

Dr Kinga Lenzion, <https://orcid.org/0000-0003-2809-0565>  
Instytut Nauk Socjologicznych,  
Wydział Społeczno-Ekonomiczny  
UKSW

## Dialog kultur? Edukacja w językach europejskich w Afryce Subsaharyjskiej na przykładzie Madagaskaru

### Dialogue of cultures? Studying in European languages in Sub-Saharan Africa. Case study: Madagascar

doi: 10.34766/fetr.v42i2.248

**Abstrakt:** Na Madagaskarze, tak jak w innych krajach Afryki Subsaharyjskiej, nauczanie od poziomu gimnazjum, prowadzone jest w języku europejskim. Malgaskie dzieci, które w środowisku rodzinnym i sąsiedzkim, posługują się wyłącznie rodzimym językiem, w szkole mają styczność z językiem francuskim, a tym samym z kulturą europejską. Należy zaznaczyć, że nauka języka obcego nie ogranicza się tylko do przyswojenia określonych systemów znaków i struktur formalnych przez uczniów ale jest to także płaszczyzna spotkania kultur. Dlatego też edukacja językowa powinna opierać się na wytycznych edukacji międzykulturowej, której istotą jest dialogu kultur, uwzględniający bogactwo i niepowtarzalność, każdej z nich.

Autorka w 2016 i 2018 roku przeprowadziła badania terenowe wśród malgaskich uczniów. Pytania dotyczyły m.in. ich stosunku do języków – malgaskiego i francuskiego, którymi malgaska młodzież posługuje się w środowisku rodzinnym i szkolnym. Zebrany materiał wskazuje, że malgaski program nauczania nie bazuje na dialogu kultur. Język rodzimy, a tym samym kultura malgaska jest w procesie edukacji deprecjonowana. W swoich wypowiedziach uczniowie zaznaczali, że rodzimy język malgaski ma dla nich wysoką wartość symboliczną, jest wyznacznikiem ich tożsamości narodowej, ale jednocześnie jest to język o niskiej wartości w sferze edukacji i pracy. Natomiast język francuski cieszy się wysokim prestiżem wśród uczniów, jako język nauki, kultury i nowoczesnych technologii. Jest to język kojarzony z sukcesem oraz z osobami wykształconymi. Często też badani przeszacowują jego znaczenie we współczesnym świecie.

**Słowa kluczowe:** dialog kultur, edukacja międzykulturowa, kultura rodzima, malgaski uczeń, nauczanie w językach obcych

**Abstract:** As in all the other countries of sub-Saharan Africa, instruction at the middle-school level are provided in a European language. Malagasy schoolchildren whose interactions within the family and among neighbours are conducted exclusively in their native tongue, learn to use French, and get to know European culture. It must be highlighted that teaching a foreign language is not limited to teaching a system of signs and formal structures; it is also the teaching of a different culture. This is why, foreign language teaching should be based on the guidelines of intercultural education which relies on a dialogue of cultures which in turn takes into account of richness and uniqueness of every culture.

In 2016 and 2018 the author conducted field research among Malagasy students. Her questions related – among others -- to the attitude of the indigenous children to Malagasy spoken at home and French spoken at school. The garnered material shows that the Malagasy syllabus is not based on a dialogue of cultures. The native language, and thus the Malagasy culture, become depreciated in the course of education. The respondents indicated that the native Malagasy language has a high symbolic value and is treated as the indicator of their national identify; for all that, its value in the area of education

and employment is rather low. The French language, on the other hand, enjoys high prestige among the students as the language of science, culture, and novel technologies. French is associated with success and with educated persons. Very often its importance in the contemporary world is also overestimated by the respondents.

**Keywords:** dialogue of cultures, intercultural education, indigenous cultures, Malagasy student, teaching in a foreign language

### Wprowadzenie

Dialog to spotkanie dwóch stron – osób lub społeczności, w celu wzajemnego poznania się i zrozumienia (Nikitorowicz, 2018, s. 84). To rodzaj komunikacji międzyludzkiej, w trakcie której uczestniczące w niej podmioty zarówno dają się poznać, wyrażają i definiują siebie, jak i gotowe są na poznanie swojego partnera oraz na przemianę, na wyjście poza własne „ja”. Prawdziwy dialog to dążenie w toku wymiany myśli do poznania prawdy. Zakłada on równość obu stron oraz ich wzajemny szacunek i respektowanie się (Bronk, Salamucha, 2010, s. 16). W odpowiednim też czasie, każda ze stron jest gotowa na przyjęcie roli zarówno nauczyciela, jak i ucznia. W dialogu człowiek ofiaruje to kim jest i gotowy jest na przyjęcie tego daru od współrozmówcy. Stąd każdy człowiek potrzebuje dialogu, aby móc się zidentyfikować i umieścić się w społeczności, wśród której żyje (Żółkowska, 2013, s. 25-28).

