrzymaniu jedności narodowej (w aspekcie społecznym i kulturowym).

Gerard A. Postiglione (1998) twierdzi, że system edukacyjny Chin jest jednym z narzędzi wspierania wspomnianego celu. Za jego pośrednictwem Państwo Środka stara się hamować wewnętrzne napięcia i promować wielokulturową harmonię. Wdrażane rozwiązania edukacyjne mają łagodzić skutki wewnętrznego pluralizmu, co stawia szkoły chińskie w obliczu niezwykle trudnego zadania. Z jednej

¹ W tekście będę używała tego określenia zamiennie, mając na myśli grupy etniczne.

² W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych rząd chiński zatrudnił sztab naukowców, głównie antropologów, których zadaniem było opisanie mniejszości etnicznych w Chinach. Początkowo obywatele Chin zgłosili aż 400 różnych tożsamości. Zadanie naukowców polegało na sprawdzeniu ich rozszczeń. W efekcie naukowo zdefiniowano i zatwierdzono 56 grup mniejszościowych.

strony mają one reprodukcować narodową kulturę (chińską), być „marką narodowej kultury” (*zhongua minzu wenhua*) w Chinach (Postiglione, 1998). Posługując się myślą wspomnianego autora, można powiedzieć, że aparaty państwowe dokładają starań, aby szkoły nie czerpały z niekorzystnych, odmiennych (niezatwierdzonych przez państwo) wpływów kulturowych, w tym na przykład z kultury zachodniej. Z drugiej strony, szkoły państwowe są także odpowiedzialne za ochronę i propagowanie kultury, religii i języka mniejszości. Celem poniższego artykułu będzie próba opisanie chińskiej rzeczywistości edukacyjnej w wielokulturowym społeczeństwie. Warto zadać pytanie, czy współczesny system edukacji chińskiej odpowiada na potrzeby wielokulturowego społeczeństwa oraz jakiego rodzaju praktyki i rozwiązania edukacyjne stosuje się wobec uczniów pochodzących z mniejszości etnicznych, szczególnie w kwestii nauki języka i religii, oraz czy stosowane praktyki edukacyjne wpływają na stopień skolaryzacji w kraju. W tekście skupię się głównie na rozwiązaniach edukacyjnych stosowanych od pierwszych lat edukacji aż do ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia³. Materiałów badawczych do niniejszej pracy dostarczyły zastane badania nad edukacją wielokulturową w Chinach, zarówno autorów lokalnych (chińskich), jak i zagranicznych (głównie amerykańskich). Trudności analitycznych dostarcza zasięg i rozpiętość wielokulturowości chińskiej, stąd też analizowane zagadnienie można uznać za niełatwe w poznaniu.

Kulturowe ramy edukacyjne

Pisząc na temat edukacji mniejszości w Chinach, warto wspomnieć o skomplikowanej filozoficznej i religijnej kosmologii chińskiej, w której stosowane rozwiązania edukacyjne są głęboko zakorzenione. Baogang He (He, 1998) wychodzi z założenia, że konfucjańska tradycja najlepiej wyjaśnia zasady wspólnego życia, obowiązujące we współczesnej wielokulturowej przestrzeni Chin. Otóż konfucjański komunitaryzm za pośrednictwem paternalistycznych zobowiązań do harmonijnej koegzystencji odmiennych kulturowo mniejszości z założenia ma wspierać i chronić rzezoną różnorodność *minzu* (He, 1998). Inaczej na przykład niż w zachodnim liberalizmie, w konfucjańskiej tradycji nie funkcjonuje zjawisko indywidualizmu, odrębności grup czy też indywidualnych praw.

Dla ukazania paradoksu warto w tym miejscu także wspomnieć o konfucjańskim kulturalizmie, który w swojej naturze zakłada pewną hierarchię – chińskie

³ W innym artykule – Mańkowska, 2018 – opisane zostały praktyki edukacyjne łącznie z etapem edukacji wyższej.

