

# Elżbieta Reklajtis

---

## Integracja społeczna a polityka językowa w Maghrebie

---

Przegląd Socjologiczny / Sociological Review 31/2, 163-182

---

1979

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ELŻBIETA REKLAJTIS

## INTEGRACJA SPOŁECZNA A POLITYKA JĘZYKOWA W MAGHREBIE

Poruszamy tutaj problemy decyzji w zakresie polityki językowej, podejmowanych przez rządy krajów od niedawna niepodległych, a także uwarunkowań i konsekwencji społecznych tych decyzji. Dokonując ogólnego przeglądu wspomnianej problematyki odwołuję się do przykładów z krajów Maghrebu: Maroka, Algierii i Tunezji.

\* \* \*

Określenie polityki językowej w każdym z krajów od niedawna autonomicznych jest próbą pogodzenia ważnej pozycji osiągniętej tam w czasach kolonialnych przez język metropolii z aspiracjami czasu niepodległości.

Ujmując rzecz w szerszej płaszczyźnie kultury powiemy, że decyzje dotyczące języków są zarazem — i za każdym razem — próbą kompromisu (lub wyboru — o czym za chwilę) między wartościami potocznie kojarzonymi odpowiednio z każdym z dwu głównych języków i kultur wchodzących w grę. Czynnikiem ważnym, a wynikającym z historii jest fakt, że owe różne zespoły wartości pojmowane są zazwyczaj jako przeciwstawne: stare i swojskie, *vs.* nowoczesne i obce.

To przeciwstawienie i skojarzenia stanowią fałszywy stereotyp. Skutkiem oddziaływania tego stereotypu jest przeświadczenie o istnieniu jednej tylko możliwości wyboru, to jest wyboru jednej z dwóch wymienionych wyżej orientacji.

Powszechność i zakorzenienie wspomnianego stereotypu w myśleniu utrudniają syntezę rozmaitych elementów kulturowych, poznawanych w kontekstach odmiennych kultur i w różnych okresach historycznych, która to synteza jest jednocześnie, na wyższym poziomie refleksji, dostrzegana coraz wyraźniej i konkretniej jako warunek autonomii, inte-

gracji i postępu. Ważną okolicznością jest także fakt, że odwolywanie się do stereotypowych przeciwstawień ułatwia utrzymywanie w krajach do niedawna zależnych politycznie kulturowego i społecznego *status quo* (czyli dalsze postępy procesów dezintegracji i uzależniania się), ewentualnie ułatwia działania fragmentaryczne i krótkofalowe, które tylko pozornie są działaniami przyspieszającymi rozwój. Twierdzenie to bardziej wyjaśni się w dalszym ciągu artykułu.

W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na fakt, że uleganie stereotypowi: język europejski, nowoczesność, postęp, *vs.* język rodzimy, tradycyjizm, zacofanie — nie stanowi właściwości, a zarazem boleć krajów do niedawna zależnych od potęg europejskich. Ten sam stereotyp do dzisiaj występuje również w roli narzędzia badawczego w pracach naukowych poświęconych tym krajom. Posługiwanie się tym narzędziem prowadzi, moim zdaniem, na manowce. Praktyce porządkowania zjawisk społecznych przy pomocy wspomnianego dychotomicznego stereotypu sprzyja, jak sądzę, dowolność i brak precyzji w stosowaniu terminów takich, jak naród i integracja narodowa — niekiedy, jak się zdaje, zamiennie z terminami: państwo, instytucje państwowe, organizacja polityczna. Zobaczmy to na przykładzie.

\*                      \*

\*

Wykorzystując obfite zgromadzone do tej pory materiały na temat polityki językowej na świecie socjolingwista amerykański Joshua A. Fishman zaproponował następującą typologię odnoszącą się do tego zakresu zjawisk polityczno-społecznych i kulturowych<sup>1</sup>. Wyróżnia się tu trzy podstawowe typy polityki językowej i z nią związanych decyzji. Znaczenie zasadnicze ma rozróżnienie między decyzjami zorientowanymi na efektywność działania organizmu państwowego czy, jak pisze autor, „narodu”, skąd nazwa kierunku: „nacjonizm”, a decyzjami wyrażającymi nade wszystko dążenie do autentyczności — w terminologii tegoż autora: „nacionalizm”.

Typ A stanowią decyzje będące wynikiem zgody — przynajmniej kół przywódczych — co do tego, że dany kraj nie posiada wyraźnie wspólnej, jednoczącej wszystkich obywateli przeszłości społeczno-kulturowej (poczucie jedności historycznej, obyczaju, wartości, posłannictwa) ani też przeszłości politycznej (żywej tradycji niepodległości, własnego rządu, uświęconych granic), które mogłyby na co dzień i w skali narodu pełnić

<sup>1</sup> J. A. Fishman, *National Languages and Languages of Wider Communication in the Developing Nation*, [w:] W. H. Whiteley, ed., *Language Use and Social Change*, London 1971 Oxford Un. Press, s. 27—57.

funkcje integrujące. Mówiąc inaczej, jest to wynik sytuacji, gdy w odczuciu elit podejmujących decyzje nie ma w tym kraju miejscowej „wielkiej tradycji”, do której wszyscy lub większość mieszkańców mogłaby się zwrócić szukając jedności.

W takiej sytuacji podejmowana zostaje wcześniej i raczej bezkonfliktowo decyzja typu *A*, to jest wybór „języka szerszej komunikacji” za oficjalny język narodowy; narodowy — w tym sensie, że jego używanie ma przyspieszyć integrację społeczno-kulturalną w skali narodu (Fishman). Z reguły jest nim język (języki) byłych kolonizatorów. Przykładów decyzji tego typu dostarczają kraje Afryki: Ghana, Kamerun, Zambia.

Wyprzedzając nieco tok naszego przeglądu dodajmy, że oczywistym skutkiem tego typu wyboru jest fakt, że elity zeuropeizowane zajmują nadal wszystkie najważniejsze stanowiska we wszystkich niemal dziedzinach. Ten fakt, podobnie jak utrzymanie obcego języka, jest również usprawiedliwiany pierwszorzędą potrzebą uzyskiwania jak najwięcej pomocy, wyszkolonych fachowców, wpływów za granicą, dla zaspokajania bezpośrednich operacyjnych potrzeb narodu. Osiąganie tych celów cytowany autor wyraźnie utożsamia z integracją narodu i to nie tylko z integracją polityczną, lecz również społeczną i kulturową.

Przy decyzjach typu *A* używa się przejściowo języków lokalnych tam, gdzie zmusza do tego wzgląd na bezpośrednie zadania w dziele przyspieszenia rozwoju<sup>2</sup>. Lecz tylko język „szerszej komunikacji” uważa się za narodowy symbol trwale odpowiadający celom i zadaniom rozwoju narodowego, rytuałom, świętom. Dwujęzyczność nie stanowi cechy idealnego obywatela przyszłości. Podobnie „podwójną kulturę” uznaje się za zjawisko przejściowe stanowiące etap na drodze od tradycjonalizmu (trybalizmu, lokalizmu, partykularyzmu) ku rozwiązaniom nowym. Ten nowy kierunek często określa się jako kierunek modernizacji; w rzeczywistości w zakresie gustów, odczuwania, zachowań jest to „pan-westernizacja” (Fishman).

