INETTA NOWOSAD, MAJA BŁASZCZYK

Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy polityki edukacyjnej, które odnosiły się wprost do procesu kształtowania tożsamości narodowej obywateli Tajwanu (Republika Chińska) i wyodrębnienie ich kluczowych założeń widocznych w misji edukacji, programach kształcenia oraz znaczeniu przypisywanym kulturze mniejszości etnicznych. Przyjęto założenie Michaela Foucaulta oraz Timothy Mitchella, którzy wykazali, iż edukacja oraz język stanowią efektywne narzędzia zabezpieczenia władzy przez panującego i jej umocnienia. W takim rozumieniu edukacja jest postrzegana jako przedłużenie władzy rządu i panowania nad społeczeństwem poprzez kształtowanie nowej tożsamości obywateli podporządkowanej reżimowi. Przyjęcie założeń Foucaulta i Mitchella w analizie polityki edukacyjnej i językowej pozwala również zauważyć na Tajwanie zmiany paradygmatu i odejście od sinizacji na rzecz tajwanizacji; pozwala też wydobyć wiele innych procesów z tym powiązanych, jak: przejście od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu.

Słowa kluczowe: kształtowanie tożsamości, polityka edukacyjna, Tajwan, Republika Chińska

Wprowadzenie

Tajwan to wyspa na Oceanie Spokojnym, oddzielona od Chin kontynentalnych Cieśniną Tajwańską. Jest to również potoczna nazwa Republiki Chińskiej na Tajwanie. Przez wieki wyspa znajdowała się pod zwierzchnictwem licznych narodów; była kolonizowana przez Holendrów oraz Hiszpanów (1624–1662). Po dominacji europejskiej wyspą rządził ród Cheng (1662–1683), który ostatecznie został pokonany w drugiej połowie XVII wieku przez panującą na obszarze Chin dynastię Qing (1683–1895) sprawującą rządy na Tajwanie przez 212 lat. W roku 1895 władzę na wyspie przejęli na 50 lat Japończycy (1895–1945), by w 1945 roku, po przegranej II wojnie światowej, wyspę ponownie przekazać Chinom.

Ukonstytuowanie się Tajwanu jako Republiki Chińskiej było skutkiem przegranej wojny domowej, która rozpoczęła się w Chinach na początku

XX wieku, dzieląc społeczeństwo na nacjonalistów i komunistów. W efekcie doprowadziło to do powstania Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL) i Republiki Chińskiej (Tajwanu). Warto mieć to na uwadze, bowiem trudne stosunki polityczne pomiędzy Chinami a Tajwanem na trwałe zostały wpisane w ich historię. Aktualnie Chińska Republika Ludowa uznaje Tajwan za swoją zbuntowaną prowincję. Z drugiej strony Tajwan sprzeciwia się zjednoczeniu z Chinami kontynentalnymi. Status polityczny Tajwanu jest trudny do określenia. Za suwerenne państwo jest uznawany jedynie przez 15 krajów z całego świata, których znaczenie polityczne i gospodarcze na arenie międzynarodowej jest jednak niskie (Ministry of Foreign Affairs Republic of China (Taiwan), 2019). W efekcie status formalnoprawny Tajwanu pozostaje nieuregulowany, choć w klasycznej koncepcji państwa George'a Jellinka Tajwan spełnia podstawowe warunki, by być uznanym za państwo. Niemniej jednak w obecnych czasach istotne znaczenie przypisywane jest uznawalności międzynarodowej, która została utracona przez Tajwan w drugiej połowie XX wieku. Można przyjąć, iż stanowi formę przejściową między narodem a państwem. Jest demokracją bez narodowości i taki status przyjmowany jest przez społeczność międzynarodową (Copper, 2003). Niezdolność do ogłoszenia niezależności wynika z obawy przed zagrożeniem wojskowym Chińskiej Republiki Ludowej (Nowosad, 2018b).

W sytuacji niejasnej przyszłości Tajwanu, jaka ma miejsce od 1949 roku, nic nie wskazuje na znalezienie rozwiązania, które satysfakcjonowałoby obydwie strony konfliktu. Jednakże trudności doświadczane przez Tajwan nie dotyczą jedynie napięć występujących z różną intensywnością po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej, ale występowały również na samym Tajwanie. Nowe rządy Kuomintangu (KMT) pod przewodnictwem Czang Kaj-szeka rozpoczęły się na wyspie od wprowadzenia stanu wojennego i autorytarnej władzy, która utrzymywała się do czasu uchylecia dekretu o stanie wojennym w 1987 roku i zastąpienia go mniej rygorystycznym prawem o bezpieczeństwie narodowym. Jednakże, mimo niezwykle trudnej sytuacji, Tajwan rozwijał się w niebywale szybkim tempie (Nowosad, 2018a).