Współczesny świat, którego immanentną cechą jest wielokulturowość, nieustannie stawia jednostkę w obliczu wielości i różnorodności kontaktu z osobami spoza jej kręgu kulturowego. Stąd istotny stał się dziś dialog kultur, który umożliwiłby jednostką wchodzenie nie tyle w relacje wielokulturowe, ale przede wszystkim w relacje międzykulturowe. Oba pojęcia – wielokulturowość i międzykulturowość – zakładają spotkanie kultur, poznawanie różnic, jednak tylko „w przypadku międzykulturowości zachodzą wzajemne relacje prowadzące do interakcji o charakterze trwałym, które zapewniają wzajemną wymianę wartości, uczenie się siebie, przełamywanie stereotypowych barier, otwartość na współpracę i gotowość do działań wspólnotowych” (Jaskuła, Korporowicz, 2017, s. 38; por. Lewowicki, 2014).

W dialogu kultur istotne jest aby z jednej strony ustrzec kultury przed procesem globalizacji, a w efekcie postępującej ich homogenizacji, a z drugiej strony uchronić je przed lokalnym egocentryzmem, prowadzącym do stygmatyzacji i wykluczenia „obcych” z głównego nurtu życia społecznego. Taki dialog zakłada w pierwszej kolejności podróż do wnętrza własnej, odziedziczonej po przodkach kultury. Istotna jest tu identyfikacja jednostek z ich własną kulturą, która opiera się na jej znajomości i akceptacji (Nikitorowicz, 2018; por. UNESCO, 2009, s. 37-60). Międzykulturowość nie oznacza bowiem wymieszania, czy rozmycia się kultur i nie prowadzi też do oskarżeń o zdradę rdzennych wartości kulturowych, lecz jej celem jest nabycie umiejętności wymiany, uczenia, twórczego

kreowania siebie przedstawicieli różnych kultur w oparciu o wspólnie odkryte w procesie dialogu wartości (Jaskuła, Korporowicz, 2013). Międzykulturowość to dynamiczne współlistnienie w danej przestrzeni różnych kultur oraz grup etnicznych, narodowych czy religijnych, polegające na ich wchodzeniu w otwarte i trwałe relacje, czego efektem jest wzajemne przenikanie się i modelowanie odmiennych treści kultury, stylów życia, cenionych norm i wartości (Safonova, 2014; Jaskuła, Korporowicz, 2017; Grzybowski, 2007).

### 1. Pierwsze spotkanie kultur - kultury malgaskiej i europejskiej<sup>1</sup>

Pierwsze trwałe kontakty Malgasy z Europejczykami miały miejsce pod koniec XVIII wieku. Pierwsi misjonarze dotarli na wyspę już pod koniec XVI wieku jednak ich działalność misyjna do XIX wieku ograniczała się do wybrzeży i pobliskich wysp. Początek XIX wieku to okres jednoczenia i kształtowania się młodego państwa malgaskiego pod rządami króla Radama I (1810-1828), który sprowadził na dwór królewski misjonarzy brytyjskich D. Jonesa i D. Grriffithsa z London Missionary Society. Król wykorzystał ich wiedzę i zdobycze cywilizacji europejskiej do zjednoczenia i umocnienia młodego państwa malgaskiego. Już w 1820 r. zezwolił misjonarzom na otworzenie pierwszych szkół, w których nauczano czytania i pisania, a także geografii i arytmetyki. Edukację początkowo prowadzono w języku angielskim. Jednak już w 1823 r. język obcy w nauczaniu został zastąpiony narodowym językiem malgaskim, który za zgodą króla został przez misjonarzy skodyfikowany przy użyciu alfabetu łacińskiego oraz zestandaryzowany. Zapis oraz upowszechnienie narodowego języka, obok możliwości rozwinięcia szkolnictwa opartego na języku rodzimym, pozwoliły w dalszej perspektywie na wewnętrzne zjednoczenie i umocnienie młodego państwa malgaskiego oraz wzmocnienie jego pozycji na arenie międzynarodowej. Sprawna administracja państwowa oparta na wspólnym dla całego kraju języku narodowym oraz wzorowana po części na modelach europejskich pozwalała na efektywne zarządzanie państwem oraz utrzymywanie stosunków dyplomatycznych i handlowych nie tylko z Francją i Anglią, rywalizującymi od początku XIX wieku o wpływy na wyspie, ale również z takimi krajami jak Niemcy, Włochy, czy Stany Zjednoczone (Lendzion, 2015).

