

Inetta Nowosad<sup>1</sup>

## Tajwan między Wschodem a Zachodem. W stronę demokratyzacji edukacji

### Wprowadzenie

Tajwan zdecydowanie wyróżnia się na tle innych krajów i regionów Azji. Jego unikatowy status można określić jako formę przejściową między narodem a państwem. Jest demokracją bez narodowości i za taki uznawany jest przez społeczność międzynarodową<sup>2</sup>. Niezdolność do ogłoszenia niezależności wynika z obawy przed zagrożeniem wojskowym Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL). Jednakże zaistniałe na Tajwanie transformacje ukazują pokojowe przejście z autorytarnych rządów silnego państwa i słabego społeczeństwa obywatelskiego przez demokratyzację i tajwanizację, w stronę umacniania społeczeństwa obywatelskiego<sup>3</sup>. Na sukcesie zaistnienia takiego otwarcia zaważyły dwie grupy czynników<sup>4</sup>. Pierwsza to uwarunkowania społeczno-ekonomiczne rozwoju demokracji jako pomyślnego rozwoju gospodarczego (popyt przedsiębiorców na profesjonalistów i większą autonomię; wzrost klasy średniej; wzrost znaczenia wykształcenia; zderzenie z wartościami demokratycznymi poprzez handel i interakcje ze światem zewnętrznym, a w szczególności z państwami zachodnimi<sup>5</sup>. Druga grupa czynników ma charakter społeczno-polityczny i do-

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Zielonogórski, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>, e-mail: [i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl](mailto:i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl).

<sup>2</sup> J.F. Copper, *Taiwan. Nation-State or Province?*, Westview 2003, s. 31–33.

<sup>3</sup> Por. R. Sławiński, *Historia Tajwanu*, Warszawa 2001.

<sup>4</sup> H.-L. Pan, *School Effectiveness and Improvement in Taiwan*, [w:] *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, T. Townsends et al., Dordrecht 2007, s. 277–280.

<sup>5</sup> T.B. Gold, *State and Society in the Taiwan Miracle*, New York 1986; T.B. Gold, *Taiwan in 2008: My Kingdom for a Horse*, „Asian Survey” 2009, nr 49 (1), s. 88–97.

tyczy redystrybucji władzy między państwem a społeczeństwem, choć istotne znaczenie odgrywają relacje z Chińską Republiką Ludową. W ogólnych zarysach, zaistniałe zmiany zgodne są z klasyczną teorią modernizacji z końca lat 50. XX w., w której wzrost gospodarczy implikuje demokrację i otwieranie się społeczeństwa<sup>6</sup>.

Zmiany jakie dokonały się na Tajwanie w ciągu ostatnich 50 lat nie dotyczyły tylko i wyłącznie gospodarki. Na wyspie doszło również do gwałtownych zmian politycznych i społeczno-kulturowych. Ich intensywność miała miejsce po zniesieniu stanu wojennego w 1987 r. Wówczas to tajwański ustrój polityczny zmienił się z autorytarnego na demokratyczny, a pierwsze w pełni demokratyczne wybory prezydenckie odbyły się w 1996 r. Z tymi przemianami wiązały się liczne reformy społeczne, w tym prawa kobiet, prawa konsumentów, pluralizm polityczny czy ochrona środowiska. Równie znacząca w polityce edukacyjnej jest odmienność stanowisk partii na przemian rządzących w ostatnich dekadach: Kuomintangu (KMT) z akceptacją jedności Chin i tradycji konfucjańskich oraz Demokratycznej Partii Postępu (DPP) – kładącej nacisk na odrębność wyspy. Stanowiska liderów politycznych i wyznaczanej przez nich polityki ukazują wahadłowo zmieniające się nastawienia większego lub mniejszego dążenia Tajwanu do niezależności i przyjmowanie prowadzących do tego celu różnych strategii.

Ważnym wskaźnikiem społecznych zmian jest edukacja, która stanowi fundament narodu. Szkolnictwo jest wzorowane na amerykańskim systemie edukacyjnym. Od 1968 r. edukacja obowiązkowa obejmuje dziewięć lat nauki (wiek 7–15 lat). W strukturze szkolnictwa pierwszy szczebel przypada 6-letniej szkole podstawowej (7–12 lat), następne trzy lata przypadają na gimnazjum (13–15 lat), trzy lata liceum (16–18), cztery do siedmiu lat college'u lub uniwersytetu. Alternatywne do akademickiej ścieżki kształcenia przewidują programy edukacji technicznej i zawodowej. Ważnym uzupełnieniem współczesnego oblicza edukacji i bogatej oferty edukacyjnej stanowią dostępne dla obywateli w każdym wieku specjalne programy edukacyjne oraz programy kształcenia ustawicznego dla dorosłych. Bez wątplenia decyzja z 1968 r. o przedłużeniu obowiązkowej nauki z sześciu do dziewięciu lat jest jedną z najwyższej ocenianych zmian wprowadzonych w edukacji po 1949 r. Jest to tym bardziej znaczące, że wspaniałe osiągnięcia tajwańskich uczniów w międzynarodowych pomiarach i rankingach ostatnich dwóch dekad, którymi może poszczycić się współczesny Tajwan, są tym bardziej niezwykle, gdy zauważy się stosunkowo

---

<sup>6</sup> Za: I. Nowosad, *Procesy demokratyzacji i tajwanizacji. O roli edukacji w kształtowaniu tajwańskiej tożsamości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, t. IX, nr 1 (22), s. 165–188.

krótki czas, w którym te dziewięć lat nauki obowiązywało, a od 2012 r. okres obowiązkowej edukacji wydłużono o kolejne trzy lata (łącznie jest to 12 lat nauki do 18. roku życia)<sup>7</sup>.

Rząd Tajwanu, dokonując oceny prowadzonej polityki edukacyjnej, mocno podkreśla systematyczną ekspansję i poprawę edukacji realizowaną od 1949 r., która w specyficzny sposób była powiązana z sektorem gospodarki tego kraju, a mianowicie zmiany edukacji wyprzedzały wzrost gospodarczy. Wprowadzane reformy edukacji dobrze odzwierciedlają także zachodzące w tym kraju zmiany społeczne, które eksponują dwa znaczące procesy: demokratyzacji i tajwanizacji, powiązane z przejściem od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu<sup>8</sup>. Celem artykułu jest ukazanie zaistniałych przeobrażeń przez pryzmat polityki edukacyjnej i wdrażanych w życie szkolne przepisów regulujących podstawy funkcjonowania edukacji. Kluczowe z decyzji w poszukiwaniu przez Tajwan własnej drogi przeobrażeń edukacyjnych ukazano w trzech okresach: autorytarnym, przejściowym i współcześnie zachodzących przemian.

### Okres autorytarny (1949–1987)

Po przegranej wojnie domowej z Komunistyczną Partią Chin w 1949 r., partia Kuomintang (KMT) po dowództwem Chiang Kai-sheka wycofała się na teren Tajwanu i tam rządziła w systemie jednopartyjnym. Przeniesienie rządu centralnego na Tajwan w 1949 r. było oficjalnie traktowane jako stan tymczasowy. Miało to swoje odzwierciedlenie w celach edukacji, które priorytetowo traktowały przygotowanie kompetentnych pracowników do odbudowy kontynentalnej, gdy w przyszłości reżim komunistyczny zostanie obalony. Takie założenia mogły obowiązywać jedynie w czasie stanu wojennego, który obowiązywał w okresie autorytarnym. Były jednakże podstawą kształtującą pogląd rządu na edukację jako procesu, który powinien być kontrolowany centralnie i wykorzystywany do państwowych (narodowych) celów<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Por. Ministry of Education Republic of China, *Education in Taiwan*, Department of Statistics, Taipei 2013/2014, s. 8–10, [https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_in\\_Taiwan/2013-2014\\_Education\\_in\\_Taiwan.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf) [dostęp: 20.12.2017]; N. Clark, *Education in Taiwan*, „World Education News & Reviews” 2010, <https://wenr.wes.org/2010/05/wenr-may-2010-feature> [dostęp: 20.12.2017].

<sup>8</sup> T. Cheng-sheng, *Taiwan's Educational Reform and the Future of Taiwan*, [http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/TaiwanProgramme/Events/PublicLectures/TaiwanEducationalReform\\_English.pdf](http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/TaiwanProgramme/Events/PublicLectures/TaiwanEducationalReform_English.pdf) [dostęp: 20.12.2017].

