

**Anna Mańkowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Językowa rzeczywistość edukacyjna w wielokulturowych Chinach. Jedność czy różnorodność?

### Wprowadzenie

Rosnąca rola gospodarcza i ekonomiczna Chin coraz częściej kieruje uwagę nie tylko uważnych obserwatorów życia społecznego, ale także badaczy na wschodnią stronę globu. Chiny są nie tylko ciekawym przykładem rozwijającej się gospodarki, docelowym miejscem podróży turystycznych, ale także osobliwym przykładem społeczności wielokulturowej. Obywatele współczesnych Chin stanowią ciekawy przykład wielowiekowej i skomplikowanej mozaiki wielokulturowej, gdzie aż pięćdziesiąt sześć wyrazistych grup etnicznych, oficjalnie rozpoznanych i zatwierdzonych przez aparat państwowy w latach 50. i 60. (w języku chińskim określane są mianem *minzu*<sup>1</sup>) używa około 120 różnych języków (Leibold, Yangbin, 2014). Sytuacja językowa Chin, podobnie jak sam kraj, jest niezwykle osobliwa oraz interesująca, aczkolwiek niełatwa do eksploracji. Trzeba w tym miejscu podkreślić, 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 oficjalny język pisany (podobny w części znaków, ale nie taki sam). Pozostałe 8% (czyli ok. 114 mln ludzi) należy do zdefiniowanych i zatwierdzonych mniejszości etnicznych (Leibold, 2013).

Państwo Środka w swojej wielokulturowej materii posiada Janusowe oblicze. Z jednej strony, na poziomie deklaratywnym, gwarantuje „wolność językową” wszystkim obywatelom. Wszystkie *minzu* żyją zgodnie z założeniami jednego aparatu państwowego, podlegają podobnym regulacjom językowym. Z drugiej, w całych Chinach prowadzone są praktyki edukacyjne oraz medialne, intensywnie promujące chiński język mandaryński

---

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

oraz narodową kulturę chińską<sup>2</sup>. Zdaniem Baogang He (1998) dzieje się tak za sprawą powszechnej ekspansji rządu chińskiego oraz wprowadzanych reform rynkowych. Sprawę komplikuje to, że relacje etniczne w Chinach podlegają regulacjom osobliwej mozaiki polityki i praw, które w oficjalnych deklaracjach i regulacjach mają na celu zachowanie autonomii wspomnianych pięćdziesięciu sześciu grup, przy jednoczesnym utrzymaniu jedności narodowej (w aspekcie społecznym i kulturowym, w tym oczywiście językowym). Badacz Gerard 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 za zadanie łagodzić skutki wewnętrznego pluralizmu. Od szkół oczekuje się, że będą reprodukować narodową kulturę (oficjalną, chińską kulturę) oraz będą stanowiły swoistą „markę narodową” (*zhonghua minzu wenhua*). Posługując się myślą Gerarda Postiglione (1998), można powiedzieć, że aparaty państwowe dokładają starań, aby szkoły nie czerpały z niekorzystnych, odmiennych (niezatwierdzonych przez państwo) wpływów kulturowych, w tym np. z kultury zachodniej. Wobec tego warto zadać pytanie, czy współczesny system edukacji chińskiej odpowiada na potrzeby wielokulturowego społeczeństwa? Jakie stosuje się praktyki i rozwiązania edukacyjne dla uczniów pochodzących z mniejszości etnicznych, szczególnie w kwestii nauki języka? W tekście skupię się głównie na rozwiązaniach edukacyjnych stosowanych w systemie edukacyjnym, od szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego włącznie. Krótko wyjaśnię rzeczywistość językową Chin, a także rzeczywistość kulturową systemu edukacji. Wspomnę, że w literaturze przedmiotu zagadnienie etnicznego pluralizmu w Chinach traktowane jest jako kwestia politycznie drażliwa, podobnie zresztą jak temat edukacji wielokulturowej. Dodatkowo trudności analitycznych dostarcza zasięg i rozpiętość wielokulturowości chińskiej, stąd też analizowane zagadnienie można uznać za nietatwe w poznaniu.