Decyzje językowe typu *B* mają miejsce wówczas, gdy rząd decyduje się oprzeć na dawnych, ustalonych więziach społeczno-kulturowych. Są wynikiem powszechnej zgody — nie tylko elit, lecz przez elity najbardziej świadomie wyrażanej — co do tego, że wspólna „wielka tradycja” jest w stanie dostarczyć własnych i ukształtowanych symbolicznie praw, wierzeń, zwyczajów, literatury, bohaterów, posłannictwa i cech wyróżniających dających podstawę do identyfikacji całego narodu. Tej opcji odpo-

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 33. Nauczanie wybranego języka w szkole prowadzi do szczególnej dwujęzyczności: traktowanej jako przejściowa i występującej głównie wśród bardzo młodych i bardzo starych, czyli w kategoriach wieku przed i po największym nasileniu interakcji ze szkołą, instytucjami państwowymi, wojskiem, wyższą kulturą.

wiada wybór na język narodowy jednego z miejscowych (lub zaadaptowanych) języków, który uważany jest za nieodłączny od tej tradycji. Język obcy — jeden ze światowych „języków szerszej komunikacji” — jest przyjmowany w szkołach wyższych stopni czasowo, ze względu na swoją skuteczność operacyjną. Punktem docelowym staje się ten etap przyszłości, gdy naród będzie silny i samodzielny (wyszkolony personel, możliwości szkolenia i produkcji) na tyle, by występujący w życiu społecznym i politycznym „język szerszej komunikacji” przestał pełnić rolę języka narodowego, stając się po prostu językiem obcym.

Realizację tego idealnego schematu komplikuje konieczność modernizacji języka miejscowego, i to komplikuje ją dwójako: po pierwsze, wymaga na ogół wyboru między wysoce stylizowaną „wyższą” odmianą języka narodowego (*High*, *H*) i jego odmianą potoczną (*L*) dotychczas lekceważoną jako nie nadającą się do poważnych zadań. Po drugie, wymaga wypróbowania wybranego języka i poddania go kierowanym procesom modernizacji.

Zgodnie z dążeniem do autentyczności oczekuje się więc, że jednocześnie z modernizacją własnego języka — zwykle odmiany *H* — będzie ulegać ograniczeniu rola pokolonialnego języka obcego w sferze techniki, w systemie rządzenia, szkolnictwa wyższego i w nowoczesnej kulturze tzw. wyższej. Nawet wtedy jednak uznaje się dwujęzyczność za pożądaną i to raczej na stałe, bowiem w grę wchodzi dwie, a ściślej trzy odmiany narodowego rodzimego języka, z których każda dominuje w innej sferze narodowego życia: *L* — w powszednich kontaktach nieformalnych, *H* klasyczny — w tradycyjnych zastosowaniach formalnych, *H* zmodernizowany — w zastosowaniach nowoczesnych.

Decyzje językowe typu *C* podejmowane są w warunkach współwystępowania różnych „wielkich tradycji”, to jest w dużych organizmach wielonarodowościowych. Integracja społeczno-kulturowa dokonuje się w językach narodowej „autentyczności”, na szczeblu regionalnym. Natomiast polityczno-operacyjna integracja całego narodu w ramach państwa dokonuje się w roboczych językach „szerszej komunikacji”, czyli w języku europejskim (co pozwala uniknąć rywalizacji regionów w tej mierze) i ewentualnie w którymś z miejscowych języków narodowych. Zatem dwu- a raczej wolejęzyczność oraz dwukulturowość uznaje się za zjawisko trwałe i pożądane na poziomie zarówno regionalnym, jak ogólnonarodowym.

\* \* \*

Przytoczona typologia opiera się na materiale głównie z Azji i Czarnej Afryki. Przyjmując ją wstępnie w niniejszym artykule na temat

polityk językowych i zagadnień integracji w krajach Maghrebu, zmuszeni jesteśmy ostatecznie uznać ją nie tylko za nie mającą zastosowania w tym regionie, lecz odrzucić ją jako opartą na fałszywej opozycji (zob. s. 177 i 178) Lecz nie wyprzedzajmy toku rozważań.

Politykę językową rządów Tunezji, Algierii i Maroka należałoby w zasadzie zaliczyć do typu decyzji *B* (autentyczność). W praktyce odchyła się ona często w każdym z tych krajów w kierunku typu *A* (skuteczność).

Za „narodową” polityką językową opowiedziała się w sposób najbardziej radykalny Algieria, uznając już w tzw. Karcie Algierskiej, a następnie w Konstytucji język arabski za język zarówno „oficjalny”, jak „narodowy” (w Tunezji i Maroku — „oficjalny”). Decyzja została podjęta, kiedy Algieria nie dysponowała ani odpowiednią arabskojęzyczną kadrą pracowników, ani narodowym systemem oświaty z odpowiednimi programami i podręcznikami i gdy analfabetyzm sięgał 90% ludności. Klasyczny język arabski został stopniowo wprowadzony jako język nauki do najniższych klas. Dla 20% ludności mówiącej językiem berberskim ta odmiana arabskiego była niewiele mniej obca niż dla reszty mieszkańców, używających na co dzień arabskiego języka mówionego. Opory budziła i często budzi nadal nie sama arabizacja, co do której istnieje zasadnicza zgoda, lecz sposób jej przeprowadzania oraz wykorzystywania przez pewne grupy nacisku i jednostki do celów sprzecznych z dążeniem do autonomii, demokratyzacji, postępu gospodarczego i społecznego.

W ciągu 15 lat intensywnego rozwoju szkolnictwa i oświaty w tym kraju (szkołą objęto ponad 60% dzieci, nie licząc oświaty dorosłych) całkowicie zarabizowano szkoły I stopnia oraz niektóre dziedziny życia publicznego, jak administracja i wymiar sprawiedliwości. Francuski przeważa jednak w szkołach II stopnia i wyższych uczelniach, gdzie udział profesorów obcych jest niezmiennie bardzo duży i wynosi ponad 50% (do 80%), zaś programy i podręczniki arabskie istnieją tylko w niewielu dziedzinach (religia, prawo koraniczne, literatura) i nie są zadowalające pod względem języka, treści i metod.

W Algierii problem tożsamości, autentyczności osiągnął po wojnie bardzo wysoki stopień emocjonalności. Wybór typu *B* nie rozstrzygnął jednak bynajmniej dylematu, powracającego wciąż w stereotypowym sformułowaniu: modernizm i skuteczność, a więc francuski i dwujęzyczność, albo też tradycja i autentyzm, a więc arabski. W nie publikowanej pracy doktorskiej Mohamed Buzidi<sup>3</sup> wspomina o dramatycznej debacie na kon-

<sup>3</sup> Wg Ch. A. Micaud, *Bilingualism in North Africa: Cultural and Socio-political Implications*, „The Western Political Quarterly” (Un. of Utah), march, 1974, s. 95.

gresie algierskiej partii FLN (Front Wyzwolenia Narodowego) w 1964 r. pomiędzy „modernistami” reprezentowanymi przez Ben Bellę a doradcami i „tradycjonalistami”, czyli uczonymi w prawie koranicznym ulemami i oficerami skupionymi wokół Bumediena, żądającymi szybkiej i całkowitej arabizacji. Wkrótce jednak po objęciu władzy przez Bumediena w 1965 r. jego rząd zdominowali „technokraci”; orientacja na szybką industrializację wyraziła się w płaszczyźnie językowej uznaniem potrzeby utrzymania języka francuskiego równoległe do arabizacji, czyli usankcjonowaniem zasady dwujęzyczności „jeszcze na wiele dziesięcioleci”, jak to określił min. oświaty Mostefa Lacheraf. Od marca 1979 r. szefem resortu szkolnictwa stopnia I i II jest Mohamed Kharrubi (Charubi), gorący zwolennik arabizacji, choć Kabyl z pochodzenia.