Kraj ten w ciągu życia zaledwie jednego pokolenia przekształcił swoją gospodarkę w działającą sprawnie i efektywnie, czym na trwałe wpisał się do czołówki państw sukcesu ekonomicznego. Podobne zjawisko obserwowane jest jedynie w Singapurze, Korei Południowej i Hongkongu. Tajwan na tle innych państw Azji wyróżnia także wiele innych cech. Z jednej strony niski poziom nierówności społecznych i z drugiej wysoki poziom doświadczanego standardu życia, których wskaźniki są zbliżone bardziej do standardów

zachodnioeuropejskich, a nie azjatyckich (Cukiernik, brw). Jednakże Tajwan to również kraj, który rozwinął wysoce efektywny system edukacji, którego uczniowie uzyskują wysokie osiągnięcia w międzynarodowych badaniach TIMSS, PIRLS czy PISA i plasują się w czołówce.

Tempo i dynamika przemian zwraca uwagę na umiejętność wykorzystania na Tajwanie własnego potencjału w kształtowaniu i realizacji strategicznych interesów. Ważna rola przypisywana jest tu przez badaczy procesom zorientowanym na kształtowanie tożsamości obywateli Tajwanu – procesom, które z założenia miały wspierać pragmatyczny rozwój kraju i integrować społeczeństwo w jeden silny naród. Procesy te stanowiły o polityce wewnętrznej, w której istotna rola została przypisana polityce edukacyjnej. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy polityki edukacyjnej, które odnosiły się wprost do procesu kształtowania tożsamości narodowej obywateli Tajwanu i wyodrębnienie ich kluczowych założeń widocznych w misji edukacji, programach kształcenia oraz znaczenia przypisywanego kulturze mniejszości etnicznych. Takie podejście pozwala zauważyć zmianę paradygmatu i odejście od sinizacji na rzecz tajwanizacji. Procesy powiązane z przejściem od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu (Nowosad, 2018b).

Sinizacja Tajwanu i polityka jednych Chin

Proces sinizacji na Tajwanie rozpoczął się w grudniu 1949 roku, kiedy to nacjonaści uciekli na wyspę z zamiarem wzmocnienia własnych sił i przygotowania się do przejęcia władzy w całych Chinach. Już wówczas skonfliktowana i wyniszczona wewnętrznie społeczność Tajwanu nie była przychylna przyjezdnym. Ludność lokalna nie darzyła nowej władzy ani zaufaniem, ani poparciem. W pamięci społecznej świeże były wydarzenia, które ostatecznie 28 lutego 1947 roku doprowadziły do wybuchu na Tajwanie powstania, znanego również jako 228 *incident*. W 1949 roku ogłoszony został na Tajwanie stan wojenny. Jedynym wsparciem, na które mógł liczyć przywódca nacjonalistów, Czang Kaj-szek, byli Chińczycy – zwolennicy starego porządku, którzy zaczęli licznie przybywać na wyspę. Każdego dnia grupa nowych przybyszów wynosiła około 5 tysięcy. W efekcie na początku lat 50. XX wieku było ich prawie 2 miliony, co w ówczesnym okresie stanowiło 25 procent mieszkańców całego Tajwanu (Davison, 2003).

Sukces dominacji KMT na Tajwanie związany był ze zdolnością partii do osiągnięcia zmian w społeczeństwie poprzez przymus, edukację, restruktu-

ryzację społeczeństwa oraz stworzenie nowej „tożsamości” Tajwańczyków. Przez ponad 50 lat partia Kuomitang sukcesywnie sprawowała dominację nad Tajwanem i asymilowała jego ludność poprzez cztery metody: przymus; restrukturyzację społecznego statusu, tworząc nową „prochińską” tożsamość dla ludności tubylczej oraz edukację (Chen, 2008).

Władze nacjonalistyczne na Tajwanie nie utożsamiały się z Chińską Republiką Ludową, utrzymując starą nazwę Republiki Chińskiej i propagując dawne wartości i dawne wyobrażenie Chin – Państwa Środka. Poprzez autorytarne sprawowanie władzy rząd KMT rozpoczął inicjatywy na rzecz odrodzenia kultury chińskiej, poprzez wzmocnienie narodowej edukacji, promowanie języka mandaryńskiego i kontynuację konfucjańskiej tradycji i kultury. Wyznaczony kierunek w polityce edukacyjnej został uznany za priorytetowy. Istotne były tu dwa przynajmniej powody: pierwszym było odejście od moralnych cnót w chińskiej edukacji na kontynencie i przejmowanie wzorów sowieckich, drugim wrogość społeczności zamieszkującej Tajwan (Lee, 2004).

Badacze tacy jak Michael Foucault (1977) czy Timothy Mitchell (1988) uznają, iż edukacja oraz język stanowią efektywne narzędzia zabezpieczenia władzy przez panującego, które odpowiednio wykorzystane mogą zapewnić warunki uniknięcia przyszłych wybuchów buntu. W takim rozumieniu edukacja jest postrzegana jako przedłużenie władzy rządu i panowanie nad duszą i psychiką ludzi. Jest to kierunek, który może doprowadzić do skonstruowania nowej osoby, podporządkowanej nowemu reżimowi (Chen, 2008). Opisane przez badaczy zjawisko było sukcesywnie wdrażane na Tajwanie. Sinizacja w polityce edukacyjnej skierowana była na kilka głównych obszarów, w których ważne miejsce zajmował język jako narzędzie poznania i rozpoznawania symboli.