### Spółeczno-polityczne uwarunkowania idei jedności i harmonii

Pisząc na temat edukacji językowej w Chinach, należy przedmiot ująć w zastanej rzeczywistości społeczno-politycznej państwa. Chiny mają skomplikowaną filozoficzno-religijną kosmologię, w której stosowane rozwiązania edukacyjne są głęboko zakorzenione, a ich poznanie z pewnością ułatwi zrozumienie edukacyjnej rzeczywistości językowej. Trzeba wyraźnie podkreślić, że sprawę skutecznie komplikuje także polityczna historia Chin oraz nierzadko porównywanie lokalnych praktyk edukacyjnych do praktyk europejskich, które posiadają dalece odmienną naturę. Podkreślę, że perspektywa chińska wymaga od czytelnika odmiennego rozumienia, przyjęcia innej perspektywy poznawczej.

---

2 Kulturowa praktyka promowania chińskiego mandaryńskiego zyskała społeczną nazwę. W literaturze popularnonaukowej, a także artykułach prasowych zjawisko nosi nazwę *hanzi*.

He (1998) uważa, że konfucjańska tradycja najlepiej wyjaśnia zasady obowiązujące we współczesnej wielokulturowej przestrzeni Chin. Rzecz jasna, swoim zasięgiem obejmuje ona także kwestię lingwistyczną. Otóż konfucjański komunitaryzm, za pośrednictwem paternalistycznych zobowiązań do harmonijnej koegzystencji odmiennych kulturowo mniejszości, z założenia wspiera i chroni różnorodność *minzu* (He, 1998, s. 23–24). Interesujące jest to, że w konfucjańskiej tradycji, inaczej np. niż w zachodnim liberalizmie, nie funkcjonuje zjawisko szeroko pojętego indywidualizmu czy odrębności grup. Warto w tym miejscu także wspomnieć o konfucjańskim kulturalizmie, który w swojej naturze zakłada pewną hierarchię – chińskie *Xia* (w tłumaczeniu ortodoksyjny, centralny, obywatelski, chiński) oraz *Yi* (peryferyjny, heterodoksja, niechiński) stawiane są na 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, w tym lojalności lingwistycznej. Dodam, że w dawnych Chinach, za czasów dynastii Ming i Qing, istniała metoda administracji o nazwie *gaitu guiliu*, zgodnie z którą niektóre grupy etniczne były poddawane „naturalizacji chińskiej” (Theobald, 2015). Uczono zasad konfucjanizmu oraz języka mandaryńskiego, a wszystko podlegało ścisłej kontroli administracyjnej.

Postiglione uważa (1998), 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).

Poza przywołanymi tradycjami kulturowymi obowiązujące wartości i normy społeczne są regulowane przez skomplikowany system polityczny. Dla przykładu warto odwołać się do roku 1949, kiedy Chiny zmieniły sposób postrzegania mniejszości w kraju. Obrazowo można powiedzieć, że konfucjańskie założenia dodatkowo oprawiono w marksistowsko-leninowską ramę. Zdaniem Jamesa Leibolda (2013) polityka etniczna w Chinach od tego czasu jest głęboko zakorzeniona 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 działania polityczne skierowane w stronę mniejszości. Przede wszystkim zdefiniowano oficjalnie wspomniane już wcześniej pięćdziesiąt sześć grup 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 80. i które po części obowiązują do dziś. Można powiedzieć, że od momentu powstania ery Chińskiej Republiki Ludowej rząd dokładał wszelkich starań, aby mniejszości rozwijały własne języki mówione, a także pisane. Dominacja chińskiego mandaryńskiego rozpoczęła się w latach 60.

## Języki lokalne w chińskim modelu edukacji

Przykłady ze świata pokazują, że każdy kraj kształtuje politykę językową zgodnie z narodowymi warunkami. W Szwajcarii mamy kilka języków urzędowych, w Finlandii dwa, w USA jeden, w Indiach z kolei wypracowano system *lingua franca*. Jednak przykład Indii, choć Chinom bliski geograficznie, z historycznego punktu widzenia jest bardzo odmienny. Indie przez wiele lat utrzymywały fragmentaryzację królestw, podtrzymując w ten sposób różnorodność językową. Chiny wręcz odwrotnie, utrzymywały unitarną tradycję, podtrzymując silną władzę nadzorczą i kontrolującą mniejszości na peryferiach kraju. Celem tego rodzaju działań, jak wspomniałam wcześniej, miał być ujednoczony system językowy. Współczesne granice prowincji nie są wyznaczone przez język czy dialekt, choć mają na nie wpływ (jak w przypadku Tybetu), ale nie stanowią kryterium przy podziałach na prowincje. Jak podkreśla He (1998), być może dlatego Pekin w dalszym ciągu nie uznaje wewnętrznej granicy Tybetu, o którą tak intensywnie zabiegał chociażby Dalai Lama.

