

KATARZYNA GOLIK

ORCID: 0000-0002-9161-8222

Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk

E-mail: katarzyna.golik@isppan.waw.pl

MNIEJSZOŚCIOWE EGZAMINY NA STUDIA PO CHIŃSKU – WALKA Z NIERÓWNOŚCIAMI CZY WALKA IDEOLOGICZNA?

WSTĘP

Celem niniejszego artykułu jest analiza znaczenia zniesienia egzaminu wstępnego na studia (gaokao) w językach etnicznych. Wiąże się on z szerszym procesem wygaszania edukacji etnicznej w Chińskiej Republice Ludowej (ChRL) w erze Xi Jinpinga. W tym celu przedstawiona zostanie specyfika egzaminu gaokao oraz zarys kontekstu jego wprowadzenia – jako narzędzia walki z nierównościami i wykluczeniem społecznym. Następnie udzielona zostanie odpowiedź na pytania: jakie znaczenie miał on dla mniejszości narodowych, jakie przyczyny i skutki może mieć odejście od jego niechińskiej wersji.

Spośród 55 współcześnie uznawanych w Chińskiej Republice Ludowej mniejszości narodowych kilkanaście posługuje się własnym pismem, natomiast większość – innymi od chińskiego językami w formie mówionej. Na podstawie Konstytucji ChRL i szeregu innych regulacji (Chen, 2007; Si, 2009) wszystkie oficjalnie uznawane mniejszości uzyskały prawa rozwijania języków i kultur. Regulacje te stały się podstawą różnorodnych programów edukacyjnych, które po reformach Deng Xiaopinga po 1978 roku (szczególnie w przypadku piśmiennych ludów), zanotowały różnorodny, zdecentralizowany rozwój (Golik, 2025; Jin, 2008; Sude i Chen, 2005; Wang, 2004). W rezultacie system edukacji w ChRL dzielił się na: chiński, dwujęzyczny (chiński i język mniejszości jako języki instrukcji) oraz mniejszościowy (cała edukacja – poza językiem chińskim – była prowadzona w języku oraz piśmie mniejszości), ponadto funkcjonował też system wielojęzyczny (Golik, 2019a). W przypadku Mongołów sytuacja jest bardzo skomplikowana, gdyż zamieszkują oni przeznaczony dla nich Region Autonomiczny Mongolii Wewnętrznej (RAMW) i różne prowincje oraz regiony auto-

nomiczne (przed erą Xi Jinpinga). Z tej przyczyny ich szkolnictwo przyjmowało różne modele wynikające częściowo z odmienności polityk rządów terenowych, którym ono podlegało (Hao i Bao, 2010; Sude i Chen, 2005). Niezależnie od tego, czy Mongołowie edukowani byli w systemie bilingwalnym, wielojęzycznym czy mongolskojęzycznym, mogli zdawać egzamin na studia w swoim języku niezależnie od prowincji czy regionu pochodzenia.

Pośród wielości problemów edukacyjnych populacji ChRL jednymi z kluczowych stały się nierówności edukacyjne oraz wciąż istniejący analfabetyzm wśród Chińczyków. Największy problem występował w prowincjach o niskim stopniu urbanizacji, a także wśród znacznego odsetka ludności niechińskiej. Na tym tle fenomenem jest Mongolia Wewnętrzna, gdzie mniejszość mongolska notowała niższy poziom analfabetyzmu niż Chińczycy Han (Atwood, 2020). Biorąc pod uwagę wysoki poziom nierówności edukacyjnej, w tym wysoki odsetek analfabetyzmu i skalę kraju, wprowadzenie masowej scholaryzacji obejmującej setki milionów osób okazało się wielkim osiągnięciem polityki państwa (Lubińska i Paliszewska-Mojsiuk, 2021) oraz wdrażających ją rządów terenowych.

Pytanie badawcze brzmi, jakie było znaczenie mongolskojęzycznego gaokao? Jakie są cele zmian? Czy faktycznie chodzi o integrację mniejszości i walkę z nierównościami społecznymi? Czy gaokao w języku mniejszości utrudniało czy ułatwiało drogę na studia?

MATERIAŁ I METODA – ZESTAWIENIE PROBLEMOWE WG LITERATURY PRZEDMIOTU

Artykuł został przygotowany na podstawie zróżnicowanych źródeł pierwotnych i wtórnych. Jeśli chodzi o dane pierwotne, opieram się na większości niepublikowanych wyników badań terenowych z lat 2007–2019 w Chinach. Ich celem było przeprowadzenie pogłębionych półustrukturyzowanych wywiadów (IDI) z nauczycielami, urzędnikami, badaczami edukacji, jak również rodzicami i uczniami, a także obserwacje uczestniczące w formie wizytacji szkół i udział w lekcjach. Szczegółowe dane dotyczące części respondentów (z obszaru objętego tym badaniem) oraz zestaw pytań półustrukturyzowanego wywiadu zawarte są w aneksie nieopublikowanej pracy doktorskiej (Golik, 2019b). Samo wejście na teren szkoły, nie mówiąc już o udziale w lekcji czy rozmowie z kadrą i uczniami, nie zawsze było możliwe dla zagranicznych badaczy. Wymagało to lat pracy w terenie i nawiązywania relacji, które umożliwiły kontakt z decydentami i uzyskanie ich zgody na prowadzenie badań. W dużej mierze to te możliwości były głównym kryterium i zdeterminowały kierunek badań w konkretnych placówkach. Na początkowym etapie badań w RAMW drugim kryterium była praca wśród mongolskich społecz-

ności pasterskich i popasterskich jako silnie ukorzenionych w tradycyjnej kulturze mongolskiej. Dlatego badania wykonano przede wszystkim w Konfederacji Xilin Gol i Konfederacji Alaszan. Poza badaniami na terenie placówek oświatowych wywiady przeprowadzane były na terenie sześciu (z jedenastu) jednostek o statusie prefektury (odpowiednikiem prefektury [zhou, 州] w Chinach właściwych dla Mongolii Wewnętrznej będzie konfederacja [ajmag/meng, 盟]; ponadto szczeblowi prefekturalnemu może też odpowiadać miasto o statusie prefektury [hot/shi, 市]). Poza RAMW kryterium postnomadycznego charakteru populacji nie było stosowane, gdy na niektórych obszarach istniały przede wszystkim mongolskie społeczności postrolnicze, ale i tam tworzono mongolskie autorskie programy edukacyjne.

Tabela 1

Wykaz liczby szkół i typów informatorów w badaniach terenowych dotyczących edukacji mniejszości mongolskiej

Region	Liczba szkół wizytowanych	Nauczyciele	Urzędnicy	Inni rozmówcy
Mongolia Wewnętrzna	12	47	10	54
Inne jednostki mongolskie	22	100	24	68
Suma	34	147	34	122

Adnotacja. Kategoria *Inni rozmówcy* obejmuje: naukowców, rodziców i uczniów, wychowawców przedszkolnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań terenowych.

Opracowania wtórne obejmują wielojęzyczne opracowania z szeregu dziedzin, przede wszystkim edukacji, antropologii oraz politologii.