\* \* \*

Również w Tunezji, kraju przodującym w Maghrebie pod względem wykształcenia ludności, wyraźnie ciąży na sposobie myślenia wspomniana upraszczająca dychotomia: francuski — nowoczesność; klasyczny arabski — konserwatyzm, wojujący tradycjonalizm. W 1958 r., dwa lata po wyzwoleniu, rozpoczęto tam realizację dziesięcioletniego planu rozwoju szkolnictwa. Autorem jego był Mohamed Messadi, wychowanek słynnego dwujęzycznego kolegium Sadiki (zał. 1875) i francuskich uniwersytetów. W tym planie jedynym ustępstwem na rzecz tradycjonalistów było nazwanie wprowadzanej reformy przedsięwzięciem tymczasowym, mającym trwać do czasu zastąpienia go pełną arabizacją. Podobna sytuacja zaistniała przy rewizji założeń planu w 1968 r. Stwierdzono znowu, że wybór fundamentalny stanowi arabizacja, mocno zarazem akcentując absolutną konieczność utrzymania francuskiego na czas nieograniczony. Zalecono więc na przykład, aby wszyscy studenci pogłębiali znajomość arabskiego, by móc uczyć w tym języku, jednocześnie jednak, co ważniejsze, zniesiono sekcję arabską w szkołach II stopnia (nauka wyłącznie po arabsku), uznając ten eksperyment za nieudany, oraz przywrócono w szkołach I stopnia naukę języka francuskiego od klasy pierwszej (a nie od trzeciej). Trafna wydaje się uwaga, że w Tunezji „unarodowienie” systemu szkolnego oznacza przyjęcie systemu francuskiego z dodatkiem kultury i języka arabskiego w takich proporcjach, aby różnił się on od systemu francuskiego, lecz chyba niewystarczających jako podstawa dla poczucia odrębności kulturowej<sup>4</sup>. W terminologii Fishmana: kurs na modernizację przeważał nad autentycznością.

Jakie były przyczyny tej ewolucji polityki językowej w Tunezji? Czynnikiem decydującym był niewątpliwie fakt, że nowa elita polityczna obawiała się metod nauczania i wpływów wychowawczych ludzi o for-

<sup>4</sup> Ch. A. Micaud, C. Brown, Moore, *Tunisia: The Politics of Modernization*, New York 1963 Praeger, s. 153.

macji typu Zajtuna, to jest tradycyjnie-islamicznej, arabskiej, właściwej temu staremu ośrodkowi uniwersyteckiemu. Zarazem było pewne, że Francja da tyle tysięcy nauczycieli, a także miejsc na swoich uniwersytetach, ile będzie trzeba dla utrzymania jej wpływów kulturowych w Tunezji w nieuszczerplonym wymiarze.

Skądinąd w tejsze Tunezji, gdzie poszczególne decyzje w zakresie polityki językowej wydają się ją faktycznie przybliżać do typu A, wyraźnie dostrzega się i głośniejsze niż w pozostałych dwóch krajach mówi się o pilnym zapotrzebowaniu społecznym na język wspólny, zdolny integrować społeczeństwo i jego współczesną kulturę. Wskazuje się więc nie na klasyczny język arabski, lecz na jego odmiany pośrednie, będące już w użyciu lub wchodzące w użycie.

W zakresie opisu i systematyzacji istniejącej sytuacji językowej oraz prób wyjścia naprzeciw językowym wymogom rozwoju społeczno-kulturowego zrobiono w Tunezji najwięcej. Pisarze, socjologowie, lingwiści i inni badacze stale zwracają uwagę władz i opinii społecznej na zagadnienia z tej dziedziny, dostarczają diagnoz i prognoz, proponują kierunki działania.

Aby zbliżyć się do konkretnego, przyjrzyjmy się językom aktualnie funkcjonującym w Tunezji (pomijając berberski, którym mówi 1% ludności kraju, mieszkańcy wysp Dżerba). Korzystam z opracowania opublikowanego na ten temat przez Mohameda Maamuri, profesora uniwersytetu w Tunisie, w „American Journal of Arabic Studies”, 1973, nr 1<sup>5</sup>.

Klasyczny arabski (CA), język religii i znacznej części współczesnej twórczości literackiej, „jedyna czysta forma arabskiego”, uzupełniany jest swoją współczesną odmianą (*Modern Standard Arabic, MSA*) używaną w środkach masowego przekazu, w niektórych wystąpieniach politycznych, w nowoczesnych sztukach teatralnych, w powieściach, pismach literackich. Częściowo używany jest w szkołach (gdzie teoretycznie powinien być jedynym narzędziem nauki udzielanej w języku arabskim). Jest on mniej sformalizowany i używany częściej niż klasyczny arabski; liczbę jego użytkowników zwiększyła arabizacja resortów sprawiedliwości i spraw wewnętrznych. Odmiana ta — *MSA* — pozostaje w kontakcie z językiem francuskim i podlega jego wpływom: zapożyczenia widoczne są m.in. w składni. CA i *MSA* są wzajemnie rozumiane, jakkolwiek zazwyczaj wyłączają się nawzajem — tak pod względem funkcji, jak też użytkowników<sup>6</sup>.

Początkowo odmiana *MSA* zastąpiła język klasyczny w zarabizowanych ministerstwach. Jednak w rządzie i partii stwierdzono, że skutecz-

<sup>5</sup> Wg Micaud, *op. cit.*

<sup>6</sup> Jest to przykład tzw. dyglosy, o czym jest mowa dalej.



na komunikacja polityczna z masami wymaga używania tunezyjskiej mówionej odmiany arabskiego (TA). Ze współzawodnictwa tej odmiany z MSA wykształcił się nowy typ języka arabskiego, pośredni między formalnym a nieformalnym (czyli uproszczony MSA lub „wykształcony” TA). Cechuje go uproszczona morfologia i składnia; słownictwo czerpie w równej mierze z jednego i drugiego typu. Ten, jak go nazywa M. Maa-muri, „wykształcony arabski” (*Educated Arabic, EA*) jest zrozumiały prawie dla każdego, co czyni go obecnie w 90% językiem życia politycznego Tunezji. Ten stan rzeczy pozyskał sankcję ze strony prezydenta, który wypowiedział się publicznie (29 VI 1968 r.) za owym oficjalnym językiem arabskim (EA), będącym wyższą formą ogólnie znanego potocznego języka mówionego w Tunezji.

Kontekstem tego wystąpienia była kampania „tunizyfikacji”, która nastąpiła po okresie głoszenia „arabizacji”; zewsząd zaczął znikać nadmierny puryzm. W radiu i telewizji pojawiły się zlepki językowe z dominującymi formami TA, tzw. dialekt tunezyjski, EA, MSA.

Prócz TA językiem najpopularniejszym wśród wykształconych Tunezyjczyków jest hybryda francusko-arabska, polegająca na przemiennym łączeniu prawidłowych grup wyrazów francuskich i dialektycznych, przy czym przechodzenie z języka na język dokonuje się zależnie od trudności słownikowych, od zmiany kontekstu, dla żartu.