Trzeba pamiętać, że w ostatnich dekadach prawa mniejszości, także dotyczące używania własnego języka, są dostrzegane, a przykłady, takie jak chociażby chiński, pokazują, że w bardzo zróżnicowanym społeczeństwie trudno wypracować rozwiązanie zgodne z ideą wielokulturowości. 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. Należy zaznaczyć, że zasięg języka chińskiego 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 (2010) 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. Badaczka stwierdza, że w Chinach funkcjonuje ponad 80 języków (dialektów)<sup>3</sup>. Warto w tym miejscu przedstawić uproszczoną analizę sytuacji językowej w Chinach, aby ukazać złożoność zagadnienia. Otóż w Chinach można wyróżnić trzy główne grupy językowe: (1) chiński mandaryński<sup>4</sup> (*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, s. 44). 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. Dodatkowo

3 W literaturze przedmiotu bardzo często pisze się nie o językach w Chinach, ale o dialektach chińskich.

4 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”.

w 1984 roku mniejszości uzyskały prawo do regionalnej autonomii, na podstawie którego poszczególne regiony autonomiczne mogą nauczać i kształcić w lokalnym języku.

### Rozwiązania edukacyjne dla mniejszości

Współczesne kryteria dopasowania polityki i praktyk edukacyjnych do mniejszości są zależne od wielu czynników. Wśród najważniejszych można wymienić: liczebność grupy mniejszościowej, charakter identyfikacji grupy, liczebność, lokalizacja i położenie zasiedlonego terenu, stosunki z innymi grupami etnicznymi, przewaga ludności pochodzenia wiejskiego lub miejskiego, zaludnienie terenu, czy grupa posiada 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 posiada własne tradycje nawiązywania stosunków międzykulturowych (Postiglione, 1998).

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 ogólnymi typami edukacji – dla uczniów pochodzących z mniejszości (większości!) Hanów jest tzw. standardowa edukacja (*zhenggui jiaoyu*) oraz edukacja specjalna dla pozostałych grup, tzw. edukacja etniczna (*minzu jiaoyu*) (Postiglione, 1998).

Zhenzhou Zhao (2014) podaje, że w Chinach ponadto mamy do czynienia z dwoma typami nauczania językowego przeznaczonymi dla mniejszości i funkcjonującymi tylko w systemie szkolnym mniejszości etnicznych. W pierwszym uczniowie *minzu* mogą realizować normalny program razem z mniejszością Hanów (*minkaohan*) – uczęszczają do tej samej klasy, w której językiem nauczania jest język państwowy, oraz wszyscy uczniowie zdają te same egzaminy. Dodatkowo obowiązuje język obcy jako nadprogramowy przedmiot. Uczniom *minzu* podążającym tą drogą edukacyjną przyznaje się dodatkowe punkty przy rekrutacji do szkoły średniej drugiego stopnia w systemie *minkaohan*. Drugi rodzaj edukacji językowej dla *minzu*, dostępny od przedszkola do szkoły średniej, to specjalnie skonstruowane programy nauczania dla mniejszości etnicznych (*minkaomin*), zawierające program kształcenia w dwóch językach (w języku państwowym i mniejszości) oraz opcjonalnie język obcy. Po ukończeniu takiej szkoły podstawowej uczniowie dalej podążają systemem *minkaomin*. Dodam, że przejście z jednego typu kształcenia (*minkaohan*) do drugiego (*minkaomin*) jest trudne. Uczniowie *minzu* w większości przypadków dokonują „racjonalnego” wyboru, który stwarza większe szanse na przyjęcie do szkoły średniej, i decydują się na kształcenie typu pierwszego, kosztem kształcenia w języku i kulturze *minzu* (Zhao, 2014, s. 241–242).

Z pozorów system *minkaomin* przypomina europejskie kształcenie bilingwalne, jednak trzeba pamiętać, że chińskie kształcenie dwujęzyczne zostało zinterpretowane i dostosowane do istniejących warunków oraz możliwości politycznych. Na przykład 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. W praktyce oznacza to, że uczniowie *minzu* otrzymują chiński podręcznik w języku mniejszości.

