

KATARZYNA GOLIK

Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk

ORCID: 0000-0002-9161-8222

katarzyna.golik@isppan.waw.pl

POLITYKA EDUKACYJNA JAKO JEDEN Z KIERUNKÓW PRZEMIAN SYSTEMOWYCH CHIŃSKIEJ REPUBLIKI LUDOWEJ W LATACH 1979–2023

Education Policy as One of the Directions of Systemic Transformation in the People's Republic of China in the Years 1979–2023

The analysis at the outset takes a closer look at the post-Cultural Revolution reconstruction and organisation of the education system in the Deng Xiaoping reform era. The central government's assumption of the role of regulator and creator of the system's overall operation was pointed out. At the same time, Beijing shifted the effort, including financially, of setting up the education system to area governments. The development in the following decades brought successes in the form of massification of schooling and universalisation of compulsory education. Regardless of its introduction, China's poorer areas were unable to provide compulsory universal education and made up for their backwardness too slowly. They required financial and organisational support from the central government. In addition, the solidifying and aspirational education across the country did not always meet the standards of the world's best systems, which the Chinese administration—studying the Finnish experience, among others—was able to diagnose well. The implementation of Education Reform 2010–2020 proved to be a positive breakthrough that left behind, among other things, a reorganisation of funding. One of the main issues of the following text will be to analyse how the above azimuths have been reoriented under Xi Jinping's government.

Key words: China, education, administration, Xi Jinping, inequalities, local governments, reforms.

Polityka edukacyjna jako jeden z kierunków przemian systemowych Chińskiej Republiki Ludowej w latach 1979–2023

Artykuł analizuje proces organizacji i wdrażania reform edukacji w Chińskiej Republice Ludowej, wiążąc je z procesami politycznymi w kraju. Zorganizowany przez Chiny system edukacyjny został wskazany jako jeden z fundamentów „reform i otwarcia” Deng Xiaopinga, warunkujący awans ekonomiczny państwa, w tym jego szybki postęp naukowo-techniczny. W analizie wyróżniono cztery etapy reform – od decentralizacji ery Deng Xiaopinga do ery Xi Jinpinga ukierunkowanej na zwiększanie wpływu rządu centralnego na organizację państwa. Tekst eksploruje rzadko dostrzeganą rolę rządów terenowych w faktycznym wdrażaniu reform edukacji. Opracowanie dotyczące lat 80. i 90. XX w. opiera się przede wszystkim na analizie regulacji i innych dokumentów rządowych, podczas gdy analizy ostatnich dwóch dekad uwzględniają również wyniki oparte na autorskich badaniach terenowych i wywiadach z przedstawicielami aparatu samorządowego i segmentu edukacji. Dzięki temu możliwe było syntetyczne przedstawienie skutków niedostatecznie zbadanych w literaturze naukowej polityk, tj. Reformy Edukacji 2010–2020 oraz – aktualnie obserwowanych – procesów centralizacji i ideologizacji szkolnictwa wprowadzanych przez aktualne władze ChRL. Nacisk położono również na proces wygaszania oświaty w językach mniejszości narodowych.

S ł o w a k l u c z o w e: Chiny, edukacja, administracja, Xi Jinping, nierówności, władze terenowe, reformy.

WSTĘP

Chińska edukacja to największy system edukacji na świecie, w którym przeszło 200 mln uczniów pobiera naukę w ramach edukacji obowiązkowej, zaś ponad 30 mln kształci się w szkołach wyższych i pomyślnych. Rzadko dostrzeganym aspektem programu „reform i otwarcia” autorstwa Deng Xiaopinga, rozpoczętego w Chinach w 1979 roku, był olbrzymi wysiłek odbudowy po Rewolucji Kulturalnej szkolnictwa i systemu kształcenia obowiązkowego, który stał się jedną ze składowych olbrzymiej transformacji państwa i społeczeństwa. Jeszcze rzadziej wiąże się sytuację w systemie edukacji z procesami politycznymi państwa. Jeśli w kontekście efektów przemian mówi się o sprawach nauki, to podkreśla się przede wszystkim awans chińskiego szkolnictwa wyższego i nauki, jak też powiązany z nią postęp techniczny. Nie nastąpiłoby to jednak bez nadania wielkiej wagi obywateli Chin

edukacją podstawową i średnią. Poniższy tekst przedstawia makro-procesy w systemie edukacji sterowane na poziomie centralnym oraz rolę rządów terenowych w ich wdrażaniu.

Przegląd literatury, analiza dokumentów, jak i badania empiryczne wskazują na zmieniające się kierunki ewolucji organizacji państwa. Przedstawione zostaną też narzędzia administracyjne i fiskalne użyte do organizacji i zarządzania chińską oświatą. Na podstawie wyników badań można postawić tezę, że wiele zagadnień ogniskowało się wokół nierówności na linii miasto-wieś. Innym zagadnieniem jest problem uniwersalizacji narodowej w obszarze językowym – poprzez walkę z analfabetyzmem i upowszechnienie ponaddialektalnego systemu pisma oraz języka państwowego (国语 – *Guóyǔ*), nazywanego też „mową powszechną” (普通话 – *Pǔtōnghuà*).

W celu przeprowadzenia analizy wspomnianych zjawisk wyróżniono cztery okresy. Pierwszy obejmuje odbudowę szkolnictwa w Chinach w okresie reform Denga, rozpoczętych w 1979 roku. W ich wyniku nastąpiła stabilizacja systemu i dalszy rozwój oświaty w latach dziewięćdziesiątych i dwutysięcznych, odnotowano też osiągnięcia i problemy. Następnie w latach 2010–2020 wprowadzono wielką Reformę Edukacji, której nowoczesne i ambitne założenia w części obszarów państwa zostały wdrożone. Klamrę zamykają rządy Xi Jinpinga, gdy nastąpiły kolejne, istotne zmiany organizacji systemu nauczania.

Pytania badawcze brzmią: jakie czynniki kształtowały odbudowę i ewolucję edukacji w Chinach? Jakie zmiany wprowadzały w edukacji i za pomocą jakich narzędzi kolejne rządy chińskie? Jakie kierunki zmian przyjęte zostały podczas rządów Xi Jinpinga?

METODOLOGIA

Poniższy artykuł powstał w oparciu o dwa typy źródeł pierwotnych. Pierwsze to dokumenty źródłowe, w tym akty prawne, materiały instytucji publicznych, szkolne curricula, również pomoce dydaktyczne¹, które opisują założenia funkcjonowania edukacji chińskiej. Drugie źródło to informacje uzyskane podczas własnych badań terenowych, które udało się przeprowadzić podczas studiów i pobyków badawczych w ChRL. Jednym z ich filarów były pogłębione (IDI) pół-ustrukturyzowane wywiady z nauczycielami, urzędnikami, badaczami edukacji,

¹ Podręcznikom i innym pomocom dydaktycznym będzie w przyszłości poświęcona seria artykułów.

jak również rodzicami i uczniami², drugim zaś – obserwacje uczestniczące podczas wizyt w szkołach i uczestnictwa w lekcjach.

Wyżej opisane podejścia analityczne mają charakter komplementarny, chociaż tworzą odmienny obraz procesów edukacyjnych. Z jednej strony, instytucje publiczne – szczególnie na poziomie centralnym – odpowiadają za główne założenia polityki edukacyjnej oraz podstawowe ramy standaryzacyjne. W przypadku ChRL edukacja jest faktycznie (a nie jedynie deklaratorywnie) jednym z priorytetów państwa. Wiedzę na temat celów polityki edukacyjnej zaczerpnięto ze wspomnianych źródeł, które są kompilowane przez ciało ustawodawcze i instytucje wykonawcze w Pekinie. Rządy terenowe zaś odpowiadają za implementację tych założeń, a także dostosowanie systemu do lokalnych uwarunkowań.

PRZEGLĄD LITERATURY

W polskiej literaturze naukowej doczekaliśmy się szeregu opracowań poświęconych edukacji, w tym kompleksowej monografii, która wieloaspektowo opisuje rozwój i funkcjonowanie edukacji w ChRL³. W wielowątkowym opisie systemu chińskiej edukacji autorka zwraca uwagę także na ostatnie zmiany w systemie, tj. ideologizację treści nauczania od nastania ery Xi Jinpinga (s. 40–41, 129–138). Nowatorskim podejściem na gruncie polskim były też przykłady użycia nowoczesnych technologii (np. inteligencji sztucznej– AI⁴, robotyzacji) (s. 156–164), choć odczuć można niedosyt w obszarze samego wdrożenia nauki kodowania i eksperymentalnych klas AI. Jest to też jedno z dwóch⁵ opracowań polskich i stosunkowo nielicznych w literaturze międzynarodowej (poza Chinami), które wskazuje na wagę wdrożenia Krajowego Planu Reformy i Rozwoju Edukacji (s. 64), nazywanego

² Szczegółowe dane odnośnie części respondentów (z obszaru objętego tym badaniem) oraz zestaw pytań pół-ustrukturyzowanego wywiadu zawarte są w aneksie mojej nieopublikowanej pracy doktorskiej.

³ A. Mańkowska, *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2022.

⁴ Por. też: Kai-Fu Lee, *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Media Rodzina, 2019.

⁵ Wcześniejsze opracowanie koncentrowało się na półmetku wdrażania zmian, podczas, gdy książka, pisana pod koniec okresu trwania Reformy Edukacji, potwierdziła cele i ich osiągnięcie. Por.: K. Golik, *Implementacja reformy edukacji Chińskiej Republiki Ludowej 2010–2020 w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej – informacje wstępne*, w: K. Baraniecka-Olszewska, I. Kabzińska, O. Tangad (red.), *Lokalne i globalne perspektywy azjaniistyczne – księga jubileuszowa dla Profesora Sławoja Szynkiewicza*, IAiE PAN, Warszawa 2018.

w skrócie Reformą Edukacji 2010–2020. Wśród jej sukcesów Anna Mańkowska wskazuje na umiędzynarodowienie systemu oraz bardzo dobre osiągnięcia szanghajskich uczniów podczas testów PISA (s. 67). Reforma zmieniła też nastawienie systemu z „nauczyciela w centrum” (i jego kultu, ale też i pasywności uczniów), do „ucznia w centrum”, tj. bliżej ducha pedagogiki zachodniej (s. 42). Z interesujących w tym kontekście obszarów istotne były też podrozdziały na temat organizacji systemu. Na poziomie centralnym wskazane zostało Ministerstwo Edukacji Narodowej (s. 62). Na poziomie lokalnym funkcjonują też wydziały w regionach (s. 63), które zdaniem autorki wdrażają i zarządzają pięcioletnimi planami krajowymi (s. 65), ale bez wnikania w ich funkcjonowanie.