Xia (w tłumaczeniu ortodoksyjny, centralny, obywatelski, chiński) oraz *Yi* (peryferyjny, heterodoksja, nie-chiński) stawiane są przeciwległych biegunach. *Xia* jest odpowiedzialna za utrzymanie porządku i stałość, definiuje także to, co jest właściwe (słuszne, pożądane) dla *Yi*. W myśl chińskiego konfucjanizmu wszyscy mieszkańcy ziemi chińskiej powinni dążyć do zaadoptowania norm *Xia*. Zatem od członków grup mniejszościowych, w tym od uczniów, zgodnie z konfucjańskimi założeniami oczekuje się wierności i lojalności wobec państwa. Ponadto obowiązujące wartości i normy społeczne są regulowane przez skomplikowany system polityczny. Na przykład po roku 1949 Chiny zmieniły sposób postrzegania mniejszości w kraju. Językiem obrazowym można powiedzieć, że konfucjańskie założenia dodatkowo oprawiono w marksistowsko-leninowską ramę. Z perspektywy Jamesa Leibolda (2013) polityka etniczna w Chinach od tego czasu jest głęboko osadzona w tej ramie i mimo zmian społeczno-politycznych nadal w niej trwa. Dla mniejszości oznacza to nowe społeczne reguły i zasady. Przykładowo w czasach Mao Zedonga (wraz z Chińską Partią Komunistyczną) podjęto pewne działania polityczne skierowane w stronę mniejszości. Przede wszystkim zdefiniowano oficjalnie wspomniane już wcześniej pięćdziesiąt sześć mniejszości etnicznych. Wydzielono także terytorialnie obszary zamieszkania dla mniejszości oraz ustalono nowe, preferencyjne prawa (przywileje) dla edukacji, zatrudnienia i prokreacji, które dodatkowo wzmocniono w latach osiemdziesiątych i które po części obowiązują do dziś.

Interesujący jest także fakt, że idea wspólnotowości od zawsze istniała w chińskiej doktrynie, a swoista jedność kulturowa była dominującym czynnikiem legitymizującym chińską ideologię polityczną. Utrzymaniu chińskiej społecznej jedności miała służyć tradycyjna ideologia powszechnej harmonii (*datong*), czyli inaczej „wielka wspólnota”. W polityce, także edukacyjnej, wielokrotnie powoływano się na immunitet kulturowego „Mandatu Niebios” (dominacja kultury chińskiej i scentralizowany system kontroli), jednak, według danych Postiglione (1998), współczesne kryteria dopasowania polityki i praktyk edukacyjnych dla mniejszości zależą od wielu czynników. Wśród najważniejszych można wymienić: liczebność grupy mniejszościowej; charakter identyfikacji grupy; wielkość, lokalizację i położenie zasiedlonego terenu; utrzymywane stosunki z innymi grupami etnicznymi; przewagę ludności pochodzenia wiejskiego czy miejskiego; zaludnienie terenu; czy grupa ma silne tradycje religijne lub nie; czy grupa prócz języka mówionego ma także język pisany; jakie jest rozproszenie członków grupy na terenie kraju lub też czy grupa ma własne tradycje nawiązywania stosunków międzykulturowych.

W imię równego traktowania wszystkich *minzu*, z założenia system edukacyjny jest skonstruowany w taki sposób, aby odmiennie traktować poszczególne

grupy mniejszościowe. W Chinach mamy do czynienia z dwoma typami edukacji – dla uczniów z mniejszości (większości) Hanów, tak zwanej standardowej edukacji (*zhenggui jiaoyu*) oraz edukacji specjalnej dla pozostałych grup, tak zwanej edukacji etnicznej (*minzu jiaoyu*) (Postiglione, 1998).

Warto w tym miejscu powołać się na spostrzeżenia Catriona Bassa, który twierdzi, że chiński system edukacyjny od zawsze był daleki od edukacyjnej spójności i w swojej strukturze nosił znamiona stratyfikacji społecznej. Zdaniem badacza Hanowie byli kształceni w taki sposób, aby zapewnić państwu aparat urzędniczy niezbędny do osiągnięcia rozwoju gospodarczego, natomiast głównym celem edukacyjnym dla pozostałych *minzu* było utrzymywanie politycznej i kulturowej lojalności uczniów wobec państwa (Bass, 1998). Warren Smith dochodzi do podobnych wniosków. Píše, że rozwój państwa chińskiego charakteryzuje dominacja, a ideologia powszechnej harmonii wielokrotnie jest wykorzystywana w dialogu politycznym. Powszechną harmonię utrzymuje się za pomocą scentralizowanego systemu kontroli i powszechnej dominacji kultury chińskiej, między innymi za pośrednictwem systemu edukacyjnego (Smith, 2009). Jest to sprzeczne z jednym z globalnych zjawisk nasilających się w ostatnich latach wśród grup mniejszościowych, który polega na umacnianiu własnej, etnicznej tożsamości, szczególnie w krajach o bogatej tradycji wielokulturowej. W Chinach, mimo obowiązujących ram narodowo-kulturowych, dążenia do niezależności kulturowej są wyjątkowo silne, szczególnie w Tybecie i prowincji Sinciang, gdzie tamtejsze grupy etniczne od lat walczą o utrzymanie własnej tożsamości na poziomie dwóch płaszczyzn: religijnej i językowej. Warto zatem bliżej przyjrzeć temu, jakie stosuje się praktyki i rozwiązania edukacyjne wobec mniejszości etnicznych, szczególnie w kwestii nauki języka oraz religii.