Sprawa kształcenia mniejszości etnicznych na poziomie szkoły wyższej jest odmienna. W Chinach istnieją specjalne uniwersytety przeznaczone dla mniejszości etnicznych, ale nie oznacza to, że są one dostępne tylko dla przedstawicieli określonych mniejszości. Najczęściej tego typu ośrodki skupiają lokalnych studentów albo koneserów danej kultury oraz języka. Kształcenie odbywa się w języku lokalnym, chińskim oficjalnym oraz w języku angielskim. Studenci za podejmowanie kursów w danym języku gromadzą punkty, które uprawniają do studiowania w kolejnym semestrze. Aktualnie w Chinach istnieje sześć państwowych, wiodących uniwersytetów, w których może się kształcić mniejszość etniczna i które kształcą na różnych kierunkach (Liu, Edwards, 2017, s. 43).

Warto w tym miejscu powołać się na spostrzeżenia Catriona Bassa (1998), 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 personel niezbędny do osiągnięcia rozwoju gospodarczego, natomiast głównym celem edukacyjnym dla pozostałych *minzu* było utrzymywanie politycznej i kulturowej lojalności uczniów wobec państwa (Bass, 1998, s. 30). Warren Smith (2009) dochodzi do podobnych wniosków. Pisze, że rozwój państwa chińskiego charakteryzuje dominacja, a ideologia powszechnej harmonii wielokrotnie jest wykorzystywana w dyskursie politycznym dotyczącym kształcenia. Powszechną harmonię utrzymuje się za pomocą scentralizowanego systemu kontroli i powszechnej dominacji kultury chińskiej, m.in. za pośrednictwem systemu edukacyjnego (Smith, 2009, s. 34). Jest to sprzeczne z jednym z globalnych zjawisk występujących wśród grup mniejszościowych i nasilających się w ostatnich latach, które polega na umacnianiu własnej, etnicznej tożsamości, szczególnie w krajach z tradycją wielokulturową. W Chinach, mimo obowiązujących ram kulturowych, dążenia do niezależności kulturowej są wyjątkowo silne, zwłaszcza w Tybecie i prowincji Sinciang, gdzie grupy etniczne od lat walczą o utrzymanie własnej tożsamości na poziomie dwóch płaszczyzn, religijnej i językowej. Warto zatem przyjrzeć się bliżej, jakie stosuje się praktyki i rozwiązania edukacyjne wobec mniejszości etnicznych w Tybecie, a także w Liangshan (wobec społeczności Yi).

### Edukacja na przykładzie Tybetu oraz mniejszości Yi

W Chinach funkcjonują obszary kulturowo i po części politycznie niezależne. Jednym z takich landów jest Tybet, który posłuży mi jako wzór do ukazania językowego zamętu chińskiego w kontekście edukacji podstawowej i średniej. W Tybecie uczniom oferuje się

aż siedem modeli nauczania dwujęzycznego w systemie *minkaomin*. W pierwszym modelu wszystkie przedmioty nauczane są w języku tybetańskim, z wyjątkiem chińskiego mandaryńskiego, który jest drugim językiem obcym (od klasy III lub IV). Ten model obowiązuje w praktyce w większości tybetańskich szkół podstawowych oraz średnich pierwszego stopnia. W drugim modelu chiński mandaryński jest językiem instrukcji, gdzie lekcje prowadzone są po chińsku i tybetańsku od pierwszej klasy. Szkoły, które nauczają w tym modelu, większość przedmiotów prowadzą po chińsku. Trzeci model opiera się na równoważnej nauce przedmiotów w języku chińskim i tybetańskim. W modelu czwartym szkoły prowadzą lekcje w języku tybetańskim, ale stwarzają możliwości nauki chińskiego już w szkole podstawowej. Po jej ukończeniu uczniowie mogą uczęszczać do rocznej językowej szkoły przygotowawczej, która zapewni odpowiednie kompetencje do nauki w szkole średniej drugiego stopnia, gdzie językiem lekcyjnym jest tylko chiński mandaryński. W kolejnym modelu chiński mandaryński jest językiem lekcyjnym na wszystkich przedmiotach z wyjątkiem tybetańskiego. Kursy dodatkowe z chińskiego i tybetańskiego zaczynają się już od pierwszej klasy. Uczniowie są doskonale przygotowani do dalszych etapów kształcenia. Model szósty jest zarezerwowany głównie dla określonych grup etnicznych (Monpa, Lopa, Sarpa czy Deng), które posługują się tylko językiem mówionym. Uczniowie tej grupy uczą się tybetańskiego i chińskiego dodatkowo. Model siódmy jest opracowany z myślą o szkołach średnich, uniwersytetach i szkołach wyższych, w których w języku tybetańskim naucza się takich dyscyplin, jak: literatura, medycyna i język, a pozostałe specjalności prowadzone są w języku chińskim (Rong, 2014, s. 92).