Badania nad językiem uczniów szkół średnich<sup>7</sup> wykazują ich co najmniej trójjęzyczność — nie licząc w tym klasycznego, który jest językiem obcym w zastosowaniu do wszystkich celów praktycznych, używanym rzadko i tylko w piśmie.

Na upowszechnianie się francuskiego wpływa przewaga ilościowa lekcji w tym języku nad prowadzonymi po arabsku, presja oddziaływania francuskiego poza szkołą, błędne przekonanie, że arabski nie nadaje się do nauk ścisłych i technicznych (skutek tego, że przedmioty te z reguły są rauczane po francusku). Jest to także język awansu społecznego, z pewnym zabarwieniem snobistycznym; język elity intelektualnej i społeczno-politycznej. Także trudności, które sprawia uczniom arabski literacki, i ich słaba identyfikacja z nim skłaniają do używania francuskiego.

Autor badań nad językiem studentów w Tunezji<sup>8</sup> wysuwa hipotezę dotyczącą dalszej ewolucji sytuacji językowej w tym kraju. Przewiduje on wytworzenie się w Tunezji jako produktu dzisiejszych tendencji nowoczesnego języka arabskiego zawierającego wiele elementów języka francuskiego. Jak widzimy, prognoza ta uwzględnia zarówno faktyczną

<sup>7</sup> Zohra Riahi, *La langue des élèves du secondaire*, „Cahiers de CERES” série linguistique (3), Université de Tunis, novembre 1970.

<sup>8</sup> Habib Ouali, *La langue des étudiants*, „Cahiers de CERES”, Tunis, novembre 1970.

sytuację językową, w tym wielość odmian języka arabskiego, jak też aktualną politykę językową rządu, liberalną w stosunku do francuskiego, dla którego nie usiłuje się stworzyć przeciwwagi przez radykalne zwiększenie udziału języka arabskiego w programach szkolnych i w życiu publicznym, przez rozszerzanie jego funkcji i zwiększanie prestiżu.

Prowadzone w Tunezji badania socjolingwistyczne ujawniają szereg problemów, m.in. niezgodność realizowanej polityki językowo-oświatowej z ambicjami i dążeniami części przynajmniej wykształconych obywateli nastawionych bardziej radykalnie. Podobnie jak to się stwierdza czasem w Maroku i Algierii, sytuacja językowa jest tu chaotyczna, zaś polityka językowa daleka od jasności, zdecydowania i konsekwencji w działaniu. Jednak w Tunezji temat ten, choć delikatny, nie stanowi tabu: istnieją możliwości badań i nazywania rzeczy po imieniu i sporo ludzi z tego korzysta — istnieją zatem pewne możliwości społecznego kształtowania linii polityki językowej i kulturowej. Badania i publikacje z tej dziedziny są cenne i dla pozostałych krajów, gdzie prac tego typu praktycznie nie ma.

\* \* \*

Kraje Maghrebu dostarczają przykładu jednoczesnego funkcjonowania wielu języków, a także różnych „poziomów” jednego (arabskiego) języka; to drugie zjawisko określamy — za Fergusonem — mianem dyglosy (*diglossia*). W takiej sytuacji z czasem każda z owych odmian i języków kojarzy się z sobie tylko właściwym zakresem spraw, do których jest używany, lub ze społecznymi cechami mówiącego<sup>9</sup>.

Rozłączność funkcji pełnionych w danym społeczeństwie przez poszczególne języki i ich odmiany czy poziomy, a zwłaszcza względnie trwałe związanie każdego z tych narzędzi lingwistycznych z odrębną kategorią ludności ma daleko idące skutki społeczne, polityczne i kulturowe. Przedstawimy je w ogólnym zarysie, odwołując się tym razem głównie do sytuacji w Maroku.

Reorganizacja szkolnictwa w Maroku po wyzwoleniu kraju w 1956 r. miała na celu unifikację, upowszechnienie, marokanizację i arabizację. Unifikacja znaczyła zlikwidowanie rozdziału i sprzeczności pomiędzy nauczaniem islamicznym, „tradycyjnym” a francuskim, „nowoczesnym”, jak też między nauczaniem miejskim (kolegia, medersy) a wiejskim

---

<sup>9</sup> W tym względzie wskaźnikiem jest przede wszystkim mowa, ustne zastosowania języka. Zob. przegląd tej problematyki i światowej literatury w jej zakresie: Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziólkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1977.

(szkoły koraniczne, *zauija*) — sprawa wielkiej wagi w tym kraju o ludności w 3 4 wiejskiej.

Zrobiono w tym zakresie dużo. Na szkolnictwo przeznaczają się 1/5 budżetu państwa. Obiektywnie stwierdza się jednak, że rezultaty są słabe ilościowo i jakościowo. Nie zostały radykalnie przekształcone pokolonialne struktury szkolnictwa. Omawia to zagadnienie Marokańczyk Ahmed Moatassime<sup>10</sup>, ukazując związki między „blokadami językowymi” a „blokadami” rozwoju na różnych płaszczyznach życia społecznego.

Fakt, że 95% dzieci objętych nauczaniem uczy się w szkołach podległych ministerstwu edukacji narodowej, nie oznacza jeszcze unifikacji szkolnictwa. Czynni są nauczyciele wykształceni za czasów protektoratu francuskiego. Treść i metody nauczania pozostają obce, nieprzystosowane do rzeczywistości narodowej.

Blizsze spojrzenie na osiągnięcia w zakresie upowszechnienia szkoły ujawnia i tutaj drastyczną nierówność między miastem a wsią (większą niż między płciami): na przeciętną krajową 50%-ową skaloryzację dzieci od 7 do 13 lat składa się 100%-owa skolaryzacja w miastach i 19%-owa na wsi (68% chłopców i 34% dziewczynek w skali kraju). Dalej, marokanizacja, czyli obsadzenie nauczycielami marokańskimi, szkół I stopnia mogła zostać dokonana dzięki rekrutacji nauczycieli-uczniów, którzy po szkole średniej przechodzą intensywny kurs pedagogiczny w jednej z regionalnych szkół nauczycielskich; ok. 30% personelu nie ma żadnego przygotowania pedagogicznego.

Szkoły średnie i wyższe nadal zatrudniają ponad 50% cudzoziemców.

Arabizacja objęła szkolnictwo I stopnia (2 lata — arabski, 3 następne — arabski i francuski; jako pierwszy dodatkowy — angielski). Stwarza to trudny dla większości uczniów próg między szkołą I stopnia a średnią, gdzie nauczanie, szczególnie przedmiotów ścisłych, odbywa się głównie po francusku. Na tym etapie, to jest w pierwszych latach szkoły średniej, odpada przeciętnie 40% uczniów.

Duże straty szkolne to jedna z wielu konsekwencji utrzymywania się w systemie szkolnym i w życiu państwowym sytuacji zbliżonej do sytuacji w czasach francuskich. Konsekwencje te wyrażają się nie tylko w stratach finansowych. Znacznie groźniejsze są ich przejawy w płaszczyźnie psychologicznej i pedagogicznej, kulturowej, społecznej, politycznej.