Proces stopniowego przenikania się kultur – malgaskiej i europejskiej, pozwalający na czerpanie z wypracowanych dóbr cywilizacji zachodu został przerwany w momencie podboju Madagaskaru w 1895 r. przez Francję. Wprowadzenie w 1905 r. reżimu kolonialnego pociągnęło za sobą wprowadzanie aktywnej polityki asymilacyjnej, którą władze francuskie prowadziły na wszystkich podbitych przez siebie terytoriach. Wiązało się

<sup>1</sup> Więcej na temat kultury malgaskiej oraz historii kraju zob. K. Lendzion (2019). *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

to m.in. z ograniczeniem wydawania prasy w języku rodzimym na rzecz prasy<sup>2</sup> w języku francuskim, czy z wprowadzeniem edukacji wyłącznie w języku francuskim. Malgaze, którzy wykazywali się „otwartością” na język i kulturę francuską nagradzani byli obywatelstwem francuskim, dzięki któremu mogli korzystać z przywilejów dostępnych dla białych osadników - ich dzieci mogły uczęszczać do szkół dla białych, mogli też obejmować niższe funkcje w administracji kolonialnej. Okres kolonialny cechował się gloryfikacją kultury i języka francuskiego przy jednoczesnym dewaloryzowaniu kultury i języka malgaskiego (Lendzion, 2015).

Efektom aktywnej polityki asymilacyjnej prowadzonej przez władze kolonialne jest niewątpliwie prowadzona do dnia dzisiejszego, z przerwą na okres malgazyzacji<sup>3</sup> w latach 1975-1992, edukacja w języku francuskim. Madagaskar, podobnie jak inne państwa Afrykańskie, po odzyskaniu niepodległości w 1960 r. przyjął jako język urzędowy, a tym samym jako język nauczania język byłego kolonizatora. Decyzja ta wynikała z jednej strony z braku podręczników i programów nauczania przygotowanych w języku malgaskim, a które były dostępne w wydaniu europejskim z okresu kolonialnego, z drugiej strony z przeświadczenia polityków o niskiej wartości języka rodzimego i większej wartości prowadzenia edukacji w języku zachodnim. Warto zaznaczyć, że malgaskie elity obejmujące władzę w kraju po odzyskaniu niepodległości, były wychowankami szkół kolonialnych, które zaszczepiły w nich „mentalność kolonialną”, a tym samym zamiłowanie do kultury i języka francuskiego, często kosztem własnej kultury (tamże).

## 2. Edukacja w językach obcych

Prowadzenie edukacji w języku obcym jest kluczowe w procesie kształtowania postaw wobec języków - rodzimego i obcego, a tym samym wobec kultur. Jak podkreślają przedstawiciele glottodydaktyki uczenie się języka obcego to nie tylko poznawanie charakterystycznego dla niego systemów znaków i struktur formalnych, ale to również przekazywanie utrwalonych i przenoszonych przez każdy język systemów wartości (Achtelik, Niesporek-Szmburska, 2012; Żydek-Bednarczuk, 2015, s. 9-34). Nauka języka wiąże się z wnikaniem w kulturę jego nosicieli, ponieważ język i kultura są ze sobą

<sup>2</sup> Pod koniec monarchii w stolicy królestwa w Antananarivo publikowano około dziesięciu periodyków, które wywarły istotny wpływ na rozwój piśmiennictwa w języku rodzimym. Nakład periodyka Teny Soa z 400 kopii w swych początkach wzrósł do 3 000 w 1875 r., a Mpanolotsaina z 700 egzemplarzy w 1877 r. do 2200 w 1889 r. Pod koniec XIX wieku na łamach gazet zaczęły ukazywać się wiersze i teksty prozy - opowieści, bajki, opowiadania (Ramiandrarivo, 2010).