Z innych opracowań wyłania się obraz transformacji edukacji chińskiej⁶, która koncentrowała się na wydłużaniu lat edukacji, umiędzynarodowieniu jej i zwiększaniu nakładów (s. 211–215). Z problemów, które przewijają się w różnych opracowaniach, ale szczególnie tych o charakterze historycznym⁷, pojawia się motyw silnych wpływów etyki konfucjańskiej i tworzenia tzw. „konserwatywnej utopii”, która następnie, wraz z komunistycznym patriotyzmem, stała się podwaliną nauczania o moralności i życiu w społeczeństwie – szczególnie w młodszych klasach. Ważny w sferze nauczania przedszkolnego⁸ jest również wpływ konfucjanizmu, np. w podejściu nawet najmłodszych dzieci do nauki. W edukacji najmłodszych jeden z kluczowych problemów chińskiej edukacji stanowią nierówności pomiędzy miastem i wsią⁹. Z ważnych wątków w literaturze polskiej należy wskazać też wysiłki mające na celu umiędzynarodowienie chińskiej szkoły¹⁰. Przyglądając się problematyce edukacyjnej z punktu widzenia politologicznego, analizować można treści nauczania. Dostrzeżone zostało zmarginalizowanie wszechobecnej wcześniej ideologii komunistycznej w podręcznikach¹¹,

⁶ N. Lubińska, M. Paliszewska-Mojsiuk, *Reformy edukacji w Chinach*, w: H. Kupś, M. Szatkowski, M. Dahl (red.), *70 lat Chińskiej Republiki Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2021.

⁷ B. Zemanek, *Edukacja konfucjańska w Chinach w okresie cesarskim: Narzędzie wdrażania utopii autorytarnej?*, w: H. Achremowicz, R. Włodarczyk (red.) *Utopia a edukacja*, t. V, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2022.

⁸ J. Afek, *Przemiany edukacji przedszkolnej w ChRL w latach 1978–2018 w ramach reform systemu szkolnictwa*, „Azja-Pacyfik” 2020, nr 23, s. 93–105.

⁹ A. Mańkowska, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych*, manuskrypt, 2016, Researchgate.

¹⁰ Eadem, *Kierunki umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach*, „Forum Pedagogiczne” 2021, nr 11/2.

¹¹ B. Zakrzewski, *Chińskie czytanki dla najmłodszych: Kilka uwag na kanwie lektury czytanek dla klas II–IV szkół podstawowych*, „Azja-Pacyfik” 2004, nr 7, s. 244–246.

która ustąpiła miejsca promocji nowego, chińskiego nacjonalizmu¹², jak też redefinicję relacji etnicznych¹³.

Powyższy przegląd literatury pozwala na wskazanie i uzupełnienie istniejących publikacji o analizę w obszarze styku polityki i administracji oraz polityki edukacyjnej. Ponadto, radykalna decentralizacja Chin w wielu obszarach stosunkowo rzadko była tak naprawdę uwzględniana w analizach politologicznych¹⁴. Połączenie syntetycznego opisu przemian edukacji z transformacją polityki państwa chińskiego wydaje się ważne jako przypomnienie, że obok gospodarki i bezpieczeństwa chińskie władze – i to niezależnie od rządzącej frakcji – wkładały dużo wysiłku we wdrażanie powszechnego szkolnictwa i podnoszenie poziomu kształcenia obywateli¹⁵. Znaczenie tego obszaru i jego korelacji ze zmianami w państwie nie wydaje się być dostatecznie silnie zaakcentowane w polskiej literaturze. Przede wszystkim przemiany w ostatnich latach, tj. Reforma Oświaty 2010–2020 i reorganizacja w erze Xi Jinpinga, poza wspomnianymi przykładami, w literaturze polskiej były w niewielkim stopniu analizowane.

ODBUDOWA I STABILIZACJA RAM EDUKACJI CHIŃSKIEJ – PODSTAWOWE REGULACJE

Okres „reform i otwarcia” przyniósł zmiany, które wyznaczyły funkcjonowanie systemu na kolejne dekady. Działalność i organizacja współczesnego systemu oświaty w ChRL reguluje szereg aktów prawnych,

¹² Z. Wang, *National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China*, „International Studies Quarterly” 2008, nr 52/4, s. 783–806; A. Sanne, *Dissecting the Chinese National Historical Narrative: A Quantitative and Qualitative Analysis of Ideological Roles of Women, Ethnic Minorities, and Businesspeople in Chinese Junior High School History Textbooks*, PhD thesis, Amsterdam School of Historical Studies, Amsterdam 2022, s. 46–51, 76–89; Z. Lu, *The Changing Definition of China in Middle School History Textbooks*, „Nations and Nationalism” 2017, nr 23/3, s. 571–598.

¹³ A. Sanne, *Dissecting*, s. 46–51, 76–89; S. Szykiewicz, *Zmiany polityki Chińskiej Republiki Ludowej wobec mniejszości etnicznych po 1978 roku: Ku uznaniu odrębności*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach. Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2012.

¹⁴ Por. polemikę z opisem chińskiej transformacji jako scentralizowanym procesem: B. Góralczyk, *Wielki renesans: Chińska transformacja i jej konsekwencje*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2018; K. Golik, *Polityczny renesans w cieniu gospodarki*, „Sprawy Międzynarodowe” 2019, nr 72.4, s. 311–317.

¹⁵ L. Zhang, R. Dai, K. Yu, *Chińskie szkolnictwo wyższe po 1977 roku: Rozwój historyczny*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach, Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2012, s. 151–161, 174; B. Woliński, *Rozwój nauki i techniki w Chinach jako czynnik modernizacji kraju*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach*, s. 131–133; K. Sarek, *Przyspieszenie z poślizgiem*, „Polityka”, 13 marca 2013.

z których za najważniejsze uważane są: *Ustawa o obowiązkowym szkolnictwie* (义务教育法 – Yìwù jiàoyù fǎ) (1986 r.), *Karta Nauczyciela* (教师法 – Jiàoshī fǎ) (1993 r.) i *Ustawa o szkolnictwie* (教育法 – Jiàoyù fǎ) (1996 r.).

Ogólne ramy systemu edukacji reguluje *Ustawa o szkolnictwie*, która zawiera zapisy odnośnie do poszczególnych jego elementów, tj. szkolnictwa podstawowego, pracowników oświaty oraz uczniów, jak również społecznej roli nauczania. *Ustawa o obowiązkowym szkolnictwie* była pierwszym ważnym aktem prawnym przyjętym po Rewolucji Kulturalnej. Została w niej zawarta gwarancja bezpłatnego dostępu do przynajmniej dziewięcioletniej edukacji obowiązkowej (art. 1–2). Stała się ona istotnym elementem porządku prawnego w zakresie edukacji, który *de facto* zawierał postulat decentralizacji szkolnictwa, gdyż ogólne standardy edukacyjne wyznaczało Ministerstwo Edukacji, jednak miały być one obowiązkowo dostosowane do lokalnych uwarunkowań (art. 6–7).

Poza oświatą obowiązkową elementami systemu edukacji są również: uczelnie wyższe, szkoły zawodowe oraz prywatne placówki oświatowe. Podstawowym założeniem *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 1998 roku jest powiązanie rozwoju szkolnictwa wyższego z rozwojem gospodarczym i modernizacją państwa (art. 1, 4). Jednocześnie, środki na finansowanie uczelni publicznych muszą być zapewnione przez jednostki, którym one podlegają, czyli najczęściej wydziały oświaty (教育局 – Jiàoyù jú) rządów prowincji (省政府 – Shěng zhèngfǔ) (art. 60–61).

Ustawa o szkolnictwie zawodowym (职业教育法 – Zhíyè jiàoyù fǎ) z 1996 roku reguluje szkolnictwo zawodowe na poziomie podstawowym, średnim i wyższym, równolegle do osobnych regulacji dla szkolnictwa obowiązkowego i wyższego, jednocześnie podporządkowując je rządowi lokalnemu. W przypadku szkolnictwa zawodowego większy nacisk, niż w przypadku szkolnictwa powszechnego, położono na użyteczność lokalną i powiązanie z regionalną strukturą gospodarki (art. 23). W *Ustawie o promowaniu szkolnictwa niepublicznego* (民办教育促进法 – Mínbàn jiàoyù cùjìn fǎ) z 2002 roku edukacja prowadzona przez instytucje pozarządowe uznana została za dobro publiczne, zrównana w prawach z edukacją publiczną i włączona pod regulacje praw oświatowych, w tym ustawy o obowiązkowym szkolnictwie (art. 1–8, 10).

Istotnym aktem prawnym normującym funkcjonowanie systemu edukacji jest *Karta Nauczyciela*, zawierająca prawa i obowiązki tej

grupy zawodowej, częściowo uwzględnione wcześniej w *Ustawie o obowiązkowym szkolnictwie*. Za najbardziej istotne można uznać gwarancje dotyczące urlopów (art. 7), warunków zatrudnienia, szeregu przywilejów oraz przede wszystkim pensji nie niższej niż średnie wynagrodzenie w służbie cywilnej oraz jej regularnego wzrostu (art. 25). Szczególnie ten ostatni czynnik stanowił znaczące obciążenie finansowe dla organów administracji terenowych, zwłaszcza na biedniejszych obszarach¹⁶.

Na system edukacji mają wpływ również zapisy *Ustawy o standardzie mówionego i pisanego języka chińskiego w Chinach* z 2000 roku, która kładzie nacisk na standaryzację i promocję języka narodowego jako narzędzia komunikacji pomiędzy wszystkimi grupami etnicznymi (art. 1). Zawarto w niej też prawo do jego nauki dla wszystkich obywateli (art. 4).

Szkolnictwo powszechne od momentu powstania ChRL było scentralizowane pod względem finansowania, zarządzania i programów szkolnych, co było zgodne z celem unifikacji państwa. Jego rozwój zaburzyła Rewolucja Kulturalna. Wtedy, co prawda, zwiększył się stopień scholaryzacji społeczeństwa na poziomie podstawowym, przede wszystkim dzięki poprawie dostępu do powszechnej edukacji na wsiach¹⁷, ale równocześnie nastąpiła głęboka zapaść szkolnictwa wyższego. Dopiero w trakcie „reform i otwarcia” ponowiono próby naprawy szkolnictwa w ramach strategii z 1978 roku nazwanej „ożywieniem narodu przez rozwój edukacji”¹⁸. Kierunek zmian w tym obszarze wyznaczyła decyzja Komitetu Centralnego KPCh *Postanowienie o Reformie Systemu Edukacji* (教育体制改革的決定 – *Jiàoyù tǐzhì gǎigé de juédìng*) z 1985 roku, która zakładała „centralne przywództwo” oraz „lokalną odpowiedzialność i zarządzanie na różnych szczeblach”. Wraz z *Ustawą o Obowiązkowym Szkolnictwie* (1986 r.), *Kartą Nauczyciela* (1993 r.) i *Ustawą o Szkolnictwie* (1996 r.) tworzyło ono ramy prawne i organizacyjne systemu nowoczesnej oświaty¹⁹.