Religia lokalna, państwowa czy jej brak w systemie szkolnym?

Postiglione (1998) twierdzi, że praktykowanie religii jest bardzo rozpowszechnione wśród chińskich mniejszości, a zmiany społeczne, modernizacja kraju oraz moralny kryzys trapiący Chiny dodatkowo rozbudzają religijne zainteresowania obywateli. Podobne zjawisko możemy zaobserwować w innych krajach, na przykład w Stanach Zjednoczonych. Przykład Chin pokazuje także, że intensyfikacja zaangażowania w sprawy wiary i religii poszczególnych grup mniejszościowych może być bardzo zróżnicowana. Spośród wszystkich *minzu* Hanowie są grupą, która wykazuje najmniejsze zaangażowanie religijne (Postiglione, 1998).

Wśród dominujących religii w Chinach należy wymienić islam, buddyzm, lamaizm oraz taoizm. Kilka grup praktykuje szamanizm, politeizm, toteizm, a także kult przodków. Wśród ludności koreańskiej, ludów Miao i Yi znajdują się nieliczni chrześcijanie (Mackerras, 1999). Najnowsze badania, prowadzone przez organizację Freedom House (Albert, 2018), pokazały, że w Chinach żyje około 350 milionów wyznawców religii. Głównie są to chińscy buddyści, protestanci, muzułmanie, praktykujący Falun Gong, katolicy i buddyści tybetańscy. Warto dodać, że rząd oficjalnie uznaje pięć grup religijnych: buddyzm, taoizm, islam, protestantyzm i katolicyzm. Nadmienię, że większość mniejszości chińskich charakteryzuje się bogatymi tradycjami religijnymi, które dają wspomnianym grupom silne poczucie własnej tożsamości. Wiara i praktyki religijne w Chinach nigdy nie były zakazane, a konstytucja Chińskiej Republiki Ludowej (2004) na poziomie deklaracyjnym gwarantuje wolność wyznania. W Państwie Środka możemy jednak odnaleźć przykłady nierównego traktowania w kontekście religijnym, takie jak na przykład wspieranie finansowe wybranych grup religijnych przez państwo, szczególnie na terenach atrakcyjnych turystycznie. Obecnie rząd chiński steruje pośrednio sytuacją religijną w kraju, między innymi przez kierunkowe dotacje państwowe na rozwój zarejestrowanych związków religijnych, likwidację niezarejestrowanych związków wyznaniowych oraz tworzenie systemu „Kościołów patriotycznych”⁴. Oficjalne dyrektywy mówią jednak, że rząd nie ingeruje w sprawy religijne mniejszości do momentu, kiedy zagrażają one sprawom Chin (głównie chińskiej jedności) (Mackerras, 1999). Co ciekawe, system edukacyjny z założenia ma pozostać wolny od wpływów religijnych.

Zgodnie z założeniami państwowego systemu szkolnego w Chinach wszyscy uczniowie, także pochodzący z mniejszości (włącznie z autonomicznymi regionami), powinni podążać za całkowicie zsekularyzowanym systemem edukacji. Colin Mackerras (1999) twierdzi, że w formalnym kształceniu w Chinach, które realizowane jest zgodnie z państwową podstawą programową, nie ma miejsca na propagowanie jakichkolwiek praktyk czy przekonań religijnych. Istnieją jednak pewne wyjątki. Na przykład w szkołach językowych nauczyciele mogą używać Koranu do nauki języka arabskiego, jednak zajęcia muszą być prowadzone w taki sposób, aby nie przekraczały granicy religijnej nauki. Nie istnieją żadne formalne przeciwskazania, aby tybetańscy mnisi czy inni kapłani mogli uczyć w szkołach państwowych, jednak nie mogą strojem, zachowaniem czy przekonaniami ukazywać religijnego kontekstu. Mackerras (1999) podaje, że w trakcie prowadzonych badań nad praktykami religijnymi w szkołach nie spotkał żadnego duchownego pełniącego