Można zauważyć, że pierwszy i piąty model reprezentuje ścieżki w nauczaniu, które kładą nacisk na jeden główny język lekcyjny, chiński lub tybetański, jednocześnie oferując te języki jako dodatkowe przedmioty. Modele drugi i trzeci są wypośredkowane, nauczają przedmiotów zarówno po chińsku, jak i tybetańsku. W zasadzie model drugi jest wariacją trzeciego, gdzie naucza się więcej przedmiotów po chińsku. Model czwarty oferuje alternatywne ścieżki przeniesienia. Szósty model dotyczy bardzo małej populacji, a siódmy tylko kształcenia po szkole średniej pierwszego stopnia. W zasadzie szkoły wybierają między pierwszym, trzecim lub piątym sposobem nauczania. Z raportu badań wynika, że mimo tak licznych rozwiązań aż 95% uczniów szkół podstawowych podąża za modelem piątym, w którym język narodowy jest językiem instrukcyjnym we wszystkich przedmiotach, prócz lekcji języka tybetańskiego (Rong, 2014, s. 101). Kreuje się tutaj pewien trend: model nauczania przesuwają się od modelu w języku tybetańskim w stronę języka państwowego, szczególnie w przypadku, kiedy uczeń zamierza kontynuować naukę w szkole średniej drugiego stopnia. W takim układzie wybór staje się pozorny i mieści się w kategoriach „konieczności” lub racjonalności dla uczniów pragnących kontynuować naukę chociażby w szkole średniej drugiego stopnia. Regie Stites (1995) wprost charakteryzuje naukę chińskiego mandaryńskiego jako „system dominacji” mniejszości. Badacz stwierdza, że językowa wieża Babel w Chinach i brak właściwych rozwiązań stanowią jedną z barier popularyzacji kształcenia w Chinach.

Ciekawe praktyki edukacyjne na poziomie szkolnictwa wyższego stosuje się wśród przedstawicieli mniejszości Yi, która jest szóstą co do wielkości, zatwierdzoną społecznością *minzu* (National Bureau of Statistics, 2010), z populacją liczącą ponad 8,7 mln członków. Mniejszość Yi posługuje się własnym językiem, skoncentrowana jest głównie w południowo-zachodniej części Chin, a konkretnie w Liangshan – prefekturze autonomicznej mniejszości etnicznej Yi (Liangshan Yi Autonomous Prefecture [LYAP]). Z pozoru ludność LYAP może cieszyć się względną autonomią kulturową. Dla przykładu: mieszkańcy mają możliwość wewnętrznego zarządzania i ustanawiania praw, posiadają radio nadające w języku mieszkańców, a ponadto od 2014 roku komunikaty w transporcie publicznym podawane są w dwóch językach (chińskim oficjalnym oraz języku mniejszości). Mimo że język mniejszości Yi jest powszechny w życiu codziennym, to chiński mandaryński nadal dominuje w sektorze edukacji. Przykład mniejszości Yi posłuży mi jako wzór do zobrazowania językowego zamętu chińskiego w kontekście edukacji wyższej.

W Chinach miejsce na studiach gwarantuje zdanie państwowego egzaminu *gaokao*<sup>5</sup>, za który uczniowie otrzymują punkty podstawowe. Naukę w szkole średniej, która skupia się na przygotowaniu do *gaokao*, można pobierać na dwa sposoby. Ścieżka pierwsza: kandydat na studia uczy się w języku chińskim lub ścieżka druga: kandydat podbiera naukę w języku Yi. W zależności od wybranej ścieżki edukacyjnej punkty z egzaminu *gaokao* są także odpowiednio naliczane. Jeżeli student pobierał naukę w języku Yi, to otrzyma dodatkowe punkty. W praktyce, jak pokazują badania Xi Tenga (2001), wiele rodzin, które dobrze orientują się w systemie punktowym i przywilejach zarezerwowanych dla mniejszości, przenosi swoje dzieci dopiero w ostatnim roku szkoły średniej drugiego stopnia na ścieżkę nauczania w języku Yi, zwiększając tym samym szansę dostania się do szkoły wyższej.