Przyjmując najpierw psychologiczny punkt widzenia wskażmy, za wspomnianym wyżej autorem, na trudności, którym musi sprostać młody Marokańczyk, a więc przede wszystkim na zjawisko dyglosy, konieczność operowania dwoma poziomami języka arabskiego: arabskim językiem

<sup>10</sup> A. Moatassime, *Le bilinguisme sauvage. Blocade linguistique*, „Revue Tiers-Monde”, 1974, nr 59—60, s. 619.

mówionym (ewentualnie równoległe z językiem berberskim), czyli językiem życia emocjonalnego i społecznego, oraz arabskim klasycznym — językiem szkolnym i akademickim, którego wokalizacja i skomplikowana fleksja (np. liczebników) sprawiają trudności nawet „wtajemniczonym”. Dalej, trzeba znać francuski, niezbędny w karierze szkolnej i w szerszym życiu społecznym i publicznym.

Te dwa przyswajane przez ucznia języki pisma — arabski klasyczny i francuski — wprowadzają go w dwa różne systemy wartości, obydwaj jednakowo obce jego światu afektywnemu. Obydwaj stwarzają przeciętnemu uczniowi ogromne trudności w zakresie wymowy, pisowni, rozumienia. W szkole, gdzie jak wiadomo głównym warunkiem sukcesu jest „umieć powiedzieć”, spełnienie tego warunku staje się w Maroku, a dotyczy to również innych krajów Maghrebu, nieosiągalne dla wielu, szczególnie dla dzieci ze wsi. Inteligentni uczniowie stają się ofiarami złej pedagogiki.

Przyjmując szerszą perspektywę kulturową wskażmy na inny fakt wynikający z obecnego systemu szkoły: wraz z nauką poszczególnych przedmiotów w języku francuskim uczniowie przejmują francuskie przekazy kulturowe nie zawsze korzystne z punktu widzenia rozwoju. Nie idzie tu o same wartości, lecz o sposób ich przekazywania. Nauczają się i demonstrują zachowania i sposób życia, który jest niemożliwy do przyjęcia i nieadekwatny do rzeczywistości tego kraju, który deformuje naturalny sposób bycia młodzieży.

O wpływie zarysowanego stanu rzeczy na rozwój osobowości i na całokształt kultury traktuje szereg publikacji autorów z Maghrebu — psychiatrów, psychologów i pedagogów, socjologów, historyków i polityków. Ich analizy naświetlają społeczny aspekt omawianej tu sytuacji, do którego teraz przejdziemy.

Opanowanie „języka informacji specjalistycznej”<sup>11</sup>, tutaj francuskiego, jest, jak widzimy, niemożliwe dla znacznej części ludności. Jest to zaś jedyna droga do zdobycia wyższej pozycji społecznej, do awansu. Francuski jest zatem, jak w czasach kolonialnych, narzędziem selekcji społecznej i gwarancją „reprodukcji elit”. W Maghrebie widać to wyraźnie, zwłaszcza jednak w Maroku, gdzie przepaść między miastem a wsią jest największa i gdzie sytuacji tej nie usiłują przeciwdziałać „rewolucyjne” zasady ustroju i polityki społeczno-gospodarczej — jak w Algierii, lub szeroki front oświaty — jak w Tunezji.

Dwujęzyczność występująca w Maroku to według określenia A. Moa-tassime „bilingwizm dziki”, taki, który stwarza i utrzymuje zamknięty

<sup>11</sup> Por. E. Nida, W. L. Wonderly, *Communication roles of languages in multilingual societies*, [w:] Whiteley, ed., *op. cit.*, s. 57.

ówód komunikowania się małej mniejszości społecznej, samowystarczalnej elity odciętej od reszty społeczeństwa. W Maroku widać to zjawisko przede wszystkim w administracji państwowej. Groźnym zjawiskiem społecznym jest wspomniana już reprodukcja tej elity: w jej kręgu zagorzali rzecznicy arabizacji wykorzystują swoje możliwości, aby umieszczać własne dzieci w szkołach gwarantujących najwyższy poziom francuskiego (czemu sprzyja też kultywowanie francuskiego języka i stylu życia w domu). Obłożone szkoły prywatne podlegające francuskim instytucjom oświatowym to zjawisko dobrze znane również w Algierii i Tunezji, zwłaszcza w okresach nasilania się arabizacji.

\* \* \*

Arabizacja — upowszechnienie i kultywowanie języka „wielkiej tradycji”, języka jedności kulturowej — ma pierwszorzędne znaczenie dla integracji społecznej niezależnie od trudności, których przewyciężenie wymaga ten proces.

Lecz procesy wcielania w życie słusznej idei arabizacji natychmiast pobudzają w społeczeństwach Maghrebu inne nurty. Mają one charakter społeczno-polityczny, mimo iż szermuje się wówczas argumentacją obyczajowo-kulturową i religijną. Arabski klasycyzm okazuje się także w pewnej mierze narzędziem selekcji społecznej i awansu — mianowicie w tych krajach i w tych okresach, gdzie nasila się orientacja tzw. tradycjonalistyczna. W tych warunkach arabski klasycyzm może służyć jako narzędzie zdobycia wpływów w życiu publicznym.

Sprawa arabizacji nierzadko wykorzystywana jest przez różne środowiska i grupy celem umocnienia ich przywilejów społecznych i wpływów politycznych. Hasła ich i programy z reguły utożsamiają arabizację z obroną religii, tradycyjnego obyczaju i wartości, z walką z zagrożeniem zewnętrznym. W Tunezji, na przykład, w końcu lat sześćdziesiątych zwolennicy totalnej arabizacji i powrotu do edukacji tradycyjnej typu Zajtuna wystąpili jako „stowarzyszenie dla obrony *Koranu*”, czym naturalnie zjednali sobie życzliwe echa w Zgromadzeniu Narodowym i na kongresie partii. Podobne manipulowanie zakresami różnych pojęć, ale oddziałujących w podobny sposób na emocjonalne postawy społeczeństwa, obserwuje się w pozostałych krajach; przykładem są zajścia wśród studentów w Algierze w 1975 r. w związku z wyborami delegatów na krajową konferencję młodzieży. Przyjęte kryterium wyboru według zaangażowania w tzw. ochotniczej służbie rewolucji rolnej odsuwało od kandydowania 4/5 ogólnej liczby studentów Algieru (wówczas 15 000). Protestująca większość studentów nie biorących udziału w poważnej akcji społeczno-politycznej, którą jest „wolontariat”, używających zresz-

tą języka francuskiego na co dzień, nazwała się „arabistami” po to, by osłaniając się hasłem arabizacji głosić jej pierwszeństwo przed rewolucją rolną. Powoływali się przy tym na islam i tradycję. „Progresiści” oskarżali ich o ubieranie konserwatywnej polityki w religijne szaty. O to bowiem w istocie chodziło protestującym: rewolucja rolna burzy podstawy dotychczasowych przywilejów. Jednym z nich jest możliwość studiowania — po francusku. Tak więc wysunięcie w danej chwili hasła arabizacji miało na celu obronę między innymi i tego przywileju jako jednego z elementów *status quo*.