W polskiej literaturze naukowej edukacja mniejszości w Chinach niezwykle rzadko pojawiała się w debacie naukowej. Badacze w naszym kraju wieloaspektowo analizowali edukację chińską (Mańkowska, 2022): rolę *guanxi* w edukacji (Mańkowska, 2023), dezideologizację podręczników dla klas początkowych (Zakrzewski, 2004), odbudowę edukacji i walkę z nierównościami (Lubińska i Paliszewska-Mojsiuk, 2021), konfucjanizm w edukacji (Zemanek, 2022) czy edukację przedszkolną (Afek, 2020). Problematykę mniejszości etnicznych analizowano pod kątem antropologicznym i politologicznym (Cieciura, 2014a, 2014b; Gaca, 2021; Golik, 2021; Szyrkiewicz, 2012), jednak bardzo rzadko z punktu widzenia problematyki ich edukacji (Golik, 2021; Mańkowska, 2022). Edukacja chińska badana była też na Tajwanie pod kątem kultury i tożsamości (Nowosad, 2018; Nowosad i Błaszczuk, 2020) oraz reform (Sokolnicki, 2016), jak też problematyki mniejszości w perspektywie porównawczej (Gaca, 2021).

Dla kontrastu, w literaturze zachodniej w periodykach dotyczących problemów edukacyjnych wyniki badań poświęcone mniejszościom pojawiają się nie-

ustannie, choć akurat mniejszość mongolska w mniejszym stopniu była obiektem zainteresowań (Atwood, 2020; Baioud, 2020; Baioud i Khuanuud, 2022; Moniz Bandeira, 2021; Uradyn, 2010a, 2010b; Wu i in., 2022). Przed objęciem władzy przez Xi Jinpinga edukacja mniejszości stanowiła szeroko badaną dziedzinę na licznych uniwersytetach w samym ChRL.

EDUKACJA CHIŃSKA W XX WIEKU

Tworzenie nowoczesnego systemu edukacji w Chinach rozpoczęto na początku XX wieku w okresie dynastii Qing (Bayar, 2022; Linkhoeva, 2023). Upadek cesarstwa i burzliwy okres I połowy XX wieku odcisnął piętno na chińskim szkolnictwie w postaci braku ciągłości, jak również wprowadzania nowych rozwiązań przez szybko zmieniające się władze. Kolejne rządy podejmowały próby ustalenia systemu szkolnictwa wzorowanego na zachodnim i japońskim (Atwood, 2000, 2010), jednak chaos polityczny skutecznie utrudniał realizację tego celu. Na marginesie warto dodać, że doradcami rządu republikańskiego z ramienia Ligi Narodów byli m.in. Marian Falski (Li, 2021, s. 121–123, 142, 186, 202) i Witold Jabłoński (Golik i Ewertowski, w opracowaniu).

Guomindang, przy swoim radykalnym modernizmie, czerpał z tradycji chińskiej, chociażby poprzez umieszczenie myśli Konfucjusza w programach szkolnych (za prof. Krzysztofem Gawlikowskim – osobista komunikacja w 2011 roku.). Z drugiej strony zaadaptował „Trzy zasady ludu” Sun Jat-sena (Sun, 2014, s. 67–174), czyli za pomocą edukacji promował koncepcję nacjonalizmu chińskiego. Wiązało się to z koniecznością standaryzacji języka chińskiego i wprowadzenia normatywnego „języka narodowego” (*guoyu*, 国语) ponad lokalnymi dialektami i językami chińskimi (Gawlikowski, 2012). Skutkiem promowania nacjonalizmu i standardowego języka chińskiego była promocja idei, które zostały wprowadzone poprzez edukację do umysłów uczniów. Tym samym zainicjowały procesy, które okazały się brzemiennie dla konsolidacji narodowej. Dopiero po 1949 roku, czyli po utworzeniu ChRL, po raz pierwszy w praktyce stworzono system edukacji powszechnej. W warunkach powojennych zniszczeń i w początkach konsolidacji władzy edukacja była na niskim poziomie, jednak stanowiła kamień milowy w walce z analfabetyzmem. Okres „rewolucji kulturalnej” przyniósł załamanie na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Dydaktyka została zastąpiona wiecami politycznymi, a wielu kompetentnych nauczycieli podlegało prześladowaniom. Skutkiem ubocznym tych masowych kampanii było jednak zaznajomienie „rewolucyjnych mas” z pismem. Nawet jeśli ograniczało się ono do czerwonej książki Mao Zedonga, to i tak doprowadziło do niespotykanej dotąd w dziejach Chin scholaryzacji ludności wiejskiej. Jeden z moich rozmówców z mniejszości

narodowej wspominał, że wiece z czerwoną książeczką były dla niego pierwszym kontaktem z językiem chińskim.

Po „straconej dekadzie” od 1978 roku następowała stopniowa odbudowa systemu nauczania (Lubińska i Paliszewska-Mojsiuk, 2021). W przypadku szkolnictwa wyższego obecnie można mówić nie tylko o podniesieniu go z upadku, ale wręcz o dynamicznym rozwoju, dzięki któremu Chiny posiadają silną pozycję naukową w Azji (Woliński, 2012; Zhang i in., 2012). Sytuacja szkolnictwa obowiązkowego w miastach ulegała stopniowej poprawie, jednak na wsiach często pozostawało ono w kryzysie.

W powyższym wstępie widać skalę wyzwań i trudności, jaka stała przed państwem chińskim w kontekście scholaryzacji kraju. Przed 1978 rokiem (czyli rozpoczęciem ery reform Denga) powszechne szkolnictwo nie funkcjonowało w sposób ciągły, podczas gdy jego istnienie warunkowało dalszy, szybki rozwój państwa.

Podsumowując, w obszarze edukacyjnej polityki etnicznej po utworzeniu ChRL wspomniany język państwowy promowano wśród mówiącej wieloma językami chińskimi (nazywanymi dialektami, choć są między sobą zróżnicowane w podobnym stopniu, co języki europejskie) narodowości Chińczyków Han (z wyjątkiem „rewolucji kulturalnej”, gdy brutalnie sinizowano mniejszości). W czasie reform Denga mniejszości odzyskały edukację w swoich językach, ale były też zachęcane do używania chińskiego w relacjach społecznych, co wraz ze zmianami ekonomicznymi i migracjami wewnętrznymi promowało chiński pośród innych narodowości. Lata 2017–2024 stały się klamrą zamykającą okres szkolnictwa mniejszościowego, gdy chiński miał stać się pierwszym językiem również dla niechińskich ludów.

NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNE

Podstawowym problemem chińskiej edukacji stały się nierówności społeczne i regionalne, przekładające się na zróżnicowany dostęp do edukacji. Przede wszystkim widoczne były one na linii miasto – wieś, jak również regiony wschodnie – regiony zachodnie. W I połowie lat 80. obszary wysokorozwinięte osiągnęły cel powszechnej 9-letniej edukacji obowiązkowej. Tego zalecenia nie wypełniały pozostałe regiony, czyli 75% kraju. W kolejnych dekadach nastąpiło gwałtowne rozwarstwienie terytorialne w zakresie dostępu do edukacji. W 1998 roku dziewięć miast i prowincji osiągnęło 100-procentowy wskaźnik scholaryzacji obowiązkowej, podczas gdy w siedmiu prowincjach i regionach autonomicznych wynosił on 60%. Niecałą dekadę później awangarda chińskiego rozwoju osiągnęła ponadobowiązkowy standard 12 lat nauki, podczas gdy z 20% najbiedniejszych

obszarów w latach 80. 10% po roku 2000 nie ukończyło gwarantowanej prawem 9-letniej edukacji (Postiglione, 2006, s. 3). W 2005 roku na edukację 60% ludności, która wówczas zamieszkiwała tereny wiejskie, przeznaczono mniej niż 25% środków budżetowych przeznaczonych na cele oświatowe, co również miało niebagatelny wpływ na powiększanie różnic w tym zakresie pomiędzy regionami (Postiglione, 2006, s. 3; Yu i Hannum, 2006, s. 59–60, 68). Decydującym wyznacznikiem nierówności w aspekcie przestrzennym był nawet nie region Chin, ale dualizm miasto – wieś, gdyż – przykładowo – odsetek nauczycieli posiadających kwalifikacje był znacznie wyższy w miastach biedniejszych Chin Zachodnich niż na wsiach najzamożniejszych Chin Wschodnich (Wang, 2004, s. 131).

EGZAMIN GAOKAO

Wśród narzędzi służących wyrównywaniu szans i przeciwdziałaniu korupcji poprzez obiektywną ocenę i standaryzację można wymienić m.in. egzamin na studia – gaokao (高考), czyli Powszechny Egzamin Wstępny do Szkół Wyższych (普通高等学校招生全国统一考试). Składa się na niego standaryzowany test wielokrotnego wyboru oraz esej. Egzamin w obecnym kształcie został wprowadzony w okresie rządów Mao w 1952 roku, następnie wraz z zamknięciem szkół w okresie „rewolucji kulturalnej” nie był przeprowadzany od 1966 roku. Przywrócono go w 1977 roku wraz z ponownym uruchomieniem szkolnictwa wyższego (Zhang i in., 2012, s. 152).

Na zakres przedmiotowy gaokao składają się obowiązkowe przedmioty: chiński, matematyka i język obcy (zwykle angielski, rzadziej rosyjski, japoński lub różne języki zachodnioeuropejskie) oraz jedna z dwóch ścieżek – przyrodnicza lub humanistyczna. W swojej monografii Anna Mańkowska poświęciła gaokao cały rozdział: *Gaokao – egzamin podsumowujący naukę w szkole średniej drugiego stopnia* (Mańkowska, 2022). Zakres pytań egzaminu gaokao nie jest oficjalnie upubliczniany, a uczniowie są zobowiązani do nieujawniania szczegółów egzaminu nawet po jego zakończeniu. Istnieje co najmniej 14 wersji testu (Changshahua, 2012). Wiadomo też, że tematy esejów są inne w różnych regionach Chin. W wielu regionach uczniowie mają do wyboru tytuły esejów z zestawu. Niekiedy uczniowie mogą pisać na dowolnie wybrany temat poza poezją. Tam, gdzie nie zostały określone własne zestawy, wybierany jest jeden z dwóch zestawów zaproponowanych przez Ministerstwo Edukacji (Martinsen, 2010).

Gaokao uważany jest za najtrudniejszy i najważniejszy egzamin w życiu ucznia (Ash, 2012; Yang, 2012). Jest on bowiem głównym i najważniejszym, poza układami i łapówkami, kryterium przyjęcia na studia. Wątek łapówek pojawiał się w licznych moich wywiadach – czasem jako problem, ale i – w jednym przypad-

ku – jako element oczywisty tej rzeczywistości. Jeden z rozmówców przytaczał anegdotyczny przykład jednego z dwóch najlepszych chińskich uniwersytetów, w którym kadra uczelniana podjęła decyzję o drastycznym ograniczeniu miejsc dla studentów spoza selekcji gaokao (tj. tych obsadzanych w wyniku układów lub za łapówki), gdyż dostrzeżono nadmierne obniżenie się poziomu nauczaniu. Należy pamiętać, że konkurencja w dostaniu się na uczelnie wyższe, szczególnie te najlepsze, jest olbrzymia (w czerwcu 2024 roku zdawało gaokao 13,4 mln uczniów). Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc na uczelniach dla osób bez koneksji i majątku jest to egzamin decydujący o dalszej przyszłości młodego człowieka, a pośrednio i jego rodziny. Mniej niż 9% zdających dostaje się na jedną z najwyżej notowanych, najlepszych uczelni (国学一本通), których ukończenie oznacza duże szanse na wysokopłatną pracę w biznesie. Mniej niż 6% zdających w dużych miastach i mniej niż 1% w prowincjach chińskich osiąga poziom „chińskiej Ivy League”, kwalifikujący na dziewięć najbardziej prestiżowych uczelni w ChRL (Zhou, 2019). Ukończenie najlepszych uczelni ChRL stanowiło niemal gwarancję stanowiska w administracji lub państwowym przedsiębiorstwie (SOE), co utożsamiano ze stabilnością i dobrobytem. Osiągnięcie wyniku poniżej dwóch trzecich oznacza dodatkowy rok przygotowań w celu poprawy wyników lub rezygnację z aspiracji, niekiedy wręcz brak perspektyw wyrwania się z biedy.

Na podstawie wywiadów wyłania się dość negatywny obraz gaokao i jego wpływu na rozwój ucznia. Nie tylko z powodu egzaminacyjnego szaleństwa (Ash, 2016). Gaokao jest powszechnie krytykowany przez konsultowanych przeze mnie pedagogów. Program nauczania na szczeblach obowiązkowych jest układany pod kątem kolejnych egzaminów testowych, które służą przygotowaniu do gaokao. Dlatego też uważa się, że proces nauki skoncentrowany na egzaminie niszczy kreatywność i elastyczność myślenia. Polega on bowiem na przyswajaniu wiedzy w sposób pamięciowy i bezrefleksyjny, aby potem odtworzyć ją podczas egzaminu. Nawet w części esejowej, teoretycznie najbardziej swobodnej i kreatywnej, tak naprawdę należy napisać to, co jest oczekiwane. Im jest się bardziej oryginalnym, tym gorszego wyniku egzaminu można się spodziewać. Na wypadek kontrowersji w przypadku niestandardowego opracowania esej jest sprawdzany przez dwóch nauczycieli. Jeśli ich oceny skrajnie się różnią, o ocenę prosi się trzeciego nauczyciela. Istnieje jednak poważne ryzyko, że i on nie doceni niestandardowej pracy. Podczas jednej z moich rozmów chińska nauczycielka opowiadała o swoich doświadczeniach w komisji egzaminacyjnej podczas gaokao. W sytuacji, gdy trafiła na ciekawą pracę, która była dobrze napisana pod względem językowym, starała się ją wysoko oceniać. Jednak często pozostała dwójka nauczycieli była odmiennego zdania i przeforsowywała niską ocenę. Był to jeden z powodów, dla których pedagog zrezygnowała z pracy w komisji (wywiad przeprowadzony w Dalian, 2011).