Na uczelniach przeznaczonych dla mniejszości wsparcie dla języka mniejszości jest zaważalne, szczególnie w formie kulturalnych i literackich działań pozaakademickich. Na przykład wszyscy pracownicy i studenci College of Yi Studies (CYS) pochodzą z mniejszości Yi, z wyjątkiem jednego członka administracji, pomagającego stworzyć bezpieczne i trwałe połączenia dla pozostałych języków oraz kultury. YYS jest tylko jednym z trzech krajowych ośrodków promujących kulturę mniejszości Yi: prowadzi Centrum Języka Yi-Birmańskiego, z największą i najbardziej obszerną kolekcją literatury Yi w Chinach, ma własne towarzystwo literackie oraz publikuje zarówno poezję, jak i prozę w języku Yi. Środowisko wizualnie odzwierciedla również znaczenie języka Yi w postaci dwujęzycznych banerów, znaków, komunikatów i programów wydarzeń. Jednak w dalszym ciągu, mimo sporej autonomiczności regionu i wielu pozytywnych praktyk, znaczna część wysoko punktowanych przedmiotów prowadzona jest w języku chińskim lub angielskim<sup>6</sup>, a stu-

5 Egzamin w literaturze anglojęzycznej znany też pod nazwą UCEE (*university and college entrance exams*). Jego celem jest określenie wiedzy i kompetencji uczniów kończących szkołę średnią drugiego stopnia.

6 Dzieje się tak za sprawą odgórnego prawa dotyczącego przeliczania godzin zajęć. Wykładowcom, aby wypełnić pensum dydaktyczne, korzystniej jest prowadzić zajęcia w języku angielskim lub chińskim.



denci, wybierając przedmioty, kierują się kryteriami punktowymi. W efekcie także szkoły wyższe dla mniejszości w życiu akademickim częściej używają chińskiego mandaryńskiego lub języka angielskiego, a język mniejszości odchodzi na dalszy plan.

Przykład chiński pokazuje, że edukacja dwujęzyczna lub odpowiednia edukacja w trzech językach w dalszej perspektywie mogłaby być szansą dla mniejszości i wpływać pozytywnie na funkcjonowanie *minzu*. Pozostają jednak pytania: 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 w Chinach jest nacisk na naukę języka mandaryńskiego i jednoczesne utrzymywanie, że mniejszości mają pełne prawo do rozwijania i używania własnego języka. Edukacyjna praktyka jest przeciwieństwem wielokulturowego modelu nauczania i stanowi wyraźne przejście w stronę modelu asymilacyjnego.

Literatura przedmiotu wskazuje na kilka przyczyn lingwistycznego chińskiego imperializmu w kraju, ale nie tylko. Po pierwsze, jest to rodzaj *soft power*, dzięki której, zdaniem rządzących, obywatele Chin mogą się ze sobą komunikować. Jest to nośnik wspólnej kultury Chin, a także narzędzie, za pośrednictwem którego władza może sprawować swoje powinności. Ten rodzaj *soft power* został opisany w literaturze przez Josepha Nyea, który wprost określa to zjawisko jako skuteczną strategię manipulowania opinią publiczną i jej politycznymi wyborami (za: He, s. 89).

Po drugie, w całej swojej historii Chin obawiały się utraty jedności, a wspólnemu językowi przypisywano i nadal przypisuje się moc wiążącą, zapewniającą jedność społeczną. He twierdzi, że ujednolicony język był podłożem tworzenia polityki wielkiej jedności chińskiej, co więcej, wśród Chińczyków panuje społeczne przekonanie, że językowa jedność ocaliła Chiny przed rozpadem w nowoczesnych czasach.