<sup>9</sup> C. Liu, *A Report on Education to the Provincial Assembly*, Department of Education, Taiwan 1958, s. 6.

Opór KMT wobec ideologii i praktyk politycznych komunistycznego rządu Chin dobrze odzwierciedlały założenia programowe w zakresie kształtowania wartości i postaw obywatelskich<sup>10</sup>. Chiang Kai-shek oświadczył w 1968 r., że edukacja moralna i obywatelska służy przygotowywaniu uczniów do bycia „ludźmi i dobrymi uczniami”, a także „dobrymi Chińczykami, którzy kochają swój kraj i innych (...) oraz doceniają chińskie wartości i kulturę”<sup>11</sup>. Można przyjąć, że podstawy edukacji, budowano na dwóch fundamentach uwarunkowanych historycznie: konfucjanizmie i tradycji egzaminów odziedziczonej po Chinach. Meihui Liu w artykule napisanym wspólnie z Chrisem Murphym podkreśla: „my Chińczycy jesteśmy dumni ze swojej długiej historii i tradycyjnej kultury a Tajwańczycy uważają się za strażników tej tradycji”<sup>12</sup>.

Rząd KMT rozpoczął inicjatywy na rzecz odrodzenia kultury chińskiej, poprzez wzmocnienie narodowej edukacji, promowanie języka mandaryńskiego i kontynuację konfucjańskiej tradycji i kultury. Działania te rząd KMT uznał za priorytetowe, ponieważ dostrzegał utratę moralnych cnót w chińskiej edukacji na kontynencie i przejmowanie wzorów sowieckich<sup>13</sup>. Usiłując promować patriotyzm, przyjmowano, zgodnie z tradycją konfucjańską, że edukacja jest siłą kształtującą dobre społeczeństwo, a także powinna być dostępna jednakowo dla wszystkich na podstawie zasług. Wysoka wartość przyznana jest harmonii społecznej, która dla jednostki oznacza zanurzenie w społeczeństwie i podporządkowanie swoich potrzeb dla dobra ogółu<sup>14</sup>. Tradycja ta stoi ewidentnie w opozycji do silnych podstaw indywidualności i niezależności, wysoce cenionych przez Zachód. Według Douglasa Smitha, nawet we współczesnym Tajwanie, zachowanie, które jest wyraźnie indywidualne uznawane jest za „aberrację”<sup>15</sup>.

W okresie autorytarnym administracja rządowa opowiadała się za obowiązaniem w programach nauczania tradycyjnej konfucjańskiej etyki (przyzwoitość, sprawiedliwość, uczciwość i honor), cnót (lojalność, posłuszeństwo,

<sup>10</sup> S. Doong, *Taiwan's new citizenship curriculum: Changes and challenges*, [w:] *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*, red. D.L. Grossman, W.O. Lee, K. J. Kenned, Hong Kong 2008, s. 43–60.

<sup>11</sup> Chiang Kai-shek, za: M. Liu, *Civic education at the crossroad*, [w:] *Civic education in the Asia-Pacific region*, red. J.J. Cogan, P. Morris, M. Print, New York 2002, s. 96.

<sup>12</sup> C. Murphy, M. Liu, *Choices must be made. The case of education in Taiwan*, „Education” 1998, nr 3 (13), s. 9–10.

<sup>13</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges for moral education in Taiwan*, „Journal of Moral Education” 2004, nr 33 (4), s. 575–595.

<sup>14</sup> H.-Z. Ho, Y.W. Lam, K.-H. Yeh, *Character Education in Taiwan: A Reflection of Historical Shifts in Sociocultural Contexts*, „Childhood Education” 2013, Vol. 89, s. 362–367.

<sup>15</sup> D. Smith, *The Chinese family in transition: implications for education and society in modern Taiwan*, s. 7, za: C. Murphy, M. Liu, *Choices must be made...*, op.cit., s. 10.

życzliwość, miłość, wierność, sprawiedliwość, harmonia i pokój) i zasadniczych dogmatów Ruchu Nowego Życia Chiang Kai-sheka: uporządkowanie, czystość, prostota, oszczędność, terminowość i dokładność<sup>16</sup>. Zgodnie z tezami, iż dobroci można się nauczyć, a społeczeństwo może osiągnąć harmonię tylko poprzez wiedzę, na wszystkich szczeblach szkolnictwa wprowadzone zostały przedmioty kultywujące pożądane wartości<sup>17</sup>. Zajęcia lekcyjne nakłaniały uczniów do przeciwstawiania się komunizmowi, podtrzymywania tożsamości narodowej i etnicznej oraz czczenia przywódców politycznych. W szkołach podstawowych obowiązywał przedmiot życie i etyka, zaś w gimnazjach wiedza o społeczeństwie i moralności obejmowała naukę cnót moralnych podobnych do tych nauczanych na poziomie podstawowym, ale dodatkowo wprowadzano tematy związane z polityką, ekonomią, prawem i kulturą, takie jak Trzy Zasady Ludu: nacjonalizm, demokracja i dobrobyt, wprowadzone przez założyciela KMT Sun Yat-sena<sup>18</sup>. Podręczniki były zorganizowane w sekwencji odzwierciedlającej konfucjański wzorzec, który swój początek ma w jednostce, a następnie rozszerza się na większe grupy społeczne i środowiska, jak: rodzina, szkoła, społeczeństwo, państwo i świat. Podobne treści realizowane były w szkołach średnich II stopnia, zaś w szkolnictwie wyższym analizie poddawano poglądy Sun Yat-sena nazywanego powszechnie na Tajwanie „Ojcem Narodu”<sup>19</sup>.

Niektóre przedmioty, szczególnie chiński, historia, nauki społeczne i geografia, były ideologicznie wypaczone. Ponadto od 1968 r. opracowanie podręczników zostało zmonopolizowane przez specjalnie do tego celu powołany instytut (*National Institute for Compilation and Translation*, NICT) w sektorze Ministerstwa Edukacji (TMOE). Chi-Ming Lee, dokonując analizy treści zawartych w podręcznikach, zwraca uwagę na sześć obszarów tematycznych: orientację na tradycyjną kulturę, opór wobec komunizmu, gloryfikację narodu, kult przywódców politycznych; skupienie się na etniczności i usprawiedliwienie męskiego szowinizmu. W dalszych analizach uzasadnia trzy główne cechy kształtowania wąskiego umysłu przez tajwańską edukację moralną i są to: utrzymywanie porządku społecznego (strzec narodu), dbałość o idealny wzorzec osoby w zgodzie z zachowaniem wszystkich tradycyjnych wartości oraz wzmocnienie tożsamości chińskiej, a nie tajwańskiej<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> T.-Y. Hung, *American new character education movement and its implication for grade 1-9 curriculum in Taiwan*, „School Administration Bi-monthly” 2007, nr 48, s. 300–314.

<sup>17</sup> Z. Yao, *An Introduction to Confucianism*, Cambridge 2000, s. 26.

<sup>18</sup> T.-Y. Hung, *American new character education...*, op.cit.

<sup>19</sup> H.-Z. Ho, Y.W. Lam, K.-H. Yeh, *Character Education in Taiwan...*, op.cit., s. 364.

<sup>20</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit.

Egzekwowaniu pożądaných treści sprzyjały zarówno centralne rządy i wyspecjalizowane w jego ramach sektory<sup>21</sup>, ale także lokalnie kontrolowana edukacja. Ministerstwo edukacji określiło treść programów nauczania i podręczników, zmuszając uczniów do podejmowania tematów politycznych i ideologicznych. Istotne było przekazywanie kolejnym pokoleniom antykomunistycznej ideologii politycznej i rozpowszechnianie tradycyjnej chińskiej kultury i wartości. Narzucone odgórnie ideały i wartości były obecne w różnych przedmiotach szkolnych, ich rolę często podkreślano w podręcznikach na przykładzie historii bohaterów narodowych lub postaci historycznych z czasów imperialnych<sup>22</sup>. W egzekwowaniu pożądaných treści sprzyjali kontrolowani w procesie mianowania dyrektorzy szkół. Innym aspektem nadzorowania dyscypliny uczniów: wzorów zachowań i nawyków życiowych, był założony w każdej szkole dział dyscypliny (*Department of Discipline, DoD*). Badania przeprowadzone tym okresie wskazują, że argumentacja uczniów w kwestiach moralnych opierała się właśnie na promowanych zasadach i wartościach, a nie na umiejętności krytycznego myślenia – podstawie oceny systemów państw zachodnich. Zauważony problem odtwarzania wiedzy został wykorzystany przez kolejnych reformatorów w zmianach programów nauczania<sup>23</sup>.

