

Katarzyna Golik

Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa

IMPLEMENTACJA REFORMY EDUKACJI CHIŃSKIEJ REPUBLIKI  
LUDOWEJ 2010-2020 W REGIONIE AUTONOMICZNYM MONGOLII  
WEWNĘTRZNEJ – INFORMACJE WSTĘPNE

**Wprowadzenie**

Niniejsze opracowanie jest poświęcone zagadnieniu przemian publicznej edukacji Mongołów w Regionie Autonomicznym Mongolia Wewnętrzna (RAMW) w kontekście wdrażania planu reform edukacji 2010-2020 w Chińskiej Republice Ludowej (ChRL) (*Outline of China's...* 2010). Ze względu na zróżnicowanie nie tylko sytuacji poszczególnych mniejszości etnicznych, ale również wewnątrz danej grupy, trudno na tym etapie o ogólne konkluzje. Celem projektu badawczego, realizowanego przeze mnie w ramach „Grantu dla młodych naukowców”<sup>1</sup>, była identyfikacja procesów zachodzących w sferze edukacji mniejszości mongolskiej w Mongolii Wewnętrznej. Badania terenowe, przeprowadzone we wrześniu 2013 r.<sup>2</sup>, miały umożliwić wskazanie efektów reformy, znajdującej się niemal na półmetku, oraz szerzej – przemian w zakresie edukacji obowiązkowej poza dużymi ośrodkami miejskimi, zaniedbywanej dotąd przez władze chińskie. Wnioski mają charakter wstępny, gdyż prace nad zebranymi materiałami nie zostały jeszcze zakończone. Analiza materiałów źródłowych oraz bezpośredni kontakt z nauczycielami, badaczami i urzędnikami były pomocne w uzupełnieniu i częściowej weryfikacji realizacji planu reform. Umożliwiły też wstępne oceny faktycznego funkcjonowania systemu edukacji mongolskiej w Chinach.

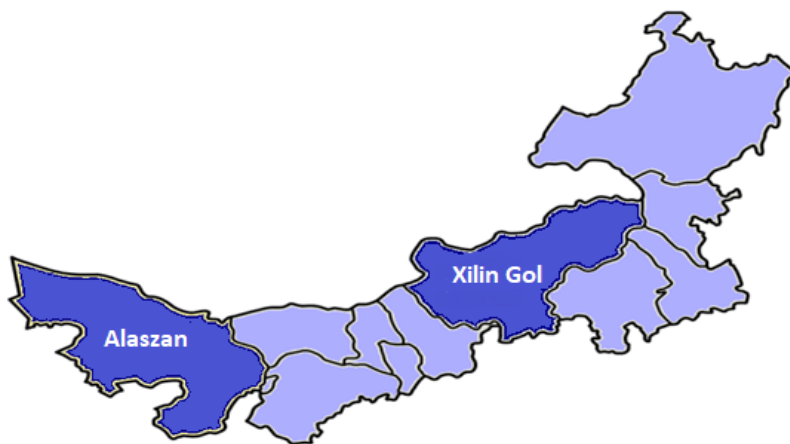
---

<sup>1</sup> Projekt badawczy nr KMN/III-3/2014: „Polityka edukacyjna wobec mniejszości mongolskiej w ChRL”, w ramach III Konkursu wewnętrznego dla młodych naukowców, finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>2</sup> W Alaszan prowadziłam samodzielne badania, w Xilin Gol, w powiatach Sūnidów, współpracowałam z dr. Būrenbiligiem z Akademii Nauk Społecznych Mongolii Wewnętrznej, zaś w dalszej części badań – z Urianchaj Taną z Uniwersytetu Pedagogicznego Mongolii Wewnętrznej. Przeprowadzono 64 wywiady. Rozmówcami były osoby w wieku 24-60 lat.