⁴ Są to Kościoły lub instytucje zatwierdzone/akredytowane przez rząd chiński, współpracujące z rządem na różnych płaszczyznach.

obowiązki nauczyciela. Najczęściej mnisi i kapłani pracują w klasztorach, gdzie zajmują się kształceniem młodych chłopców (na przykład w Tybecie). Klasztory nie podlegają pod system szkolny, ale pełnią funkcję edukacyjną – często nazywa się je „religijnymi uniwersytetami”⁵. Jak wynika z badań Dru C. Gladneya (1996), meczety i klasztory, które spełniają taką funkcję, bezpośrednio przyczyniają się do obniżenia poziomu skolaryzacji. Gladney (1996) w etnograficznych badaniach nad ludnością Hui (muzułmanie) pokazał, że niektórzy rodzice, szczególnie z terenów wiejskich, w ogóle nie czuli potrzeby edukowania dzieci w szkole państwowej i posyłali je na naukę tylko do meczetów. Społeczne rozumienie edukacji religijnej, opanowanie wiedzy z Koranu i nauka arabskiego była dla nich zasadna, także istotna kulturowo na tyle, że nie dostrzegali konieczności zdobywania wiedzy przez ich dzieci w szkołach państwowych.

Podobna sytuacja miała miejsce w Tybecie w latach dziewięćdziesiątych, gdzie rodzice masowo rezygnowali z edukacji państwowej na rzecz edukacji w/przy klasztorach. Wśród argumentów przemawiających na korzyść kształcenia poza państwowym systemem szkolnym były: lepsze warunki nauki w klasztorach; nauka języka tybetańskiego pisanego i mówionego (a co za tym idzie, wzmacnianie poczucia własnej tożsamości), nauka zasad ogólnoludzkich czy ogólniej wiedzy z nauk ścisłych. Innym powodem kierowania dzieci do klasztorów była bieda. Rodzice, którzy nie mogli zapewnić godnego życia własnym dzieciom (i ponosić kosztów edukacji tradycyjnej), odsyłali je na naukę do tańszych klasztorów (także płatnych, ale duchowo zasadnych). Uczeń/dziecko w klasztorze oznaczał awans społeczny rodziny i lepsze życie dla potomka (Bass, 1998). Warto w tym miejscu jeszcze raz przywołać wyniki badań Mackerrasa (1998), który zauważa, że odradzanie się kształcenia w duchu religijnym jest związane z rozpowszechnianiem kształcenia państwowego. To pewnego rodzaju „bunt społeczny” *minzu* przed całkowitym zsekularyzowaniem szkół.

Całkowity zakaz nauki religii w szkołach państwowych przyniósł negatywne skutki społeczne w Chinach. Badania Gladneya (1999), dotyczące poziomu wiedzy na temat dogmatów religijnych islamu wśród Chińczyków pokazały, że brak edukacji religijnej w szkołach sprawia, iż społeczna wiedza na temat islamu, szczególnie wśród Hanów, jest bardzo niska. Jak podaje badacz: „większość społeczeństwa (w domyśle Hanów), która nigdy nie przekroczyła drzwi meczetu oraz nie posiada szkolnej wiedzy na temat islamu, kieruje się obiegową wiedzą na temat islamu w Chinach i muzułmańskiej tożsamości” (Gladney, 1999: 58). Dodam, że

⁵ Funkcja klasztorów buddyjskich czy meczetów muzułmańskich jest w Chinach bardzo osobliwa. Większość z nich pełni funkcję centrów edukacji religijnej.

reprezentacje wspomnianej religii są różne i z pewnością inne niż jej rozumienie w kulturze popularnej, kreowanej w znaczącej mierze przez media. Muzułmanie w Chinach mają bardzo bogatą tradycję kulturową, religijną i szkolną, która przyczyniła się do rozwoju kultury i społeczeństwa chińskiego. Postiglione (1998) podaje, że szkoła państwowa dodatkowo marginalizuje szkolną mniejszość muzułmańską i stawia ją w niekorzystnym świetle. Powszechne jest szachowanie niskimi wynikami nauczania mniejszości muzułmańskiej i przedstawianie ich w kategoriach nieudacznictwa, szczególnie jeżeli wyniki porównywane są z wynikami uczniów z mniejszości tatarskiej czy uzbeckiej (Postiglione, 1998).