<sup>3</sup> Malgazyzacja - okres II Republiki Madagaskaru (1975-1992) opartej na Karcie Rewolucji Socjalistycznej. Wiązała się ona z usuwaniem osadników francuskich oraz administracji kolonialnej, a w sferze edukacji z wprowadzeniem edukacji w języku malgaskim na wszystkich etapach nauczania. Brak przygotowanych programów nauczania w języku malgaskim, podręczników i środków na ten cel przyniósł tragiczne skutki w zakresie edukacji ówczesnego pokolenia uczniów (zob. więcej Lendzion, 2019; Dahl, 2011).

nierozzerwalnie związane. Język, odwołując się do koncepcji socjolingwistycznych, to fenomen społeczno-kulturowy, który zarówno kształtuje wewnątrz jednostki, służy wyrażaniu myśli, jak i kształtuje postrzeganie, pojmowanie i rozumienie przez nią rzeczywistości (Wendland, 2011). Idąc dalej, w swojej koncepcji Językowego Obrazu Świata (JOŚ) J. Bartmiński podkreśla, że przez język wyraża się sposób w jaki jego użytkownicy interpretują otaczającą ich rzeczywistość. JOŚ obejmuje ich wspólne sądy o świecie, punkty widzenia, odpowiada też na ich potrzeby (Bartmiński, 2007).

Nauczanie języków obcych jest przestrzenią, w której stykają się różne kultury, a tym samym odmienne obrazy świata. Jest to zatem przestrzeń, w której obecny powinien być dialog kultur. Jak zostało już we wstępie zauważone w dialogu międzykulturowym istotne jest, aby jednostka z jednej strony uświadomiła sobie własną niepowtarzalność, wartość własnej kultury oraz umocniła swoją tożsamość, z drugiej strony aby wykształciła w sobie postawę otwartości na „inność kulturową” oraz gotowość do modyfikacji w określonych sytuacjach kontaktu z tą innością, własnych wzorów kulturowych (Achtelik, Niesporek-Szmburska, 2012; Safonova, 2014). Nauka języków obcych powinna być zatem prowadzona zgodnie z wytycznymi edukacji międzykulturowej, która wspiera rozwój tożsamości i kształtowania kompetencji indywidualnych w oparciu o wewnętrzny i zewnętrzny dialog jednostki, dialog między kulturą przez nią odziedziczoną a kulturami współwystępującymi w jej środowisku. Jej zadaniem jest przygotowanie jednostek do równoczesnego zachowania podmiotowości siebie i Innego oraz poprzez poznawanie i wnikanie w istotę innych kultur - modelowanie obrazu siebie i kultury własnej grupy. Istotna jest tu nie tyle koegzystencja oparta na wzajemnej tolerancji i szacunku, ale aktywne poznawanie Innych i ich kultur, wzajemne ubogacanie się, przełamywanie stereotypów, a w efekcie podejmowanie wspólnych działań w różnych sferach życia (Nikitorowicz, 2018b., s. 61-64; Urban, 2017, s. 123; por. Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 109-110).

W przypadku krajów Afryki subsaharyjskiej, w tym i Madagaskaru, gdzie ma miejsce nie tylko nauka języków obcych – europejskich, ale również edukacja w tych językach (co najmniej od poziomu gimnazjum) dialog kultur, a tym samym edukacja międzykulturowa powinny być szczególnie uwzględniane w programach nauczania. Obecnie w wielu krajach afrykańskich praktykowany jest model „Early/late exit transitional bilingual programmes”, który opóźnia moment wprowadzenia nauczania w języku europejskim i wprowadza go od czwartej klasy szkoły podstawowej (early), bądź od poziomu gimnazjum (late). Dzięki nauczaniu przez pierwsze lata wyłącznie w rodzimych językach afrykańskich dzieci zyskują nie tylko czas na opanowanie na poziomie podstawowym języka europejskiego, w którym później prowadzona jest edukacja, ale również choć w części łagodzony jest szok kulturowy, którego doznają uczniowie przekraczając próg szkoły. Kultura europejska niesie ze sobą zupełnie odmienne spojrzenie na jednostkę oraz jej miejsce i rolę w życiu społecznym niż kultura afrykańska, określana mianem Indigenous Knowledge Systems, w której przebiega