W okresie autorytarnym „celem edukacji elementarnej było wspieranie dobrych (lub dobra) obywateli. Celem kształcenia zawodowego – wyszkolenie zręcznych pracowników w produkcji. Celem edukacja uniwersyteckiej – kształcenie doskonałych liderów”<sup>24</sup>. Podział ten, jak również polityka rządu w zakresie planowania siły roboczej o odpowiednich kwalifikacjach zaważyły na odbudowie gospodarki. Przyjmuje się, że nacisk na kształcenie zawodowe na Tajwanie stanowił jeden z głównych filarów postępującego od lat 70. XX w. ciągłego wzrostu gospodarczego<sup>25</sup>. Równie istotny był niebywale szybko osiągnięty poziom alfabetyzacji społeczeństwa.

Wolne od kontroli społecznej polityczne elity Tajwanu monopolizowały wszystkie sektory realizując skuteczny program rozwoju ekonomicznego. Dla KMT istniały dwie wartości naczelné, które za wszelką cenę należało zachować

---

21 W sektorze tajwańskiego ministerstwa edukacji (TMOE) w 1955 r. reaktywowano założony jeszcze w 1939 r. w Chinach Komitet Dyscypliny i Moralności (*Committee of Discipline and Morality, CDM*), którego celem było wzmocnienie edukacji ideologicznej, za: ibidem.

22 J.F. Meyer, *Moral education in Taiwan*, „Comparative Education Review” 1988, nr 32 (1), s. 20.

23 C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit., s. 581.

24 C. Liu, *Education is Dedication*, Taipei 1977, s. 43.

25 Y.R. Young, *Taiwan, [w:] Education and Development in East Asia*, red. P. Morris, A. Sweeting, New York 1995, s. 122.

wać: hegemoniczna pozycja partii oraz ciągła modernizacja kraju<sup>26</sup>. Gwarantując edukację i infrastrukturę tajwańskie państwo-partia zapewniało stabilność kraju poprzez rozwiązywanie lub dławienie konfliktów i niepokojów społecznych. Przyciągało zagraniczne inwestycje i zapewniało elastyczność w przystosowaniu się państwa do wyzwań wewnętrznych i zewnętrznych<sup>27</sup>. Wypracowany system polityczny Tajwanu skutecznie realizował cele ekonomiczne, co pozwala określić go za Jürgenem Domesem jako zorientowany na rozwój system autorytarny, o którego specyfice stanowią dwie kluczowe cechy<sup>28</sup>. „Pierwszą jest nie ingerowanie zmonopolizowanych przez KMT elit partyjnych w regulowanie wszystkich aspektów życia społecznego i politycznego, w przeciwieństwie do zorientowanych ideologicznie elit w systemach totalitarnych. Drugą cechą jest oparcie politycznego monopolu na zasadach rozwoju w kierunku rozwiniętego społeczeństwa masowego, a nie zachowaniu tradycyjnej struktury społecznej”<sup>29</sup>.

### Okres przejściowy (1988–2003)

Od lat 70. XX w. pozycja Tajwanu na arenie międzynarodowej zaczęła radykalnie słabnąć<sup>30</sup>. Główną przyczyną było zerwanie przez Stany Zjednoczone stosunków dyplomatycznych z Tajwanem i nawiązanie ich z ChRL, która od 1972 r. reprezentowała już całe Chiny w ONZ<sup>31</sup>. W efekcie wpłynęło to na zmniejszenie rangi Tajwanu w stosunkach międzynarodowych, powodując rosnącą izolację wyspy, która została wzmocniona podpisaniem Komunikatu Szanghajskiego przez pre-

<sup>26</sup> Por. M. Weiner, *Political Participation and Political Development*, [w:] *Modernization: The Dynamics of Growth*, red. M. Weiner, Washington 1966, s. 228–231.

<sup>27</sup> „Od 1953 do 1986 r. produkt narodowy brutto (GNP) przyrastał w tempie rocznym 8,8%, zaś produkt brutto na jednego mieszkańca (GNP per capita) – 6,2%. W roku 1989 dochód osiągnął poziom 7200 dolarów. O ile w 1951 r. dochód 20% najbogatszych mieszkańców był 15 razy większy niż dochód 20% najuboższych, o tyle do 1970 r. przepaść ta zwężała się do proporcji 4,58 : 1, a następnie do 4,39 : 1 w 1983 r. Uczyniło to Tajwan jednym z najbardziej egalitarnych pod względem ekonomicznym społeczeństw świata. W konsekwencji ponad 50% ludności Tajwanu zaliczało się do klasy średniej”, za: K. Ka-Lok Chan, *Państwo autorytarne a tajwański cud gospodarczy*, „Studia Polityczne” 1996, nr 5, s. 123.

<sup>28</sup> J. Domes, *Political Differentiation in Taiwan: Group Formation within the Ruling Party and till Opposition Circles 1979–80*, „Asian Survey” 1981, nr 10, s. 1011–1028; E.A. Winckler, *Institutionalization and Participation on Taiwan: From Hard to Soft Authoritarian?*, „China Quarterly”, wrzesień 1984, s. 481–499.

<sup>29</sup> Domes podaje tu przykłady systemów autorytarnych, zorientowanych zachowawczo: Hiszpania za Franco, Portugalia Salazara czy Filipiny za rządów Marcosa, cyt. za: K. Ka-lok Chan, *Państwo autorytarne a tajwański...*, op.cit., s. 124.

<sup>30</sup> Na arenie międzynarodowej, w latach 1949–1971 Republika Chińska na Tajwanie reprezentowała całe Chiny w ONZ i podobnie jako jedyne przedstawicielstwo Chin była uznawana przez wiele państw świata. W czasie „zimnej wojny” wyspa była pod parasolem USA i do 1971 r. uzyskiwała oficjalną pomoc i wsparcie.

<sup>31</sup> Władze ChRL podkreślały, iż problem Tajwanu jest wewnętrzną kwestią Chin, bowiem stanowi integralną część Państwa Środka.

zydenta Stanów Zjednoczonych Richarda Nixona. Prezydent stwierdzał: „Stany Zjednoczone akceptują przekonanie wszystkich Chińczyków mieszkających po obydwu stronach Cieśniny Tajwańskiej, że istnieją tylko jedne Chiny i że Tajwan jest częścią Chin”<sup>32</sup>. W sytuacji zaostrej izolacji, Tajwan zmienił politykę „wyrażając milczącą zgodę na fakt uznawania przez świat dwóch bytów po obu stronach Cieśniny”, a wrogie nastawienie wobec kontynentu ustąpiło „idei pokojowego zespolenia obu obszarów w przyszłości”<sup>33</sup>.

W latach 80. XX w. w okresie prezydentury Chianga Ching-kuo, Kuomintang częściowo rozluźnił obowiązujące restrykcje i zaczął tolerować wyjazdy obywateli Tajwanu, odwiedzających krewnych na kontynencie. Nastąpiło również pokojowe wprowadzanie demokracji, a w polityce wewnętrznej wprowadzono 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<sup>34</sup>. Pojawiły się inicjatywy zmierzające do demokracji, pluralizmu i równości społecznej, a także kapitalizmu i rozwoju technologicznego, które miały ogromny wpływ na system edukacji. Legalizacja w 1986 r. Demokratycznej Partii Postępu (DPP) zakończyła monopol KMT.

Zniesienie stanu wojennego i poważne zmiany w polityce wywołały daleko idące przeobrażenia edukacji. Znaczącym przykładem była bez wątpienia zmiana pozycji i roli nauczyciela z modelu konfucjańskiego, w którym posiadał władzę absolutną, na osobę, która jest źródłem konkretnej i obiektywnej wiedzy. Zmianie uległa realizowana do tej pory edukacja moralna i obywatelska, która zaczynała być postrzegana jako dogmatyczna i anachroniczna w postępującym procesie modernizacji i transformacji społecznej<sup>35</sup>. W efekcie rząd wprowadził reformę programową, kładąc nacisk na zmianę treści i metody pracy nauczycieli edukacji moralnej i obywatelskiej. Celem było rozwiązanie problemów społecznych i dywersyfikacja społeczna. Antykomunistyczne i pronacjonalistyczne ideologie zostały pominięte na rzecz krytycznego rozumowania, czego szczególnie brakowało w autorytarnym programie nauczania<sup>36</sup>.