Powyższe przykłady pokazują, że szczególnie mniejszość religijne, za pośrednictwem zorganizowanych ośrodków religijnych, dokładają wszelkich starań, aby w kolejnych pokoleniach tożsamość religijna *minzu* pozostała niezmieniona. Ekspansja całkowicie zsekularyzowanego kształcenia państwowego sprawia, że grupy mniejszościowe jeszcze silniej odczuwają potrzebę utwierdzenia się w swojej tożsamości. Warto przywołać w tym miejscu badania Baden Nima (1997), który na przykładzie społeczności Tybetu pokazuje, że przyczyna porzucania szkoły przez mniejszość może mieć podłoże psychologiczne. Nima zauważył, że część dzieci, które nie odnalazły w materiałach edukacyjnych nawiązań do własnej religii, historii i języka, bezpowrotnie traciła motywację do nauki, a nawet zainteresowanie szkołą w ogóle (Nima, 1997). Dodam, że charakterystyczne dla chińskiego współczynnika skolaryzacji na poziomie kraju jest porzucanie szkoły w kolejnych latach nauki. Postiglione (1998) podaje, że najwięcej uczniów porzuca szkołę podstawową, natomiast znacznie rzadziej zdarza się to w edukacji średniej pierwszego i drugiego stopnia. Problem porzucania szkoły występuje w całym Chinach, jednak w samym Tybecie jest najpoważniejszy. W Chinach najbardziej znaczące dla poziomu wykształcenia jest gospodarka danego regionu. Jak podkreśla Bass, poziom wykształcenia jest wyższy w regionach, które posiadają bogatą infrastrukturę industrialną oraz gdzie nakłady finansowe na edukację są większe (Bass, 1998). Statystyki pokazują, że inwestycje Chin w edukację są niskie, najniższe spośród intensywnie rozwijających się krajów. Większość krajów poświęca na edukację około 5% PKB. Chiny (z wyłączeniem dystryktu Hongkongu) na przestrzeni ostatnich 10 lat średnio wydawały na edukację około 2.23% PKB (zob. raporty Unesco).

Jak powiedzieć „szkoła” w Tybecie po chińsku?

Przykłady ze świata pokazują, że każdy kraj kształtuje politykę językową zgodnie z narodowymi warunkami. W Szwajcarii mamy kilka języków urzędowych, w Fin-

landii dwa, w Indiach z kolei wypracowano system *lingua franca*. W ostatnich dekadach prawa mniejszości, także dotyczące używania własnego języka, zyskują na uwadze, a przykłady, takie jak chociażby chiński, pokazują, że w bardzo zróżnicowanym społeczeństwie trudno wypracować rozwiązanie zgodne z wielokulturową naturą.

W Chinach prawo mniejszości do posługiwania się własnym językiem nie tylko w szkołach, ale także na co dzień, stanowi punkt zapalny licznych sporów oraz dyskusji dotyczących poszanowania praw mniejszości. W latach pięćdziesiątych na zlecenie chińskiego rządu dokonano podziału i oficjalnego rozróżnienia grup lingwistycznych, ale trzeba zaznaczyć, że zasięg, natura języka oraz dialektyczna różnorodność na terenach zamieszkałych przez *minzu* w dalszym ciągu nie została całkowicie odkryta. Trzeba też wspomnieć, że jest dodatkowo komplikowana przez pobudki polityczne, prawne i administracyjne.