Powyższe dokumenty rządowe stanowią m.in. uregulowania prawne warunkujące mechanizm dający instytucjom terenowym swobodę i możliwości kształtowania systemu edukacji, ale przede wszystkim

¹⁶ D. Wang, *Obowiązkowe szkolnictwo wiejskie w Chinach: obecna sytuacja, trudności, strategie rozwiązań*, „Azja-Pacyfik” 2004, nr 7, s. 122–143.

¹⁷ R. Connelly, Z. Zheng, *Enrollment and Graduation Patterns as China's Reform Deepen, 1990–2000*, w: E. Hannum, A. Park (red.), *Education and Reform in China*, Routledge, Oxon-New York 2009.

¹⁸ W. Dewen, *Obowiązkowe*, s. 123.

¹⁹ *Ibidem*, s. 123–124.

obciążający je finansowo i organizacyjnie. Oznacza to, że na ten szczebel administracji państwowej w znacznej mierze przerzucono ciężar reformy systemu edukacji, szczególnie w zakresie szkolnictwa obli-gatoryjnego. Szkolnictwo wyższe pozostało w gestii rządu centralnego oraz rządów prowincjonalnych, co świadczy o nadaniu temu szcze-blowi edukacji szczególnego znaczenia w powiązaniu z odpowiednim jego finansowaniem z budżetu centralnego państwa. Dało to wymier-ne efekty: niezaprzeczalny rozwój szkolnictwa wyższego przyczynił się do znaczącego postępu naukowo-technicznego Chin²⁰, co warunkuje szybkie tempo rozwoju gospodarczego kraju²¹. Przy skali wyzwań stojących przed państwem chińskim w obszarze modernizacji kra-ju, w tym powszechnej scholaryzacji, utworzone ramy organizacyjne szkolnictwa okazały się funkcjonalne i umożliwiły jego rozwój.

ROLA WŁADZ LOKALNYCH W ZARZĄDZANIU EDUKACJĄ

Szkolnictwo obli-gatoryjne nadzorowane jest przez Ministerstwo Edu-kacji. Szkoły wyższe podlegają wielu instytucjom. Najważniejszym pozostaje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jednak spe-cjalistyczne szkoły wyższe mogą podlegać innym resortom, jak np. Ministerstwu Zdrowia czy Ministerstwu Obrony Narodowej.

Na poziomie struktury państwa od czasu reform Denga, poszczegól-ne szczeble edukacji podlegają różnym szczeblom rządów terenowych: placówki szczebla edukacji podstawowej i średniej niższej – okręgom, gminom, rzadziej powiatom, średniej wyższej – powiatom, rzadziej prowincjom. W przypadku szkolnictwa wyższego, w zależności od ran-gi uczelni, jest to rząd centralny albo prowincjonalny. Należy w tym miejscu podkreślić znaczną autonomię regionów i prowincji w zakre-sie kształtowania programów nauczania obli-gatoryjnego. Co istotne, administracja terenowa do 2010 roku nie tylko w całości finansowała instytucje edukacyjne, ale także do 2020 roku miała wpływ na pewne elementy programu nauczania. W oparciu o wytyczne z Ministerstwa Edukacji, każda prowincja ustalała własne minima programowe edu-kacji, za którą jest odpowiedzialna oraz zalecenia odnośnie dydaktyki, podręczników itp. Rząd centralny przed 2020 rokiem był odpowie-dzialny natomiast za opracowanie ogólnych wytycznych do strategii władz lokalnych, aby później – w erze Xi Jinpinga – przejąć część za-dań samorządów.

²⁰ L. Zhang, R. Dai, K. Yu, *Chińskie*, s. 151–161, 174.

²¹ B. Woliński, *Rozwój*, s. 131–133.

Obowiązki władz terenowych w zakresie podległych im początkowych szczebli nauczania zawarte zostały w *Ustawie o obowiązkowym szkolnictwie*, a następnie powtórzone w późniejszych aktach prawnych. *Ustawa* ta była uchwalana w kontekście dezintegracji szkolnictwa na części obszarów wiejskich, gdzie nauka na szczeblach obowiązkowych trwała faktycznie jedynie 4–6 lat. Dlatego też prawo to nakładało na rządy terenowe obowiązek stworzenia ram działań, które miały na celu podniesienie poziomu scholaryzacji terenów wiejskich do poziomu terenów miejskich. Nakładało ono na zgromadzenia ludowe różnych szczebli, przy zachowaniu ogólnych wytycznych, zadanie tworzenia strategii poprawy warunków kształcenia na terenach wiejskich, zaś rządy terenowe zostały zobligowane do opracowania i implementacji tych zasad. Działania na szeroką skalę nakładały na urzędy edukacyjne zadanie przeszkolenia milionów osób pracujących nad programami i ich implementacją. Powiaty mają obowiązek nadzoru nad szkolnictwem średnim-wyższym (高中 – *gao zhong*) lub licealnym, oraz szkołami zawodowymi pedagogicznymi i rolniczymi. Szczebłowi powiatowemu podlega też grupa wyróżnionych szkół podstawowych i średnich niższych (初中 – *chu zhong*), pozostałe zaś to domena władz gminnych.

Udział rządów terenowych w kształtowaniu systemu edukacji był naturalnym etapem rozwoju państwa. Co jednak bywa pomijane w literaturze przedmiotu, to fakt, że nie tylko jednostki samorządowe wdrażały odgórnie otrzymane wytyczne z Pekinu, ale ze znacznym obszarem samodzielności współtworzyły je. Dotyczyło to nie tylko rządów terenowych na poziomie prowincji, które opracowywały m.in. podręczniki szkolne, ale nawet samorządów niższych szczebli, które tworzyły własne pomoce dydaktyczne i praktykę edukacyjną. Z drugiej strony, słabsze finansowo i organizacyjnie rządy terenowe miały problemy z samodzielnym udźwignięciem szkolnictwa obligatoryjnego, co doprowadziło do nierównowagi edukacyjnej czy – na niektórych obszarach wiejskich – kryzysu edukacyjnego.

PROBLEM ZRÓŻNICOWANIA POZIOMÓW ROZWOJU KRAJU

Od rozpoczęcia „reform i otwarcia” zaobserwować można różne procesy w edukacji wszystkich szczebli. Rewolucją okazała się komercjalizacja edukacji poprzez wprowadzenie opłat nawet za obligatoryjne szkolnictwo. Chiny w dalszym ciągu pozostawały niezwykle zróżnic-

wanym wewnątrznie krajem, a dysproporcje rozwojowe i nierówności społeczne zaczęły się wręcz pogłębiać.

Problem zróżnicowania kraju został zawarty w *Ustawie o obowiązkowym szkolnictwie*. Prawo to wprowadziło podział terytorialny Chin na trzy kategorie pod względem poziomu rozwoju gospodarczego. Pierwsza kategoria obejmowała tereny rozwinięte, głównie we wschodniej części kraju oraz stosunkowo nieliczne obszary położone w interiorze. Druga kategoria charakteryzowała się średnim poziomem rozwoju gospodarczego i obejmowała miasteczka i wsie. Trzecia kategoria to obszary na bardzo niskim poziomie rozwoju gospodarczego. W pierwszej połowie lat 80. XX wieku w czasie tworzenia tej ustawy owe trzy kategorie obszarów obejmować miały odpowiednio 25%, 50% i 25% powierzchni Chin. Skutkiem zmian w prawodawstwie, związanym z systemem edukacji z lat 80. i 90. XX wieku, było zdefiniowanie zadań i obowiązków władz państwowych, w tym zasad polityki administracyjnej i finansowej na wszystkich szczeblach. Reformy edukacji były przeprowadzane w oparciu o kryterium poziomu rozwoju gospodarczego. Pierwsza dotyczyła terenów miejskich o wysokim poziomie rozwoju gospodarczego, zamieszkanym wówczas przez około 25% ludności. Otrzymały one zadanie upowszechnienia szkolnictwa średniego szczebla, co zostało osiągnięte w latach 90. XX wieku. Druga reforma dotyczyła obszarów średnio rozwiniętych i wiejskich z blisko 50% ludności. Miały one tworzyć i rozwijać szkolnictwo podstawowe, średnie niższego szczebla oraz zawodowe. Tereny najslabiej rozwinięte z około 25% ludności uznano za obszar szczególnego zainteresowania ze strony państwa.

W pierwszej połowie lat 80. XX wieku obszary wysoko rozwinięte osiągnęły cel powszechnej, dziewięcioletniej edukacji obowiązkowej. Tego zalecenia nie wypełniały pozostałe regiony, czyli 75% kraju. Jednak, o ile obszary średnio rozwinięte miały zgodnie z założeniami reformy osiągnąć cel dziewięcioletniej powszechnej edukacji do 1995 roku, to na obszarach słabo rozwiniętych sytuacja była dramatyczna, gdyż brakowało tam jednolitych standardów nawet dla edukacji podstawowej. W tamtym czasie zaledwie 60% absolwentów szkół podstawowych spełniało centralne standardy dla edukacji na tym szczeblu; na poziomie gimnazjalnym sytuacja była jeszcze gorsza²². Przyjęto, że

²² Compulsory Education Law, <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-2670.html> [dostęp: 22.01.2024]. Państwo chińskie szczególną uwagę poświęciło rozwojowi edukacji etnicznej w rozdziale 2 pt. *Narodowości mniejszościowe*, <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-2624.html> [dostęp: 22.01.2024].

państwo w odniesieniu do tych terenów zapewni planowanie strategiczne oraz pomoc finansową, zapewniającą funkcjonowanie edukacji szkolnej. Zgodnie z najnowszymi, aktualnie obowiązującymi regulacjami prawnymi, powiaty zostały zobowiązane do ustalania programu nauczania, nadzoru i kontroli „w miastach i powiatach”.

Kluczowe wyzwania systemu edukacji podstawowej i średniej to przede wszystkim utrzymująca się przepaść pomiędzy poziomem edukacji na wsi i w miastach, która od lat 70. XX wieku do pierwszego dwudziestolecia XXI wieku pogłębiła się. Choć na terenach zurbanizowanych szkolnictwo podstawowe i średnie napotykało wiele trudności, to główne problemy edukacji obligatoryjnej dotyczą przede wszystkim obszarów wiejskich, gdzie jednocześnie występowały duże obszary nędzy²³, zaś szkolnictwo było znacznie bardziej niedoinwestowane²⁴. Czynniki te wpływały na wysoki wówczas odsetek dzieci i młodzieży porzucających naukę²⁵.