socializacja pierwotna. Tym samym środowiska rodzinne i szkolne uczniów są przesiąknięte odmiennymi systemami norm i wartości. Afrykańskie dzieci przekraczając próg szkoły przekraczają jednocześnie granicę kulturalną, granicę sposobu bycia, odczuwania i myślenia (Lendzion, 2019, s. 74-77; Lendzion, 2017; por. UNESCO, 2009, s. 67-90).

### 3. Postawy uczniów malgaskich uczniów wobec języków - francuskiego i malgaskiego

Wytyczne edukacji międzykulturowej podkreślają znaczenie dialogu kultur w procesie kształtowania dojrzałej postawy wobec kultury własnej i obcej, a tym samym formowania się „wielowymiarowej tożsamości” opartej na symbiozie różnych kultur i pozwalającej na dojrzałe korzystanie z kulturowego pluralizmu (Lewowicki, 2014). Badania terenowe przeprowadzone przez autorkę w 2016 i 2018 r. wśród malgaskich uczniów ze szkół w Miandrivazo na Madagaskarze<sup>4</sup> wskazują, że w tamtejszych szkołach nie ma miejsca na dialog kultur. Analiza zebranego materiału w trakcie wywiadów przeprowadzonych z uczniami i z nauczycielami, jak i z kwestionariusza ankiety wskazuje, że dwa języki - malgaski i francuski - nie koegzystują obok siebie na równoprawnych warunkach. Dwujęzyczność malgaskich szkół jest pozorna, a pogłębiona analiza ukazuje zakorzeniony w systemie edukacji stan dyglosji. Z wypowiedzi uczniów często przebija gloryfikacja języka francuskiego przy jednoczesnej deprecjacji języka rodzimego.

Funkcjonowanie dwóch języków w środowisku rodzinnym i szkolnym uczniów można odnieść do teorii kodu rozwiniętego (język formalny) i kodu ograniczonego (język publiczny) B. Bernsteina<sup>5</sup>. Rodzimy język malgaski jest postrzegany przez młodych

<sup>4</sup> Prezentowane w tym artykule materiały obejmują część danych zebranych w trakcie dwukrotnych badań terenowych. W 2016 r. badania ankietowe objęły m.in. uczniów klas maturalnych uczęszczających do liceów znajdujących się na terenie miasta Miandrivazo (liceum państwowe, oraz dwa licea prywatne - katolickie Saint Pierre oraz liceum prowadzone przez adwentystów). Łącznie przebadano 143 uczniów ostatniej klasy liceum, 77 w liceum państwowym, 52 w liceum katolickim oraz 14 w liceum adwentystów. W badaniu wzięło udział 65 kobiet i 78 mężczyzn. Badani licealiści byli w wieku 16-25 lat, z czego ponad połowa była w wieku 18-20 lat (60%). W badaniu wzięli udział wszyscy uczniowie obecni danego dnia w szkole. Natomiast w trakcie badań w 2018 r. autorka przeprowadziła osiem wywiadów fokusowych z 32 maturzystami z tych samych szkół, co w roku 2016 - po trzy wywiady z licealistami ze liceum katolickiego i państwowego oraz dwa wywiady z licealistami z liceum adwentystów.

<sup>5</sup> U podstaw przyjęcia rozróżnienia na dwa kody językowe tkwi założenie, że nabycie określonego systemu mowy przez jednostkę wiąże się z przyjęciem określonej hierarchii wartości postrzegania, klasyfikowania i odczuwania świata. Różny system mowy wiąże się z różnym stylem życia. Kodem ograniczonym posługują się przedstawiciele klas niższych. Cechuje się on ubogą konstrukcją składniową, ubogim słownictwem, częstym używaniem prostych rozkazów lub stwierdzeń, wypowiedzi konstruowane są na niskim poziomie ogólności, używa się raczej symboli konkretnych, namacalnych. W przeciwieństwie do niego kod rozwinięty, którym posługują się klasy wyższe, charakteryzuje się bogatym słownictwem, rozbudowanymi zdaniami, licznymi formami bezosobowymi. Język ten jednocześnie cechuje się większą subtelnością niż kod ograniczony w przekazywaniu stanu emocjonalnego jednostki. Obiektywnie, zdaniem B. Bernsteina, żadnego