Inne ważne aspekty społeczno-polityczne obecnej sytuacji językowej w Maghrebie, o których dotąd nie było mowy, to umacnianie pozycji miejscowych kadr francuskojęzycznych przez ich związki za granicą, przez ich zaangażowanie we współpracy i inne związki z tzw. kooperantami zagranicznymi w kraju; to znaczy wpływ tychże kooperantów na decyzje dotyczące polityki wewnętrznej w krajach Maghrebu; to także utrwalanie się — rażąco widoczne w Maroku — politycznej przewagi ludzi pochodzących z miast czy nawet z jednego dużego ośrodka (Fez); to uzależnienie decyzji w zakresie polityki językowej od zmiennych koniunktur w stosunkach zagranicznych. Nie będziemy tu poruszać wszystkich wymienionych zagadnień.

Z obserwacji dotychczasowych doświadczeń krajów rozwijających się wynika, że w warunkach wielojęzyczności językiem spajającym całość ponadregionalną, językiem wspólnej kultury może być jedynie język politycznie neutralny, nie dający przywilejów żadnej grupie etnicznej. W warunkach Maghrebu, biorąc pod uwagę funkcyjne i kulturowo-społeczne zróżnicowanie języków i ich odmian, musi to być język nie tylko politycznie neutralny, lecz także neutralny pod względem kulturowo-społecznym. Wykluczałoby to używanie jako języka narodowego zarówno francuskiego, jak klasycznego arabskiego. Czy spełniłoby ten warunek ewentualne rozwiązanie tunezyjskie w postaci opartego na dialekcie pisanego języka kultury? Jest on, wedle słów Maamuri, ideologicznie neutralny i nieprzeciwstawny „wzrostowi sekularyzacji, czyli uprzywilejowaniu wiary i reinterpretacji norm moralnych w kategoriach współczesności”. Jednakże przez swoje podobieństwo do języka tunezyjskiego mówionego może być narzędziem integracji tylko w skali tego jednego kraju; oddalając się od ogólnoarabskiego wzorca osłabia więzi z kręgiem kultury arabsko-islamicznej.

Ze sprawą integracji kulturowej wiąże się w Maghrebie ściśle sprawa dwu- i wielojęzyczności, a w tym statusu i trybu nauczania języków obcych. Dziedzina ta domaga się pilnych decyzji. W ogóle w dziedzinie polityki językowej życie społeczne nie pozwala funkcjonować decyzjom tymczasowym ani połowicznym; są one mylącym pozorem, szkodliwą

fikcją. Fikcyjny i szkodliwy charakter ma na przykład sankcjonowanie monopolu języka obcego w roli „języka informacji specjalistycznej”: szkół wyższych itd., albo zgoda na dominację języka obcego „tylko” w określonej dziedzinie: w technice czy w naukach ścisłych, albo trwanie przy pokolonialnych programach szkolnych i wymaganie od uczniów maghrebińskich takiej znajomości języka francuskiego jak od uczniów we Francji, lub też masowe angażowanie nauczycieli z zagranicy zamiast radykalnej zmiany systemu kształcenia, szkolenia oraz płac nauczycieli, albo oczekiwanie — bez uszczuplenia domeny języka obcego w życiu kraju — na dostateczne „wyrobienie się” języka arabskiego, jakby gdzieś poza życiem społeczeństwa czy na jego marginesie.

Język obcy zaakceptowany w roli „tylko narzędzia”, mianowicie narzędzia modernizacji, rozwoju i wejścia w świat, wnosi ze sobą, jak koń trojański, liczne i agresywne elementy własnej kultury wypierające także i te elementy kultury miejscowej, które są warunkiem rozwoju: rozwoju organicznego i autonomicznego, posiadającego niezbędną sankcję społeczną i piętno oryginalności.

I tak, wspomniana przewaga francuskiego w szkołach średnich i wyższych dotyczy nie tylko nauk ścisłych: w Tunezji programy zawierają np. trzy razy więcej filozofii zachodniej niż myśli islamicznej. „Metropolitalny” wzorzec języka wymaga dla niego takiegoż kontekstu kulturowego. Pozostaje sprawą nie wyjaśnioną, jak daleko miałyby sięgać — w przypadku decyzji akceptujących tak znaczny udział języka obcego — konsekwencja w tej polityce: jaka strefa znajdowałaby się wówczas poza kręgiem programowej imitacji obcego wzorca, a więc wtórności, a co najmniej peryferyjności akceptowanej w dziedzinie gospodarki, organizacji państwa, polityki, w szkolnictwie, piśmiennictwie, sztuce.

W żadnym z krajów, o których tu była mowa, nie widać jeszcze spójnej polityki językowej, zdolnej opanować obecną, rodzącą konflikty sytuację. W Algierii jednak stanowisko władz w najważniejszych punktach jest skryształizowane i stanowcze.

Mostefa Lacheraf (Laszeraf), historyk i znawca zagadnień polityki kulturalnej, niejednokrotnie pisał i wypowiadał się na interesujący nas temat, ukazując sedno sprawy. Jest nim faktyczne uzależnienie skuteczności i sensu arabizacji od sposobu jej realizowania. Arabizacja szkolnictwa musi spełniać warunki dyscypliny intelektualnej, adaptacji do naszych czasów, formacji naukowej jak najbardziej wzbogacającej. W przeciwnym razie nie będzie w stanie wyrugować języka obcego z jego dziś zajmowanych pozycji. Istotna jest sprawa postaw i działań obozu tzw. arabistów. „To od rzeczników języka arabskiego, od ich aktywności twórczej zależy, czy nie utrwali się u nas ta forma przejściowej dwujęzyczności, która faktycznie istnieje, choć nie śmie przyznać się do swo-

jego imienia [...] Arabizacja dokona się — lecz nie tak, jakby tego chcieli odwetowcy i miernoty. A dopóki nie osiągnie swego celu, będzie dopuszczać rywalizację któregoś z języków obcych”<sup>12</sup>.

Wreszcie moment może najważniejszy z punktu widzenia praktycznej strategii i efektywności działania: całkowite zespolenie sprawy szkolnictwa i arabizacji. Ich rozdzielanie lub opóźnianie jednej z nich działa na szkodę pozostałej. Łącznego traktowania rozwoju szkolnictwa w ogóle i arabizacji wymaga zarówno wzgląd na dobro dzieci szkolnych, jak wzgląd na najwyższy interes kraju. Arabizacja przestanie wówczas oznaczać odgrzebywanie walorów przeszłości (po pierwsze: jakiej przeszłości i jakich walorów — pyta Lacheraf), lecz normalny, choć uprzywilejowany wymiar życia kraju obecnie i w przyszłości.

Złączenie losów obu tych spraw usunie pozorny konflikt wartości i pozwoli na normalny rozwój.

Te same elementy zawierało przemówienie Bumediena otwierające I Narodową Konferencję poświęconą arabizacji w maju 1975 r.: „Ruch arabizacji jest częścią procesu rewolucyjnego i trzeba, by prowadziły go elementy postępowe, które wierzą w rewolucję [...] Komisje do spraw arabizacji muszą obejmować intelektualistów o formacji francuskiej [...] Nie dopuścimy, by elementy reakcyjne wykorzystywały slogan arabizacji lub kryły się pod osłoną religii, aby uderzać w rewolucję”<sup>13</sup>.