## Dlaczego Alaszan i Xilin Gol?

Badaniem zostały objęte dwie z trzech<sup>3</sup> jednostek na szczeblu prefektury<sup>4</sup>, w których dydaktyka na poziomie szkolnictwa obligatoryjnego była niemal całkowicie prowadzona w normatywnych dialektach mongolskich<sup>5</sup>. Ponadto obie konfederacje plemienné<sup>6</sup> miały w RAMW opinię dość konserwatywnych i zaangażowanych w podtrzymywanie kultury mongolskiej. Dialekty Konfederacji Xilin Gol, szczególnie dialekt czacharski<sup>7</sup>, wyznaczają standard językowy Regionu. W Konfederacji Alaszan zaobserwować można zaawansowany proces przejścia z języka ojrockiego<sup>8</sup> na dialekt chałchaski, będący dialektem urzędowym Republiki Mongolii, a nie na dialekt normatywny dla RAMW. Ludność mongolska obu konfederacji plemiennych, Xilin Gol i Alaszan, tradycyjnie zajmowała się pasterstwem i, do niedawna, koczownictwem, z tego względu operuje ona kodami kulturowymi typowymi dla głównego elementu tradycji mongolskiej. W obliczu procesów urbanizacyjnych wdrażany jest program edukacji, stanowiący pewnego rodzaju próbę zachowania równowagi pomiędzy potrzebami modernizacyjnymi tej społeczności a przekazywaniem tradycyjnej wiedzy i kultury. W coraz mniejszym stopniu zachowania kulturowe powiązane z pasterstwem lub – szerzej – z życiem na terenach nieurbanizowanych odnoszą się do bezpośredniego doświadczenia młodszych pokoleń wychowanych w warunkach osiadłych.



Rys. 1. Konfederacje Alaszan i Xilin Gol w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej.  
Wg Wikipedia (dostęp:14.09.2018) Oprac. K. Golik

<sup>3</sup> Trzecią z tych jednostek jest Hölön Buir; formalnie nazwano ją miastem, historycznie jednak jest to konfederacja.

<sup>4</sup> Konfederacje i miasta są szczeblem administracyjnym typowym dla RAMW, odpowiadają one prefekturom w pozostałych częściach ChRL (por. Rowiński, Jakóbiec 2006, s. 72-75).

<sup>5</sup> Języki, a nawet dialekty mongolskie, mogą się różnić do tego stopnia, że stają się wzajemnie niezrozumiałe dla ich użytkowników.

<sup>6</sup> W Alaszan są to plemiona ojrockie, zaś w Xilin Gol – Czacharzy, Ūdzemczini, Abagowie i Sünidzi.

<sup>7</sup> Pod względem fonetyki wzorcem dla całego RAMW jest dialekt czacharski z powiatu Szuluun Chöch.

<sup>8</sup> Język ojrocki używany jest przez Mongołów Zachodnich, zamieszkujących Zachodnie Chiny, Zachodnią Mongolię oraz Rosję (Kałmucy).

Na podstawie 64 wywiadów z pracownikami administracji publicznej i sfery edukacji, które są cennym źródłem informacji na temat faktycznego funkcjonowania systemu oraz kształcenia mniejszości mongolskiej, udało się uzyskać znaczące dane na temat ewentualnego rozszerzenia programu szkolnego o zajęcia i podręczniki ponadprogramowe. Ważny był również wątek reformy chińskiej oświaty. Jej wpływ na zmiany systemu jest prawdopodobnie najważniejszym elementem projektu. Z przeprowadzonych przeze mnie analiz wynika, że w badanym okresie nastąpiła znacząca poprawa mongolskiego szkolnictwa obligatoryjnego, znajdującego się wcześniej w stanie kryzysu<sup>9</sup>.

### **Edukacja mongolska w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej od rozpoczęcia „reform i otwarcia”<sup>10</sup>**

Istotnym uwarunkowaniem ostatnich zmian edukacji mongolskiej wydaje się wdrażanie planu reform edukacji 2010-2020 w ChRL. Reforma ta jest szczególnie ważna w kontekście wieloletnich zaniedbań rządu centralnego i władz terenowych wobec edukacji obligatoryjnej na terenach wiejskich. Edukacji mniejszości etnicznych został poświęcony dziewiąty rozdział planu reformy. Główne założenia polityki edukacyjnej mniejszości etnicznych, czyli integracja z chińskim społeczeństwem, jak też podtrzymywanie i rozwijanie języka oraz kultury grup nie-chińskich, częstokroć stoją ze sobą w sprzeczności. Mongołowie w Chinach dostosowują programy nauczania do linii ideologicznej Pekinu, jednocześnie tworząc rozbudowany system edukacji mongolskojęzycznej. Co więcej, ich programy nauczania nie stanowią prostego tłumaczenia treści chińskojęzycznych, jak jest prawdopodobnie w przypadku przeważającej części mniejszości etnicznych, lecz tworzą oryginalne treści, nie mające odpowiednika w szkolnictwie chińskim.