Malgaszy jako język gorszy - kod ograniczony, natomiast językowi francuskiemu, który postrzegany jest jako język wyższy, przypisują oni cechy kodu rozwiniętego. Przyjęcie rozróżnienia na dwa kody wiąże się tu nie tylko z faktem opanowania i posługiwania się przez jednostki określonym językiem - systemem mowy, ale pociąga za sobą różną ich dostępność oraz funkcje przypisane każdemu z języków. Posługiwanie się danym językiem wiąże się również z odmiennym postrzeganiem siebie i świata przez jednostki w zależności od nabytych kompetencji w danym języku oraz od tego, którym z nich się aktualnie posługują.

Języki malgaski i francuski są przypisane do innej sfery życia i pełnią odmienne funkcje w życiu malgaskich uczniów (tabela 1).

Na odmienne role języków malgaskiego i francuskiego, a tym samym na odmienne oczekiwania wobec nich wskazywali w swoich wypowiedziach - w pytaniach otwartych w kwestionariuszu ankiety „Jaki jest Twój stosunek do języka francuskiego/malgaskiego?” oraz w wywiadach fokusowych - badani maturzyści. Uczniowie postrzegają oba języki przede wszystkim przez pryzmat ich użyteczności. Język francuski jest językiem praktykowanym przez nich w środowisku szkolnym, a w przyszłości będzie dla nich niezbędny w sferze zawodowej. Jest zatem nieodzowny w ich życiu jeżeli chcą zdobyć wykształcenie i dobrą pracę: „język francuski jest obowiązkowy w mojej edukacji, zatem jest użyteczny, pomocny w życiu osobistym” (sk-ch)<sup>6</sup>; „język francuski jest obcym językiem, jest to język potrzebny do szukania pracy” (sk-dz). Jest to również język, który umożliwia oczekiwany przez uczniów kontakt z „obcymi”, z obcokrajowcami: „dla mnie język francuski jest językiem, który pozwala mi nawiązać relacje z obcokrajowcami” (sk-dz). Język francuski ma wysoką wartość instrumentalną dla uczniów, ponieważ jego biegła znajomość daje im szansę na wyrwanie się w życiu dorosłym z ubóstwa, na odniesienie sukcesu i awans w hierarchii społecznej: „język francuski jest niezbędny, aby zmienić naszą pozycję, nasz status, ponieważ jest on konieczny, aby podjąć studia na uniwersytecie” (sk-ch). Język francuski to także narzędzie do odkrywania i poznawania nowych technologii, zdobywania wiedzy wykraczającej poza ich codzienny, znany świat. Jest synonimem zmiany: „język francuski jest niezbędny w naszym życiu, ponieważ pozwala nam zrozumieć nowe rzeczy, np. jak lepiej używać telefon (...) nasz drugi język, język francuski pozwala nam odkryć to czego jeszcze nie znamy, pokazuje nam nowe rzeczy” (sk-ch).

---

z kodów nie można określić jako gorszego bądź lepszego, ponieważ każdy z nich ma własną estetykę i przypisany jest do innych sfer życia, niemniej jednostki przypisują wyższą wartość kodowi rozwiniętemu (Bernstein, 2005, s.31-41; Bochno, 2008, s. 240-241; Bielecka-Prus, 2010, s. 48-50).

<sup>6</sup> W artykule przy cytowaniu wypowiedzi maturzystów będą stosowane następujące skróty:

- sk-ch/sk-dz - uczeń/uczennica prywatnego liceum katolickiego;
- sp-ch/sp-dz - uczeń/uczennica państwowego liceum;
- sa-ch/sa-dz - uczeń/uczennica prywatnego liceum adwentystów.