Poza zmianami w prawie regulującym system edukacyjny bardzo istotna dla jego funkcjonowania była w 1994 roku decentralizacja fiskalna. Skutkowała ona wzrostem dochodów rządu centralnego za sprawą przede wszystkim zwiększonych wpływów z podatków pośrednich – od powiatów. Powiaty z jednej strony ściągaly je z okręgów, a z drugiej otrzymywały zwroty podatków w kwotach znacznie niższych niż odprowadzały. W zakresie zarządzania finansami publicznymi wyższe szczeble oraz miasta były uprzywilejowane, podczas gdy obowiązki związane z edukacją i zdrowiem przesuwano na szczeble niższe.

W następstwie wspomnianych regulacji prawnych szkolnictwo wiejskie w praktyce podlega gminom i okręgom, które muszą je finansować z dochodów własnych (w przypadku gmin wiejskich m.in. z wpływów z podatków rolniczych), a w znacznie mniejszym stopniu z budżetu prowincji. Spowodowało to, że w 2005 roku wydatki na szkolnictwo stanowiły ok. 50% całości wydatków finansowych powiatów, a 75% – okręgów, z czego 65% całości pochłaniały pensje dla

²³ Których likwidację podjęto w latach 2013–2020 w ramach programu zmniejszania ubóstwa. C. Boullenois, *Poverty Alleviation in China: The Rise of State-Sponsored Corporate Paternalism*, „China Perspectives” 2020, nr 3, s. 47–56; SCCEI, *How Participation in China's Poverty Alleviation Campaign Affected Firm Performance and Access to Credit*, 15 September 2023, Stanford University, <https://sccci.fsi.stanford.edu/china-briefs/how-participation-chinas-poverty-alleviation-campaign-affected-firm-performance-and> [dostęp: 28.01.2024]; Bank Światowy, *Lifting 800 Million People Out of Poverty – New Report Looks at Lessons from China's Experience*, <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/04/01/lifting-800-million-people-out-of-poverty-new-report-looks-at-lessons-from-china-s-experience> [dostęp: 22.01.2024].

²⁴ Trend ten trwale odwróciła Reforma Edukacji 2010–2020.

²⁵ W. Dewen, *Obowiązki*, s. 122.

nauczycieli. Sytuacja ta powodowała bardzo duże koszty dla samorządów niższych szczebli i stanowiła główną przyczynę ich coraz większego zadłużenia. W konsekwencji następowało nie tylko zaniedbywanie infrastruktury szkolnej i rozwoju szkolnictwa, ale przede wszystkim łączenie szkół podstawowych i średnich oraz – w ostatnich latach – likwidacja szkół i przenoszenie ich do większych ośrodków. Znacząco utrudniało to dostęp do edukacji dzieciom i młodzieży wiejskiej, szczególnie z biedniejszych rodzin. Procesy te mogły skutkować regresem w walce z analfabetyzmem oraz pogłębianiem dysproporcji rozwojowych pomiędzy regionami. W latach 2000. władze publiczne zrozumiały, że bez zwiększenia dochodów gmin i okręgów oraz zintensyfikowania wsparcia finansowego ze strony państwa na szczeblu centralnym, regres szkolnictwa podstawowego na najbiedniejszych obszarach nie tylko nie zostanie powstrzymany, ale wręcz będzie postępować.

Odpowiedzią na ograniczenia budżetowe rządów terenowych w finansowaniu edukacji obowiązkowej oraz jej niski poziom stał się w dużej mierze proces komercjalizacji szkół i uregulowanie kwestii odpłatności za naukę. Przekształcenia tego typu dokonywane były w różnym tempie w poszczególnych regionach Chin. Należy przypomnieć, że dopiero w 2008 roku w miastach zostały zniesione opłaty za edukację na poziomie podstawowym (na wsiach była ona bezpłatna już wcześniej). Generalnie w ramach czesnego szkoła dostarczała podręczniki i inne pomoce dydaktyczne. Dodatkowe koszty wiązały się z konkretnymi szkołami i zależały od decyzji ich zarządców²⁶. Ponadto istniał problem konieczności „opłacania” nauczycieli, aby ci wypełniali swoje obowiązki względem dzieci. W licznej klasie trudno było o indywidualne podejście do ucznia, a część nauczycieli notorycznie nie sprawdzała wszystkich prac domowych i nie dbała w równym stopniu o wszystkie dzieci w klasie. Właśnie nadmierna liczebność dzieci w klasach była kolejnym problemem. Na wsiach najpierw zmagano się z przeludnieniem w klasach, a następnie z gwałtownym ubytkiem uczniów, co wiązało się po części z procesami demograficznym, zachodzącymi w tych regionach kraju²⁷. W 2011 roku po raz pierwszy

²⁶ Na przykład opłata za drzemkę na ławce w południe w Zhuhai w prowincji Guangdong. Offbeat China, *Chinese Netizens Outraged at a Zhuhai School that Charges Students for Taking a Nap*, <http://offbeatchina.com/chinese-netizens-outraged-at-a-zhuhai-school-that-charges-students-for-taking-a-nap> [dostęp: 26.03.2024].

Por.: K. Gawlikowski, *Procesy transformacji w Chińskiej Republice Ludowej*, w: idem, M. Ławacz (red.), *Azja Wschodnia na przełomie XX i XX wieku: Przemiany polityczne i społeczne*, ISP PAN i Trio, Warszawa 2004, s. 102–103.

²⁷ Równolegle, na skutek łączenia szkół wiejskich, liczebność klas rosła, szczególnie tam, gdzie tych szkół zamknięto stosunkowo wiele, jak w przypadku szkół mongolskich.

w historii Chin udział ludności miejskiej przewyższył odsetek mieszkających na terenach wiejskich. Ukazuje to olbrzymie zmiany demograficzne na skutek migracji ludności, za czym nie nadążał zreformowany dopiero w latach 2014–2023 system rejestracji ludności, czyli 户口 – *Hùkǒu*²⁸.

Wysokie koszty edukacyjne były do 2008 roku szczególnie uciążliwe dla rodzin wiejskich. Ponadto często niska jakość kształcenia i niewielkie postępy uczniów w nauce stanowią jedne z powodów przerywania nauki po szkole podstawowej. W sytuacji, gdy edukacja dzieci stanowi znaczące obciążenie finansowe dla ich rodzin, same dzieci często nie widzą sensu dalszego ich kształcenia kosztem pracy w gospodarstwie²⁹.

Wyłączwszy z analizy najbiedniejsze tereny wiejskie, można stwierdzić, że poziom edukacji przez ostatnie dwie dekady uległ bezprecedensowej poprawie na tle państw rozwijających się, również w zakresie zasięgu podjętych działań³⁰. Niewątpliwie poprawiły się warunki i poziom prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkołach, co wiązało się przede wszystkim ze wzrostem liczby nauczycieli. Wydawać by się mogło, że wraz ze spadkiem dzietności – proporcja nauczycieli przypadających na liczbę uczniów będzie ulegała dalszemu polepszeniu. Jednak na terenach wiejskich tak się nie stało, gdyż spadek liczby uczniów pociągał ze sobą zamykanie szkół gminnych i przenoszenie uczniów do szkół powiatowych lub w sąsiednich gminach.

Zadanie gromadzenia i zarządzania środkami rządu terenowe w Chinach realizują poprzez wyspecjalizowane instytucje w ramach urzędów ds. edukacji. Jednocześnie *Ustawa o szkolnictwie* i *Ustawa o szkolnictwie obowiązkowym* oraz *Karta Nauczyciela* nie tylko wskazywały na źródło inwestycji w samorządach niższego szczebla, ale także zawierają „parametry wzrostu”, tj. m.in. obowiązkowy wzrost nakładów na kształcenie jednego ucznia i pensji nauczycieli, pokrywanych z budżetów samorządów. Reforma szkolnictwa oznaczała w praktyce przerzucenie finansowania i kontroli nauczania na samorządy niższych szczebli, z których nie wszystkie miały możliwości, przede wszystkim finansowe, sprostania temu zadaniu.

²⁸ Specyfiką chińskiego systemu *hukou* jest po pierwsze to, że podmiotem była rodzina, nie zaś jednostka. Przede wszystkim jest on związany z przypisaniem do miejsca – gminy, co nie musi odpowiadać miejscu faktycznego zamieszkania. Z *hukou* wynikają też lokalne prawa obywatelskie, jak dostęp do edukacji czy prawa wyborcze.

Por. K. Gawlikowski, *Procesy transformacji w Chińskiej Republice Ludowej*, s. 102–103.

²⁹ W. Dewen, *Obowiązkowe*, s. 125–6.

³⁰ G.A. Postiglione, *Schooling and Inequality in China*, w: idem, *Education and Social Change in China: Inequality in a Market Economy*, Routledge, London–New York 2006, s. 3.

W zmienionym w 2006 roku tekście *Ustawy o obowiązkowym szkolnictwie* nie funkcjonują już zapisy wyróżniające trzy rodzaje terytoriów pod względem ich rozwoju gospodarczego. Jednocześnie, badania z lat 2000. wskazują, że plan wprowadzenia dziewięcioletniej scholaryzacji na terenach najbiedniejszych nie został w pełni zrealizowany. W dalszym ciągu cel faktycznie bezpłatnej edukacji nie został osiągnięty i nawet stosunkowo niewielkie koszty edukacyjne dla najbiedniejszych rodzin stanowią barierę nie do pokonania, co powoduje niemożność kontynuacji nauki obowiązkowej. Próby sprostania wymogom dziewięcioletniej edukacji, która faktycznie była kosztowna, stanowiły duże obciążenie finansowe dla rodzin. Okazały się też ponad możliwości finansowe wielu rządów terenowych, głównie gmin, a także samorządów wiejskich, które w skrajnych wypadkach stały się niewypłacalne. Najbiedniejsze regiony nie były w stanie zapewnić uczniom nawet ławek czy papieru do pisania.