Po trzecie, aby utrzymać jedność i potęgę gospodarczą kraju, należało wspierać system *hanzi*. Co ciekawe, Chińczycy doskonale rozumieją potrzebę znajomości mandaryńskiego, szczególnie ci, których dotyczą masowe migracje wewnątrz w poszukiwaniu pracy. W tych rodzinach wręcz zachęca się dzieci, aby nie używały lokalnych dialektów z uwagi na formalne, podobne prawa do kształcenia jak w przypadku dzieci lokalnych (Mańkowska, 2016, s. 241). Można powiedzieć, że siły rynkowe (konkretnie brak pracy powodujący masowe migracje) poniekąd zmuszają migrujących pracowników do nauki mandaryńskiego. Rong (2014) pisze, że w obliczu zmieniającego się chińskiego rynku pracy i masowych migracji wewnętrznych konieczna jest edukacja w języku narodowym, aby przyszli absolwenci szkół mogli funkcjonować zawodowo na terenie całych Chin. 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. W ten sposób języki *minzu* tracą swoją wartość i znaczenie na rzecz neoliberalnych tendencji.

Po czwarte, wraz ze wzrostem gospodarczym oraz umacnianiem się pozycji Chin na rynku światowym dokładają one wszelkich starań, aby język urzędowy był popularny nie tylko w granicach państwa. Obecność licznych instytucji promujących kulturę i język chiński w świecie, takich np. jak organizacja Hanban czy Instytuty Konfucjusza, które powstają jak przysłowiowe grzyby po deszczu, świadczy o globalnym umacnianiu pozycji języka chińskiego w ogóle. Można powiedzieć, że rząd chiński, na wzór ekspansji języka angielskiego, buduje i rozwija lingwistyczny kapitał kulturowy języka chińskiego. Dziś nie trzeba już nikogo przekonywać, że Chiny stają się światowym hegemonem, a znajomość języka dominanta w przyszłości może przynieść określone korzyści.

### Zakończenie

Na zakończenie i podsumowanie niniejszego artykułu warto przywołać ciekawe spostrzeżenia Iris Marion Young. Badaczka stwierdza, że chiński problem mniejszości jest zmaterializowaniem „dylematu różnic”, polegającego na tym, że defaworyzowane i uciśnione grupy zmuszone są zaprzeczać istnieniu różnic w zamian za inkluzję w instytucjach (także tych edukacyjnych). Muszą także utrzymywać różnice, aby możliwa była ich rekompensacja (Young, 1998, s. 273–274).

Ten dylemat jest dodatkowo komplikowany, gdyż państwo chińskie kontroluje te procesy i steruje nimi. 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 podwójne obowiązki są źródłem konfliktów i niepowodzeń. Jako wyjście z sytuacji państwo proponuje np. „liberalne” rozwiązanie, wedle którego społeczność *minzu* „może cieszyć się” osobistą wolnością w wyborze typu kształcenia w szkole w kwestii językowej. Jak starałam się pokazać, wybór jest pozorny, a powszechna dominacja kulturowa Hanów bardzo wyraźna. Chiny nie potrafią jeszcze korzystać z wielokulturowości kraju, pomijając oczywiście szeroko rozwinięty sektor turystyki, gdzie promuje się różnorodność.

Studiując sytuację językową w Państwie Środka, trudno oprzeć się wrażeniu, że współczesne Chiny dokładają wszelkich starań, by zagrozić wolności językowej *minzu*, szczególnie w Tybecie. Opisanie praktyki edukacyjne i kulturowe wyraźnie pokazują, że Chiny liczą na to, że dominacja chińskiego mandaryńskiego, np. w Tybecie, będzie powszechna, przy jednoczesnym utrzymaniu znamion języka tybetańskiego i buddyzmu – w taki sposób, aby nie przestał być integralną częścią tegoż regionu, ale nie był też dominującą, główną częścią. Jednak czy mieszkańcy Tybetu pragną tego samego? Prowadzone spory i właśnie stanowią wyraźną odpowiedź na to retoryczne pytanie. Współcześnie obrane praktyki państwowe raczej nie stwarzają możliwości rozwoju tożsamości tybetańskiej, wprowa-

dzając system, który badacz He (1998) jednoznacznie określa dominacją chińskiego mandaryńskiego i nazywa „językowym imperializmem” (s. 48), o znamienne hierarchicznym układzie języków i nierównych prawach dla tych, których one obowiązują.