Na czoło praktycznych zagadnień wysuwają się w Maghrebie dwa następujące: przewycięzanie oporu elementów wrogich zmianom i rozwojowi form życia społecznego oraz stworzenie ram dla rozwoju języka arabskiego rzeczywiście dostępnego dla wszystkich i funkcjonalnego, a więc jakiegś odmiany nowoczesnego literackiego. Wziąwszy pod uwagę wyraźne stanowisko władz Algierii, upowszechnienie takiego języka wydaje się tam możliwe, podobnie, jak dzieje się to w Tunezji dzięki bardziej sprzyjającej sytuacji języka arabskiego (ciągłość kultury i szkolnictwa w tym języku), ale gdzie jednocześnie oficjalna polityka językowo-szkolna wykazuje ambicje mniej „narodowe”, a bardziej „modernizujące”, by wrócić po raz ostatni do tego podziału, który, jak teraz widzimy jaśniej, przeciwstawia sobie pojęcia, które w istocie przeciwstawne nie są. Ten sam stereotyp pojęciowy i podtrzymywanie tej pozornej sprzeczności w świadomości ludzi przez elementy, które wygrywiają to pomieszanie pojęć dla własnych interesów, hamuje podejmowanie optymalnych decyzji, wypacza ich sens, opóźnia lub uniemożliwia ich realizację. Dotyczy to decyzji w sprawie języków i oświaty, a także innych, powiązanych z tamtymi, zmierzających do normalizacji i rozwoju społecznego, ekonomicznego i politycznego.

<sup>12</sup> M. Lacheraf, wywiad dla „Révolution Africaine”, n° 709, 21 IX 1977.

<sup>13</sup> Wg „Annuaire de l’Afrique du Nord”, 1975, s. 571.



Odrzucając zatem typologię Fishmana stwierdzamy, że opiera się ona na fałszywej opozycji: modernizacja — autentyczność, przez co utrudnia zrozumienie faktu, iż język obcy w roli języka rozwoju (obojętne czy czasowo, czy na stałe) okazuje się w rzeczywistości dysfunkcyjny wobec dążenia zarówno do „autentyczności”, jak też do „skuteczności operacyjnej”. Jednocześnie zwróćmy uwagę na narzucającą się w zakresie tej problematyki — w planie praktyki i w planie systematyzacji badawczej — perspektywę syntezy i na związane z nią procesy.

W praktyce bowiem rządy państw rozwijających się nie dysponują na dalszą metę możliwością wyboru zasadniczego kierunku rozwoju. Dla wszystkich koniecznością jest uniezależnienie kraju, modernizacja, wzrost potencjału gospodarczego, integracja społeczna, a przynajmniej niezagognianie konfliktów. Również w zakresie polityki językowej przed wszystkimi rządami staje problem syntezy, który konkretyzuje się w szeregu decyzji dotyczących szkolnictwa, administracji, współpracy zagranicznej i innych działów i regulujących sprawy wyboru, rozwijania i trybu wprowadzania języka powszechnego użytku, języków obcych oraz dwu- i wielojęzyczności.

Wybór zasadniczy sprowadza się w tej sytuacji raczej do podjęcia decyzji lub braku decyzji; do przyjęcia takiej czy innej polityki językowej, zmierzającej do swoistej syntezy różnych elementów kulturowych, lub braku określonej polityki językowej w ogóle.

Nawiązując do zdania umieszczonego na początku tego artykułu — ważnym czynnikiem ustalania polityki językowej jest stopień wykrystalizowania „aspiracji czasu niepodległości” w szerokich kręgach społeczeństwa i to, czy ich artykulacja dokonywała się zgodnie z odczuciem ludzi nieobojętnych na los kultury rodzimej. Wielkiego znaczenia nabierają wspomniane wyżej szczegółowe decyzje praktyczne. Sprawą pierwszej wagi okazuje się dowartościowanie czynnika psychologicznego, tak istotnego w procesach modernizacji, przemian, przyspieszonego rozwoju zarówno ekonomicznego, jak społecznego, kulturalnego i politycznego. Sprawa języka i właściwego mu kontekstu kultury własnej lub obcej dotyczy wprost podstawowej dla kultury kwestii *t w o r z e n i a*, oryginalnej twórczości, oryginalnej ekspresji.

Jak pisze arabista i socjolog francuski Jacques Berque, pilnie czytany przez intelektualistów Maghrebu, „naród, który traci językową jedność kultury, nie osiągnie poziomu uniwersalności i zatraci swoją autentyczność i specyfikę”<sup>14</sup>. Zaś Marokańczyk Moatassime pisze szerzej: „Droga rozwoju nie ma wyłącznie technicznego charakteru; rozwój dokonuje się przede wszystkim w płaszczyźnie psychologicznej i kulturo-

<sup>14</sup> J. Berque, *Logiques plurales du progrès*, „Diogène”, juillet—septembre, 1972, n° 79.

wej. Jak wytłumaczyć inaczej drastyczne porażki «transferów technologicznych» klóących się z nie przygotowanym do ich przyjęcia otoczeniem? To nie technika tworzy człowieka, lecz człowiek technikę. Tylko za pośrednictwem symboli i znaków ukształtowanych w ciągu wieków przez daną zbiorowość może dokonać się zasadnicza zmiana — albo nie dokona się wcale”<sup>15</sup>.



Scharakteryzowana wyżej sytuacja językowa Maghrebu z jej zależnościami i antyrozwojowymi mechanizmami o samotrwałającym się charakterze, z narastającymi negatywnymi jej skutkami dla kultury, może się wydać sytuacją nieodwracalną. Byłby to wniosek zbyt pochopny. Prawdą jest jednak, że tylko radykalne decyzje i działania całościowe mogą stać się szansą przywrócenia językowi i kulturze arabskiej w Maghrebie dynamizmu i rozwojowego charakteru.

Na zakończenie będzie może interesujące przytoczyć kilka szczegółowych postulatów dotyczących omawianych wyżej zagadnień. Autorem ich jest cytowany tu wiele razy Ahmed Moatassime<sup>16</sup>. Są one radykalne, niekiedy zaskakujące, ale dlatego właśnie wydają się realistyczne. Naturalnie zdajemy sobie sprawę, że realizacja tych postulatów nie tylko wymagałaby odważnych posunięć rządu (autor mówi o Maroku), lecz dałaby początek głębszym przeobrażeniom struktur społecznych i innych.

W sprawie szkół wiejskich doradcy zagraniczni radzą ze względu na ich chroniczną nieefektywność, unikać dalszego marnowania środków finansowych, rzeczowych i ludzkich przez zmniejszanie liczby tych szkół. Cytowany autor odrzuca oczywiście tę ewentualność. Jako jedyne rozwiązanie widzi skoncentrowanie wysiłków na skolaryzacji całkowitej, jednak pod warunkiem przeprowadzenia jej w sposób najbardziej ekonomiczny i najbardziej demokratyczny; to jest, w omawianym tu przypadku szkół I stopnia, należy odrzucić wszelką nazbyt abstrakcyjną literaturę i zostawić szerokie pole dla języka bardziej konkretnego i dostępnego dla różnych warstw społecznych.

W tym miejscu otwieramy dygresję, aby odwołać się do znanych tez Basila Bernsteina na temat społeczno-kulturowych uwarunkowań kształtowania się u dzieci odmiennych typów mowy w procesie socjalizacji. Te dwa typy mowy czy też kody językowe Bernstein nazwał odpowiednio „kodem ograniczonym” (*restricted code*) i „kodem rozwiniętym” (*elaborated code*). Pierwszy, właściwy niższym warstwom społeczno-zawodo-

<sup>15</sup> Moatassime, *op. cit.*, s. 642.