W różnych prowincjach uczniowie piszą różne wersje egzaminu. Może to być uważane za dyskryminujące, że większe lub bogatsze prowincje mają więcej uniwersytetów, przez co wprowadzają niższe wymogi punktowe. Tajemnicą poliszynela jest fakt, że Pekin miał mieć najłatwiejsze testy z powodu największej liczby uniwersytetów (wywiad przeprowadzony w Pekinie, 2012). Przy łatwiejszych egzaminach i niższych pułapach punktowych więcej studentów może zacząć naukę na stołecznych uniwersytetach. Najbogatsi, bo tylko tych stać na zakup nieruchomości w Pekinie, kupowali więc mieszkanie w stolicy, aby ich dziecko mogło zdawać łatwiejszy egzamin. Na tym przykładzie widać, jak praktyka regionalna w pewnej mierze wypaczyła uniwersalny i egalitarny w założeniu centrali charakter gaokao.

Oficjalnie istnieją 192 kryteria, według których przyznaje się dodatkowe punkty do uzyskanych z gaokao, uwzględniane przy przyjęciu na uczelnie wyższe. Mogą być one przyznane również sierotom z rodziny oficera policji lub dzieciom z rodzin, które uiszczały podatki w terminie. Jednym z najważniejszych kryteriów jest posiadanie statusu mniejszości etnicznej, dzięki czemu można otrzymać do 30 dodatkowych punktów. Z tego powodu co roku dochodzi do afer z udziałem Chińczyków Han, korumpujących urzędników w celu rejestracji ich jako mniejszości (Yang, 2012). Przykładowo, w 2012 roku w samym Chongqingu wykryto 31 takich przypadków. W mieszanych małżeństwach istnieje częsta praktyka rejestrowania dziecka jako należącego do mniejszości etnicznej, pomimo jego całkowitej sinizacji. Poza mniejszym rygorem polityki antynatalistycznej właśnie dodatkowe punkty na gaokao są powodem starania się o uzyskanie pogardzanej do niedawna przynależności do mniejszości etnicznej (wywiady przeprowadzone w Hohhot w latach 2012 i 2019, wywiady przeprowadzone w Chengdu, 2010). Pomimo licznych wad gaokao uważany jest w Chinach za jedyną względnie uczciwą formę egzaminowania licznych uczniów. Podnoszony jest przede wszystkim aspekt wyrównywania szans edukacyjnych dla młodzieży z biedniejszych rodzin (Ash, 2016). Slogan „Bez gaokao czy możesz pokonać dziecko bogacza?” (没高考你拼得过富二代?) bywa umieszczany w klasach szkolnych (Henański Dziennik Biznesowy, 2012). Przyśpieszenie do egzaminu jest dostępne dla każdego, a jego wynik jest efektem przede wszystkim tytanicznej pracy samych uczniów.

W kontekście chińskiej edukacji często podnoszony jest problem korupcji, jak w sytuacji nielegalnej zmiany narodowości lub przyjęcia na studia poza kolejnością punktową. Wśród moich rozmówców przeważają jednak głosy nauczycieli, że wprowadzenie innej formy egzaminacyjnej spowodowałoby jeszcze większą, trudną do opanowania falę korupcji (por. też Ash, 2016). Tylko dzięki gaokao możliwe jest, aby na najlepszych uniwersytetach, przynajmniej w części, mogli studiować najlepsi uczniowie, a nie jedynie dzieci osób zamożnych

i z koneksjami (Yang, 2012). Dlatego też, choć kadra dydaktyczna i akademicka bardzo negatywnie ocenia wpływ gaokao na rozwój intelektualny i kreatywność studentów, jednocześnie podkreśla, że w chińskich warunkach nie byłoby wskazane zniesienie tego egzaminu na rzecz innej formy egzaminowania (Zhang i in., 2012, s. 152).

Warto nadmienić, że wielu dzieci pochodzących z zamożniejszych rodzin problemy związane z gaokao nie dotyczą. Uczęszczają one do prywatnych liceów, gdzie nie ma presji i wyścigu w zakresie przerabiania testów, za to rozwijane są ich dodatkowe zainteresowania. Po skończeniu takich szkół uczniowie ci nie mieliby szans dostania się na studia w Chinach. Rodziny uczniów ze szkół niepublicznych w około 85% od początku ich drogi edukacyjnej zaplanowały dla nich studia zagraniczne, najczęściej w krajach anglojęzycznych (Ash, 2016).

Podsumowując, różne głosy moich rozmówców podczas wywiadów oraz źródła wtórne na temat gaokao wskazują na to, że przyjęto rozwiązania edukacyjne i egzaminacyjne oparte na chińskiej tradycji pamięciowego przyswajania treści (podobnie do szkół konfucjańskich). Przy rosnącej skali nierówności ekonomicznych i edukacyjnych oraz masowej scholaryzacji trudno było wypracować bardziej zindywidualizowane podejście do ucznia. Na przeszkodzie stała też korupcja w oświacie, stąd egzaminy miały w założeniu być obiektywnym i uniwersalnym narzędziem hierarchizacji uczniów. Nie w pełni wyrównała ona szanse edukacyjne, gdyż rodziny dysponujące wyższym kapitałem zyskiwały szereg narzędzi wsparcia dzieci lub wręcz ominięcia systemu. Przede wszystkim jednak poddano dzieci w wieku szkolnym wyjątkowo silnej presji, negatywnie wpływającej na zdrowie psychiczne i fizyczne oraz ich rozwój (Ash, 2016). Z drugiej strony dzieci nawet z biedniejszych obszarów miały szansę dzięki ciężkiej pracy na awans społeczny, jeśli dostałyby się na studia na najlepszych uczelniach, które w tamtym czasie przekładały się na lepsze perspektywy ekonomiczne. Należy przy tym zaznaczyć, że problem przeciążenia nauką nie jest wyłącznie efektem biedy i próbą ucieczki przed nią. Dość powiedzieć, że analogiczne problemy występują również w innych krajach Azji Wschodniej, takich jak Japonia czy Korea Południowa, czyli jest zapewne również pochodną funkcjonujących w nich wzorców kulturowych.

MNIEJSZOŚCIOWE GAOKAO – PROBLEM, KTÓRY NIE ISTNIAŁ?

Decyzja o likwidacji gaoakao w języku mongolskim i koreańskim zapadła w 2020 roku. Była ona pokłosiem decyzji partyjnych (Golik, 2025) i kampanii na rzecz tej reformy (Moniz Bandeira, 2021, s. 2–4). Jednocześnie działania te zamknęły proces rozłożonej na lata (ze szczególną intensyfikacją w latach

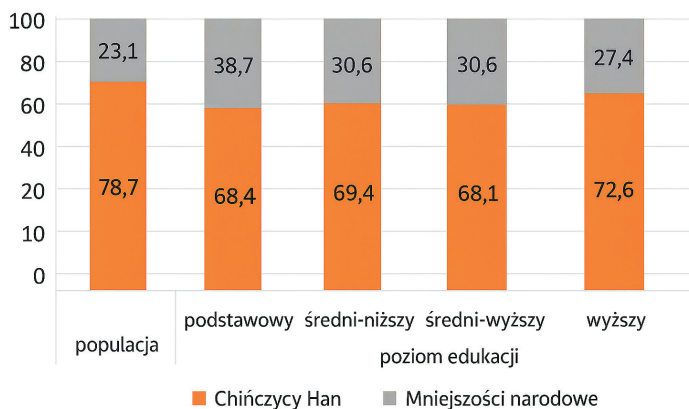
2017–2020) reformy edukacji mniejszości, która polegała na niemal całkowitym zastąpieniu edukacji w językach mniejszości narodowych edukacją chińską jako element centralizacji i homogenizacji systemu edukacyjnego, a nawet szerzej – całego, zdecentralizowanego w erze reform Denga – państwa. Zmiany edukacji mongolskiej odbiły się najgłośniejszym echem za sprawą efektywnych protestów tej mniejszości, ze wsparciem części ich wpływowych kadr partyjnych. Pytanie, czy zastąpienie edukacją chińskojęzyczną cieszącego się złą sławą szkolnictwa mniejszościowego miało na celu faktyczną poprawę sytuacji mniejszości i walkę z nierównościami społecznymi? Czy może jest to wynik zmiany kierunku polityki narodowościowej na jednoznacznie sinizacyjną?