Celem władz KMT było ukształtowanie chińskiej tożsamości narodowej, przede wszystkim opierając się na chińskiej kulturze i języku mandaryńskim (Simpson, 2004). Wyrazem tego były zmiany w polityce językowej na rzecz przyjęcia orientacji asymilacyjnej. Już w 1945 roku narzucono mandaryński jako język narodowy, znany na Tajwanie jako *Guoyu* (dosłownie „język narodowy”). Okres między 1945 a 1987 rokiem charakteryzował się upowszechnianiem nauki języka mandaryńskiego oraz tłumieniem komunikowania się w językach lokalnych w szkołach czy też lokalnych mediach. By przyspieszyć cały proces, sprowadzano nauczycieli z Chin kontynentalnych (Klötter, 2004). Języki lokalne takie jak Tai-gi czy Hakka zostały zdefiniowane jako „lokalne dialekty”, których należy się wstydzić (Sandel, 2003). Politykę językową można uznać za jednokierunkowo dwujęzyczną („unidirectional bilingual”).

Jednokierunkowa, bowiem ludność zamieszkująca Tajwan musiała nauczyć się mandaryńskiego, natomiast od Chińczyków nie była wymagana nauka języków tubylczych. Skutkiem polityki językowej było też umacnianie dominacji grupy będącej u władzy, poprzez tworzenie społecznej hierarchii, gdzie jeden język był uznawany, zaś inne pozbawiane wartości (Tsao, 2000 za: Chen, 2008).

Proces edukacji językowej został przejęty z Chin i dostosowany do warunków na Tajwanie (Simpson, 2004). W kwietniu 1946 roku powołano na Tajwanie komitet podlegający pod departament edukacji, którego zadaniem było propagowanie języka chińskiego (*Committee for the Promotion and Propagation of the National Language*, CPPNL). Działalność komitetu i oddziałów lokalnych była prowadzona do roku 1959, kiedy to uznano, iż cel polityki językowej na etapie standaryzacji i upowszechniania został już osiągnięty i należy przejść na kolejny etap rozwoju języka narodowego, jako przedsięwzięcia długofalowego i kontynuowanego we wspólnych inicjatywach szkół, mediów i całego narodu (Tsao, 2008). Jednakże w latach 70. XX wieku powrócono do systematycznej kontroli w uzyskiwaniu postępów w upowszechnianiu języka chińskiego. 26 listopada 1970 roku Ministerstwo Edukacji (MOE) przyjęło rezolucję, w której przywrócono działalność komitetu ds. upowszechniania i promocji języka mandaryńskiego w ministerstwie edukacji, dokonano unifikacji planów oraz umocniono nadzór nauki języka mandaryńskiego w różnych obszarach poprzez: wzmocnienie nauczania mandaryńskiego w szkołach i kształcenie nauczycieli języka mandaryńskiego; wzmocnienie edukacji językowej społeczeństwa przez dodatkowe programy edukacyjne skierowanych do szerokich grup odbiorców; zwiększenie programów radiowych i telewizyjnych nadawanych w języku mandaryńskim. Urzędnicy państwowi, a przede wszystkim nauczyciele szkół publicznych, mieli dawać dobry przykład, posługując się językiem mandaryńskim. W szkołach promowane były działania jak *spelling bee* (zawody między uczniami polegające na literowaniu słów), konkursy wymowy czy zajęcia edukacyjne dla dorosłych i programy alfabetyzacji dla pracowników instytucji państwowych i prywatnych (Kubler, 1985 za: Tsao, 2008).

Restrykcyjna polityka językowa spowodowała, iż mandaryński stał się jedynym językiem, jakim można było się posługiwać na terenie szkół, w tym podczas przerw. Uczniowie przyłapani na posługiwaniu się innymi językami otrzymywali kary. Działanie to miało uświadomić, iż posługiwanie się zakazanym językiem było haniebne, niezgrabne lub stanowiło o niskiej klasie osoby mówiącej w danym języku. Tym samym dzieci chińskie rozpoczynające

edukację szkolną miały przewagę nad tajwańskimi, które stawały się w szkołach „obywatelami drugiej kategorii”. Zakazane zostało publiczne wykonywanie tajwańskich piosenek, muzyki, teatru, a tajwańska opera zastąpiona została pekińską (Tsao, 2000 za: Chen, 2008).

Równie ważną rolę w sinizacji Tajwanu pełnił program nauczania, powszechnie uważany za narzędzie budowania narodu. Stąd edukacja formalna stanowiła ważną część strategii KMT. Pomiędzy 1949 rokiem a połową lat 80. XX wieku program nauczania koncentrował się wokół polityki krajowej oraz praktyczności. Tworzony był przez rząd oraz specjalistów od programu nauczania. Uczniom wpajano polityczną ideologię partii rządzącej, by utrzymać jej ustalone interesy i przywileje oraz podtrzymać kontrolę nad rządzonymi ludźmi (Hwang, Chang, 2003). Program nauczania był sztywny i scentralizowany, by w ten sposób kontrolować procesy i praktyki edukacyjne. Ministerstwo Edukacji było upoważnione do ustalania krajowych standardów programu nauczania, aby prowadzić większość działań edukacyjnych. W celu dokonania ponownej identyfikacji z chińską tradycją oraz poglądu, iż dojdzie do odzyskania Chin kontynentalnych, program nauczania skupiał się wokół orientacji na Chiny i promowaniu antykomunistycznych poglądów. Najostrzej było to widoczne w programie wiedzy o społeczeństwie, który skupiał się na wpajaniu bezkrytycznego, skoncentrowanego na państwie patriotyzmu oraz określonym zestawie wartości związanych z oficjalną wersją „tradycyjnej chińskiej kultury”. Ogólne cele programu nauczania obejmowały w ten sposób zachęcanie do społecznego i politycznego konformizmu oraz niekwestionowanej lojalności wobec państwa (Liu, Hung, 2002). Trzy zasady ludu Sun Yat-sena (zasada narodowa, zasada władzy ludu, zasada dobrobytu ludu) zostały użyte w celu zapewnienia ideologicznych podstaw, by móc sprzeciwiać się komunizmowi, stanowiły też obowiązkowe przedmioty w szkołach średnich i na uniwersytetach.