Reformujące się państwo chińskie, które startowało z bardzo niskiego poziomu rozwoju gospodarczego, dysponowało niedostatecznymi zasobami na szkolnictwo na poziomie rządu centralnego i rządów terenowych, jak też gospodarstw domowych, co uderzało szczególnie w najbiedniejsze obszary wiejskie. W rezultacie znaczna część kraju pozostawała wykluczona edukacyjnie, co petryfikowało niższy potencjał rozwojowy znacznej części kraju. Zatem, globalnie reformy Denga okazały się, biorąc pod uwagę skalę wyzwań, sukcesem w scholaryzacji kraju. Jednak stan szkolnictwa na wsi pozostawał niedostateczny, zaś przy szybko rozwijających się miastach, nierówności te pogłębiały się. Z tej przyczyny, kolejny etap rozwoju edukacji nakierowany był na niwelowanie tych różnic i poprawę szans edukacyjnych dzieci na prowincji. Generalnie jednak kierunek zmian wyznaczony przez Denga został utrzymany przez kolejne kierownictwa Chin.

REFORMA EDUKACJI 2010–2020

Zmiany w szkolnictwie, przy wielu sukcesach, miały też załączki degeneracji systemu edukacji. Kryzys szkolnictwa wiejskiego stał się problemem ogólnochińskim. W państwie tym trudne do wyobrażenia dla Europejczyka dysproporcje i nierówności w zakresie zamożności ludności objawiały się wyraźnie w sferze dostępu do edukacji. W pięciu regionach autonomicznych udział wydatków na szkolnictwo wyższe w całości wydatków wzrastał, a jednocześnie w przypadku mierzącego

się z dużymi trudnościami szkolnictwa podstawowego i średniego malał. Inwestycje w szkolnictwo wyższe traktowano priorytetowo, co implikowało najszybszy wzrost nakładów na ten typ edukacji – do poziomu porównywalnego z wydatkami na szkolnictwo podstawowe³¹.

Dezintegracja szkolnictwa wiejskiego lat 90. XX wieku stawiała pod znakiem zapytania możliwości osiągania postępu w scholaryzacji terenów biedniejszych i ich konwergencję z obszarami wyżej rozwiniętymi. Chiński krajowy plan reformy i rozwoju edukacji średniej i długoterminowej (2010–2020)³², zwany w tym tekście Reformą Edukacji 2010–2020 lub Reformą, kładł szczególny nacisk na rozwój edukacji jako jedno z głównych działań politycznych państwa. W systemie edukacji miało zacząć dominować podejście antropocentryczne, czyli koncentracja na zasobach ludzkich – kadrze i uczniach. Polityka „traktowania reform i innowacji jako potężnej siły napędowej rozwoju edukacji” pokazuje sprzężenie zwrotne polityki edukacyjnej i chińskiego modernizmu, gdyż oba obszary korzystają wzajemnie ze swoich wyników.

Niewiele w głównych celach Reformy Edukacji 2010–2020 widać bezpośrednich odwołań do ideologii komunistycznej. Poza podejściem modernistycznym i naukowym w uznaniu „zapewnienia równego dostępu do edukacji” za „podstawową politykę państwa” widać jedynie pośrednio ślady myślenia w kategoriach ideologii socjalistycznej. Jednak to priorytetyzowanie pojawia się później niż założenia prorozwojowe. Podobnie jest z egalitarnym postulatem poprawy jakości szkolnictwa podstawowego, który – choć wskazany jako „rdzeń” Reformy – nie jest wyeksponowany w części głównej dokumentu. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że założenia Reformy przyjęte jako cele oraz służące do późniejszej ewaluacji faktycznie dotyczą takich wskaźników, jak: odsetek objętych kolejnymi stopniami nauczania, od przedszkola poczynając, liczby lat nauki itp. Ponadto, zwrócono uwagę na rozwój psychologiczny i duchowy uczniów, a także ich edukację estetyczną i kulturalną. Miały również zostać wzmocnione postawy moralne, co w chińskim kontekście oznaczało wywodzącą się z komunizmu wzmoczoną edukację propaństwową, nazywaną wcześniej edukacją polityczną³³. Na tym przykładzie widać w tamtym czasie tendencję schyłkową w kwestii propagowania komunizmu wprost, przy jednoczesnym

³¹ W. Dewen, *Obowiązkowe*, s. 132–135.

³² Ministry of Education, *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development [2010–2020]*, Beijing 2010.

³³ Poniżej poświęcę temu zagadnieniu więcej miejsca.

wzmocnieniu edukacji historycznej oraz powiązaniu moralności z patriotyzmem.

Powyżej wymienione cele miały zostać zrealizowane poprzez trzy główne działania: poprawę wykształcenia i umiejętności nauczycieli, edukowanie w zakresie rządów prawa oraz zwiększenie transparentności w edukacji. W przypadku pierwszego założenia widoczne były działania w sferze edukacji i szkoleń dla kadry dydaktycznej,

Fundamentalnym elementem Reformy Edukacji 2010–2020 okazało się jej finansowanie, które stało się przykładem przeorganizowania administrowania państwem w tym obszarze. Tym razem ambitne cele nie zostały zepchnięte na rządy terenowe bez wsparcia ze strony rządu centralnego. W przypadku lat 2010–2020 wdrażanie zmian powiązane było ze znaczącym impulsem fiskalnym ze strony Pekinu, gdy wydatki na edukację przekroczyły trwale 10% corocznego PKB ChRL³⁴. Dzięki temu wprowadzenie zmian w mniejszym stopniu zależało od zamożności danego samorządu, choć jego sprawność i uwarunkowania działalności często powiązane były z niższym lub wyższym wskaźnikiem zamożności danego obszaru. W krótkim czasie można było odnotować skokowy wzrost jakości infrastruktury szkolnej, a praktycy deklarowali też zmiany w praktyce dydaktycznej. Przykładowo, dane z badań terenowych wskazują na bardzo dobrą implementację Reformy Edukacji 2010–2020 w prowincjach, borykającej się ze strukturalnym kryzysem ekonomicznym, historycznej Mandżurii (Heilongjiang, Jilin, Liaoning)³⁵. Również w Mongolii Wewnętrznej³⁶ odczuwalne były pozytywne skutki Reformy Edukacji 2010–2020, ale jednocześnie szeregi procesów rozpoczęły niezależnie władze terenowe, zaś inicjatywy Pekinu w pewnym sensie „legalizowały” działania oddolne. Fenomen ten był odnotowywany głównie w obszarze procesów gospodarczych i nie został raczej nigdzie opisany dla praktyk edukacyjnych. Z drugiej strony, z badań terenowych przeprowadzonych w Xinjiangu³⁷ wynikało, że tamtejsze instytucje państwowe nie odczuły finansowo ani

³⁴ W wartościach bezwzględnych, przy bardzo wysokim wzroście gospodarczym, oznaczało to niemal podwojenie nakładów na szkolnictwo w trakcie tamtej dekady, por. Statista, *Public Expenditure on Education in China from 2013 to 2023*, <https://www.statista.com/statistics/455492/china-public-expenditure-on-education/> [dostęp: 26.05.2024].

³⁵ Badania w ramach grantu Konkursu dla Młodych Naukowców, KMN/VI-4/2017, pt. *Uwarunkowania lokalne procesów edukacyjnych Mongołów w Mandżurii*.

³⁶ Badania w ramach grantu Konkursu dla Młodych Naukowców, KMN/III-3/2014, pt. *Polityka edukacyjna wobec mniejszości mongolskiej w ChRL w okresie reformy chińskiej edukacji z lat 2010–2020*.

³⁷ Badania w ramach grantu Konkursu dla Młodych Naukowców, KMN/V-3/2016, pt. *Przemiany edukacji Ojratów w Ujgurskim Regionie Autonomicznym Xinjiang*.

organizacyjnie działania reformy, zaś poprawę jakości edukacji przeprowadziły we własnym zakresie bez wsparcia z Pekinu³⁸.

Reforma Edukacji 2010–2020 poprawnie diagnozowała problemy chińskiej edukacji i miała też dobrze dopasowane narzędzia organizacyjne i fiskalne, co istotnie unowocześniło system, również na terenach wiejskich³⁹. Badania terenowe z lat 2007–2019 potwierdzają skuteczną poprawę w obszarze infrastruktury edukacyjnej, jak też zmiany w zakresie dydaktyki, organizacji szkoły i innych aspektów, również na terenach wiejskich. Dodać należy, że pozytywne zmiany objęły też edukację przedszkolną, wcześniej w większości prywatną i trudno dostępną, która została włączona do publicznego systemu kształcenia.

XI JINPING I ZMIANA ORGANIZACJI PAŃSTWA

Dojście do władzy Xi Jinpinga przeorientowało szereg priorytetów państwa, również w obszarze edukacji. Zanim omówione zostaną same procesy transformacji, wskazać należy obszary i ich stan, który podlegał zmianom pod wpływem władz chińskich w aspektach edukacji etnicznej i patriotycznej. W obszarze edukacji etnicznej funkcjonowało bardzo rozbudowane szkolnictwo w językach mniejszościowych. Z jednej strony istniały postulaty jej wzmocnienia poprzez zmniejszenie wpływu kultury chińskiej na nauczane treści⁴⁰, z drugiej coraz bardziej wpływowe grono intelektualistów opowiadało się za pozycją pro-sinifikacyjną⁴¹. W przeciwieństwie do starszych przepisów dotyczących edukacji mniejszości etnicznych⁴², mniejszy nacisk położono na wprowadzenie doktryny państwowej, która była marginalizowana⁴³ nie tylko w szkołach mniejszościowych, ale przede wszystkim w chińskich. Zgodnie ze wskazówkami metodycznymi, nauczyciel powinien prowadzić edukację w duchu marksizmu, nawet dla najmłodszych

³⁸ Xinjiang na tle Chin jest zarządzany w sposób odmienny. Por.: T. Cliff, *Peripheral Urbanism: Making History on China's Northwest Frontier*, „China Perspectives” 2013, nr 3/95, s. 14–16.

³⁹ A. Mańkowska, *Edukacja*, s. 64–67.

⁴⁰ X. Teng i J. Wang, 世纪中国少数民族与教育 [Mniejszości narodowe i edukacja w Chinach XX wieku], 中央民族大学出版社 [Centralny Uniwersytet Narodowości], Pekin 2001, s. 3–9.

⁴¹ R. Ma, *Ethnic Regional Autonomy, Blog Reading the China Dream*, 2019, <https://www.readingthechinadream.com/ma-rong-ethnic-regional-autonomy.html#> [dostęp: 20.03.2021].

⁴² Wnioski oparte na źródłowych aktach prawnych w: 司永成 [Si Yongcheng], 民族教育政策法规选编 [Wybrane przepisy dotyczące polityki edukacji etnicznej], 北京民族教育丛书 [Seria edukacji etnicznej w Pekinie], Pekin 2009.