W celu odpowiedzi na powyższe pytanie zaprezentowane poniżej zostaną dane ilościowe i jakościowe, na podstawie których można będzie wstępnie zweryfikować założenie, że mniejszościowi uczniowie osiągają znacząco gorsze wyniki. Na podstawie administracyjnych danych ilościowych przedstawionych przez regionalne Biuro Statystyczne Mongolii Wewnętrznej (stan na 2020 rok jako rok wprowadzenia zmian, gdy dane edukacyjne mogłyby być podstawą decyzji politycznej) wyliczono wskaźnik odsetka uczniów według kryterium narodowościowego (Chińczycy Han i narodowości niechińskie, czyli mniejszości). Dane zaprezentowano na wykresie 1. Drugim wymiarem były szczeble edukacji. Mianownikiem wskaźnika są agregaty uwzględniające kategorię uczniów w rozbiciu na narodowość Han oraz mniejszości narodowe jako agregat. Licznikiem jest populacja uczniów ogółem. Benchmarkiem jest proporcja Chińczyków i mniejszości narodowych w populacji ogółem. Dane z pierwszego dziesięciolecia XXI wieku pokazywały bardziej szczegółowe rozbicie na różne narodowości, które ukazywało też znaczne nierówności edukacyjne wśród różnych ludów. Dość powiedzieć, że w tamtym czasie w systemie edukacyjnym w szkołach średnich najbardziej nadreprezentowani byli Mongołowie, a najbardziej niedoreprezentowani Ewenkowie.

Dane publikowane przez Biuro Statystyczne RAMW nie różnicują uczniów mniejszościowych pod względem ścieżki edukacyjnej (chińskojęzyczna czy w języku etnicznym). Proporcjonalnie do udziału w ogólnej populacji udział dzieci z mniejszości ogółem pobierających naukę w Mongolii Wewnętrznej wskazuje na nadreprezentację dzieci z mniejszości narodowych w systemie edukacyjnym. Jest to przede wszystkim uwarunkowane większą dzietnością: niższe restrykcje przy polityce antynatalistycznej mniejszości to również częściej cechująca się wyższą dzietnością ludność wiejska. Nadreprezentacja dzieci z mniejszości na studiach pozostaje znacznie niższa niż na innych poziomach edukacji. Jednocześnie nadal na poziomie wyższym edukacji mniejszości są nadreprezentowane względem populacji. Studenci mniejszościowi to 27,4% studentów z RAMW, przy udziale mniejszości w populacji ogółem na poziomie 23,1%.

Wykres 1

Odsetek uczniów narodowości Han i mniejszości na poszczególnych szczeblach edukacyjnych w 2020 roku



Anotacja. Źródło: obliczenia na podstawie danych Biura Statystycznego Mongolii Wewnętrznej (dane dostępne na stronie <http://www.tjcn.org/tjnj/05nmg/39912.html>).

Przedstawione na wykresie 1 dane administracyjne rządu terenowego są trudne do interpretacji. Jednak nie wskazują jednoznacznie na znaczącą niedoreprezentację uczniów mniejszościowych w systemie kształcenia, w tym na poziomie akademickim. Jako przede wszystkim ludność wiejska mniejszości mają w większości trudniejszy dostęp do edukacji, co jest uniwersalnym problemem w Chinach. Niższy odsetek mniejszości na studiach może wskazywać na barierę przy zdawaniu gaokao. Należy jednak pamiętać o rozbudowanym szkolnictwie zawodowym, także w językach etnicznych (Bateer, 1996; Golik, 2019a, s. 56), który w uprzemysłowionej na tle innych regionów autonomicznych Mongolii Wewnętrznej stanowi rozsądną alternatywę wobec morderczego wyścigu do edukacji akademickiej. Edukacja zawodowa daje dobre perspektywy zdobycia zawodu dla osób z wykształceniem średnim technicznym. Wykształcenie to jest też bardziej osiągalne dla uczniów z biedniejszych rodzin niż bardzo drogie studia w innej miejscowości, szczególnie te powiązane z przemysłem. Kolejnym problemem jest fakt, że obecnie większość (blisko 60%) uczniów mniejszościowych pobiera naukę w szkołach chińskich (Golik i Uriankhai, 2018, s. 103). Również pośród Kazachów podobny odsetek uczniów, tj. ok 40%, pobierał naukę w języku narodowym, nie w formie bilingwalnej lub chińskiej.

Czy nieco gorsze wyniki na gaokao są efektem wtłaczania uczniów w chińsko-języczny system, przez co zdają gorzej ten egzamin? Czy to edukacja mniejszości jest tak słabej jakości, że pogarsza perspektywy edukacyjne tych, którzy nią podążają? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Drugi czynnik był ba-

dany w przypadku edukacji tybetańskiej (Postiglione, 2006), jednak mongolskie szkolnictwo miało wyższą jakość i powiązane było też z mongolskojęzycznymi uczelniami. Mongołowie mieli możliwość studiowania w rodzimym języku nie tylko na kilku uczelniach w Mongolii Wewnętrznej, ale też i poza swoim regionem autonomicznym. W tym czasie od ponad dekady, poza studiami z literatury pięknej, nie było już podobnej palety studiów oferowanych w innych językach mniejszościowych, w tym tybetańskim, ujgurskim czy kazachskim. Przynajmniej w Mongolii Wewnętrznej historycznie Mongołowie notowali niższy poziom analfabetyzmu niż Chińczycy Han (Atwood, 2020). Co więcej, akurat Mongołowie uzyskiwali bardzo dobre wyniki na gaokao, także – a nawet przede wszystkim – pisanym w ich języku, i stanowią widoczną grupę na chińskich uczelniach (Zhao i Wing, 2010) – i to nie tylko tych, na których kursy są dostępne w języku mongolskim lub przeznaczone dla mniejszości (tzw. 民族学院). Zdający mongolskie gaokao corocznie dostawali się nawet na elitarne uczelnie jak Uniwersytet Pekijski czy Uniwersytet Qinghua, które nie przyznają bonusowych punktów (Leibold, 2016) na egzaminie, w tym za przynależność do mniejszości. Oznacza to, że, przykładowo, uczeń z rodziny pasterskiej z Konfederacji Xilin Gol, który dostał się na studia matematyczne na Qinghua w 2023 roku, pisząc gaokao po mongolsku, był po prostu lepszy niż przeszło 10 mln uczniów, w tym Chińczyków Han, którzy w danym roku do tego egzaminu przystąpili.