Przedmioty szkolne związane z wychowaniem obywatelskim obejmowały „Życie i etykę” (*Life and Ethics*) i „Naukę o społeczeństwie” (*Social Studies*) w szkole podstawowej oraz „Obywatelstwo i moralność” (*Civics and Morality*), „Historię” i „Geografię” na poziomie szkoły średniej I stopnia. Zadaniem wskazanych przedmiotów było sprawienie, żeby uczniowie posiadali wiedzę na temat rozwoju narodu chińskiego i zmian w obszarze jego terytorium oraz znaczenia Tajwanu jako bazy do odzyskania Chin kontynentalnych; doceniali chińską wyższość narodową i ducha narodowego; zgadzali się z pojmowaniem nauki przez Sun Yat-sena i Czang Kaj-szeka oraz zgodnie z interpretacją rządu przyjmowali ich wkład w rozwój narodu (Su, 2006).

Władza nacjonalistyczna sukcesywnie tworzyła nową, etnocentryczną chińską tożsamość mieszkańców Tajwanu. Wzmocnieniem krzewienia chińskiej kultury na Tajwanie zajął się ruch *Chinese Cultural Renaissance Movement*. 12 listopada 1966 roku, w rocznicę urodzin Sun Yat-sena Czang Kaj-szek oficjalnie ogłosił początek ruchu związanego z odnową chińskiej kultury – *Chinese Cultural Renaissance Movement* (Tozer, 1970). Ruch ten stanowił reakcję władz KMT na Wielką Proletariacką Rewolucję Kulturalną, która rozpoczęła się w Chinach kontynentalnych w 1966 roku. Na jej czele stanęli Mao Zedong oraz jego sojusznicy, głosząc całkowitą likwidację starych zwyczajów, starych nawyków, starej kultury oraz starego sposobu myślenia. Oznaczało to zerwanie ze wszystkim, co dotyczyło przeszłości Chin, i obalenia jakichkolwiek śladów porządku społecznego opartego na konfucjanizmie, jaki istniał przed 1949 rokiem. Przyjęto trzy zasady ludu stanowiące podstawę chińskiego społeczeństwa: potępiano komunizm, zachodni liberalizm i jego nadmierny nacisk na indywidualizm (Ibidem).

Ustanowienie ruchu odnowy kulturowej w czasie, gdy władze Chin kontynentalnych odcinały się od tradycyjnych wartości i kultury chińskiej, stanowiło moment, w którym władze na Tajwanie wzmocniły roszczenia do prawa uznania swojego rządu za prawowity rząd całych Chin. Sinizacja Tajwanu była przedstawiana jako ochrona chińskich wartości, kultury i tradycji, które miały być przekazywane kolejnym pokoleniom, zapewniając ciągłość tradycji. Wznawiano wydania klasycznej literatury chińskiej i tłumaczenia istotnych dzieł rozpowszechniających chińską kulturę na świecie. Zachęcano również do tworzenia nowej literatury i sztuki, która byłaby znacząca dla współczesnego społeczeństwa i świadoma idei kulturowego odrodzenia (Lei, 2011).

Tabela 1. Porównanie paradygmatów dotyczących tajwańskiej historii

Stary paradygmat: orientacja na Chiny	Nowy paradygmat: orientacja na Tajwan
Podstawowe założenia	
Tajwan stanowił część Chin od czasów starożytnych i tak należy postrzegać jego historię.	W całej historii Tajwańczycy podlegali różnym formom obcych rządów. Historię Tajwanu należy postrzegać z perspektywy Tajwanu.
Problem 1: Uzasadnienie relacji pomiędzy Tajwanem i Chinami	
Tajwan był suwerenną częścią Chin od XI wieku, kiedy chińscy imigranci zaczęli osiedlać się na Tajwanie.	Chińscy migranci przybyli na Tajwan i zaczęli osiedlać się dawno temu, ale rząd chiński ustanowił suwerenną władzę dopiero 150 lat temu. Na wyspie byli też inni mieszkańcy na długo przed przybyciem osadników chińskich. Stąd Tajwan nie był częścią Chin od czasów starożytnych.