⁴³ Por.: 内蒙古自治区民族教育条例 [Ustawa o edukacji w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej], 2017, s. 1–2, <http://gov.nmgnews.com.cn/system/2016/10/13/012156744.shtml> [dostęp: 11.11.2017].

uczniów⁴⁴, ale w podręcznikach szkolnych trudno dostrzec bezpośrednie i masowe zaimplementowanie tych wytycznych. Nawiązania do ideologii pojawiały się pośrednio w różnych pomocach naukowych – zarówno pokrewnych edukacji patriotycznej⁴⁵, jak i w innych dyscyplinach społeczno-humanistycznych⁴⁶. Zatem, formy edukacji patriotyczno-ideologicznej funkcjonowały, ale zmieniały swoją formę i charakter.

Wprowadzona w 1991 roku edukacja patriotyczna przybrała formę kampanii i stanowiła reakcję na erozję socjalizmu na zewnątrz Chin, jak też tzw. „kryzys trzech wiar”⁴⁷ po reformach Denga, które zainicjowały się m.in. protestami w 1989 roku na placu Tiananmen. Celem było, obok typowej dla państwowych systemów nauczania, budowy lojalności wobec państwa i narodu, przede wszystkim legitymizowanie władzy Komunistycznej Partii Chin i systemu politycznego państwa. Co kluczowe, edukacja jest patriotyczna z nazwy, gdyż przede wszystkim promuje nowy, chiński nacjonalizm⁴⁸. Szczególnie w erze Xi Jinpinga wyraźne stało się unifikowanie tożsamości chińskiej wszystkich grup etnicznych. Edukacja patriotyczna, poza zajęciami szkolnymi, została oparta na muzealnictwie oraz „Czerwonej Turystyce” – podróży śladem historii i bohaterów rewolucji komunistycznej. Elementy te pozostają w większości w obszarze działań rządów terenowych, gdyż pod rządem centralnym funkcjonuje 500 placówek, zaś tysiące są kontrolowane przez właśnie samorządy. Elementem centralizacji państwa za pomocą administracji, jest też silna ideologizacja. Paradoks stanowi to, że nawet w ostatnim okresie jej implementacja pozostawała silnie zdecentralizowana w zakresie samego systemu edukacji patriotycznej.

Joanna Nawrotkiewicz tworząc przegląd legislacji wokół edukacji patriotycznej zwraca uwagę na znacznie zwiększoną częstotliwość

⁴⁴ Sodubilige, *Suryan kümüsikülkü uqayan-u ündüsüle* [Edukacja jako podstawa mądrości], Höhhot, Öbür Mongyol-un yeke suryayuli-yin keblel-ün qoriy-a [Wydawnictwo Uniwersytetu Mongolii Wewnętrznej], 2007, s. 53.

⁴⁵ H. Lan, 品德与生活, 北京义务教育 [Charakter i życie, obowiązkowa edukacja w Pekinie] tom 2, Beijing Institute of Educational Sciences/Capital Normal University Press, Pekin 2005, s. 3–6.

⁴⁶ Omówienie ważnego tekstu literackiego autorstwa Zhu De – por. X. Tang, 解读中学语文教材里的母亲形象 [Interpretacja wizerunku matki w podręczniku językowym dla szkół średnich], „Zonghe Tiandi” 2011, nr 9, s. 96–97.

⁴⁷ Wiara w socjalizm, marksizm i partię. J. Nawrotkiewicz, *Zwieranie szeregów: Czerwone narracje w kantoriskim Muzeum Instytutu Szkolenia Ruchu Chłopskiego*, „Wspólnota – Jednostka – Samotność” 2024, nr 2, s. 4. Por. eadem, *Klucz do polityki zagranicznej? Edukacja patriotyczna w ChRL*, „Centrum Badań nad Bezpieczeństwem Akademii Sztuki Wojennej”, Komentarz nr 10, 2024.

⁴⁸ Por. J. Nawrotkiewicz, *Zwieranie szeregów*, s. 4–5.

aktualizacji listy muzeów jej służącą. Po ośmioletniej przerwie dokument ten był ogłaszany odpowiednio w latach: 2017, 2019 i 2021⁴⁹. „We wrześniu 2019 r. Komitet Centralny wydał dokument ‘Edukacja patriotyczna w nowej erze’, wzywając do promowania szczęścia wśród ludzi i prowadzenia obywateli do podążania „chińską ścieżką”. Odnosząc się do czynników niematerialnych, Partia pozycjonuje się jako źródło duchowej motywacji, która pomaga ludziom zrealizować chiński sen o tzw. wielkim renesansie narodu chińskiego⁵⁰. Kolejne dokumenty w tym obszarze zostały przygotowane w 2023 i 2024 roku (*Ustawa o edukacji patriotycznej*)⁵¹.

Rządy Xi Jinpinga od 2013 roku przekreśliły wiele eksperymentów związanych z decentralizacją państwa⁵². Priorytetowym elementem centralizacji⁵³ była sama Partia⁵⁴, ale działania te objęły szereg innych obszarów funkcjonowania państwa⁵⁵. Zmiany w edukacji przeprowadzone przez administrację Xi odbyły się m.in. poprzez zastosowanie narzędzi fiskalnych, zmiany organizacji tworzenia pomocy edukacyjnych, znaczące rozszerzenie nauczania ideologicznego oraz zmianę interpretacji regulacji prawnych.

W kontekście Reformy Edukacji 2010–2020 podtrzymano wysiłki rządu centralnego, mające na celu zwiększenie nakładów finansowych, które nawet wzmocniono po nastaniu rządów Xi Jinpinga. Trudno jednak uznać te działania za popieranie szerokich założeń Reformy. Podtrzymanie zwiększonego impulsu fiskalnego z centrum wraz z innymi działaniami w obszarze finansów publicznych miało na celu użycie spektrum narzędzi prowadzących do centralizacji pań-

⁴⁹ *Ibidem*, s. 3–4.

⁵⁰ D. Mierzejewski, współpraca J. Nawrotkiewicz, J. Samuels, *Patriotism On The Edge: Patriotic Education in China-Russia Cross-Border Governance*, „CAA Brief”, December 2020, s. 2.

⁵¹ J. Nawrotkiewicz, *Zwieranie szeregów*, s. 3; eadem, *Klucz*, s. 2.

⁵² Choć nie wszystkich, jak np. – paradoksalnie – tzw. elektroniczny system kontroli i nadzoru społecznego, który nie jest scentralizowanym i zunifikowanym systemem. Por.: D. Janus, *Smart Cities in China: Sustainable or Surveyed*, „Sprawy Międzynarodowe” 2021, nr 1; A. Bachulska, *China’s Social Credit System and Its Development: between „Orwellian Nightmare” and Technocratic Utopia?*, „Asia Research Center Report”, September 2020, Center for Security Studies War Studies University.

⁵³ Przy tej okazji analitycy wskazujący na centralizację państwa często dopiero zdali sobie sprawę, że wbrew obiegowym opiniom i wizerunkowi stworzonemu przez Pekin, w wielu aspektach Chiny scentralizowane nie były.

⁵⁴ X. Ma, *Localized Bargaining: The Political Economy of China’s High-Speed Railway Program*, Oxford University Press, Oxford 2022, s. 191–200; B. Michał, J. Jakóbowski, *Komunistyczna Partia Chin i jej państwo. Konserwatywny zwrot Xi Jinpinga*, Ośrodek Studiów Wschodnich im. Marka Karpia, Warszawa 2019.

⁵⁵ Na przykładzie ekologii por.: G. Kostka, J. Nahm, *Central-Local Relations: Recentralization and Environmental Governance in China*, „The China Quarterly” 2017, nr 231, s. 567–582.

stwa. Z drugiej bowiem strony, działania administracji Xi reorientujące administrację państwa w dziedzinie organizacji oświaty wręcz przekreśliły niektóre cele Reformy Edukacji 2010–2020. W obszarach wzmocnienia edukacji mniejszości narodowej czy umiędzynarodowienia oraz wzmocnienia instytucji lokalnych (jak np. rady rodziców) można uznać, że środki i wysiłki zostały w pewnej mierze zmarnowane. Co prawda, już wcześniej władze centralne podejmowały wysiłki w kwestii harmonizacji przepisów⁵⁶, ale ich głównym celem było raczej to, aby zgromadzenia ludowe niższych szczebli nie uchwalały regulacji sprzecznych z – i tak ogólnikowymi – centralnymi aktami prawnymi, co było praktyką dość powszechną w erze Denga i w latach późniejszych. Obecnie celem zmian wydaje się wręcz homogenizacja bardzo zróżnicowanego państwa i odzyskanie kontroli nad działaniem jego instytucji lokalnych. W kontekście legislacji należy też odnotować przyjęcie regulacji wskazujących kierunek ideologiczny państwa: *Zarysu wdrażania edukacji patriotycznej w nowej erze* (新时代爱国主义教育实施纲要 – *Xīn shídài àiguó zhūyì jiàoyù shíshī gāngyào*) z 2019 roku i *Ustawy o edukacji patriotycznej* (爱国主义教育法 – *Àiguó zhūyì jiàoyù fǎ*) (2023)⁵⁷. Wcześniejsze regulacje odnośnie wychowania patriotycznego przyjęto w latach 90. XX wieku i wdrażano, ale w coraz węższym zakresie. Za czasów Xi Jinpinga zauważalna jest nie tylko nowa legislacja, ale też holistyczne jej wdrażanie w formie kampanii politycznej, czyli komunistycznego sposobu aktywizacji społeczeństwa.

Najbardziej jaskrawym przykładem zmiany organizacji państwa i kompetencji instytucji była centralizacja podręczników do nauk społecznych po 2020 roku. Od ery Denga każda prowincja odpowiadała za kompilację i wydawanie własnych podręczników na podstawie wytycznych z Ministerstwa Edukacji. System ten pozostawiał pewien margines swobody urzędowi edukacyjnym rządów terenowych w zakresie treści⁵⁸. Co więcej, rządy terenowe niższych szczebli również mogły wprowadzać do szkół własne podręczniki⁵⁹. Po 2020 roku

⁵⁶ Do lat 2000. Zgromadzenia Ludowe w prowincjach niekiedy uchwalały przepisy sprzeczne z prawem centralnym. M. Korzec, *Nomokracja w ChRL*, w: K. Tomala (red.), *Chiny: Przemiany państwa i społeczeństwa w okresie reform 1978–2000*, Instytut Studiów Politycznych PAN i Trio, Warszawa 2003.

⁵⁷ Poprzedzone przyjęciem innych patriotycznych ustaw, które pośrednio wpływają na edukację, tj. *Ustawy o hymnie narodowym* (2017) i *Ustawy o ochronie bohaterów i męczenników* (2018).

⁵⁸ Pewne zróżnicowanie treści stwierdzone zostało podczas kwerendy bibliotecznej podczas stażu Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut w lutym 2024 r.