Kluczowe w tym kontekście byłyby badania dotyczące uczniów mongolskich w podziale na ścieżki edukacyjne – chińską i mongolską. Brakuje publikacji badań w tym zakresie wydanych w Chinach. Na temat efektywności mongolskiej edukacji i znaczenia mongolskojęzycznego gaokao można wnioskować pośrednio. Wywiady z edukatorami w Mongolii Wewnętrznej potwierdzają, że nauczanie dzieci w języku rodzimym jest łatwiejsze i przynosi szybsze efekty. Moi rozmówcy silnie podkreślali znaczenie edukacji dla rozwoju języka i kultury, rzadziej wskazywali na rozwojowy potencjał w kontekście nauk przyrodniczych, który był wspomniany niejako na marginesie.

Pośrednio podobne wnioski można wysnuć na podstawie danych ilościowych dla mniejszości kazachskiej w jednym z powiatów prefektury Ili w Xinjiangu. Ludność ta miała dostępną dodatkową ścieżkę bilingwalną (w Xinjiangu wprowadzoną znacznie wcześniej niż w Mongolii Wewnętrznej i zniesioną w 2017 roku na rzecz edukacji chińskojęzycznej), która podlegała badaniu równoległe z edukacją kazachskojęzyczną. Biorąc pod uwagę, że edukacja bilingwalna jest nastawiona na promocję języka chińskiego kosztem edukacji kazachskiej, stanowi pośrednie ogniwo pomiędzy edukacją mniejszościową a chińskojęzyczną. Jednocześnie struktura języka kazachskiego jest podobna do mongolskiego, także oba ludy posługują się pismami odmiennymi od pisma chińskiego. Badania tego typu rzadko były prowadzone, a przynajmniej publikowane w Chinach, stąd też

cytowane wyniki również pozostają w manuskryptach¹. Porównane zostały wyniki gaokao uczniów ścieżki kazachskojęzycznej i bilingwalnej, z których wynika, że młodzież kształcona w systemie dwujęzycznym osiągała na gaokao lepsze wyniki języka chińskiego. Młodzież nauczana po kazachsku miała wyższe wyniki z rodzimego języka, ale również i z nauk przyrodniczych, a także – w części roczników – z matematyki (w latach 2010–2016 w jednym roczniku ścieżka kazachskojęzyczna odnotowała gorsze wyniki z matematyki, w pozostałych jednak były one lepsze). Doświadczenia mniejszości kazachskiej wydają się zbliżone w tym obszarze do wiedzy na temat wyników mongolskojęzycznych uczniów RAMW.

PODSUMOWANIE

Dane administracyjne nie dają jednoznacznych podstaw do uznania kształcenia mniejszości i gaokao w języku mongolskim za przyczynę nierówności edukacyjnych, w tym na poziomie uniwersyteckim. Badania ilościowe i jakościowe wskazują na sytuację odwrotną – możliwość zdawania gaokao w językach etnicznych dawała lepsze wyniki z większości kluczowych przedmiotów. Zatem wysoka reprezentacja Mongołów również na szczeblu akademickim nie jest wyłącznie wynikiem afirmatywnej polityki dodatkowych punktów na gaokao, jak też i wyjątkową w skali Chin liczbą uczelni i kursów dla nich przeznaczonych. Ich system edukacyjny i mongolskojęzyczne gaokao również odegrały pozytywną rolę.

W przypadku Mongołów w RAMW, biorąc pod uwagę funkcjonującą bilingwalność i wysokie wskaźniki scholaryzacji, zmiany z 2020 roku nazywane „reformą” mogą przynieść odwrotne rezultaty do deklarowanych. Stąd można wnioskować, że zmiany miały podstawy ideologiczne, gdyż praktyka edukacyjna i międzynarodowe (Monje i in., 2019; UNICEF, 2024) badania wskazują na pozytywną rolę kształcenia mniejszości w rodzimych językach. Utrata natomiast tej możliwości może negatywnie wpływać na szanse mniejszości wiejskich, słabiej posługujących się językiem chińskim, których dzieci muszą stanąć do morderczej konkurencji na gaokao z milionami chińskojęzycznych uczniów.

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że głównym motorem reform edukacji mniejszości narodowych w Chinach były cele ideologiczne zmierzające do przyspieszenia procesu tworzenia jednolitego narodu chińskiego. Edukacja mniejszości narodowościowych stanowiła element kształtowania toż-

¹ Manuskrypty tekstów dostępne dzięki uprzejmości autora – Tuneke Kunesa: *Hear the unheard voices: Revisiting ethnic minority teachers' perspectives on bilingual education in Xinjiang i Comparing bilingual and mother tongue classes: Curriculum effects on academic achievement among Kazakh high school graduates in Xinjiang, China (2010–2016)*.

samości narodowej tych społeczności, język natomiast jest istotnym atrybutem jedności narodowej. Skutkiem zmian jest zniesienie edukacji mongolskojęzycznej, co prowadzić będzie do stopniowej utraty intelektualnego i rozwojowego potencjału języka (Burmaa, 2021), który UNESCO uznaje za „umiarkowanie zagrożony”. Kolejne roczniki będą zatem traciły rodzimy język, który coraz silniej jest wypierany przez język chiński. Sinizacja w tym kontekście może okazać się trwała i – w przeciwieństwie do okresu „rewolucji kulturalnej” – nieodwracalna.

Powyższy wywód pokazuje wyraźnie, że gaokao, jak i edukacja mongolska ogółem, spełniały szereg ważnych funkcji, w tym – inkluzję społeczną. Sytuacja edukacyjna Mongołów była też znacznie lepsza niż większości mniejszości w ChRL. Nie były zatem zasadne zarzuty o niską jej jakość i gettoizację tej mniejszości. Nawet dane administracyjne wskazują, że mniejszości RAMW w znacznej części osiągały kolejne szczeble edukacyjne, także pozaobligatoryjne. Mongolskojęzyczni uczniowie, zdobywając wykształcenie w rodzimym języku, osiągalni lepsze wyniki niż w przypadku wymuszonej edukacji w obcym języku, jednocześnie realizowali wdrażanie się w język państwowy. Tymczasem zmiany związane z reformą edukacji etnicznej w Mongolii Wewnętrznej pogarszają perspektywy edukacyjne uczniów w obcym językowo środowisku. Zmiany w RAMW mają analogiczny kierunek i uzasadnienie jak zmiany w szkolnictwie innych mniejszości w innych prowincjach – nawet jeśli podane powody dotyczą realiów Mongolii Wewnętrznej. Stąd można wnioskować, że obecnie celem polityki edukacyjnej wobec mniejszości ChRL jest sinizacja, a nie inkluzja społeczna, która możliwa była do realizacji w ulepszanym systemie edukacji mniejszościowej.