Problem 2: Historyczna rola rządów holenderskich, hiszpańskich i japońskich na Tajwanie	
Tajwan był pod panowaniem hiszpańskim i holenderskim, dopóki Koxinga nie odzyskał go w 1642 roku. Syn Koxinga później poddał się dynastii Qing. Tajwan pozostawał pod panowaniem chińskim do 1895 roku, kiedy to Tajwan został przejęty przez Japonię po wojnie chińsko-japońskiej. Hiszpanie, Holendrzy i Japończycy byli obcymi władcami i kolonizatorami, podczas gdy dynastia Koxinga i Qing nie.	Władcy hiszpańscy, władcy holenderscy, władcy Koxinga, władcy Qing i władcy japońscy byli obcymi mocarstwami dla narodu tajwańskiego. Wszyscy obcy władcy pozostawili po sobie jakieś zmiany, jedni lepsze, inni gorsze. Stanowią one nieusuwalny element unikalnej historii i kultury Tajwanu.
Problem 3: Tajwan pod rządami KMT po 1945 roku	
Po II wojnie światowej Japonia przekazała Tajwan Chinom i ponownie przywróciła go chińskim rządowi.	Tajwan był poddany autorytarnym rządowi emigranckiego reżimu KMT, kolejnej zagranicznej potęgi do 1996 roku, kiedy to Tajwańczycy mogli po raz pierwszy wybrać swojego prezydenta w wyborach powszechnych.

Źródło: Wang, F.C. 2005. Why Bother about School Textbooks?: An Analysis of the Origin of the Disputes over Renshi Taiwan Textbooks in 1997. In: Makeham, J. and Hsiau, A. eds. *Cultural, Ethnic, and Political Nationalism in Contemporary Taiwan. Bentuhua*. New York: Palgrave Macmillan, p. 75.

W stronę tajwanizacji i polityki odrębności Tajwanu

Punktem zwrotnym w zmianie polityki Tajwanu była śmierć Czang Kaj-szeka w roku 1975. Na Tajwanie rozpoczął się powolny proces w kierunku demokratyzacji i tajwanizacji. Pierwsze decyzje zapadły już w 1978 roku przez nowego prezydenta Chiang Ching-kuo, który zaczął łagodzić autokratyczną politykę prowadzoną we wcześniejszych latach przez ojca. Choć powody tych decyzji były natury ekonomicznej, podyktowane utrzymaniem wzrostu gospodarczego, to nie bez znaczenia było utrzymanie pozytywnych relacji politycznych z Zachodem. Wprowadzenie demokracji miało tym samym uchronić Tajwan przed izolacją międzynarodową i wchłonięciem przez Chińską Republikę Ludową (Copper, 2003). Nowy prezydent miał również świadomość, że demokracja rozwiąże problemy różnych grup etnicznych zamieszkujących Tajwan, a także pomoże pozyskać przychylność społeczności międzynarodowej.

W 1983 roku przeprowadzone zostały demokratyczne wybory, w których wygrała Partia Nacjonalistyczna, a prezydentem ponownie został syn Czang Kaj-szeka. Jednakże na swojego wiceprezydenta wybrał Lee Teng-huia, który był Tajwańczykiem. Badacze przyjmują to za oznakę transformacji na Tajwanie, w wyniku której władza była stopniowo oddawana w ręce Tajwańczyków. Podczas swojej prezydentury Ching-kuo wprowadził wiele istotnych zmian, które w późniejszym czasie rzutowały na sprawowanie władzy na Tajwanie. Wyraził zgodę na utworzenie nowych partii politycznych, oznajmił również,

iż po jego śmierci nikt z jego krewnych nie będzie piastował istotnej funkcji politycznej. Zakończył stan wojenny, który został wprowadzony przez jego ojca, i tym samym zwiększył prawa obywatelskie. Zniósł cenzurę oraz nadzór nad mediami, a w późniejszych latach także zakaz podróżowania do Chin kontynentalnych (Ibidem). Po śmierci Chiang Ching-kuo w 1988 roku rządy na wyspie sprawował wiceprezydent Lee do 2000 roku.

W efekcie inicjowanych zmian lata 80. XX wieku stanowią o pokojowym wprowadzeniu demokracji, zaś w polityce wewnętrznej wprowadzono nową kluczową kategorię „Nowych Tajwańczyków”. Rozpoczął się proces tajwanizacji celem zjednoczenia społeczności wyspy jako jednorodnego organizmu narodowego, co jednocześnie uznawano za ważny krok w staraniach o uczynienie z wyspy niepodległego państwa (Ibidem). Zainicjowany został ruch eksponujący rdzenne elementy tajwańskiej kultury, co widoczne było w powstaniu nowego tajwańskiego kina czy promocji tradycyjnej ludowej sztuki (Pan, Yu, 1999).

Od końca lat 80. XX wieku rozpoczął się proces deregulacji w edukacji. Rząd zaczął dzielić się kontrolą z innymi agencjami, które wywierały coraz większy wpływ na kierunek reform edukacyjnych. Wzrosło również zainteresowanie opinii publicznej reformą edukacji. Cele reformy obejmowały zwiększenie zasobów przeznaczonych na edukację, poprawę równości dostępu, poprawę jakości kształcenia nauczycieli, a także zmiany programów nauczania i podręczników. Zmniejszenie obciążeń uczniów było postrzegane jako priorytet reformy programowej. Istotnym obliczem przemian społeczno-kulturowych była redefinicja celów edukacji moralnej i obywatelskiej (Ho, Lam, Yeh, 2013).