Procesy odgórne wydają się decydujące dla przebiegu zmian szkolnictwa, szczególnie w przypadku regionów autonomicznych objętych ściślejszą kontrolą niż prowincje. Reformy spotykają się ze zróżnicowanymi uwarunkowaniami lokalnymi, zatem ich siła oddziaływania może być różna. Ponadto występowanie aktywnie działających społeczności lokalnych na części obszarów sprawia, że w niektórych powiatach działania na rzecz poprawy szkolnictwa były wprowadzane wcześniej, a sam program nauczania był modyfikowany poza oficjalnymi regulacjami. W tych powiatach, gdzie reformy wydają się generować szczególnie dobre (lub złe) rezultaty, pozostaje otwartym pytanie, na ile dzieje się tak na skutek procesów odgórnych (*top-down*), a na ile oddolnych (*bottom-up*)?

Należy pamiętać, że sytuacja edukacji chińskiej od momentu rozpoczęcia polityki „reform i otwarcia” podlegała gwałtownym przeobrażeniom. Bezprecedensowe zmiany, których doświadczył ten kraj w ciągu trzech ostatnich dekad, miały również wpływ na szkolnictwo. Pierwsze dziesięciolecie reform, czyli lata 1980., poświęcono odbudowie z gruzów całego systemu edukacji. Działo się to przy jednoczesnej jego komercjalizacji. Kolejnym krokiem (lata 1990.) było przeniesienie odpowiedzialności za szkolnictwo obligatoryjne

<sup>9</sup> Polegał on wieloaspektowej erozji systemu edukacji wiejskiej. Do jego głównych elementów należała polityka zamykania szkół wiejskich i przenoszenie ich do miasteczek, wprowadzanie w różnych formach opłat za naukę, zaniedbywanie infrastruktury szkolnej, kontraktowanie gorzej wyedukowanych nauczycieli poza Kartą Nauczyciela.

<sup>10</sup> Polityką „reformy i otwarcia” (改革開放) zapoczątkowana została w 1978 r. przez Deng Xiaopinga. Pierwszy etap miał trwać 30-40 lat, zakładał on transformację gospodarczą i po części ustrojową ChRL.

na władze terenowe, połączone z decentralizacją finansowania oświaty. Pociągnęło to za sobą zapaść szkolnictwa wiejskiego, szczególnie wyraźną w latach 2000-2010 (por. Wang 2004, s. 122-143). Częściową odpowiedzią na powyższe problemy była wspomniana reforma chińskiej edukacji, wprowadzona w 2010 roku.

Zmiany sytuacji szkolnictwa obligatoryjnego miały silny wpływ na procesy zachodzące w sferze edukacji mongolskiej. Najważniejszym elementem liberalizacji w Chinach było przywrócenie (w latach 1980.) edukacji w językach etnicznych. Jakość tej edukacji pozostawiała wiele do życzenia, zaś program nauczania nie był dostosowany do kultur grup nie-chińskich. Należy jednak pamiętać o stanie wyjściowym, jakim było zlikwidowane w czasie Rewolucji Kulturalnej szkolnictwo dla mniejszości etnicznych. Treść nauczania była też stopniowo modyfikowana. W latach 1990. utrzymano treści rewolucyjne, w kolejnych dekadach natomiast ich udział wyraźnie spadał, zastępowany przed ideę budowy wspólnoty „narodu chińskiego” (*Zhonghua minzu*)<sup>11</sup>. Należy jednak zwrócić uwagę na utrzymujący się przez cały okres „reform i otwarcia” problem niedostosowania części treści programowych do kultury, świata idei oraz pamięci historycznej. Brakowało przede wszystkim specjalnych kursów historii tej grupy, co powodowało (i nadal powoduje) przyjmowanie koncepcji obowiązujących w chińskiej historiografii. W efekcie, w części badanych placówek elementy historii Mongołów wprowadzane były w ramach innych zajęć, głównie z zakresu kultury, również plastyki czy literatury.