W 1993 r. Ministerstwo Edukacji przekazało szkołom podstawowym wytyczne programowe, które zawierały instrukcje w kwestiach moralności, po-

<sup>32</sup> R. Nixon, *Komunikat Szanghajski*, za: K. Wu-Ping, *Wpływ stosunków chińsko-tajwańskich na rozwój gospodarczy Tajwanu*, „Studia i Materiały” 2007, nr 2, s. 105.

<sup>33</sup> K. Wu-Ping, op.cit.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Por. A. Sprenger, *Higher moral education in Taiwan*, [w:] *Chinese foundations for moral education and character development*, red. T. Van Doan, V. Shen, G.F. McLean, Washington 1991, s. 155–176.

<sup>36</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit., s. 582.



słuszeństwa, patriotyzmu i utrzymywania relacji z innymi ludźmi, społeczeństwem i środowiskiem. Dodatkowo program nauczania zawierał lekcje na temat świadomości zdrowotnej i krytycznego osądu. W przypadku gimnazjów zaimplementowano wytyczne dotyczące programu wiedzy o społeczeństwie tajwańskim oraz dotyczące edukacji moralnej i obywatelskiej. Program nauczania uczniów szkół średnich miał za zadanie zaszczepić w uczniach reguły życia społecznego, odpowiedzialność, potrzebę współpracy i wzajemny szacunek, a także uznanie dla innych kultur etnicznych<sup>37</sup>.

Program nauczania edukacji obywatelskiej został zmieniony z modelu zorientowanego na język i kulturę chińską na model świadomości społecznej propagujący autochtoniczność, poprzez włączenie informacji o lokalnych tajwańskich zwyczajach, historii i geografii czy kwestiach wielokulturowych. Ponadto w tym okresie wprowadzono do programu nauczania wiedzę na temat procesów demokratycznych i koncepcji prawnych. Innym ważnym aspektem było odteoretyzowanie treści programowych dobrze widoczne w reinterpretacji tradycyjnej etyki konfucjańskiej bazującej na przykładach z codziennego życia. Często praktyką nauczycieli było uzupełnianie treści zawartych w podręcznikach gazetami lub materiałami związanymi z prawem i rozwijanie myślenia oraz dyskusji na temat aktualnych tematów, które budziły kontrowersje, a dotyczyły kwestii moralnych i społecznych. Organizowano także zajęcia ogólnoszkolne, mające na celu wypracowanie sposobów ograniczenia uprzedzeń i rozwijania większego szacunku wobec miejscowych mieszkańców i lokalnych wydarzeń. Jednakże, wskazywanym Chi-Ming Lee problemem w realizowaniu nowego podejścia i większego zaangażowania nauczycieli był brak włączenia przedmiotu w zakres egzaminu wstępnego i co się z tym wiąże, brak jego istotnego znaczenia w tajwańskim systemie edukacji<sup>38</sup>.

Od końca lat 80. XX. w. rozpoczął się proces deregulacji w edukacji. Rząd zaczął dzielić się kontrolą z innymi agencjami, które wywierały coraz większy wpływ na kierunek reform edukacyjnych. Rynek zaczął odgrywać rolę w dostarczaniu podręczników, a rola prawa w zarządzaniu edukacją została wzmocniona. Nastąpiła zmiana alokacji struktury władzy wśród nauczycieli, dyrektorów i administracji oświatowej. Wzrosło również zainteresowanie opinii publicznej reformą edukacji. Zjawisko to nasiliło się po uchwaleniu w 1989 r. ustawy o organizacjach publicznych. W przyjmowanym kierunku reform istotne znaczenie odegrały: *The Council for the Promotion of Teachers' Rights* (Rada ds. Ochrony Praw Nauczycieli), *The Humanistic Education* (Fundacja Edukacji

---

<sup>37</sup> Ibidem, s. 583–584.

<sup>38</sup> Ibidem.

Humanistycznej) i *Foundation Taiwan Teachers' Association* (Tajwańskie Stowarzyszenie Nauczycieli). Stanowiły one coraz silniejszą grupę i stały się ważnymi graczami procesu reform, konsekwentnie wywierając presję na rząd. W efekcie powstał ruch na rzecz reformy edukacji obywatelskiej<sup>39</sup>. Przykłady obejmują kampanię nauczycieli akademickich o autonomię uniwersytetów oraz projekty reform w zakresie kształcenia podstawowego i średniego postulowane przez różne grupy: nauczycieli, uczniów i ich rodziców czy też organizacje religijne, które twierdziły, że edukacja na Tajwanie powinna być liberalna, demokratyczna, lokalna i apolityczna. Dla rządu oznaczało to konieczność balansowania pomiędzy skrajnymi wyborami<sup>40</sup>. W tej sytuacji reforma edukacji stała się kontrowersyjnym obszarem polityki społecznej na Tajwanie angażującym różne grupy społeczne. Ich skuteczność jest widoczna w przyjmowanej przez Ministerstwo Edukacji (TMOE) polityce i wyznaczanych propozycjach reform<sup>41</sup>.

Tabela 1. Proponowane kierunki reformy edukacji

Organizacje społeczne i rządowe	Proponowane kierunki reformy
Rada ds. Promocji Praw Nauczycieli ( <i>The Council for the Promotion of Teachers' Rights</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decentralizacja kontroli systemu edukacji</li> <li>• Promowanie roli nauczycieli w sterowaniu edukacją</li> </ul>
Fundacja Edukacji Humanistycznej ( <i>The Humanistic Education</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwiększenie praw uczniów i rodziców</li> <li>• Zwiększenie udziału społeczeństwa w edukacji</li> <li>• Przywrócenie edukacji „do normalności”</li> </ul>
Fundacja: Tajwańskie Stowarzyszenie Nauczycieli ( <i>Foundation Taiwan Teachers' Association</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wylimitowanie wpływów partyjno-politycznych w edukacji</li> <li>• Przejście z edukacji «chińskiej» na «tajwańską»</li> <li>• Promowanie przekonania, że każdy obywatel ma prawo do edukacji</li> </ul>
Ministerstwo Edukacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwolnienie z konieczności (presji) kształcenia na poziomie średnim wyższego szczebla oraz wyższym</li> <li>• Zwiększenie swobody wyboru w edukacji</li> <li>• Poprawa ogólnej jakości edukacji</li> <li>• Nacisk na nauczanie wartości ludzkich</li> <li>• Sprawiedliwy przydział zasobów</li> </ul>
Rada ds. Reformy Edukacji ( <i>Council on Education Reform</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wytyczenie wielu ścieżek wejścia na poziom średni wyższego szczebla oraz instytucji szkolnictwa wyższego</li> <li>• Decentralizacja kontroli nad systemem edukacyjnym</li> <li>• Poprawa ogólnej jakości edukacji</li> <li>• Skutecznie nauczanie wszystkich uczniów</li> <li>• Promowanie koncepcji uczenia się przez całe życie</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. Murphy, M. Liu, *Choices must be made*, „Education” 1998, nr 26, s. 14.

<sup>39</sup> W.-W. Law, *Education Reform in Taiwan: A search for a 'national' identity through democratisation and Taiwanisation*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 2002, nr 32, s. 61–81.

<sup>40</sup> X. Song, *Between Civic and Ethnic The Transformation of Taiwanese Nationalist Ideologies (1895–2000)*, Brussels 2009, s. 167–212.

<sup>41</sup> T. Cheng-sheng, *Taiwan's Educational Reform and the Future...*, op.cit., s. 11–14.