W nowelizacji konstytucji z 27 maja 1992 roku rdzenni mieszkańcy Tajwanu zostali po raz pierwszy uznani za *yuan-chu minzu*, co oznacza „ludzi, którzy mieszkali tu pierwsi”. W efekcie szesnaście grup zostało oficjalnie uznanych przez rząd. Wprowadzono też odpowiednie regulacje, by skutecznie reagować na potrzeby tych rdzennych grup, postrzeganych jako najbardziej marginalizowane politycznie, ekonomicznie oraz społecznie (Nesterova, Jackson, 2018). W czasie rządów prezydenta Lee doszło do transformacji narodowego postrzegania Tajwanu z bycia częścią Chin do politycznie niezależnego narodu. Zmianami, które do tego doprowadziły, były m.in. reprezentowanie jedynie wyborców z Tajwanu w organach rządzących; wybieranie prezydenta jedynie przez mieszkańców Tajwanu. Usunięto pojęcie Tajwanu jako prowincji w odniesieniu do Chin kontynentalnych, a więzy pomiędzy Tajwanem a Chinami były stopniowo zrywane. Zmiany zachodzące na Tajwanie widoczne były rów-

niez w poprawkach do konstytucji. W 1999 roku prezydent Lee Teng-hui opowiedział się za promocją nowej, świeżej i wspólnej tożsamości „narodowej” dla tych, którzy mieszkali na Tajwanie i zdolnych do walki oraz poświęcenia dla Tajwanu, niezależnie od tego, kiedy przybyli oni lub ich przodkowie na Tajwan oraz niezależnie od ich prowincjonalnego dziedzictwa czy języka ojczystego (Lee, 1999; Wang, 2005). Na arenie międzynarodowej Tajwan dążył do bycia postrzeganym jako autonomiczna jednostka polityczna. W tym celu na początku lat 90. XX wieku władze Tajwanu zaczęły używać kategorii Republika Chińska na Tajwanie (*ROC on Taiwan*), a nie jedynie Republika Chińska (*Republic of China, ROC*) lub Tajwan (*Taiwan*), by w ten sposób podkreślić swoje zwierzchnictwo terytorialne nad obszarem Tajwanu (Law, 2003).

Kolejnym przełomowym etapem był rok 2000. W wyborach na prezydenta Republiki Chińskiej zwyciężył Chen Shui-bian – kandydat opozycji – Demokratycznej Partii Postępowej (DPP) opowiadającej się za zwiększeniem niezależności Tajwanu. To historyczne wydarzenie zakończyło jednopartyjne rządy KMT na Tajwanie i demokratyczne przekazanie władzy opozycji (Soong, Papadimos, 2012). Za rządów prezydenta Chen Shui-bian koncentrowano się na propagowaniu praw człowieka, dzięki czemu Tajwan mógł kreować swój pozytywny i demokratyczny wizerunek, gdzie ludzie troszczą się o przestrzeganie uniwersalnych norm i wartości. Na Tajwanie szerzono również modernizację, wprowadzano koncepcję wolności, indywidualizmu i rozwoju osobowości (Gawlikowski, 2002).

Wraz z demokratyzacją na Tajwanie publicznym debatom zaczął podlegać aspekt tożsamości narodowej, a status Tajwanu jako chińskiej prowincji oraz instrumentalizacja narodowej edukacji służąca prochińskiej ideologii zaczęły być podważane (Corcuff, 2005). Ważnym krokiem transformacji społecznej była reforma programu nauczania, w której liberalizacja, demokratyzacja oraz lokalizacja stanowiły cele do osiągnięcia przez tajwańskie społeczeństwo. Programy nauczania zaczęły zawierać treści związane z historią, geografią, kulturą i językami Tajwanu. Aspekty te były pomijane lub zdawkowo przedstawiane w dotychczasowym autorytarnym programie nauczania.

Rewizja standardów programu nauczania dla szkoły podstawowej miała miejsce w 1993 roku, dla gimnazjum w 1994 roku, dla liceów w 1995 roku, a szkół zawodowych w 1998 roku. Zmieniony program nauczania zawierał mniej nacisku na ideologiczną indoktrynację oraz przekazywanie uczniom nacjonalistycznych treści. Wyrażenia takie jak „duch narodowy”, (*national spirit*), antykomunizm, odzyskanie Chin kontynentalnych (*recovering Mainland China*) oraz poglądy Czang Kaj-szeka i Sun Yat-sena (w tym przedmiot

„Trzy zasady ludu”) zaczęły odgrywać mniejszą rolę i zostały zmienione lub usunięte z programów nauczania, a te wzbogacono o treści związane z historią i tradycją Tajwanu. Przykładowo dla klas od trzeciej do szóstej szkoły podstawowej wprowadzono nowy przedmiot „nauka o ojczyźnie” (*Homeland Studies*) oraz przedmiot „rozumienie Tajwanu” (*Understanding Taiwan*) dla pierwszej klasy gimnazjum (Chen, 2002).