Za pozytywne można uznać, wspierane przez reformę oświaty z 2010 r., odchodzić od prostego tłumaczenia (bez adaptacji kulturowej) chińskich podręczników oraz „mongolizację” programów. Niezwykle ważnym elementem jest wzmocnienie oraz poprawa jakości nauczania obu języków – mongolskiego i chińskiego. Szkoły etniczne miały bardzo złą renomę, słabo bowiem przygotowywały uczniów do chińskojęzycznego rynku pracy. Na dodatek absolwent posiadał dość niską sprawność komunikowania się w rodzimym języku. W kontekście szkół mongolskich uczniowie stają się coraz lepiej przygotowani do funkcjonowania w chińskim społeczeństwie przy jednoczesnej, wyraźnej, poprawie znajomości języka etnicznego.

W pierwszej dekadzie obecnego stulecia nastąpiło zamknięcie większości szkół gminnych i przeniesienie ich do siedzib powiatów. Spowodowało to utrudnienie dostępu do edukacji dzieciom na prowincji. Wiązało się też z koniecznością przeniesienia dzieci z ich środowiska do miasteczek. Zwiększyła się ponadto liczba uczniów w klasach, co tylko częściowo zniwelowane zostało przez zmiany demograficzne. Przemiany te, choć pociągnęły za sobą szereg negatywnych skutków, pomogły zwiększyć kontrolę nad placówkami, gdyż zaczęto przykładać większą wagę do zarządzania nimi. Reformy służyły dotąd polityce narodowościowej, która *de facto* kładła naciski na kontrolę i sinizację mniejszości mongolskiej, w mniejszym stopniu zaś chroniła język i kulturę mongolską. Ostatnie zmiany uniemożliwiają dokonanie tak jednoznacznej oceny celów polityki edukacyjnej państwa wobec tej mniejszości.

Istotnym elementem reformy był m. in. nacisk na zmniejszenie liczebności klas przy wzroście liczby nauczycieli i wychowawców. Następowala też stopniowa poprawa jakości kadry dydaktycznej. W latach 1990-2010 nauczyciele na wsiach mogli mieć wykształcenie

<sup>11</sup> Badania nad wybranymi podręcznikami z różnych okresów zostaną uwzględnione w pracy doktorskiej Autorki, por. też Baranovitch 2010.

średnie, obecnie natomiast, nawet w niewielkich ośrodkach dydaktycznych, praktycznie wszyscy nauczyciele są absolwentami uniwersytetów pedagogicznych<sup>12</sup>. W ostatnich latach nastąpiła gwałtowna wymiana kadr i jej odmłodzenie<sup>13</sup>.

Jednym z najważniejszych, o ile nie głównym punktem wspomnianego dziewiątego rozdziału planu reformy oświaty było założenie wzrostu transferów finansowych. Wiązało się to nie tylko ze zmuszeniem władz terenowych do zwiększenia nakładów na edukację, ale nałożyło też zobowiązanie na budżet centralny, co oznaczało częściowe wycofanie się z decentralizacji oświaty. W okresie „reform i otwarcia” szkolnictwo obligatoryjne zostało scedowane na władze terenowe<sup>14</sup> i zniknęło z pola widzenia Pekinu. Jego zapaść na terenach wiejskich uzmysłowiła konieczność prowadzenia polityki edukacyjnej również przez rząd centralny, co łączyło się przede wszystkim ze zmianami finansowania tego segmentu. Zwiększenie transferów na edukację w szkołach mongolskich przejawiało się w oddawaniu do użytku nowych budynków lub remontach starych obiektów. Do lat 2008-2010 rodziny uczniów ponosiły wysokie koszty słabej zwykle edukacji mongolskiej, obecnie natomiast uczniowie szkół etnicznych nie tylko zostali zwolnieni z opłat<sup>15</sup>, ale też otrzymują dofinansowanie – i to wyższe niż uczniowie w szkołach chińskich.

Zważywszy na odchodzenie od tradycyjnego sposobu życia oraz gwałtownie postępującą sinizację, zmiany te można uznać za pozytywny krok w zakresie zachowania odrębności kulturowej Mongołów. Pozostaje otwartym pytanie, czy obecne uwarunkowania umożliwiają zachowanie języka mongolskiego jako prymarnego przy pomocy działań administracyjnych.