W oficjalnej ocenie system szkolny przenikało uczenie się na pamięć, eliminujące możliwości rozwoju kreatywności, wyobraźni, krytycznej analizy i zdolności do samodzielnego myślenia. Był to z pewnością akceptowany sposób uczenia się, zgodny z chińską tradycją, która służyła dobrze społeczeństwu przez co najmniej 2000 lat. Mistrzostwo wynikało z zapamiętywania i replikacji zgodnie z zasadą konfucjańską: „szanuj swoich przełożonych, zapamiętaj swoje lekcje i ćwicz nowe umiejętności wielokrotnie”<sup>42</sup>. Niestety w rzeczywistości szkolnej, w ramach istniejącego reżimu pamięciowego, nauka geografii stawała się recytowaniem nazw geograficznych; nauka języka angielskiego ćwiczeniem w praktykowaniu zapamiętania odpowiedzi na pytania dotyczące gramatyki; nauka o literaturze testem umiejętności dosłownego cytowania fragmentów. Ponadto znacząca była prosta zależność, że jeśli nie jest się testowanym, nie jest się traktowanym poważnie<sup>43</sup>. Wśród nauczycieli powszechne było stanowisko, że „wykonywanie testów i porównywanie osiągnięć zmusza ich do stawiania uczniom wyższych wymagań, ponieważ sami uczniowie stają się bardziej wymagający, podobnie rodzice i personel szkoły. Dla nich testy stanowią jedyny wskaźnik dydaktycznej skuteczności nauczycieli. Niestety wpiera to rozrost instrukcji związanych z zapamiętywaniem treści na pamięć”<sup>44</sup>.

We wrześniu 1994 r. powołano Radę ds. Reformy Edukacji (*Council on Education Reform*). Podjęcie przez rząd decyzji o wprowadzeniu zmian było reakcją na rosnące niezadowolenie społeczeństwa z dotychczasowego systemu edukacji, który w odbiorze publicznym był oceniany jako „zbyt sztywny”. Eksponowano brak możliwości wyboru przez uczniów własnej ścieżki edukacyjnej i gwarancji rozwoju indywidualnych różnic. Krytykowano także presję osiągnięć wywieraną na uczniów i eksponowano, że uczenie się musi być postrzegane jako coś więcej niż tylko zdawanie egzaminów powiązane ściśle z pamięciową nauką obszernych, w większości nieprzydatnych treści. Główne założenia reformy zostały zaproponowane przez trzy grupy społeczne i dwie agencje rządowe. Grupy społeczne, o bardziej radykalnym podejściu, eksponowały potrzebę decentralizacji, uczestnictwa publicznego i bardziej pluralistycznej orientacji politycznej, czyli wskazywały na obszary odzwierciedlające szersze potrzeby zmian środowiska społeczno-politycznego Tajwanu. Inaczej program zmian

---

<sup>42</sup> A. McKnight, *Chinese learners of English: A different view of literacy?*, „Open Letter” 1994, nr 4 (2), s. 41.

<sup>43</sup> P. Sedlak, *An evaluation of EFL methodology in the R.O.C.*, [w:] *EFL Readings for Chinese Teachers*, red. C. Feng-Pu, Taipei 1983, s. 415.

<sup>44</sup> T. Cheng, *Learning to Read in Chinese First Grade Classrooms* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362 581), 1993, s. 10, za: C. Murphy, M. Liu, *Choices must be made...*, op.cit., s. 12.

akcentowały agencje rządowe, które w większym stopniu nastawione były na promowanie ulepszeń ogólnej jakości kształcenia<sup>45</sup>.

W połowie lat 90. XX w., celem pozyskania społecznego poparcia dla planowanych reform, ministerstwo promowało nowe podejście pod hasłem „pasja wobec ojczyzny, serce dla Chin i otwartość na świat”. 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. W nowych propozycjach programów i metod nauczania zostało to nagłośnione w hasle powrotu do normalności. Utworzona przez Ministerstwo Edukacji komisja, miała ocenić i zweryfikować (uproszczyć) treści podręczników do liceum. Przykładowo: obniżyć od 20 do 25% zawartość podręczników, wyeliminować niejednoznaczności, duplikaty i problemy z ciągłością. Jednak planowane zmiany treści nauczania nie spowodowały modyfikacji egzaminów wstępnych. Ministerstwo Edukacji również próbowało zmniejszyć liczbę przedmiotów poprzez łączenie obszarów o podobnym charakterze. Dla przykładu: geografia, historia i wiedza o społeczeństwie zostały zintegrowane jako nowy przedmiot nauki społeczne oraz fizyka, chemia, biologia i nauka o Ziemi miały się stać przedmiotem o nazwie nauka przyrodnicza. Zostało również zaproponowane, że programy nauczania elementarnego i gimnazjum powinny być bardziej powiązane z życiem ucznia i składać się z mniej izolowanych jednostek. Ponadto Rada ds. Reformy Edukacji wprowadzając standardy edukacyjne umożliwiła szkołom podejmowanie autonomicznych decyzji dotyczących programów nauczania. Zmiany programów nauczania oraz standardy edukacyjne, miały umożliwić szkołom wpływ na decyzje o tym co jest nauczane i zachęcać nauczycieli do zaangażowania w rozwój programów. W efekcie istotne okazało się kilka zaleceń dotyczących nauczania, jak:

- redukcja maksymalnego czasu na kontakt nauczyciela z klasą do 20 godzin tygodniowo oraz wprowadzenie większej elastyczności w organizacji innych obowiązków zawodowych nauczyciela;
- dwustopniowa redukcja liczebności klasy szkolnej. Do 1998 r. klasa szkolna miała liczyć maksymalnie 40 uczniów, zaś w 2006 r. liczba ta miała być zmniejszona do 30 uczniów;
- dostosowanie procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb uczniów oraz warunków społeczno-kulturowych klasy;
- zmiana standardów efektywności dla każdego przedmiotu w celu oceny

---

<sup>45</sup> C. Murphy, M. Liu, op.cit., s. 13-15.

wyników uczniów i uzyskania informacji zwrotnej dla nauczycieli o potrzebie pomocy tym, którzy nie osiągają wystarczającego poziomu;

- zastąpienie 10-punktowej skali w systemie klasyfikacji, skalą pięciopunktową. Podejście takie jest interpretowane jako środek ograniczający rywalizację między rówieśnikami;
- zachęcanie nauczycieli i uczniów do równego traktowania wszystkich przedmiotów, bez podziału na przedmioty „o niskim lub wysokim statusie”<sup>46</sup>.

### Časy współczesne (od 2004 r. do dzisiaj)

Istotnym wskaźnikiem demokratyzacji nowoczesnych społeczeństw XXI w. jest zakres w jakim prawa człowieka są wdrażane do praktyki codziennego życia. Niestety na Tajwanie, przez wiele lat, zagadnienia praw człowieka były tematem tabu. Bez wątpienia miały na to wpływ bardzo złożone powiązania historii, kultury i polityki. W efekcie edukację w zakresie praw człowieka nie przyjęto z należytą uwagą. Przełomowym był dopiero rok 2000, kiedy Ministerstwo Edukacji zorganizowało pierwszą konferencję prasową poświęconą prawom człowieka, zaś w 2001 r. ogłoszone zostały wytyczne dla edukacji o prawach człowieka. Umacniany kierunek praw człowieka wynikał z polityki Demokratycznej Partii Postępu (DPP), której kandydat Chen Shui-bian w 2000 r. wygrał wybory prezydenckie na Tajwanie<sup>47</sup>. Pokonał partię nacjonalistyczną KMT, rządzącą niepodzielnie przez ponad pół wieku. Nowy prezydent opozycji wyraźnie też artykułował w procesie rozwoju narodowej tożsamości znaczenie praw człowieka. „Ponieważ tworzymy nowy paradygmat demokracji dla wszystkich społeczności chińskich, powinniśmy bez strachu iść naprzód drogą wolności, demokracji i praw człowieka”<sup>48</sup>.

Działania te miały podkreślić tajwańską rezolucję o promowaniu praw człowieka w edukacji<sup>49</sup>. Zarówno rząd, jak i organizacje obywatelskie (np. Tajwańskie Stowarzyszenie Praw Człowieka) prowadzili serię działań promocyjnych na temat prawach człowieka skierowanych zarówno do uczniów, jak i nauczycieli. Edukacja na temat praw człowieka na Tajwanie powiązana została z zakazem kar cielesnych w szkołach, ograniczeniem dyscyplinujących metod w pracy nauczycieli z uczniami, tworzeniem bezpiecznego środowiska uczenia się wolnego od

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> Demokratyczna Partia Postępu (DPP) została zalegalizowana w 1986 r. i jednocześnie zakończyła monopol KMT.

<sup>48</sup> X. Song, *Between Civic and Ethnic...*, op.cit., s. 161.