⁵⁹ K. Golik, *The Exception that Proves the Rule: Modern Mongolian History in a Textbook*, w: I. Peshkov (red.), *The Hulunbuir and Transbaikalia Playground: Microphysics of Power on the Sino-Russian Border*, Faculty of Political Science and Journalism at the Adam Mickiewicz University, Poznań 2019, s. 88.

w szkołach ChRL podstawą dydaktyki mogą być wyłącznie podręczniki opracowane w Ministerstwie Edukacji i wydane przez stołeczne Ludowe Wydawnictwo Edukacyjne (人民教育出版社 – *Rénmín jiàoyù chūbǎn shè*). Decyzja ta odebrała regionom możliwość wpływu na przekaz zawarty w głównych pomocach dydaktycznych⁶⁰. Co prawda, w dalszym ciągu pozostawiono furtkę w zakresie wykorzystania dodatkowych pomocy dydaktycznych (jak np. w przypadku podręczników zagranicznych⁶¹).

W latach 2017–2020 podjęto bezprecedensowe działania na rzecz niemal całkowitego zniesienia bardzo rozbudowanej edukacji w językach mniejszości narodowych⁶². Działania te potraktowano jako element dalszej centralizacji i homogenizacji systemu edukacyjnego. W 2017 roku zniesiono szkolnictwo wszystkich mniejszości w Xinjangu⁶³, w tym czasie ograniczano też nauczanie w języku tybetańskim⁶⁴. Najgłośniejszym echem międzynarodowym odbiło się jednak wygaszenie edukacji mongolskojęzycznej z instruktążem w języku mongolskim na rzecz całkowicie chińskojęzycznej edukacji z językiem mongolskim nauczany jako język obcy. Zmiana ta dotknęła modelowo zintegrowaną mniejszość, na dodatek w większości znającą język chiński i mającą wyższe (przynajmniej na terenie Regionu Autonomicznego Mongolii Wewnętrznej) wskaźniki scholaryzacji niż Chińczycy Han na obszarze Mongolii Wewnętrznej. Wyraźnie wskazuje to na zmianę kierunku polityki narodowościowej w kierunku zintensyfikowanej polityki sinizacyjnej. O ile po utworzeniu ChRL język państwowy, czyli standardowy dialekt języka chińskiego, promowano wśród dominującej narodowości Chińczyków Han, zaś dopiero w czasie reform Dengga (z wyjątkiem Rewolucji Kulturalnej) mniejszości były zachęcane do używania go w relacjach społecznych, to po 2020 roku chiński miał stać się pierwszym językiem również dla ludów niechińskich.

⁶⁰ Możliwe było jednak użycie nieobligatoryjnych pomocy dydaktycznych oraz wprowadzanie odmiennych treści w samym procesie dydaktycznym, jednak brakuje badań nad tym, czy te narzędzia są w regionach nadal wykorzystywane.

⁶¹ A. Mańkowska, *Edukacja*, s. 136–137.

⁶² G. Baioud, *Will Education Reform Wipe out Mongolian Language and Culture*, „Language on the Move” 2020, nr 30.

⁶³ D. Purvei, *Changing Torghut Culture. Few Examples from Torghuts in Bayangol and Hobogsair in Xinjiang Uyghur Autonomous Region*, w: J. Reckel, M. Schatz (red.), *Oirat and Kalmyk Identity in the 20th and 21st Century*, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen 2020, s. 333.

⁶⁴ Human Rights Watch, *China's 'Bilingual Education' Policy in Tibet, Tibetan-Medium Schooling Under Threat*, <https://www.hrw.org/report/2020/03/04/chinas-bilingual-education-policy-tibet/tibetan-medium-schooling-under-threat> [dostęp: 20.05.2020].

Proces ten stał się efektem woli politycznej, znoszącej prawodawstwo związane z konstytucyjną autonomią etniczną i wynikającego z niej systemu administracyjnego, instytucjonalnego i prawnego. Dodatkowym wymiarem jest upowszechnianie języka państwowego. Jego znajomość nawet pośród Chińczyków Han pozostaje bardzo słaba, gdyż mniej niż połowa z nich poprawnie się nim posługuje bez silnego mieszania z rodzimymi językami bądź dialektami chińskimi. W latach 50. XX wieku standard ten miał być propagowany jedynie pośród dominującej narodowości Han, a w latach 90. jako drugi język mniejszości etnicznych, natomiast obecnie forsowana jest lingwistyczna sinizacja wszystkich etnosów. W okresie Rewolucji Kulturalnej asymilację ludów niechińskich próbowano osiągnąć metodami politycznej represji, a w erze Denga za pomocą korzyści ekonomicznych, powiązanych też z urbanizacją⁶⁵, podczas gdy era Xi przyniosła centralizację edukacji znoszącą niemalże całkowicie edukację mniejszości. Z badań terenowych wyraźnie wynikało, że decyzje w państwie zaczęły być podejmowane i procedowane w innym, niż dotychczasowy trybie. W sytuacji włączenia do centralnego zarządzania (pod kuratelę wspomnianego wydawnictwa), wbrew wcześniejszym planom i założeniom Reformy, podręczników mniejszości narodowych, prace nie przeszły przez odpowiednie komórki w Ministerstwie Edukacji, tak jak we wcześniejszych okresach, ale najprawdopodobniej przez struktury partyjne⁶⁶.

Z innych, widocznych zmian – nastąpiła reorientacja w kierunku ideologizacji poprzez wprowadzenie do obligatoryjnego nauczania myśli Xi Jinpinga (silnie inspirowanej marksizmem) oraz zwrot w kierunku własnego dziedzictwa cywilizacyjnego (w tym eksponowanej roli filozofii konfucjańskiej).

Era Xi Jinpinga zamyka cztery dekady transformacji i modernizacji chińskiej edukacji. Z jednej strony, utrzymała część zdobyczy tego okresu, szczególnie w zakresie infrastruktury edukacyjnej, poprawy wykształcenia nauczycieli i niwelowania dysproporcji rozwojowych kraju, szczególnie na linii miasto-wieś. Z drugiej strony, widoczne są: ograniczona rola rządów terenowych, w tym lokalnych społeczności, regres w postaci umiędzynarodowienia i rosnąca ideologizacja nauczania w kierunku marksizmu.

⁶⁵ B.E. Uradyn, *From Yeke-juu League to Ordos Municipality: Settler Colonialism and Alter/Native Urbanization in Inner Mongolia*, „Provincial China” 2002, nr 7.2, s. 196–234.

⁶⁶ W przypadku Mongolii Wewnętrznej wyraźnym motorem zmian był I sekretarz partii, nie zaś mongolskie władze prowincji. Por.: E.M. Bandeira, *Aktuelle Tendenzen der chinesischen Minderheitenpolitik: Zur Reform der zweisprachigen Schulbildung in der Inneren Mongolei*, „Mongolische Notizen” 2008, nr 28, s. 1–26.

PODSUMOWANIE

Odbudowa edukacji obowiązkowej w ChRL stała się *de facto* procesem ciągłych jej przemian. W tym czasie rozwój szkolnictwa stał się jednocześnie pasmem sukcesów oraz kryzysów. Regiony w istocie odbudowały i nieustannie reformowały system edukacji. Gdy wraz z osiągnięciem synergii działań oddolnych i odgórnych (m.in. za sprawą Reformy Edukacji 2010–2020) sytuacja szkolnictwa w wielu kwestiach ustabilizowała się, rząd centralny pod wodzą Xi Jinpinga przejął nad nią kontrolę. Polityka aktualnego kierownictwa na rzecz promocji „socjalizmu z chińską specyfiką” i wzmacniania jedności narodowej Chińczyków spowoduje zmianę procesów w tym zakresie i znajdzie swoje odzwierciedlenie w programie szkolnym.

Podsumowując, system edukacji chińskiej był silnie skorelowany z głównymi azymutami rozwojowymi i organizacyjnymi państwa. W pierwszym, analizowanym etapie celem była odbudowa i stabilizacja powiązana z przekazaniem szeregu kompetencji rządowi terenowym, jednak bez należytego finansowania. W kolejnych etapach rząd centralny podejmował próby poprawy jakości i dostępności szkolnictwa, które miało niwelować narastające dysproporcje w tym zakresie pomiędzy regionami, jednocześnie pozwalając na znaczną swobodę implementacji władzom terenowym. W rezultacie upowszechniono umiejętność pisania oraz znajomość języka państwowego. Zmiany po 2010 roku objęły organizację i finansowanie szkolnictwa, zaś po 2020 roku nastąpił zwrot ideologiczny wraz z centralizacją edukacji i odebraniem rządowi terenowym szeregu kompetencji. Jednocześnie z silnym ograniczeniem edukacji mniejszości narodowych, wytyczono nowe kierunki budowy zunifikowanego państwa i narodu.

BIBLIOGRAFIA

- Afek J., *Przemiany edukacji przedszkolnej w ChRL w latach 1978–2018 w ramach reform systemu szkolnictwa*, „Azja-Pacyfik” 2020, nr 23, s. 93–105.
- Albers S., *Dissecting the Chinese National Historical Narrative: A Quantitative and Qualitative Analysis of Ideological Roles of Women, Ethnic Minorities, and Businesspeople in Chinese Junior High School History Textbooks*, PhD thesis, Amsterdam School of Historical Studies, Amsterdam 2022.
- Bachulska A., *China’s Social Credit System and Its Development: Between ‘Orwellian Nightmare’ and Technocratic Utopia?*, „Asia Research Cen-