Należy zauważyć, że edukacja mongolska w Chinach nie jest monolitem. Po pierwsze, nawet na terenie RAMW istnieją odmienne systemy kształcenia dwujęzycznego, które różnią się zakresem przedmiotów nauczanych po mongolsku czy rokiem nauki, w którym wprowadzany jest język chiński. Mongolskie jednostki autonomiczne, podlegające prowincjom i regionom autonomicznym, prowadzą edukację tej mniejszości w inny sposób niż rząd Mongolii Wewnętrznej. Niektóre materiały dydaktyczne były zaskoczeniem nawet dla badaczy mongolskiej edukacji<sup>16</sup>. Wskazuje to na zróżnicowanie doświadczeń i efektów szkolnictwa mongolskiego w Chinach i jest trudne do wytłumaczenia bez odwołania się do lokalnych uwarunkowań. Dlatego też wnioski z badań, przede wszystkim w zakresie procesów *top-down*, mogą zostać w znacznej części uogólnione na system szkolnictwa RAMW, nie zawsze natomiast można je odnieść do szkolnictwa mongolskiego w innych częściach ChRL. Tym bardziej należy zachować ostrożność przy ocenie zmian w edukacji innych grup etnicznych w tym kraju, zwłaszcza, że u części z nich zmiany

<sup>12</sup> Należy nadmienić, że w Chinach uniwersytety pedagogiczne (*shifandaxue*) mają stosunkowo dobrą renomę, charakteryzując się też wysokim poziomem nauczania.

<sup>13</sup> Jak twierdzili informatorzy, wiązało się to zarówno z reformą i wyższymi wymogami wobec kadry, jak i z rozpoczętą przez prezydenta Xi Jinpinga kampanią antykorupcyjną.

<sup>14</sup> Jedynym krajem socjalistycznym, który skutecznie nie zwalczył analfabetyzmu, były Indie. Stało się to za sprawą decentralizacji w zakresie edukacji podstawowej. W latach 1980. państwo chińskie, wycofując się z wielu swoich aktywności na rzecz urynkwienia usług, podążyło podobną drogą, również z nie najlepszymi konsekwencjami (Burakowski, Iwanek 2013, s. 226).

<sup>15</sup> Podobnie jak uczniowie szkół chińskich.

<sup>16</sup> Na przykład podręcznik z Mongolskiego Powiatu Autonomicznego Fuxin w prowincji Liaoning (więcej patrz: Golik 2014b, s. 98).

podążają w przeciwnym kierunku<sup>17</sup>. Różnice występują nawet na poziomie powiatu czy gminy, można więc spodziewać się ich szerszego zasięgu.

## Dydaktyka

Minima programowe przygotowywane na podstawie wytycznych Ministerstwa Edukacji przez Urząd Edukacji RAMW w założeniu są „maksymami programowymi”, gdyż mają objąć całość zakresu materiału szkolnego. Są tak ściśle określone, że praktycznie nie zostawiają nauczycielowi zbyt wiele możliwości poszerzania zakresu tematycznego zajęć. Ilość materiału przypisanego na każdą lekcję jest znacząca, na dodatek nie można przesunąć jego realizacji na kolejną lekcję, ma ona bowiem również ściśle określony zakres tematyczny. Nauczyciele nie mogą tworzyć własnych sylabusów, lecz jedynie realizują program rozpisany na każdą lekcję. Nie mogą od niego zbyt daleko odejść, gdyż wiąże się to z ryzykiem gorszego przygotowaniu uczniów do egzaminu państwowego.