Maria Kurpaska w książce *Chinese Language(s): A Look through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects (Trends in Linguistics: Studies and Monographs)* dokonała szczegółowej analizy chińskiego lingwistycznego monolitu. Powołując się na badaczy Zhou Qingsheng, Li Rong czy Dao Bu stwierdza, że w Chinach funkcjonuje ponad 80 języków (dialektów). Warto w tym miejscu przedstawić uproszczoną analizę sytuacji językowej w Chinach, aby ukazać skalę zagadnienia. Otóż w Chinach można wyróżnić trzy główne grupy językowe: (1) chiński mandaryński⁶ (*putonghua*, *guoyu*) – dominuje wśród społeczności Han, Hui oraz Mandżurów, (2) języki grup mniejszościowych, posługujących się własnym językiem pisanym i mówionym – Mongołowie, Tybetańczycy, Ujgurowie, Kazachowie, Kirgizi, Koreańczycy, Rosjanie, Yi, Lahu, Kaczinowie, Xibe, (3) pozostałe grupy, które używają tylko własnego języka mówionego, bez języka pisanego (Kurpaska, 2010). Jak podaje Rui Yang oraz Mei Wu (2009), zgodnie z konstytucją Chińskiej Republiki Ludowej oraz ustawą o edukacji zdefiniowane mniejszości mają pełne prawo do używania i rozwijania własnego języka.

Zhao Zhenzhou (2014) podaje, że w Chinach mamy do czynienia z dwoma typami nauczania językowego dla mniejszości. W pierwszej opcji uczniowie *minzu* mogą realizować normalny program razem z mniejszością Hanów (*minkaohan*) – uczęszczają do tej samej klasy, gdzie językiem nauczania jest język państwowy oraz wszyscy uczniowie zdają te same egzaminy. Dodatkowo obowiązuje język obcy jako nadprogramowy przedmiot. Uczniom *minzu*, podążającym tą drogą eduka-

⁶ Określenie „mandaryński” pochodzi od pradawnej europejskiej nazwy chińskiego urzędnika – mandaryn. W języku chińskim języki mandaryńskie określa się terminem *guānhuà* – co oznacza „mowa urzędników”, a potocznie *běifānghuà* – „mowa północnych Chin”.

cyjną, przyznaje się dodatkowe punkty przy rekrutacji do szkoły średniej drugiego stopnia. Drugi rodzaj edukacji językowej dla *minzu* to specjalnie skonstruowane programy nauczania dla mniejszości etnicznych (*minkaomin*), zawierające program kształcenia w dwóch językach (w języku państwowym i mniejszości) oraz opcjonalnie język obcy. Tego rodzaju kształcenie jest różne od bilingwalnego kształcenia europejskiego. Chińskie kształcenie dwujęzyczne zostało zinterpretowane i dostosowane do warunków oraz możliwości politycznych. W Chinach, podobnie jak w innych wielojęzycznych krajach, główne zasoby kadry nauczycielskiej przechodzą przez system kształcenia państwowego, a materiały edukacyjne przez system oficjalnej, państwowej akceptacji. Warto dodać, że materiały edukacyjne i dydaktyczne w kształceniu *minkaomin* są często tłumaczone z języka państwowego, czyli uczniowie *minzu* otrzymują chiński podręcznik w języku mniejszości. Ten typ edukacji jest dostępny od przedszkola do szkoły średniej. Przejście z jednego typu kształcenia (*minkaohan*) do drugiego (*minkaomin*) jest trudne i zdarza się rzadko. Uczniowie *minzu* w większości przypadków dokonują „racjonalnego” wyboru, który stwarza większe szanse na przyjęcie do szkoły średniej oraz decydują się na kształcenie typu pierwszego, jednocześnie poświęcając kształcenie w języku i kulturze *minzu* (Zhenzhou, 2014).

W Chinach funkcjonują także obszary kulturowo i po części politycznie niezależne, dajmy na to Tybet, gdzie uczniom oferuje się aż siedem modeli nauczania dwujęzycznego w systemie *minkaomin*. Modele zostały szczegółowo opisane przez Zhang Tingfang⁷, a z raportu badań roku wynika, że mimo tak licznych rozwiązań aż 95% uczniów szkół podstawowych podąża za modelem, w którym język narodowy jest językiem instrukcyjnym we wszystkich przedmiotach, prócz lekcji języka tybetańskiego (Rong, 2014). Kreuje się tutaj pewien trend: model nauczania przesuwana się od modelu w języku tybetańskim w stronę języka państwowego, szczególnie w przypadku, kiedy uczeń zamierza kontynuować naukę w szkole średniej drugiego stopnia. W ten sposób, wybór staje się pozorny i mieści się w kategoriach „konieczności” dla uczniów pragnących kontynuować naukę chociażby w szkole średniej drugiego stopnia. Regie Stites za Xing Gongwan (1999) wprost charakteryzuje naukę chińskiego mandaryńskiego jako „system dominacji”, który skierowany jest w stronę mniejszości. Badacz wprost stwierdza, że językowa wieża Babel w Chinach i brak właściwych rozwiązań stanowi jedną z barier do popularyzacji kształcenia w ogóle (Stites, 1999).