- ter Report”, Center for Security Studies War Studies University, Warsaw, September 2020.
- Baioud G., *Will Education Reform Wipe out Mongolian Language and Culture*, „Language on the Move” 2020, nr 30.
- Bank Światowy, *Lifting 800 Million People Out of Poverty – New Report Looks at Lessons from China’s Experience*, <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/04/01/lifting-800-million-people-out-of-poverty-new-report-looks-at-lessons-from-china-s-experience> [dostęp: 22.01.2024].
- Bogusz M., Jakóbowski J., *Komunistyczna Partia Chin i jej państwo. Konserwatywny zwrot Xi Jinpinga*, Ośrodek Studiów Wschodnich im. Marka Karpia, Warszawa 2019.
- Boullenois C., *Poverty Alleviation in China: The Rise of State-Sponsored Corporate Paternalism*, „China Perspectives” 2020, nr 3, s. 47–56.
- Cliff T., *Peripheral Urbanism: Making History on China’s Northwest Frontier*, „China Perspectives” 2013, nr 3/95, s. 13–23.
- Compulsory Education Law, <http://www.country-data.com/cgi-bin/query/r-2670.html> [dostęp: 22.01.2024].
- Connelly R., Zheng Z., *Enrollment and Graduation Patterns as China’s Reform Deepen, 1990–2000*, w: E. Hannum, A. Park (red.), *Education and Reform in China*, Routledge, Oxon–New York 2009, s. 81–92.
- Gawlikowski K., *Procesy transformacji w Chińskiej Republice Ludowej*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Azja Wschodnia na przełomie XX i XXI wieku: Przemiany polityczne i społeczne*, ISP PAN i Trio, Warszawa 2004, s. 81–147.
- Golik K., *Implementacja reformy edukacji Chińskiej Republiki Ludowej 2010–2020 w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej – informacje wstępne*, w: K. Baraniecka-Olszewska, I. Kabzińska, O. Tangad (red.), *Lokalne i globalne perspektywy azjanistyczne – księga jubileuszowa dla Profesora Sławoja Szynkiewicza*, IAI PAN, Warszawa 2018, s. 51–65.
- Golik K., *Polityczny renesans w cieniu gospodarki*, „Sprawy Międzynarodowe” 2019, nr 72.4, s. 311–317.
- Golik K., *The Exception that Proves the Rule: Modern Mongolian History in a Textbook*, w: I. Peshkov (red.), *The Hulunbuir and Transbaikalia Playground: Microphysics of Power on the Sino-Russian Border*, Faculty of Political Science and Journalism at the Adam Mickiewicz University, Poznań 2019, s. 89–100.
- Góralczyk B., *Wielki renesans: Chińska transformacja i jej konsekwencje*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2018.
- Human Rights Watch, *China’s „Bilingual Education” Policy in Tibet, Tibetan-Medium Schooling Under Threat*, <https://www.hrw.org/report/2020/03/04/chinas-bilingual-education-policy-tibet/tibetan-medium-schooling-under-threat> [dostęp: 20.05.2020].

- Janus D., *Smart Cities in China: Sustainable or Surveyed*, „Sprawy Międzynarodowe” 2021, nr 1, s. 153–174.
- Kostka G., Nahm J., *Central-local Relations: Recentralization and Environmental Governance in China*, „The China Quarterly” 2017, nr 231, s. 567–582.
- Korzec M., *Nomokracja w ChRL*, w: K. Tomala (red.), *Chiny: Przemiany państwa i społeczeństwa w okresie reform 1978–2000*, Instytut Studiów Politycznych PAN i Trio, Warszawa 2003, s. 238–250.
- Lan H., 品德与生活, 北京义务教育 [Charakter i życie, obowiązkowa edukacja w Pekinie], t. 2, Beijing Institute of Educational Sciences/Capital Normal University Press, Pekin 2005.
- Lee K.-F., *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, Media Rodzina, 2019.
- Lu Z., *The Changing Definition of China in Middle School History Textbooks*, „Nations and Nationalism” 2017, nr 23/3, s. 571–598.
- Lubińska N., Paliszewska-Mojsiuk M., *Reformy edukacji w Chinach*, w: H. Kupś, M. Szatkowski, M. Dahl (red.), *70 lat Chińskiej Republiki Ludowej w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2021, s. 199–220.
- Ma R., *Ethnic Regional Autonomy*, Blog Reading the China Dream, 2019, <https://www.readingthechinadream.com/ma-rong-ethnic-regional-autonomy.html#> [dostęp: 20.03.2021].
- Ma X., *Localized Bargaining: The Political Economy of China's High-Speed Railway Program*, Oxford University Press, Oxford 2022.
- Mańkowska A., *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych*, manuskrypt, 2016, Researchgate.
- Mańkowska A., *Edukacja w Chinach. Studium systemu edukacji i jego społeczno-kulturowych uwarunkowań*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2022.
- Mańkowska A., *Kierunki umiędzynarodowienia edukacji wyższej w Chinach*, „Forum Pedagogiczne” 2021, nr 11/2, s. 267–274.
- Mierzejewski D., współpraca J. Nawrotkiewicz, J. Samuels, *Patriotism on the Edge: Patriotic Education in China-Russia Cross-Border Governance*, „CAA Brief”, December 2020.
- Ministry of Education, *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development [2010–2020]*, Beijing 2010.
- Moniz B.E., *Aktuelle Tendenzen der chinesischen Minderheitenpolitik: Zur Reform der zweisprachigen Schulbildung in der Inneren Mongolei*, „Mongolische Notizen” 2020, nr 28, s. 1–27.
- Nawrotkiewicz J., *Klucz do polityki zagranicznej? Edukacja patriotyczna w ChRL*, „Centrum Badań nad Bezpieczeństwem Akademii Sztuki Wojennej”, Komentarz 10/2024.
- Nawrotkiewicz J., *Zwieranie szeregów: Czerwone narracje w kantońskim Muzeum Instytutu Szkolenia Ruchu Chłopskiego*, „Wspólnota – Jednostka – Samotność” 2024, nr 2, s. 49–70.

- Offbeat China, *Chinese Netizens Outraged at a Zhuhai School that Charges Students for Taking a Nap*, <http://offbeatchina.com/chinese-netizens-outraged-at-a-zhuhai-school-that-charges-students-for-taking-a-nap> [dostęp: 26.03.2024].
- Postiglione G.A., *Schooling and Inequality in China*, w: G.A. Postiglione, *Education and Social Change in China: Inequality in a Market Economy*, Routledge, London–New York 2006, s. 3–24.
- Purvei D., *Changing Torghut Culture. Few Examples from Torghuts in Bayangol and Hobogsair in Xinjiang Uyghur Autonomous Region*, w: J. Reckel, M. Schatz (red.), *Oirat and Kalmyk Identity in the 20th and 21st Century*, Göttingen Universitätsverlag, Göttingen 2020, s. 313–334.
- Sarek K., *Przyspieszenie z poślizgiem*, „Polityka”, 13 marca 2013.
- SCCEI, *How Participation in China's Poverty Alleviation Campaign Affected Firm Performance and Access to Credit*, 15 September 2023, Stanford University, <https://sccei.fsi.stanford.edu/china-briefs/how-participation-chinas-poverty-alleviation-campaign-affected-firm-performance-and> [dostęp: 28.01.2024].
- Si Y., 民族教育政策法规选编 [Wybrane przepisy dotyczące polityki edukacji etnicznej], Seria edukacji etnicznej w Pekinie, Pekin 2009.
- Sodubilige, *Suryan kümüzikülkü uqayan-u ündüsülel* [Edukacja jako podstawa mądrości], Wydawnictwo Uniwersytetu Mongolii Wewnętrznej, Höhhot 2007.
- Statista, *Public Expenditure on Education in China from 2013 to 2023*, <https://www.statista.com/statistics/455492/china-public-expenditure-on-education/> [dostęp: 26.05.2024].
- Szynkiewicz S., *Zmiany polityki Chińskiej Republiki Ludowej wobec mniejszości etnicznych po 1978 roku: Ku uznaniu odrębności*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach, Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2012, s. 175–203.
- Tang X., 解读中学语文教材里的母亲形象 [Interpretacja wizerunku matki w podręczniku językowym dla szkół średnich], „Zonghe Tiandi” 2011, nr 9, s. 96–97.
- Teng X., Wang J., 世纪中国少数民族与教育 [Mniejszości narodowe i edukacja w Chinach XX wieku], Centralny Uniwersytet Narodowości, Pekin 2001.
- Uradyn B.E., *From Yeke-juu League to Ordos Municipality: Settler Colonialism and Alter/Native Urbanization in Inner Mongolia*, „Provincial China” 2002, nr 7/2, s. 196–234.
- Wang D., *Obowiązkowe szkolnictwo wiejskie w Chinach: Obecna sytuacja, trudności, strategie rozwiązań*, „Azja-Pacyfik” 2004, nr 7, s. 122–143.
- Wang Z., *National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China*, „International Studies Quarterly” 2008, nr 52/4, s. 783–806.
- Woliński B., *Rozwój nauki i techniki w Chinach jako czynnik modernizacji kraju*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chi-*

- nach, *Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2012, s. 131–144.
- Zakrzewski B., *Chińskie czytanki dla najmłodszych: Kilka uwag na kanwie lektury czytanek dla klas II–IV szkół podstawowych*, „Azja-Pacyfik” 2004, nr 7, s. 244–246.
- Zemanek B., *Edukacja konfucjańska w Chinach w okresie cesarskim: narzędzie wdrażania utopii autorytarnej?*, w: H. Achremowicz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. V, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2022, s. 89–105.
- Zhang L., Dai R., Yu K., *Chińskie szkolnictwo wyższe po 1977 roku: Rozwój historyczny*, w: K. Gawlikowski, M. Ławacz (red.), *Wielkie przemiany w Chinach, Próba bilansu reform Deng Xiaopinga*, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2012, s. 145–174.
- 内蒙古自治区民族教育条例 [Ustawa o edukacji w Regionie Autonomicznym Mongolii Wewnętrznej], 2017, <http://gov.nmnews.com.cn/system/2016/10/13/012156744.shtml> [dostęp: 11.11.2017].

Katarzyna Golik – researcher at the Institute of Political Studies, Polish Academy of Sciences, where she coordinates Asia and Pacific Research Centre. She received a PhD in political science from the Polish Academy of Sciences, BA and MA in Mongolian and Tibetan Studies from the University of Warsaw, and a BA in Banking and Finance from the Warsaw College of Economics. She held governmental scholarships in China (Dalian and Hohhot) and Mongolia (Ulaanbaatar). Since 2005 she conducted various fieldwork in China and Mongolia. She was awarded 4 individual grants for young scholars by the Ministry of Science and Higher Education of Poland, as well as other mini-grants. Additionally, she contributed to EU-funded and National Science Centre projects. In 2024 was a visiting fellow at Georg Eckert Institute (Leibniz-Institut für Bildungsmedien). Author of a book *Adaptation of Mongols to Chinese Political System* (2021).

Katarzyna Golik – pracownik naukowy Instytutu Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, gdzie koordynuje działalność Centrum Badań nad Azją i Pacyfikiem. Uzyskała tytuł doktora nauk politycznych Polskiej Akademii Nauk, tytuł licencjata i magistra mongolistyki i tybetologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz tytuł licencjata bankowości i finansów Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Warszawie. Była stypendystką w Chinach (Dalian i Hohhot) oraz Mongolii (Ulan Bator). Od 2005 roku prowadziła różne badania terenowe w Chinach i Mongolii. Otrzymała cztery indywidualne granty dla młodych naukowców od Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz inne mini-granty. Ponadto brała udział w projektach finansowanych przez UE i Narodowe Centrum Nauki. W 2024 r. była stypendystką Instytutu Georga Eckerta (Leibniz-Institut für Bildungsmedien). Autorka książki *Adaptacja Mongołów do chińskiego systemu politycznego* (2021).