Kolejnym wymiarem przemian edukacji etnicznej, jaki wzięłam pod uwagę podczas badań, są relacje języka z systemem myślenia. Pozwoliły one na wskazanie przykładów oderwania systemu językowego od kultury. Kultura danej grupy wpływa zasadniczo na system językowy, a zarazem jest kształtowana przez ten system, inaczej jest jednak w przypadku części pomocy dydaktycznych. W przeszłości książki mongolskojęzyczne niejednokrotnie odzwierciedlały system pojęć i wizję świata zgodne z chińskimi paradygmatami (Golik 2014a, s. 257-260; Postiglione 2009, s. 94; Szykiewicz 2012, s. 191), co czyniło je trudnymi dla zrozumienia bez chińskiego kontekstu kulturowego. Mogło to być efektem niezamierzonym (zaniedbania przy adaptacji pomocy dydaktycznych dla mniejszości etnicznych), jak i świadomym zabiegiem sinizującym kulturę mniejszości, przemycanym za pośrednictwem języków etnicznych (Golik 2014a, s. 246-247). Znane są przypadki chińskojęzycznych opracowań odzwierciedlających mongolski system myślenia, są one jednak dość rzadkie. Należy przy tym przyznać, że w ostatnich latach nastąpił wyraźny postęp w zakresie opracowania podręczników, które w znacznej części są tworzone przez Mongołów w ich ojczystym języku, nie zaś mechanicznie tłumaczone z chińskiego.

W zakresie nauczania geografii utrzymuje się podwójne nazewnictwo. W oficjalnej dydaktyce wprowadzany jest chiński podział administracyjny. Chińskie nazwy są transkrybowane na język mongolski. Nauczyciele, a przede wszystkim rodziny, używają tradycyjnej nomenklatury mongolskiej, zjawisko to ogranicza się jednak jedynie do terenów własnej prefektury. Następuje wypieranie tradycyjnej geografii mongolskiej: nazewnictwa i podziału terytorialnego (Bulag 2002, s. 196-234), a zatem i, częściowo, pamięci historycznej, dotyczącej obszarów oddalonych od miejsca zamieszkania, czyli zwykle poza własną prefekturą/konfederacją plemienną.

Interesujący wydaje się trudny do rozwiązania problem związku między pomocami naukowymi i tożsamością narodową. Utrzymany tu został niepisany *consensus* pomiędzy władzami centralnymi (zdominowanymi przez Chińczyków Han) i terenowymi (ze znaczną reprezentacją mniejszości mongolskiej), a także przejawiający się wewnątrz samorządu terytorialnego, zakładający tworzenie i kultywowanie równoległych tożsamości narodo-

---

<sup>17</sup> W prowincji Qinghai np. zmniejszono liczbę przedmiotów nauczanych w języku tybetańskim, co wywołało lokalne protesty.

wych: powiązanej z państwem chińskim i lojalnością wobec niego oraz panmongolskiej<sup>18</sup>, z odniesieniami do własnej grupy etnicznej i Mongołów poza ChRL (przede wszystkim w niepodległym państwie mongolskim). W poprzednich dekadach panmongolizm był zwalczany jako ruch separatystyczny i zagrażający stabilności ChRL, obecnie natomiast wydaje się, że władze chińskie uznały jego istnienie i dały pewne przyzwolenie na kulturowanie jego łagodniejszych odmian, które nie negują lojalności wobec państwa chińskiego. Transgraniczne relacje pomiędzy Mongołami stanowią dla władz chińskich zarówno problem, jak i kapitał, jednak panmongolizm kulturowy nie jest już zwalczany. Stąd też w podręcznikach pojawiają się teksty pisarzy z Republiki Mongolii (np. Daszdordżijn Nacagdordża i Bjambyn Rinczena) oraz przykłady kultury materialnej zza północnej granicy (np. klasztor Erdeni Dzuu). W opracowaniach na temat kultury mongolskiej publikuje się ilustracje bez rozróżnienia czy pochodzą one z państwa mongolskiego, czy z RAMW. O ile pojedyncze fotografie mogłyby świadczyć o niedbałości, to podawanie przykładów dziedzictwa obecnej Republiki Mongolii wskazuje na przejaw tolerancji państwa chińskiego odnośnie do złożonej sytuacji tożsamości kulturowej ich znaczącej mniejszości narodowej. Na zajęciach krajoznawstwa czy geografii dzieci uczą się o różnorodnych grupach mongolskich w Chinach. Należy podkreślić, że w przeszłości w podręcznikach nie było w ogóle wzmianki o Mongołach w państwie mongolskim i Rosji. W ostatnich latach zaczęły pojawiać się pewne odniesienia do Mongołów poza Chinami. Drażliwa sprawa istnienia państwa mongolskiego i „zagranicznych” Mongołów nie jest już ukrywana. Prawdopodobnie władze chińskie uznały stan faktyczny transgranicznych relacji mongolsko-mongolskich. Jednocześnie, w przypadku pojawienia się napięć pomiędzy dwoma krajami, nie można wykluczyć powrotu do „panmongolizmu odwróconego”, czyli propagowania zjednoczenia dwóch części terytorium mongolskiego, ale w granicach Chin. W relacjach chińsko-mongolskich, przy napiętych stosunkach politycznych, wielokrotnie *implicite* pojawiało się przekonanie, że skoro Mongołowie są mniejszością Chin włączoną do Narodu Chińskiego, a Mongolia Zewnętrzna była w granicach imperium Qing, to również Mongołowie poza Chinami należą do narodu chińskiego, zaś niepodległość Mongolii jest „tymczasowa” (por. Rowiński, Golik 2011, s. 263-284).