<sup>49</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit., s. 585–588.

krytyki i przemocy, a także ze wzrostem szacunku wobec uczniów i obrony praw wolności<sup>50</sup>. Pod koniec 2003 r. założenia te stanowiły już wytyczne Ministerstwa Edukacji, które miały być realizowane w wyniku zintegrowanych działań nauczycieli, uczniów, administracji, rodziców oraz społeczności lokalnej w procesie tworzenia „szkoły jakości” kluczowe były dwa założenia. Pierwsze wiązało się ze wzmocnieniem roli rodziców w edukacji. Drugie, ze stanowiskiem, iż jakość edukacji, to właśnie polityka szkolna i profesjonalizm nauczycieli.

W nowym tysiącleciu, nowe reformy systemu edukacji promowały bardziej postępowe postawy, decentralizację, autonomię lokalną oraz prawa uczniów, rodziców i nauczycieli umacniając kierunek demokratyzacji oświaty<sup>51</sup>. Zaistniała zasadnicza zmiana redystrybucji władzy między Ministerstwem Edukacji a samorządową administracją edukacyjną. Wprowadzono decentralizację większości obszarów władzy administracyjnej, zaś ministerstwo utrzymało jedynie nadrzędną kontrolę w dziewięciu głównych obszarach, w tym w planowaniu całego systemu i egzekwowaniu krajowej polityki edukacyjnej<sup>52</sup>. Jednakże przeniesienie dużej części uprawnień decyzyjnych na władze lokalne zostało poddane zwierzchnictwu różnych grup związanych z edukacją, jak: wykładowców akademickich, stowarzyszeń rodziców, nauczycieli, mniejszości etnicznych oraz administracji oświatowej i szkolnej, co ma odzwierciedlenie w składzie lokalnych komitetów ds. oceny oświaty (*education review committees*). W efekcie również lokalne władze zgodnie zostały poddane kontroli społecznej. Do szkół wprowadzane zostały programy rodzicielskie, by sami rodzice częściej angażowali się w działania szkolne. Istotnym obliczem przemian społeczno-kulturowych była redefinicja roli płci i rodzicielstwa, co wyraźnie przejawiało się w celach edukacji moralnej i obywatelskiej<sup>53</sup>.

Po zakończeniu okresu przejściowego w 2003 r. i początkiem rządowego trendu deregulacyjnego, podręczniki kształtowania charakteru nie podlegały już kontroli Narodowego Instytutu Kompilacji i Tłumaczeń ani nie były przez ten instytut wydawane. Co ważne, zgodnie z utworzonymi w 2004 r. przez TMOE wytycznymi, kształcenie w zakresie edukacji moralnej zostało włączane w lekcje wiedzy o społeczeństwie na poziomie szkoły podstawowej i średniej i było wzorowane na podstawie programowej opracowanej w Stanach Zjed-

---

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> P. Chen, *Strategic leadership and school reform in Taiwan*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, t. 19, nr 3, s. 293–294.

<sup>52</sup> Szerzej: W.-W. Law, *Globalization, Localization and Education Reform in a New Democracy: Taiwan's Experience*, [w:] *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*, red. K.-h. Mok et al., Basingstoke 2003, s. 97.

<sup>53</sup> H.-Z. Ho, Y.W. Lam, K.-H. Yeh, *Character Education in Taiwan...*, op.cit., s. 365.

noczonych<sup>54</sup>. Treści eksponowały szacunek wobec odmiennej płci, etnicznego oraz społeczno-ekonomicznego statusu jednostek i grup, a także troskę o przyrodę i środowisko. Rezygnacja z oddzielnego przedmiotu szkolnego w zakresie edukacji moralnej wywołała wiele wątpliwości zgłaszanych przez nauczycieli i urzędników szkolnych. Ministerstwo (TMOE) wydało w 2004 r. Program Doskonalenia Edukacji Moralnej i Obywatelskiej (*Moral and Character Education Improvement Program*, MCEIP), którego celem uczyniono: rozwijanie umiejętności moralnej argumentacji uczniów, zachęcanie do tworzenia kreatywnych, demokratycznych strategii, kształtowanie i integrowanie wartości w formalnych, nieformalnych i ukrytych programach nauczania, wspieranie szkoły w budowaniu kultury szkoły zorientowanej na potrzeby uczniów; umożliwienie uczniom, pracownikom szkół, rodzicom i liderom społeczności szkolnej udziału w kulturze szkolnej w oparciu o kształtowanie charakteru; wsparcie organizacji pozarządowych, fundacji związanych z kulturą oraz środków masowego przekazu. Osiągnięcie zakładanych celów miało przyczynić się do lepszego zrozumienia przez uczniów powiązań pomiędzy edukacją moralną, a doświadczaniem codziennego życia i przygotowania do bycia pełnoprawnymi obywatelami świata<sup>55</sup>. Wsparciem w realizacji nowego programu MCEIP miały być opracowane przez ministerstwo TMOE wskaźniki efektywności<sup>56</sup> oraz skierowany do szkół ogólnokrajowy konkurs sprawdzający kreatywność nauczycieli w realizacji celów i tworzeniu innowacyjnych działań edukacyjnych<sup>57</sup>. Można przyjąć, że po reformie edukacji z lat 90. XX w. Ministerstwo Edukacji zmieniło swoją rolę z kontrolowania programów nauczania opartych na treściach na dostarczanie nauczycielom wytycznych opartych na kompetencjach, co wynika z uznania autonomii nauczycieli w wyborze strategii nauczania.

Przeobrażenia w obszarze edukacji umacniały w szkole metody rozwijające proces uczenia się aktywizujący uczniów w rozwoju wiedzy i umiejętności rozwiązywania problemów, a także kształtowanie postaw uczniów wobec nauki, których celem jest ciekawość wiedzy, rozumienie i wykorzystywanie nauki, a także radość i docenianie jej piękna<sup>58</sup>. Nauczyciele są zobowiązani do przyjęcia „pedagogiki skoncentrowanej na uczniu w nauczaniu i prakty-

<sup>54</sup> S. Doong, *Taiwan's new citizenship curriculum...*, op.cit.

<sup>55</sup> C.-M. Lee, *The planning, implementation, and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan*, „Journal of Moral Education” 2009, nr 38 (2), s. 165–184.

<sup>56</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit., s. 585–588.

<sup>57</sup> C.-M. Lee, *The planning, implementation and evaluation...*, op.cit., s. 166.

<sup>58</sup> Ministry of Education, *Taiwan.. White paper for science education*, Taipei 2003, s. 12–13.

kach ewaluacyjnych”, sprzyjać temu ma nauczanie w grupach oraz stosowanie konstruktywistycznych podejść do nauczania i uczenia się uczniów<sup>59</sup>. Kolejne wytyczne programowe, w tym z 2008 i 2011 r. umacniały tę tendencję, kładąc silny nacisk na rozwijanie umiejętności badawczych uczniów, kreatywne myślenie oraz pozytywne nastawienie do nauki<sup>60</sup>.

Wprowadzanie nowych wartości w system edukacji (czy szerzej społeczny) nie jest jednak sprawą prostą. Z jednej strony nowe wartości miały wzmacniać siłę indywidualności – niezbędną w rozwoju kreatywności, innowacyjności, a zatem konkurencyjności społeczeństwa. Z drugiej jednak strony nie mogą one zaistnieć kosztem wartości akceptowanych i mocno utrwalonych przez lata w społeczeństwie. W 2009 r. w tajwańskich szkołach przeprowadzono badanie, w którym uczniowie, rodzice i personel szkolny mieli wytypować podstawowe wartości do realizacji przez szkoły<sup>61</sup>. Nie jest zaskoczeniem, że wiele z nich odzwierciedlało idee konfucjańskie. W oparciu o wytypowane kluczowe dla społeczności szkolnej wartości powstał zbiór formalnych i nieformalnych aktywności, stworzony przez praktyków i naukowców. Takie aktywności obejmowały między innymi: dyskusje na kontrowersyjne tematy, poruszanie podczas lekcji „dylematów moralnych” przez uczniów czy konstruowanie międzyszkolnych zajęć dydaktycznych, które angażują uczniów w procesy decyzyjne<sup>62</sup>.