⁷ Ma Rong powołuje się na opracowanie autorstwa Zhang Tingfang pt. *Situation and Studies of Putonghua Teaching among Minorities in Tibet*.

Badacze z Chin twierdzą jednak, że nauka w języku państwowym jest niezbędna i konieczna. Ma Rong (2014) pisze, że w przypadku uczniów *minzu* nauka chińskiego mandaryńskiego jest tak samo ważna, jak nauka języka *minzu* i wzrastanie w kulturze *minzu*. Autor pisze:

Uczniowie pochodzący z mniejszości powinni uczyć się w języku macierzystym, po to, aby odziedziczyć tradycyjną kulturę. Znajomość chińskiego mandaryńskiego jest konieczna do utrzymania wewnętrznej komunikacji oraz uczestnictwa w narodowym, społecznym i ekonomicznym rozwoju. Jednocześnie uczniowie Han powinni mieć szansę studiowania języka i kultury mniejszości, co będzie służyło narodowej jedności Chin i pozwoli utrzymać, a także wesprze kulturą różnorodność. (Rong, 2014: 84)

Badacz dostrzega potrzebę edukacji wielokulturowej i upatruje w niej lekarstwa na chiński językowy zamęt. Ponadto podkreśla, że w obliczu zmieniającego się chińskiego rynku pracy, masowych migracji wewnętrznych, konieczna jest jednak edukacja w języku narodowym, aby przyszli absolwenci szkół mogli funkcjonować zawodowo. W takim układzie popularyzacja chińskiego mandaryńskiego jest również dodatkowo wzmocniona przez neoliberalne reformy rynkowe. Dwa czynniki odgrywają tutaj znaczącą rolę: swobodny przepływ siły roboczej oraz masowe wewnętrzne migracje w celach zarobkowych, które potęgują zapotrzebowanie na język państwowy.

Przykład chiński pokazuje, że edukacja dwujęzyczna w dalszej perspektywie mogłaby być szansą dla mniejszości i wpływać pozytywnie na funkcjonowanie *minzu*. Pozostaje jednak pytanie: jaki model edukacji dwujęzycznej wybrać, ile miejsca pozostawić na indywidualne praktyki i jak dalece może państwo ingerować w treści nauczania mniejszości? Można więc sądzić, że znacznym problemem dla edukacji dwujęzycznej w Chinach jest nacisk na naukę języka mandaryńskiego i jednoczesne utrzymywanie, że mniejszości mają pełne prawo do rozwijania i używania własnego języka. Praktyka edukacyjna w tym kraju jest przeciwieństwem wielokulturowego modelu nauczania i wyraźnym przejściem w stronę modelu asymilacyjnego.

Zakończenie

Na zakończenie i podsumowanie treści warto przywołać ciekawe spostrzeżenia Iris Marion Young (1998). Badaczka stwierdza, że chiński problem mniejszości jest zmaterializowaniem „dylematu różnic”, polegającym na tym, że defaworyzowane i uciśnione grupy zmuszone są zaprzeczać istnieniu różnic w zamian za inklu-

zję w instytucjach (także tych edukacyjnych). Muszą także utrzymywać różnice, aby możliwa była ich rekompensacja (Young, 1998). Ten dylemat jest dodatkowo komplikowany przez fakt, że państwo chińskie kontroluje i steruje tymi procesami. Władze chińskie formalnie ustalają różnice pomiędzy *minzu* i jednocześnie ułatwiają jednostkom zaprzeczanie społecznej jedności. Można powiedzieć, że tego rodzaju wspólnotowe podejście do obywatelstwa poniekąd wymusza na *minzu* obowiązek ochrony własnej kultury i tożsamości. Podwójna przynależność: do kultury mniejszości i kultury ogółu oraz wynikające z tego faktu podwójne obowiązki są źródłem konfliktów i niepowodzeń. Jako rozwiązanie sytuacji państwo proponuje na przykład „liberalne” rozwiązanie, gdzie społeczność *minzu* „może cieszyć się” osobistą wolnością w wyborze typu kształcenia w szkole w kwestii językowej lub zezwala na istnienie kształcenia religijnego w meczetach czy klasztorach, gdzie wybór jest pozorny, a powszechna dominacja kulturowa Hanów bardzo wyraźna.