Interesującym procesem jest zmiana w zakresie propagowania pewnych treści politycznych. We wcześniejszych dekadach treści dydaktyczne zawierały wprost odniesienia do ideologii państwowej (wówczas silniej akcentującej idee rewolucyjne), obecnie natomiast, w naukach społecznych, widać wyraźnie mniej tych akcentów. Ponadto, do podręczników z nauk humanistycznych wprowadzono więcej treści kulturowo bliskich Mongołom, znalazły się one także w materiałach pomocniczych do edukacji politycznej. W związku z tym nastąpiła późna mongolizacja ideologii (nazywanej też filozofią) maoistowsko-leninowskiej i to w sytuacji, gdy w Chinach miało miejsce praktycznie odejście od tej doktryny. Dla porównania, w Mongolskiej Republice Ludowej o mongolizacji<sup>19</sup> komunizmu można mówić w początkowych<sup>20</sup> fazach wprowadzania tej ideologii. W RAMW przez wiele dekad filozofia marksizmu-leninizmu była przeszczepem

<sup>18</sup> Panmongolizm był ideą wspólnoty Mongołów. W przeszłości wiązał się z koncepcją zjednoczenia wszystkich grup mongolskich w jednym państwie, współcześnie raczej akcentuje ich wspólną spuściznę kulturową.

<sup>19</sup> O mongolizacji (czyli asymilacji obcych elementów do systemu kulturowego Mongołów) socjalizmu, a następnie ustroju demokratycznego w Republice Mongolii, por. Oyungerel 2013.

<sup>20</sup> Są to lata 1930.-1950.

podwójnie obcym – jako zachodnia filozofia przefiltrowana przez system pojęć chińskich (konfucjańskich i in.). Zaskakująco słaba jest aktualnie obecność (nieodnotowana w badanych materiałach dydaktycznych) doktryn propagowanych przez kolejnych przywódców ChRL: Deng Xiaopinga, Jiang Zemina i Hu Jintao.

W świetle reformy oświaty 2010-2020, zdaniem nauczycieli z badanych placówek, prawie uległy warunki nauczania, jego poziom, starano się także zwiększyć (z różnym na razie skutkiem) nacisk na pracę zespołową i aktywność uczniów podczas zajęć. Rosnący popyt instytucji rządowych na mongolskojęzycznych absolwentów i wzrost transferów budżetowych na rzecz rozwoju mongolskojęzycznego systemu nauczania spowodowały zahamowanie odpływu dzieci mongolskich do szkół chińskich, a niekiedy wręcz niewielki wzrost liczby uczniów w szkołach mongolskich. W latach przed reformą przekaz głównego nurtu zniechęcał do szkolnictwa etnicznego, podręczniki mniejszości zawierały sino-centryczny przekaz kulturowy, zaś władze terenowe słabo inwestowały w placówki mniejszościowe. Wszystkie te elementy wiązane bywają z procesami sinizacyjnymi. W czasie trwania reformy (a w niektórych regionach nawet i wcześniej), w przypadku Mongołów, rząd centralny i władze terenowe złagodziły lub odeszły od polityki wspierającej te procesy. W niektórych placówkach podejmowane były próby rozszerzenia oferty edukacyjnej o dodatkowe zajęcia z kultury czy historii Mongołów, jednak bez tworzenia podręczników.