BIBLIOGRAFIA

- Afek, J. (2020). Przemiany edukacji przedszkolnej w ChRL w latach 1978–2018 w ramach reform systemu szkolnictwa. *Azja-Pacyfik*, (23), 93–105. <https://doi.org/10.15804/ap202004>
- Ash, A. (2016, 12 października). *Is China's gaokao the world's toughest school exam?* The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2016/oct/12/gaokao-china-toughest-school-exam-in-world>
- Atwood, C.P. (2000). Inner Mongolian nationalism in the 1920s: A survey of documentary information. *Twentieth-Century China*, 25(2), 75–113. <https://doi.org/10.1179/152153800796862025>
- Atwood, C.P. (2010). Soviet Russia and imperial Japan: A comparison of their ventures on the Mongolian Plateau. W: J. Imanishi 今西淳子, H. Borjigin (red.), *Collected Papers from the International Symposium on the 70th Anniversary of the Nomonhan Incident (Khalkhin Gol Battle), held in Ulaanbaatar* (s. 385–392). Fūkyōsha.
- Atwood, Ch.P. (2020, 30 sierpnia). *Bilingual education in inner Mongolia: An explainer*. Made in China Journal. <https://madeinchinajournal.com/2020/08/30/bilingual-education-in-inner-mongolia-an-explainer>

- Baioud, G. (2020, 30 sierpnia). *Will education reform wipe out Mongolian language and culture*. Language on the Move. <https://www.languageonthemove.com/will-education-reform-wipe-out-mongolian-language-and-culture/>
- Baioud, G., Khuuud, Ch. (2022). Linguistic purism as resistance to colonization. *Journal of Sociolinguistics*, 26(3), 315–334. <https://doi.org/10.1111/josl.12548>
- 巴特尔 [Bateer] (1996). 呼和浩特职业 育志 [Opis kształcenia zawodowego w Hohhot]. 内蒙古人民出版社 [Wydawnictwo Ludowe Mongolii Wewnętrznej].
- Bayar, N. (2022). Nomadism from the perspective of an inner Mongolian nationalist: A case study of prince Gungsangnorbu. *Northeast Asia in Focus: Life, Work and Industry between the Steppe and the Metropolises, 1900–2020. Working Papers on East Asian Studies*, 131, 17–28.
- Biuro Statystyczne Mongolii Wewnętrznej. <http://www.tjcn.org/tjnj/05nmg/39912.html>
- Бурмаа Б. [Burmaa, B.]. (2021, 2 lutego). ӨМӨЗО-ны боловсролын яамнаас тэнхимээс сургалтад Монгол номыг ашиглахгүй гэж мэдэгджээ [Biuro edukacji RAMW informuje o nieużywaniu mongolskich książek]. <https://eguur.mn/171765/?fbclid=IwAR3nGR6LDU-BEjBdi1FrBXWtwSnecfxcDjcWwP7zrJtdiMLhgYH4Ui0ZQc0>
- Changshahua. (2012, 14 lipca). The GaoKao and the end of the World. <http://changshahua.com/2012/06/14/the-gao-kao-and-the-end-of-the-world/>
- 陈立鹏 [Chen, L.]. (2007). 中国少数民族教育立法新论 [Nowa teoria legislacji edukacji mniejszości etnicznych Chin]. 中央民族大学出版社 [Wydawnictwo Centralnego Uniwersytetu Narodowości].
- Cieciura, W. (2014a). *Muzułmanie chińscy. Historia, religia, tożsamość*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cieciura, W. (2014b). The Crescent and the Red Star: Hui Muslims and Chinese communism in a historical perspective. *Dálný Východ (Far East)*, 4(1), 6–21.
- Gaca, M. (2021). Proces sinizacji grup etnicznych w ChRL (i na Tajwanie) po 1949 roku w dyskursie etnolingwistycznym i politycznym. W: H. Kupś, M. Szatkowski, M. Dahl (red.), *70 lat Chińskiej Republiki Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 221–234). Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Gawlikowski, K. (2012). Kto jest Chińczykiem. W: L. Będkowski, K. Gawlikowski (red.), *Historia Chińczyków* (s. 6–11). Polityka.
- Golik, K. (2019a). An outline of the situation of education of the Mongol minority in the People's Republic of China after 1978. *Sprawy Międzynarodowe*, 72(3), 51–65. <https://doi.org/10.35757/SM.2019.72.3.06>
- Golik, K. (2019b). *Polityka edukacyjna w Chińskiej Republice Ludowej na przykładzie mniejszości mongolskiej w Autonomicznym Regionie Mongolii Wewnętrznej w latach 1979–2014* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Golik, K. (2021). *Adaptacja Mongołów do chińskiego systemu politycznego. Formy autonomii, elity i procesy społeczne*. Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Golik, K. (2025). Polityka edukacyjna jako jeden z kierunków przemian systemowych Chińskiej Republiki Ludowej w latach 1979–2023. *Studia Polityczne* (2).
- Golik, K., Ewertowski, T. (w opracowaniu). Witold Jabłoński's stays in China and the making of Polish sinology. W: M.J. Fölster, G. Dutournier (red.), *The China experience and the making of sinology: Western scholars sojourning in China* (s. 5–36). Harrassowitz Verlag.
- Golik, K., Uriankhai, T. (2018). Reversing the trends? Remarks on recent changes in Mongolian education in peoples' Republic of China. W: A. Bareja-Starzyńska, M. Szpindler, J. Rogala (red.), *Mongolia and the Mongols. Past and present* (s. 99–109). Elipsa.

- 郝,亚明 [Hao, Y.], & 包,智明 [Bao, Zh.]. (2010). 故乡社会变迁, 体制政策与蒙古族 [Zmiana społeczności lokalnych, polityka instytucjonalna i Mongołowie]. 中央民族大学出版 [Centralny Uniwersytet Narodowości].
- 河南商报 [Henański Dziennik Biznesowy]. (2012, 29 lutego). 只有靠高考才能拼过富二代? [Czy tylko dzięki egzaminom maturalnym można pokonać dzieci bogatych rodziców?]. <https://gaokao.chsi.com.cn/gkxx/jysp/201202/20120229/285379174.html>
- 金,志远 [Jin, Zh.]. (2008). 民族文化遗产与民族基础教育课程改革 [Etniczne dziedzictwo kulturowe i reforma programów nauczania w ramach podstawowej edukacji etnicznej]. 民族出版社 [Wydawnictwo Narodowościowe].
- Kunes, T. (2024a). *Comparing bilingual and mother tongue classes: Curriculum effects on academic achievement among Kazakh high school graduates in Xinjiang, China (2010–2016)* [niepublikowany manuskrypt].
- Kunes, T. (2024b). *Hear the unheard voices: Revisiting ethnic minority teachers' perspectives on bilingual education in Xinjiang* [niepublikowany manuskrypt].
- Leibold, J. (2016). Preferential policies for ethnic minorities in China. W: X. Zang (red.), *Handbook on ethnic minorities in China* (s. 165–188). Edward Elgar Publishing.
- Li, K. (2021). *Transnational education between the League of Nations and China: the interwar period*. Springer Nature.
- Linkhoveva, T. (2023). Samurai and Mongols: How a medieval samurai became Chinggis Khan. *Journal of World History*, 34(3), 399–432. <http://dx.doi.org/10.1353/jwh.2023.a902026>
- Lubińska, N., Paliszewska-Mojsiuk, M. (2021). Reformy edukacji w Chinach. W: H. Kupś, M. Szatkowski, M. Dahl (red.), *70 lat Chińskiej Republiki Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 199–220). Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Mańkowska, A. (2022). *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mańkowska, A. (2023). Chinese culture of interdependence and relations in education – guanxi in school practice. *Edukacja Międzykulturowa*, 23(4), 219–228. <http://dx.doi.org/10.15804/em.2023.04.15>
- Martinsen, J. (2010, 9 czerwca). Head in the clouds, feet on the ground: 2010 college exam essay questions. http://www.danwei.org/scholarship_and_education/gaokao_2010.php
- Moniz Bandeira, E. (2021). Aktuelle Tendenzen der chinesischen Minderheitenpolitik: Zur Reform der zweisprachigen Schulbildung in der Inneren Mongolei. *Mongolische Notizen*, 28, 1–26.
- Monje, J.D., Orbeta, A., Francisco-Abrigo, C., Kris, A., Erlinda, M.C. (2019). „Starting where the children are”: A process evaluation of the mother tongue-based multilingual education implementation. *PIDS Discussion Paper Series*, (6). <https://doi.org/10.62986/dp2019.06>
- Nowosad, I. (2018). Społeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 14(2), 137–154. <https://doi.org/10.14746/kse.2018.14.12>
- Nowosad, I., Błaszczuk, M. (2020). Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu. *Edukacja Międzykulturowa*, 12(1), 98–112. <https://doi.org/10.15804/em.2020.01.05>
- Postiglione, G.A. (2006). Schooling and inequality in China. W: G.A. Postiglione (red.), *Education and social change in China: Inequality in a market economy* (s. 3–24). Routledge.
- 司,永成 [Si, Y.]. (2009). 民族教育政策法规选编 [Antologia akt prawnych regulujących politykę edukacji etnicznej]. 北京民族教育丛书 [Pekińska seria edukacji etnicznej].
- Sokolnicki, J. (2016). Neoliberalne reformy szkolnictwa wyższego na Tajwanie – w kleszczach sukcesu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 242(4), 137–155.