W odpowiedzi na program zostały opracowane nowe podręczniki. Trzynomowa seria podręczników do gimnazjum „poznanie Tajwanu” (*Getting to Know Taiwan*) weszła do użytku w 1998 roku. Były to pierwsze podręczniki w powojennej historii edukacji Tajwanu, których zawartość skupiała się na Tajwanie. Celem było zachęcanie uczniów do lepszego poznania oraz pokochania miejsca ich zamieszkania, rozwinięcia świadomości oraz pewności, iż wszyscy mieszkańcy Tajwanu posiadają wspólną tożsamość, niezależnie od tego, skąd przybyli oraz od tego, do jakiej grupy etnicznej się zaliczali. Nowe podręczniki stanowiły możliwość do zaprezentowania po raz pierwszy podstawowego wymiaru tajwańskiej tożsamości oraz kwestii stanowiącej sedno debaty dotyczącej tożsamości narodowej Tajwańczyków, mianowicie mnogości struktur etnicznych oraz historycznych doświadczeń. Nacjonalistyczny program nauczania systematycznie pomniejszał pamięć społeczną mieszkańców (Corcuff, 2005).

Wraz ze zmianami politycznymi na Tajwanie przekształceniu uległa polityka językowa, która zaczęła celebrować różnorodność i wielojęzyczność. W oficjalnych przemowach politycy zaczęli posługiwać się swoimi ojczystymi językami (np. hakka), postrzegając to jako pokaz wolności i promowanie wielojęzyczności. Również w szkołach zniesiono kary za posługiwanie się przez uczniów swoimi ojczystymi językami (Hubbs, 2013). Polityka wielojęzyczności dotyczyła także języka angielskiego, który w roku 2001 został wprowadzony jako przedmiot obowiązkowy od klasy piątej szkoły podstawowej.

Podsumowanie

Przeobrażeniom na Tajwanie towarzyszyły od samego początku napięcia i konflikty. Choć ich natężenie było różne, radykalnie odmienne w czasach dominacji KMT, czy po przekazaniu władzy DPP, to jednak jest obecne po dziś dzień. Można przyjąć, iż w aktualnej polityce edukacyjnej po dziś dzień plany ich pokonania zajmują ważne miejsce. Napięcia pomiędzy relacją Tajwan – Chiny nie zostały rozwiązane. Jest to w oczywisty sposób powiązane z szerszym kontekstem po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej i prawnym sta-

tusem Tajwanu na arenie międzynarodowej. W procesie tajwanizacji w polityce edukacyjnej Tajwanu istotną rolę odgrywają dwie grupy czynników: warunki sprzyjające rozwojowi demokracji (pomyślny wzrost gospodarczy, popyt przedsiębiorców i profesjonalistów na większą autonomię, rozwój klasy średniej, wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa, interakcje ze światem zewnętrznym, w szczególności z państwami zachodnimi) oraz redystrybucja władzy między państwem a społeczeństwem (Nowosad, 2018b).

Niestety w procesie wzmacniania wartości demokratycznych system oparty na starych wartościach moralnych nie znajdował uzasadnienia, zaś nowy, bardziej otwarty, jeszcze nie został ustanowiony. Dlatego niektórzy są skłonni do przyjęcia moralnego relatywizmu, który może skutkować brakiem spójności społecznej i budowania odpowiednio nowoczesnego systemu wartości odnoszących się do demokracji, sprawiedliwości i troski o obywateli. Jest to proces, z którym edukacja Tajwanu zмага się na drodze wzajemnej współpracy oraz pozytywnego oddziaływania w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Uniknięcie kryzysu tożsamości może prowadzić jedynie przez zrównoważenie kultury Wschodu i Zachodu (Ibidem). Inne kwestie wiążą się z odnalezieniem kompromisu przeciwstawnych ideologii politycznych. Droga jest jedna i prowadzi przez edukację.

Bibliografia

- Chen, J.J. 2002. Reforming textbooks, reshaping school knowledge: Taiwan's textbook deregulation in the 1990s. *Pedagogy, Culture & Society*. 1 (10), pp. 39–72.
- Chen, K.W. 2008. Disciplining Taiwan: The Kuomintang's Methods of Control during the White Terror Era (1947–1987). *Taiwan International Studies Quarterly*. 4 (4), pp. 185–210.
- Copper, J.F. 2003. *Taiwan. Nation-State or Province?* Boulder: Westview Press.
- Corcuff, S. 2005. History textbooks, identity politics, and ethnic introspection in Taiwan: the June 1997 knowing Taiwan textbooks controversy and the questions it raised on the various approaches to "Han" identity. In: Vickers, E. and Jones, A. eds. *History Education and National Identity in East Asia*. New York: Routledge, pp. 133–169.
- Cukiernik, T. brw. Azjatyckie tygrysy.
<http://tomaszcukiernik.pl/artykuly/artykulywolnorynkowe/azjatyckie-tygrysy/> (22.04.2017).