### Podsumowanie

Badanie systemu edukacji etnicznej w Chinach wydaje się istotne z kilku przyczyn. Po pierwsze, odzwierciedla ono założenia polityki państwa wobec danej mniejszości etnicznej. Nie-chińska ludność powinna przede wszystkim znać język państwowy, utożsamiać się z Chinami i dobrze funkcjonować w społeczeństwie ukształtowanym przez system neokonfucjański. Jednocześnie języki i kultury mniejszości etnicznych zostały włączone do chińskiego dziedzictwa narodowego, dzięki czemu otrzymały wsparcie finansowe i organizacyjne sprzyjające ich rozwojowi. Instytucjonalne narzędzia polityki narodowościowej mogą służyć asymilacji, ale też mogą zostać wykorzystane przez lokalne społeczności do swoich celów, przede wszystkim zachowania odrębności kulturowej. Wspomniane założenia prowadzą do ścierania się, ale i przenikania, ideologii narodowych Chińczyków Han i Mongołów. Wydaje się, że współczesny przekaz dydaktyczny odchodzi od kulturowych hybryd na rzecz rozdzielenia przekazu sinocentrycznego, przypisanego do części edukacji chińskojęzycznej, oraz mongolskiego, w części dydaktyki prowadzonej w języku mniejszościowym.

W związku z wdrażaniem w ChRL planu reform edukacji 2010-2020, w najbliższych latach możliwe będzie poddanie analizie porównawczej funkcjonowania systemu edukacji etnicznej z przeszłości, obecnego okresu przemian i wreszcie – efektów tej transformacji. Jest to szczególnie istotne w kontekście kryzysu szkolnictwa podstawowego i średniego na terenach wiejskich. Należy jednak pamiętać, że po 2020 r. znaczna część tych obszarów będzie zurbanizowana i zdominowana liczebnie przez Chińczyków Han. W ramach reformy oświaty twórcy mongolskiego nauczania przygotowują się na te przemiany, choć wyrażają wątpliwości, czy umożliwią one zachowanie żywotności języka ich (mniejszościowej) grupy odniesienia.



### Bibliografia

- Baranovitch Nimrod 2010, Others No More. The Changing Representation of Non-Han Peoples in Chinese History Textbooks 1951-2003, *The Journal of Asian Studies*, vol. 69, s. 85-122.
- Bulag Uradyn E. 2002, From Yeke-juu League to Ordos Municipality: Settler Colonialism and Alter/native Urbanization in Inner Mongolia, *Provincial China*, vol. 7, no. 2, s. 196-234.
- Burakowski Adam, Iwanek Krzysztof 2013, *Indie. Od kolonii do mocarstwa 1857-2013*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Golik Katarzyna 2014a, Facing the Decline of Minority Languages: The New Patterns of Education of Mongols and Manchus, *Rocznik Orientalistyczny*, vol. 67, no. 1, s. 92-106.
- Golik Katarzyna 2014b, Czym jest naród Państwa Środka? Zmiany narracji o stosunkach etnicznych w Chinach współczesnych, *Politeja*, vol. 31, no. 5, s. 243-264.
- Outline of China's... 2010, Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development*, Ministry of Education, Beijing.
- Oyungerel Tangad 2013, *Scheda po Czyngis-chanie. Demokracja po mongolsku*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa.
- Postiglione Gerrard A. 2009, School Access in Rural Tibet, [w:] *Education and Reform in China*, E. Hannum, A. Park, (eds.), Routledge, Oxon-New York, s. 93-119.
- Rowiński Jan, Golik Katarzyna 2011, Problem niepodległości Mongolii w polityce Chin po II wojnie światowej, *Stosunki Międzynarodowe*, t. 44, nr 3-4, s. 263-284.
- Rowiński Jan, Jakóbiec Wojciech 2006, *System konstytucyjny Chińskiej Republiki Ludowej*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Szynkiewicz Sławoj 2012, Zmiany polityki Chińskiej Republiki Ludowej wobec mniejszości etnicznych po 1978 roku: ku uznaniu odrębności kulturowych, [w:] *Wielkie przemiany w Chinach. Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa, s. 175-203.
- Wang Dewen 2004, Obowiązkowe szkolnictwo wiejskie w Chinach: obecna sytuacja, trudności, strategie rozwiązań, *Azja-Pacyfik*, t. 7, s. 122-143.