Można przyjąć, że współcześnie kluczowym wyzwaniem staje się zrównoważenie wartości konfucjańskich z edukacją obywatelską. Na tym tle integracja globalnych wpływów z lokalnymi, bez burzenia tożsamości była i nadal jest najważniejszą kwestią planowania przemian edukacji<sup>63</sup>. Niektórzy badacze krytykują tajwańskie społeczeństwo za przestrzeganie tradycyjnych wartości, identyfikując takie zachowanie jako przeszkodę w kształtowaniu charakteru młodzieży we współczesnym, pluralistycznym społeczeństwie. W publikacjach powszechny jest pogląd, że nowoczesne społeczeństwa zapewniają platformy, na których ludzie „testują” i weryfikują swoje opinie, bowiem ujawniając je poddają automatycznie publicznej krytyce. Jednakże wszechobecna na Tajwanie kultura utrwała *status quo*, w efekcie blokuje lub nawet uniemożliwia krytyczne myślenie i wiąże jednostkę z bezmyślnym zachowaniem tradycyjnych

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> Ministry of Education, Taiwan. *Grade 1–9 curriculum guidelines*, [http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17\\_law.aspx](http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx) [dostęp: grudzień 2018]; Ministry of Education, Taiwan. *White paper on international education for primary and secondary schools*, Taipei 2011.

<sup>61</sup> T. Cheng-sheng, *Taiwan's Educational Reform and the Future...*, op.cit.

<sup>62</sup> C.-M. Lee, *The planning, implementation, and evaluation...*, op.cit.,

<sup>63</sup> T. Cheng-sheng, *Taiwan's Educational Reform and the Future...*, op.cit.



cnót. Stąd coraz częściej można spotkać się ze stanowiskiem uzasadniającym, że jedyną drogą dla Tajwanu jest przejście przez moralny relatywizm, by w dalszej kolejności zbudować nowoczesny i uniwersalny system wzniesiony na wartościach: demokracji, sprawiedliwości i troski o obywatela<sup>64</sup>. Przywołane dylematy świadczą o istnieniu napięcia między nowoczesnymi i tradycyjnymi wartościami, których pokonanie będzie rzutować na przyszły kształt edukacji na Tajwanie.

### Uwagi końcowe

Chociaż proces demokratyzacji Tajwanu dokonujący się stopniowo od lat 80. XX w. nie budzi wątpliwości, to jednak utrwalona przez lata silna autonomia państwa-partii, jak i ograniczone współczesne możliwości wynikające ze sprzecznych żądań wynikających zarówno z polityki wewnętrznej, jak i międzynarodowej, składają się na trudną sytuację niemającą podobnej w Azji Wschodniej. W rozbieżnych poglądach rządów po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej wciąż otwartą kwestią pozostaje, na ile skutecznie (lub czy jest to w zasadzie możliwe i sensowne) Tajwan może przejść od zorientowanego na rozwój systemu autorytarnego do zorientowanego na rozwój systemu demokratycznego, zapewniającego utrzymanie silnego państwa zaspokajającego oczekiwania społeczne i rozwiązującego kwestie sporne?

Jednak społeczeństwo tajwańskie się zmienia. Mało tego, obserwowane zmiany nastąpiły w tempie o wiele szybszym niż w większości uprzemysłowionych narodów. Podczas gdy proces industrializacji i urbanizacji w Stanach Zjednoczonych trwał 50 lat, na Tajwanie ten sam proces został ukończony w mniej niż 20 lat. Stawki wzrostu PKB były w porządku 8% rocznie od 1970 r. Na tym tle proces transformacji Tajwanu ukazuje przejście z gospodarki w dużej mierze agrarnej do tworzącego się społeczeństwa poprzemysłowego. Jednak nie tylko istotne jest sam proces przejścia, ale i jego tempo. Bowiem odbyło się to trzy razy szybciej niż wielkie zmiany w okresie Rewolucji przemysłowej w Wielkiej Brytanii<sup>65</sup>. Podobnie do tempa rozwoju gospodarczego rozwijał się system edukacji Tajwanu. Edukacja była i jest areną rozwijania, manifestowania, konsolidacji i przekazywania demokratycznych ideałów, poszanowania etnicznych i kulturowych różnic oraz wspierania „nowej tożsamości narodowej” – obywatela Tajwanu. Równie szybki był proces przejścia z nauczania (głównie w oparciu o metody podające) do uczenia się i pomocy skierowanej

<sup>64</sup> C.-M. Lee, *Changes and challenges...*, op.cit., s. 590.

<sup>65</sup> K. Wu-Ping, *Wpływ stosunków chińsko-tajwańskich na rozwój...*, op., cit.

do uczniów w nabywaniu umiejętności samodzielnego kierowania uczeniem się – jako podstawy edukacji całościowej<sup>66</sup>.

Pokojowe przekazywanie władzy w 2000 r. z KMT do DPP stało się wymiernym dowodem dość ugruntowanej demokracji. Zaistniałe zjawisko badacze argumentują istnieniem dwóch grup wzajemnie powiązanych czynników. W pierwszej zawierają się warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjające rozwojowi demokracji, jak: 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 w wyniku postępującego handlu konieczność ustosunkowania się do wartości demokratycznych i ich transfer. Druga grupa czynników ma charakter społeczno-polityczny i dotyczy redystrybucji władzy między państwem a społeczeństwem, co spowodowało, że demokratyzacja na Tajwanie stanowi pokojowe przejście bez rozlewu krwi czy rewolucji<sup>67</sup>. W procesie tym istotne były dwa etapy: transformacja z ustroju autorytarnego do demokracji w ramach dominacji KMT (pierwsze wybory prezydenckie w 1996 r.) oraz etap drugi: przekazanie władzy z KMT do DPP w wyborach prezydenckich w 2000 r. Organizacja i funkcjonowanie różnego szczebla instytucji na Tajwanie stwarza obywatelom możliwości czynnego uczestnictwa w życiu politycznym, w tym organizowanie opozycji. Skutki procesów demokratyzacji odcisnęły swoje piętno na wszystkich szczeblach zarządzania systemem edukacji. Ministerstwo Edukacji i lokalne biura oświatowe zostały zmuszone do rozliczania się ze swoich decyzji przed społeczeństwem.

Na Tajwanie proces demokratyzacji życia społecznego został skonfrontowany z konfucjanizmem wspieranym przez system edukacji<sup>68</sup>. Wielu badaczy widziało konfucjanizm jako politycznie krępujący, a nawet uważało, że ma opresyjny wpływ rozwój kapitalizmu, przykładowo, Max Weber utożsamiał go z siłą, która przyczyniła się do opóźnienia rozwoju gospodarczego Chińczyków. W jego ocenie uznanie niezmienności porządku społecznego, przywiązanie do swoich przodków, a także krytyka pogoni za bogactwem dyskredytowały rozwój gospodarczy społeczeństw i były dowodem na historyczną przewagę Zachodu<sup>69</sup>. Niestety założenia Webera nie znalazły potwierdzenia na Tajwanie. Roderick MacFarquhar na początku lat 80. XX w. opublikował artykuł w „The

<sup>66</sup> N. Clark, *Education in Taiwan...*, op.cit.

<sup>67</sup> Por. K. Wu-Ping, *Wpływ stosunków chińsko-tajwańskich...*, op.cit.; K. Ka-Lok Chan, *Państwo autorytarne a tajwański...*, op.cit.

<sup>68</sup> H.-L. Pan, *School Effectiveness and Improvement in Taiwan*, [w:] *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend et al., Dordrecht 2007, s. 277.

<sup>69</sup> M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Warszawa 2010.

Economist”, w którym uzasadniał związek pomiędzy konfucjanizmem a aktywnością gospodarczą (kapitalizmem) i podkreślał jego pozytywną rolę w rozwoju gospodarczym<sup>70</sup>. Równie znaczącą siłą przemian na Tajwanie okazała się edukacja, którą w 1996 r. premier Lien Chan uznał za kluczowy czynnik odpowiedzialny za osiągnięcia gospodarki i polityki Tajwanu<sup>71</sup>.

Niestety w procesie zmiany, jak zauważa Lee, system oparty na starych wartościach moralnych „zbankrutował”, podczas gdy nowy, bardziej otwarty system jeszcze nie został ustanowiony. Dlatego niektórzy są skłonni do przyjęcia moralnego relatywizmu, który choć może skutkować brakiem spójności społecznej, to wyłoni odpowiednio nowoczesny system wartości uwzględniający demokrację, sprawiedliwość i troskę o obywateli<sup>72</sup>. Wymaga to bez wątpienia podejścia systemowego i wzajemnej współpracy oraz pozytywnego oddziaływania w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Taki kierunek prowadzi do konieczności odpowiedzi na pytania, jak zrównoważyć kulturę Wschodu i Zachodu oraz uniknąć kryzysu tożsamości kulturowej? W jaki sposób edukacja może pomóc w zmniejszeniu napięcia wywołanego przez przeciwstawne ideologie polityczne? Są to pytania, których rozwiązanie w sposób pokojowy można prowadzić przez edukację i na które Tajwan wciąż poszukuje nowych odpowiedzi.