Tabela 1. Język malgaski i język francuski w opinii uczniów i nauczycieli z Miandrivazo

| Kryteria - kody               | Język francuski<br>Kod rozwinięty  | Język malgaski<br>Kod ograniczony   |                                  |
|-------------------------------|--|---|----------------------------------|
| Dostęp                        | Partykularny – osoby<br>wykształcone, cywilizowane                           | Uniwersalny – wszyscy,<br>niezależnie od poziomu<br>wykształcenia                                       |                                  |
|                               | Klasa wyższa (kadra, osoby z<br>wyższym wykształceniem)                      | Wszystkie klasy   |                                  |
| Zasięg                        | Język międzynarodowy   | Język narodowy Malgaski   |                                  |
| Czas i sposób<br>przyswajania | Nabywany dopiero w szkole –<br>pierwszy kontakt z językiem                   | Naturalnie przyswajany w<br>środowisku rodzinnym – znany od<br>urodzenia                                |                                  |
|                               | Uczenie się  | Przyswajany swobodnie   |                                  |
|                               | Trudny do nauczenia się  | Łatwy do nauczenia się  |                                  |
| Funkcje                       | instrumentalna   | a) komunikatywna  |                                  |
|                               |  | Język szkoły, pracy   | Język domowy, towarzyski         |
|                               |  | Kontakt z obcymi  | Kontakt z rodziną, ze znajomymi  |
|                               |  | b) mobilności społecznej  |                                  |
|                               |  | Rewolucja/ewolucja/<br>otwiera na nowości   | Rutyna, kontynuacja              |
|                               |  | Droga do awansu społecznego   | Stagnacja, brak awansu i rozwoju |
| symboliczna                   | Łączy ze społecznością<br>międzynarodową – globalizacja                      | Funkcja integrująco-<br>identyfikacyjna – nośnik kultury i<br>tradycji przodków – tożsamość<br>narodowa |                                  |
|                               | Język wiedzy, nauki  | Język tradycji  |                                  |
| Nauczanie                     | Preferowany jako język nauczania   | Odrzucany jako język nauczania<br>szkolnego   |                                  |
|                               | Nauka w nim jest bardziej<br>zrozumiała                                      | Nauka w nim jest trudna – trudno<br>się w nim tłumaczy przedmioty                                       |                                  |
| Poziom rozwoju                | Wysoki stopień intelektualizacji –<br>język nauki, literatury,<br>dokumentów | Niski poziom intelektualizacji –<br>nieodpowiedni do stania się<br>językiem nauczania                   |                                  |
| Prestiż                       | Wysoki   | Niski   |                                  |
|                               | Wysokie subiektywne odczucie<br>jego użyteczności                            | Niskie subiektywne odczucie jego<br>użyteczności  |                                  |
| Świat odniesienia             | Świat obcy, „inny”, zewnętrzny   | „mój świat” świat ograniczony do<br>środowiska rodzinnego i lokalnego                                   |                                  |
|                               | Język stowarzyszenia<br>Gemeinschaft   | Język wspólnoty Gesellschaft  |                                  |

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



Dla uczniów język francuski jest symbolem nowej cywilizacji: „w technologii dominuje język francuski, na przykład w telefonach, komputerach, prawie wszystkie nowości są w języku francuskim” (sk-ch).

W przeciwieństwie do języka francuskiego, język malgaski jest użyteczny w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, towarzyskim, w obrębie których pełni funkcje komunikacyjne. Jest językiem niezbędnym do podtrzymania kontaktów między rodakami: „język malgaski daje mi przyjemność, ponieważ to nasz, mój język, który łączy mnie ze wszystkimi moimi przyjaciółmi, kolegami i rodzicami” (sk-ch); „to mój język rodzimy i język służący do komunikacji między nami Malgaszami” (sp-ch). Język malgaski jest mało znaczący na drodze do awansu społecznego, ale w opinii młodych Malgazy pełni ważną funkcję integrująco-identyfikującą. Jest językiem przodków, językiem, w którym przekazywana jest tradycja. Jego znajomość jest kluczowym składnikiem i wyznacznikiem tożsamości malgaskiej: „język malgaski jest ważny, ponieważ jest naszym językiem rodzimym, jest tym co czyni z nas Malgazy, pozwala nam także strzec, pilnować naszych zwyczajów i tradycji, pozwala nam także odróżnić się od innych krajów” (sk-ch). Posługiwanie się językiem rodzimym daje uczniom poczucie zakorzenienia i kontynuacji w rodzimym środowisku: „co do malgaskiego to czuję, że żyję w ciągłości, w kontynuacji” (sk-ch).