## Bibliografia

- Bass, C. (1998). *Education in Tibet: Policy and Practice since 1950 (Politics in Contemporary Asia)*. London: Zed Books.
- 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* (s. 20–44). London–New York: Kegan Paul International.
- Kurpaska, M. (2010). *Chinese language(s): a look through the prism of The Great dictionary of modern Chinese dialects*. Berlin/New York: DE GRUYTER MOUTON.
- Leibold, J. (2013). Ethnic Policy in China: Is Reform Inevitable? *Policy Studies*, no 68. Pobrano z: <https://www.eastwestcenter.org/sites/default/files/private/ps068.pdf> (12.09.2017).
- Leibold, J., Yangbin, Ch. (2014). Introduction: Minority Education in China Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 1–24). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Liu, J., Edwards, V. (2017). Trilingual Education in China: Perspectives from a University Programme for Minority Students. *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 38–52.
- Mańkowska, A. (2016). Dzieciństwo i edukacja w Chinach w perspektywie nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 39, 235–248.
- National Bureau of Statistics. Pobrano z: [http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/201104/t20110428\\_30327.html](http://www.stats.gov.cn/tjsj/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/201104/t20110428_30327.html) (1.01.2018).
- Peng, Ch. (2015). 高考命题重回“全国卷”时代 [Egzaminy kwalifikujące na studia wracają do „ram państwowych”]. Pobrano z: [http://news.xinhuanet.com/edu/2015-04/03/c\\_127653175.htm](http://news.xinhuanet.com/edu/2015-04/03/c_127653175.htm) (1.01.2018).
- Postiglione, G.A. (1998). *State Schooling and Ethnicity in China: The Rise or Demise of Multiculturalism?* Pobrano z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427100.pdf> (12.08.2017).
- Rong, M. (2014). Bilingual education and language policy in Tibet. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 83–106). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Smith, W. (2009). *China's Tibet? Autonomy or assimilation?* New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- 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* (s. 95–130). New York: Falmer Press.
- Teng, X. (2001). 文化变迁与双语教育 [Kulturowa zmiana i edukacja dwujęzyczna]. Beijing: Education and Science Press.
- Theobald, U. (2015). *Gaitu guiliu 改土歸流, transforming chieftainships into district administration*. Pobrano z: <http://www.chinaknowledge.de/History/Terms/gaituguilu.html> (1.01.2018).
- Yang, R., Wu, M. (2009). Education for ethnic minorities in china: a policy critique. *SA-eDUC Journal. Special Edition on Education and Ethnicity*, 6 (2), 117–131.

- Young, I.M. (1998). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99 (2), 250–274.
- Zhao, Z. (2014). The trilingual trap: “Imagined” empowerment among ethnic Mongols in China. W: J. Leibold, Y. Chen (red.), *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism* (s. 239–257). Hong Kong: Hong Kong University Press.

**Słowa kluczowe:** pedagogika porównawcza, edukacja w Chinach, język mandaryński, edukacja mniejszości, Chiny, Tybet, Yi

#### Streszczenie

Artykuł poświęcony został omówieniu językowej rzeczywistości edukacyjnej w Państwie Środka. Przedstawione i wyjaśnione zostały modele edukacji językowej mniejszości etnicznych w wielokulturowych Chinach od poziomu szkoły podstawowej do szkolnictwa wyższego. Opisana rzeczywistość szkolna jest ukazana w obowiązujących polityczno-społecznych ramach edukacyjnych, w których współczesna rzeczywistość chińska jest głęboko zanurzona. Przywołany został przykład możliwości edukacji mniejszości etnicznych w Tybecie jako jeden z najbardziej charakterystycznych przykładów chińskiego językowego imperializmu edukacyjnego, a także przykład edukacji mniejszości Yi.

### LANGUAGE EDUCATIONAL PRACTICES OF MULTICULTURAL CHINA. UNITY OR PLURALITY?

#### Summary

The article attempts to present educational language practices of China. The educational school system for multicultural and multilingual China has been introduced to the society many years ago, but still domination of Chinese mandarin is visible, even at independent land such as Tibet or Yi. The tension between state recommendation and practical choices made a Jaus' face of Chinese educational reality and become an example of “soft power” strategy implemented through educational system into society. The main porpouse of presented article is to describe educational practices dedicated to ethnic and cultural minorities from primary level to higher education.

**Keywords:** comparative education, education in China, Chinese mandarin, minority education, China, Tybet, Yi