<sup>16</sup> Moatassime, *op. cit.*, s. 649 i n.

wym (badania przeprowadzał w Wielkiej Brytanii), cechuje m.in. orientacja na rzeczy, na normy i ustalone role społeczne, ocenianie sytuacji według przekazywanych schematów. Drugi, właściwy klasom średnim i wyższym, cechuje orientacja na stosunki osobowe, na motywacje i cechy indywidualne, elastyczność w stosowaniu skal ocen odpowiednio do różnych zjawisk.

Nawiązując do tych tez psycholog społeczny W. P. Robinson z University of Southampton w Wielkiej Brytanii ostrzega przed obdarowywaniem dzieci przez szkołę „kodem rozwiniętym” — szczególnie w krajach rozwijających się i wchodzących dopiero na drogę uprzemysłowienia. Miejsca pracy wymagające „kodu rozwiniętego” są tam nieliczne. Zarzucenie „kodu ograniczonego” pozbawia daną osobę satysfakcji społecznych płynących z jego używania (poczucie pewności i bezpieczeństwa). „Kod ograniczony”, ześrodkowany na przedmiotach i relacjach formalnych, lepiej też odpowiada naukom ścisłym i dziedzinie techniki, na które występuje aktualnie w Maghrebie wielkie zapotrzebowanie. Niestety, kształcenie w „kodie rozwiniętym” jest znacznie tańsze aniżeli w „kodie ograniczonym”<sup>17</sup>.

Powyższe stwierdzenia warto mieć na uwadze, gdy mowa o Maghrebie, gdzie dotąd szkoła I stopnia jest inicjacją do dwóch różnych i praktycznie obcych dzieciom *elaborated codes*: francuski, arabski klasyczny; gdzie *restricted code* w rodzimych językach nie kontaktuje się z domeną nauk ścisłych i techniki, a nie ogarniając tej sfery nie daje swoim użytkownikom możliwości osiągnięcia tą drogą awansu społecznego i satysfakcji społeczno-zawodowych. Ponadto w szkołach średnich i wyższych znacznie przeważa humanistyka, a więc znów *elaborated code*. Tworzy się w ten sposób armia nieprzystosowanych i nieprzydatnych w krajach, które muszą sprowadzać z zagranicy techników i wykwalifikowanych robotników.

Na tym kończymy dygresję.

Inna grupa postulatów w zakresie polityki językowej dotyczy właściwej pedagogiki w pierwszych latach nauczania szkolnego. Jako narodowe języki Maroka Moatassime wymienia: berberski, arabski mówiony (dialekt), arabski klasyczny.

O wartości i żywotności berberskiego świadczy fakt, że połowa ludności pochodzenia berberskiego — która stanowi 2/3—3/4 całej ludności kraju — mówi tylko tym językiem, mimo iż jest niepisany i pomimo postępów arabizacji. Należy zatem używać tego języka ustnie, w pedagogice szkolnej szczególnie w pierwszych latach, ze względu na zdro-

<sup>17</sup> W. P. Robinson, *Restricted Codes in Socio-Linguistics and the Sociology of Education*, [w:] Whiteley, ed., *op. cit.*, s. 75—95.

wie psychiczne dzieci. Autor postuluje, aby poczynając od trzeciego roku nauki wprowadzać język berberski jako drugi po arabskim klasycznym, transkrybując go w alfabecie arabskim, wówczas już dzieciom znanym. Moatassime, świadomy braku „wielkiej tradycji” piśmienniczej w języku berberskim, dodaje, że nauka tego języka nie stanowi celu sama w sobie, lecz jest koniecznością ze względów psychologicznych i społecznych, które są tak istotne w działalności ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturalnej. Ponadto byłby to jedyny sposób, by kadry urzędnicze „poznały w sposób mniej sztuczny siebie i ludność, której mają służyć”.

Interesujące są przemyślenia cytowanego autora dotyczące trybu i zakresu wprowadzania języków obcych.

Rozpowszechniona znajomość jednego obcego języka „szerszej komunikacji” daje dwujęzyczność pozytywną, potrzebną kulturze, pod warunkiem, że wprowadza się ją przez nauczanie języków, a nie przez języki nauczania.

Obecna „kolekcja języków” w programach szkół marokańskich staje się, zdaniem cytowanego autora, zaprzeczeniem postępu. Przeładowanie programów szkolnych uniemożliwia osiągnięcie prawdziwej dwujęzyczności. Wiąże się z tym postulat, aby naukę języków obcych przenieść całkowicie poza szkołę. Wszystkie zagraniczne ośrodki, biura oświatowe i placówki, utrzymujące dotąd sieć własnych szkół dla dzieci marokańskich, powinny przestawić się wyłącznie na nauczanie języków.

Inny szczegółowy postulat ma na celu przeciwdziałanie „bilingwizmowi dzikiemu”, czyli sytuacji, gdy język obcy jest wszechobecny od początku nauki szkolnej, wykluczając m. in. równy start dzieci z różnych środowisk. Postulat ten zakłada tworzenie przedszkoli uczących małe dzieci (3—6-letnie) języka arabskiego, nawet gdyby to miało dokonać się kosztem zniesienia uniwersytetów. Zdaniem autora, ludzie z maturą, zdolni już zarabiać na swoje utrzymanie, posiadający dostęp do studiów zaocznych, są w sytuacji nieporównanie lepszej, niż dzieci rozpoczynające szkołę przy obecnym jej systemie.

Nauka języka obcego nie powinna być wprowadzana zbyt wcześnie, ale też nie można jej rozpoczynać dopiero w szkole średniej.

Sprawa wyboru języka obcego również wymaga przemyślenia. Autor kwestionuje powszechną i często powtarzaną przez mężów stanu w Maghrebie opinię o francuskim jako języku uniwersalnym, zapewniającym otwarcie na cały świat, najlepiej wprowadzającym w świat techniki i nauk ścisłych, co byłoby jedynym usprawiedliwieniem jego dalszego nauczania w Maghrebie. Tymczasem fakty świadczą, że nie francuski, lecz angielski pełni tę czołową rolę we współczesnym życiu międzynarodowym, w życiu naukowym, w technice, w zakresie informacji, wydawnictw itp.

A. Moatassime stwierdza, że utrzymywanie w krajach Maghrebu języka francuskiego wynika przede wszystkim ze względów politycznych, wewnętrznych i zewnętrznych. Względy wewnętrzne to fakt, że elity uprzywilejowane wszelkiej maści i poziomu są wykształcone po francusku i każda zmiana *status quo* byłaby dla nich wstrząsem społeczno-kulturowym o trudnych do przewidzenia konsekwencjach. Względy zewnętrzne wiążą się z sytuacją międzynarodową, zwłaszcza zaś z pociągającą Maghreb polityką Francji na Morzu Śródziemnym oraz z jej dążeniem do ustalenia strefy rozszerzonej kooperacji między Maghrebem, krajami arabskimi, Afryką a europejskim Wspólnym Rynkiem. Gdyby ta idea została zrealizowana, język francuski mógłby może odżyć jako język światowy, w przeciwnym razie — pisze cytowany autor — rozsądek każe wybrać język najużyteczniejszy, czyli angielski.

Tymi uwagami Marokańczyka na temat dylematów żywych w każdym z krajów Maghrebu kończymy nasz przegląd zagadnień związanych z polityką językową i procesami integracji w Maghrebie.