## Bibliografia

- Chen P., *Strategic leadership and school reform in Taiwan*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, t. 19, nr 3.
- Cheng-sheng T., *Taiwan’s Educational Reform and the Future of Taiwan*, Minister of Education, Taiwan and Member of the Academia Sinica, Taipei Presented at London School of Economics and Political Science January 10, 2007, [http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/TaiwanProgramme/Events/PublicLectures/TaiwanEducationalReform\\_English.pdf](http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/TaiwanProgramme/Events/PublicLectures/TaiwanEducationalReform_English.pdf).
- Copper J.F., *Taiwan. Nation-State or Province?*, Westview 2013.
- Domes J., *Political Differentiation in Taiwan: Group Formation within the Ruling Party and till Opposition Circles 1979–80*, „Asian Survey” 1981, nr 10, s. 1011–1028.

<sup>70</sup> Szerzej: R.S. Suleski, *The Fairbank Center for East Asian Research at Harvard University: a Fifty Year History, 1955–2005*, Cambridge 2005.

<sup>71</sup> T. Cheng-sheng, *Taiwan’s Educational Reform and the Future...*, op.cit.

<sup>72</sup> C.-M. Lee, *Moral and character education in Taiwan: History and lessons to be drawn*. Referat opracowany na: The Jubilee Centre for Character and Values, *Character and Public Policy: Educating for an Ethical Life*, University of Birmingham, United Kingdom 2012, za: H.-Z. Ho, Y.W. Lam, K.-H. Yeh, *Character Education in Taiwan...*, op.cit., s. 366.

- Doong S., *Taiwan's new citizenship curriculum: Changes and challenges*, [w:] *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific*, red. D.L. Grossman, W.O. Lee, K.J. Kennedy, Hong Kong 2008.
- Education in Taiwan*, [w:] *World Education News & Reviews*, <https://wenr.wes.org/2010/05/wenr-may-2010-feature>.
- Gold T.B., *State and Society in the Taiwan Miracle*, New York 1986.
- Gold T.B., *Taiwan in 2008: My Kingdom for a Horse*, „Asian Survey” 2009, nr 49.
- Ho H.-Z., Lam Y.W., Yeh K.-H., *Character Education in Taiwan: A Reflection of Historical Shifts in Sociocultural Contexts*, „Childhood Education” 2013, nr 89.
- Hung T.-Y., *American new character education movement and its implication for grade 1-9 curriculum in Taiwan*, „School Administration Bi-monthly” 2007, nr 48.
- Ka-Lok Chan K., *Państwo autorytarne a tajwański cud gospodarczy*, „Studia Polityczne” 1996, nr 5.
- Law W.-W., *Education Reform in Taiwan: A search for a 'national' identity through democratisation and Taiwanisation*, „Compare: A Journal of Comparative and International Education” 2002, nr 32.
- Lee C.-M., *The planning, implementation, and evaluation of a character-based school culture project in Taiwan*, „Journal of Moral Education” 2002, nr 38 (2).
- Lee C.-M., *Moral and character education in Taiwan: History and lessons to be drawn*. Referat opracowany na: The Jubilee Centre for Character and Values, Character and Public Policy: Educating for an Ethical Life, University of Birmingham, United Kingdom 2012.
- Lee C.-M., *Changes and challenges for moral education in Taiwan*, „Journal of Moral Education” 2004, nr 33 (4).
- Liu C., *A Report on Education to the Provincial Assembly*, Department of Education, Taiwan 1958.
- Liu C., *Education is Dedication*, Taipei 1977.
- Liu M., *Civic education at the crossroads*, [w:] *Civic education in the Asia-Pacific region*, red. J.J. Cogan, P. Morris, M. Print, New York 2002.
- McKnight A., *Chinese learners of English: A different view of literacy?*, „Open Letter” 1994, nr 4 (2).
- Meyer J.F., *Moral education in Taiwan*, „Comparative Education Review” 1988, nr 32 (1), s. 20-38.
- Ministry of Education Republic of China, *Education in Taiwan*, Department of Statistics, Taipei 2013/2014, [https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_in\\_Taiwan/2013-2014\\_Education\\_in\\_Taiwan.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2013-2014_Education_in_Taiwan.pdf).
- Ministry of Education. Taiwan, *White paper for science education*, Taipei 2003.
- Ministry of Education, Taiwan, *Grade 1-9 curriculum guidelines*, [http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17\\_law.aspx](http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx).
- Ministry of Education. Taiwan, *White paper on international education for primary and secondary schools*, Taipei 2011.

- Murphy C., Liu M., *Choices must be made. The case of education in Taiwan*, „Education” 1998, nr 3 (13).
- Nowosad I., *Procesy demokratyzacji i tajwanizacji. O roli edukacji w kształtowaniu tajwańskiej tożsamości*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 1 (22).
- Pan H.-L., *School Effectiveness and Improvement in Taiwan*, [w:] *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend et al. Dordrecht 2007.
- Sedlak P., *An evaluation of EFL methodology in the R.O.C.*, [w:] *EFL Readings for Chinese Teachers*, red. C. Feng-Pu, Taipei 1883.
- Śławiński R., *Historia Tajwanu*, Warszawa 2001.
- Song X., *Between Civic and Ethnic The Transformation of Taiwanese Nationalist Ideologies (1895–2000)*, Brussels 2009.
- Sprenger A., *Higher moral education in Taiwan*, [w:] *Chinese foundations for moral education and character development*, red. T. Van Doan, V. Shen, G. F. McLean, Washington 1991.
- Suleski R.S., *The Fairbank Center for East Asian Research at Harvard University: a Fifty Year History, 1955–2005*, Cambridge 2005.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Warszawa 2010.
- Weiner M., *Political Participation and Political Development*, [w:] *Modernization: The Dynamics of Growth*, red. M. Weiner, Washington 1966.
- Winckler E.A., *Institutionalization and Participation on Taiwan: From Hard to Soft Authoritarian?*, „China Quarterly” 1984, nr 99.
- Wu-Ping K., *Wpływ stosunków chińsko-tajwańskich na rozwój gospodarczy Tajwanu*, „Studia i Materiały” 2007, nr 2.
- Yao Z., *An Introduction to Confucianism*, Cambridge 2000.
- Young Y.R., *Taiwan*, [w:] *Education and Development in East Asia*, red. P. Morris, A. Sweeting, New York 1995.

## Taiwan between the East and the West. Toward Democratisation in Education

### Summary

The article sheds light on the modifications that have radically been changing the face of education since 1949 and depict Taiwan's multi-level „balancing” between the East and the West, i.e. Taiwan's policy toward China, orientation on economic growth, as well as progressing democratization processes that are reflected in educational policies. The article scrutinizes the processes that have been stimulating educational policies and have been of key importance to Taiwan's development and success (not only economic, but also educational). Also, two key processes of democratization and Taiwanization, which have constituted the country's goal, are isolated and analyzed, as well

as the manner of educational changes and their intensity in three periods: authoritarian, transitional and contemporary.

**Keywords:** Taiwan, educational goals, school improvement, education reform, democratization, Taiwanization

## Тайвань между Востоком и Западом. На пути к демократизации образования

### Резюме

В статье внимание обращено на изменения, которые с 1949 г. коренным образом изменяют облик образования и демонстрируют «балансирование» Тайваня между Востоком и Западом. Это «балансирование» распространяется на многие уровни: политику Тайваня и отношения к Китаю, ориентацию на экономический рост и прогрессивные процессы демократизации, которые находят отражение в образовательной политике. В статье представлены процессы, которые стимулировали эту политику и имели ключевое значение для развития и успеха Тайваня (не только экономического, но и образовательного). В нем также подчеркиваются два ключевых процесса демократизации и тайванизации, которые были (и остаются) целью, а также то, как происходят изменения. В статье представлена их интенсивность в трех периодах: авторитарном, переходном и во время современных образовательных изменений.

**Ключевые слова:** Тайвань, цели образования, образовательные реформы, демократизация, тайванизация