- Davison, G.M. 2003. *A Short History of Taiwan: The Case for Independence*. Westport: Praeger.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Gawlikowski, K. 2002. Spory o status wyspy i procesy transformacji pod koniec XX w. W: Gawlikowski, K. red. *Azja Wschodnia na przełomie XX i XXI wieku. Przemiany polityczne i społeczne. Studia i szkice*. Warszawa: ISP PAN, ss. 165–210.
- Ho, H.Z., Lam, Y.W. and Yeh, K.H. 2013. Character Education in Taiwan. A Reflection of Historical Shifts in Sociocultural Contexts. *Childhood Education*. **6** (89), pp. 362–367.
- Hubbs, E. 2013. Taiwan language-in-education policy: social, cultural, and practical implications. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*. **20**, pp. 76–95.
- Hwang, J.J. and Chang, C.Y. 2003. *Curriculum Study in Taiwan: Retrospect and Prospect*. In: Pinar, W.F. ed. *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 595–606.
- Klöter, H. 2004. Language Policy in the KMT and DPP eras. *China Perspectives*. **56**, pp. 1–12. <http://chinaperspectives.revues.org/442> (20.11.2019).
- Law, W.W. 2003. *Globalization, Localization and Education Reform in a New Democracy. Taiwan's Experience*. In: Mok, K.H. and Welch, A. eds. *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 79–127.
- Lee, C.M. 2004. Changes and challenges for moral education in Taiwan. *Journal of Moral Education*. **4** (33), pp. 575–595.
- Lee, T.H. 1999. Understanding Taiwan. Bridging the perception gap. *Foreign Affairs*. **6** (78), pp. 9–14.
- Lei, D.P. 2011. *Alternative Chinese Opera in the Age of Globalization. Performing Zero*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liu, M. and Hung, L.C. 2002. Identity issues in Taiwan's history curriculum. *International Journal of Educational Research*. **6–7** (37), pp. 567–586.
- Ministry of Foreign Affairs Republic of China (Taiwan). Brw. Diplomatic allies of the ROC from 2010 to 2019. <https://www.mofa.gov.tw/Upload/RelFile/1130/168086/Table2.pdf> (25.11.2019).
- Mitchell, T. 1988. *Colonizing Egypt*. Berkeley: University of California Press.
- Nesterova, Y. and Jackson, L. 2018. Understanding the “Local” in Indigenous Taiwan. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. **3** (17), pp. 55–66.

- Nowosad, I. 2018a. Procesy demokratyzacji i tajwanizacji. O roli edukacji w kształtowaniu tajwańskiej tożsamości. *Studia z Teorii Wychowania*. 1 (22), ss. 165–188.
- Nowosad, I. 2018b. Społeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie. *Społeczeństwo – Kultura – Edukacja*. 2 (14), ss. 137–154.
- Pan, H.L. and Yu, C. 1999. Educational Reforms with Their Impacts on School Effectiveness and School Improvement in Taiwan, R.O.C. *School Effectiveness and School Improvement*. 1 (10), pp. 72–85.
- Sandel, T.L. 2003. Linguistic Capital in Taiwan: The KMT's Mandarin Language Policy and Its Perceived Impact on Language Practices of Bilingual Mandarin and Tai-gi Speakers. *Language in Society*. 4 (32), pp. 523–551.
- Simpson, A. 2007. Taiwan. In: Simpson, A. ed. *Language and National Identity in Asia*. New York: Oxford University Press, pp. 235–259.
- Soong, J.J. and Papadimos, A. 2012. Taiwan's democratization and the rise of civil society: its development experiences and model. W: Trojnar, E. red. *The Taiwan Issues*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 35–84.
- Su, Y. C. 2006. Political ideology and social studies curricula in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 3 (34), pp. 353–364.
- Tozer, W. 1970. Taiwan's "Cultural Renaissance". A preliminary view. *The China Quarterly*. 43, pp. 81–99.
- Tsao, F. F. 2008. The Language Planning Situation in Taiwan. In: Kaplan, R.B. and Baldauf Jr, R.B. eds. *Language Planning and Policy in Asia, Vol.1 Japan, Nepal and Taiwan and Chinese Characters*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 237–284.
- Wang, F.C. 2005. Why Bother about School Textbooks?: An Analysis of the Origin of the Disputes over Renshi Taiwan Textbooks in 1997. In: Makeham, J. and Hsiau, A.C. eds. *Cultural, Ethnic, and Political Nationalism in Contemporary Taiwan. Bentuhua*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 55–99.
- Weng, F.Y. 2011. Centralization and Decentralization in Educational Governance in Taiwan. In: Mok, K.H. *Centralization and Decentralization. Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies*. New York: Springer, pp. 39–58.

Shaping of the Taiwanese national identity in the educational policy of Taiwan

Abstract: The purpose of the article is to draw attention to those elements of education policy that relate to the process of shaping the national identity of the Taiwanese citizens (Republic of China) and to identify their key assumptions, related to the mission of education, curricula and meaning assigned to the culture of ethnic minorities. Assumptions were undertaken based on Michael Foucault's and Timothy Mitchell's ideas, that education and language form effective tools for securing and strengthening the reign. In this sense, education, is seen as the extension of government's power and control over society by shaping a new social identity subordinated to the regime. Adopting the assumptions of Foucault and Mitchell in the analysis of education and language policy also allows to notice a paradigm change and a shift from sinization to taiwanization, it also allows to bring out many other processes related to it, such as: the transition from uniformity to diversity, from authoritarian centralization to decentralization, deregulation and pluralism.

Keywords: identity formation, education policy, Taiwan, Republic of China

Translated by Inetta Nowosad and Maja Błaszczyk