- 苏德 [Sude], 陈中永 [Chen, Zh.]. (2005). 中国边境民族教育 [Edukacja przygranicznych mniejszości etnicznych w Chinach]. 中央民族大学 [Centralny Uniwersytet Narodowości].
- Sun, Y. (2014). *Trzy zasady ludu* (tłum. A. Łobacz). Sedno/SWPS.
- Szynkiewicz, S. (2012). Zmiany polityki Chińskiej Republiki Ludowej wobec mniejszości etnicznych po 1978 roku. Ku uznaniu odrębności kulturowych. W: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach. Próba bilansu reform Deng Xiaopinga* (s. 175–203). Wydawnictwo SWPS.
- UNICEF. (2024, 10 sierpnia). *Learning in the mother tongue is the best start to education*. UNICEF. <https://www.unicef.org/india/stories/learning-mother-tongue-best-start-education#:~:text=Evidence%20suggests%20teaching%20and%20learning,child%20and%20their%20learning%20environment>
- Uradyn, B.E. (2010a). Alter/native Mongolian identity: From nationality to ethnic group, Change, conflict and resistance. W: E.J. Perry, M. Seldon (red.), *Chinese society: Change, conflict and resistance* (s. 279–305). Routledge.
- Uradyn, B.E. (2010b). *Collaborative nationalism: The politics of friendship on China's Mongolian frontier*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Wang, D. (2004). Obowiązkowe szkolnictwo wiejskie w Chinach: obecna sytuacja, trudności, strategie rozwiązań (tłum. I. Madej). *Azja-Pacyfik*, (7), 122–143.
- Woliński, B. (2012). Rozwój nauki i techniki w Chinach jako czynnik modernizacji kraju. W: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach. Próba bilansu reform Deng Xiaopinga* (s. 131–144). Wydawnictwo SWPS.
- Wu, J., McLelland, N., Dauncey, S. (2022). Negotiating Mongolian ethnic identity through the teaching of Mandarin Chinese as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(9), 3980–3994. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2134879>
- Yang, J. (2012, 26 czerwca). *Are your kids smart enough for China's toughest test?* The Wall Street Journal. <http://blogs.wsj.com/speakeasy/2012/06/26/are-your-kids-smart-enough-for-chinas-toughest-test/>
- Yu, Sh., Hannum, E. (2006). Poverty, health, and schooling in rural China. W: G.A. Postiglione (red.), *Education and social change in China: Inequality in a market economy* (s. 59–68). Routledge.
- Zakrzewski, B. (2004). Chińskie czytanki dla najmłodszych. Kilka uwag na kanwie lektury czytanek dla klas II–IV szkół podstawowych. *Azja-Pacyfik*, (7), 244–246.
- Zemanek, B. (2022). Edukacja konfucjańska w Chinach w okresie cesarskim – narzędzie wdrażania utopii autorytarnej? W: H. Achremowicz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. 5, s. 89–105). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zhang, L., Dai, R., Yu, K. (2012). Chińskie szkolnictwo wyższe po 1977 roku: rozwój historyczny. W: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach, Próba bilansu reform Deng Xiaopinga* (s. 145–174). Wydawnictwo SWPS.
- Zhao, Zh., Wing, O.L. (2010). *China's Mongols at university: Contesting cultural recognition*. Lexington Books.
- Zhou, M. (2019, 17 lipca). Behind the Chinese obsession with elite universities. CGTN.com. <https://news.cgtn.com/news/2019-07-17/Behind-the-Chinese-obsession-with-elite-universities-Ip-9FwF8S1q/index.html>

Author: Katarzyna Golik

Title: Minority university examinations in Chinese – a battle against inequality or an ideological struggle?

Keywords: ethnic education; China; Mongols; educational inequality; ethnic minorities

Discipline: Pedagogy, Political sciences, Asian studies

Language: Polish

Document type: Article

Summary

In the process of the transformation of education in the People's Republic of China (PRC), 2024 has gone down as one of the milestones in relation to the closure of Mongolian-language education. Indeed, the last Mongolian-language university entrance examination, or gaokao, was held on 7–8 June 2024, while education in this language ended earlier that year in April. The Chinese education system was systemically subordinated to strategies to combat inequality and to the scientific, technical, and economic progress of the state. Functionally, secondary education has been structured around the gaokao exam. During the period from the Deng reform and opening-up era (i.e. from 1978) to the Xi Jinping era (i.e. from 2012), some non-Chinese peoples had the option to pass it in their own languages, which was gradually restricted. The Mongols (and Koreans) were the last remaining minorities to retain this privilege until 2024. The reform of minority education in favour of bilingual education in earlier years had previously affected other minorities. Its inclusion of Mongolians provokes an in-depth analysis of the actual causes and potential consequences of its implementation. It will also help to create a holistic picture of the Xi Jinping-era China's shift from a policy of multiculturalism towards Sinicisation, using educational policy tools. A number of studies have been written on the gaokao exam itself, particularly in the context of its extreme competitiveness. However, the literature tends not to reflect much on the recent abolition of language versions dedicated to certain national minorities. If the gaokao was supposed to be a tool to reduce educational inequalities, how can one interpret the abolition of the possibility to pass the gaokao in non-Chinese languages? Could it be conducive to the fight against inequality – or vice versa? How is this reform evaluated in the context of international pedagogical knowledge?