Chiński problem polega na tym, że szkolnictwo jest wysoce scentralizowane, kulturowo głęboko zanurzone w chińskie, państwowe ramy i musi mierzyć się z kolosalnymi regionalnymi różnicami, które znajdują swoje odzwierciedlenie w zróżnicowanym rozwoju gospodarczym, w głęboko odrębnych kulturach oraz różnych językach i religiach. Wobec powyższego Chiny stoją w obliczu poważnego wyzwania, gdzie należałoby uważnie przyjrzeć się edukacyjnemu programowi i zorientować działania na budowanie otwartego oraz sprawiedliwego społeczeństwa.

Bibliografia

- Albert E. (2018), *Religion in China*, <https://www.cfr.org/background/religion-china>, dostęp: 29.04.2019.
- Bass C. (1998), *Education in Tibet: Policy and Practice since 1950 (Politics in Contemporary Asia)*, London.
- Gladney D.C. (1996), *Muslim Chinese: Ethnic Nationalism in the People's Republic*, London–Cambridge.
- Gladney D.C. (1999), Making Muslim in China: education, islamization and representation, [w:] G.A. Postiglione (red.), *China's National Minority Education. Culture, schooling and development*. New York–London, s. 55–94.
- He B. (1998), Can Kymlicka's liberal theory of minority rights be applied in East Asia? [w:] P. van der Velde, A. McKay (red.), *New Developments in Asian Studies*, London–New York, s. 20–44.
- Konstytucja Chińskiej Republiki Ludowej z 14 marca 2004 roku (rozdział II, art. 36), http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/2007-11/15/content_1372964.htm, dostęp 1.08.2016.
- Kurpaska M. (2010), *Chinese Language(s): a look through the prism of the great dictionary of modern chinese dialects*, Berlin–New York.

- Leibold J. (2013), Ethnic policy in China: Is reform inevitable? *Policy Studies. East–West Center*, nr 68.
- Leibold J., Yangbin Ch. (2014), Introduction: minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism, [w:] J. Leibold, Ch. Yangbin (red.), *Minority Education in China, Balancing Unity and Diversity in Era of Critical Pluralism*, Hongkong, s. 1–24.
- Mackerras C. (1999), Religion and the education of China's minorities, [w:] G.A. Postiglione (red.), *China's National Minority Education. Culture, schooling and development*, New York–London, s. 23–53.
- Mańkowska A. (2017), Językowa rzeczywistość edukacyjna w wielokulturowych Chinach. Jedność czy różnorodność?, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2 (22), s. 121–132, DOI: 10.18276/psw.2017.2-11.
- Nima B. (1997), The way out for Tibetan education, *Chinese Education & Society*, 30 (4), s. 7–20.
- Postiglione G.A. (1998), *State schooling and ethnicity in China: The rise or demise of multiculturalism?* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427100.pdf>, dostęp: 12.08.2015.
- Rong M. (2014), Bilingual education and language policy in Tibet, [w:] J. Leibold, Ch. Yangbin (red.), *Minority Education in China. Balancing Unity and Diversity in Era of Critical Pluralism*, Hongkong, s. 83–106.
- Smith W. (2009), *China's Tibet? Autonomy or Assimilation?* New York.
- Stites R. (1999), Writing cultural boundaries, National minority language policy, literacy planning and bilingual education, [w:] G.A. Postiglione (red.), *China's National Minority Education: Culture, Schooling, and Development*, New York, s. 95–130.
- UNESCO, *Expenditure on education as % of GDP (from government sources)*, http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en, dostęp: 1.08.2015.
- Young I.M. (1998), Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship, [w:] G. Shafir (red.), *The Citizenship Debates: A Reader*. Minneapolis–London, s. 263–291.
- Young R., Wu M. (2009), Education for ethnic minorities in China: a policy critique, *Special Edition on Education and Ethnicity*, vol. 6, nr 2, s. 117–131.
- Zhenzhou Z. (2014), The trilingual trap, [w:] J. Leibold, Ch. Yangbin (red.), *Minority Education in China: Balancing unity and diversity in era of critical pluralism*, Hongkong, s. 239–258.