Z wypowiedzi uczniów przebija dysonans poznawczy. Z jednej strony podkreślają swoje przywiązanie do języka malgaskiego, który jest wyznacznikiem ich tożsamości malgaskiej i odrębności od innych narodów. Są dumni z bycia Malgaszami „Język malgaski jest naszym językiem ojczystym. Jestem dumny, że jestem Malgaszem i rozmawiam z moimi kolegami, towarzyszami i z moimi rodzicami po malgasku. Mówię biegle po malgasku” (sk-ch). Z drugiej strony odrzucają ten język jako język nie przynoszący postępu i rozwoju, a tym samym nieadekwatny w edukacji szkolnej. Niechęć do nauki w języku malgaskim jest tak wysoka, że pomimo naprawdę niskiej znajomości języka francuskiego<sup>7</sup>, część z uczniów w trakcie wywiadów twierdziła, że więcej rozumieją, gdy lekcje są prowadzone w języku francuskim niż w malgaskim „lubię bardzo francuski, ponieważ gdy ktoś mi coś tłumaczy po francusku, mogę to szybko zrozumieć, a po malgasku brzmi to prawie jak bla, bla, bla..., po francusku jest trzy minuty i wszystko jest jasne, a po malgasku tłumaczenie tego samego trwa znacznie dłużej” (sp-ch). Ponadto w wypowiedziach uczniów opisujących ich stosunek do języków często po zapewnieniu o przywiązaniu do języka rodzimego lub o takiej samej sympatii do obu języków, pojawiał się spójnik „ale”, po którym następowało wymienianie walorów i funkcji języka francuskiego w życiu społecznym: „lubię oba języki, ale francuski jest językiem międzynarodowym, który jest bardzo użyteczny” (sp-ch); „jeden i drugi jest

<sup>7</sup> Autorce w trakcie prowadzenia badań stale towarzyszył lokalny informator, aby w razie niezrozumienia przez uczniów pytań przetłumaczyć je na język malgaski. Zdarzały się też sytuacje, gdy uczniowie wypowiadali się wyłącznie po malgasku.

ważny, ale język francuski jest ważny, abym mogła zrozumieć to czego się uczyć” (sp-dz); „oczywiście, że lubię język malgaski, ale nie mogę zaniedbywać francuskiego ze względu na dalszą naukę” (sa-dz).

Dialog kultur w procesie nauczania języków obcych powinien również prowadzić do wzajemnego poznania się, do stanięcia w prawdzie. Tymczasem z wypowiedzi malgaskich uczniów przebija mocne „przewartościowanie” języka francuskiego, jego roli we współczesnym świecie. Język ten jest postrzegany jako język o ogólnoswiatowym zasięgu, jako język literatury, nauki i sztuki „Język francuski jest językiem międzynarodowym, język francuski jest bardzo ważny w życiu, także w innych krajach, wszystkie książki są napisane po francusku 95%” (sk-dz); „Przyciąga mnie język francuski bo jest sławny na cały świat” (sp-ch); „Język francuski jest językiem międzynarodowym więc wszystko od niego zależy” (sp-dz). Przekonanie o niezastąpionej roli języka francuskiego i angielskiego w edukacji jest tak silne, że zarówno malgascy uczniowie, jak i nauczyciele byli przekonani, że językami nauczania w krajach europejskich są tylko te dwa języki. Autorka kilkakrotnie w trakcie prowadzonych badań była pytana o to w jakim języku uczyła się w szkole. Z niedowierzaniem była przyjmowana odpowiedź, że wszystkie etapy nauczania, aż po studia odbyła w rodzimym języku polskim.

W mentalności malgaskich uczniów funkcjonuje również nieprawdziwy obraz „białego” – obcokrajowców, którzy są postrzegani jako ludzie zamożni, dobrze ubrani, wykształceni. Biały nie może być biedny, niewykształcony. To również osoba, od której można oczekiwać pomocy. Uczniowie uczą się języka francuskiego, aby móc nawiązać kontakt z obcokrajowcami, w celu uzyskania od nich pomocy w opłaceniu czesnego. Poza tym często sam kontakt z białym jest już nobilitujący w ich oczach. Co ciekawe, dotyczy to wszystkich uczniów, niezależnie do statusu społecznego ich rodziców. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez prof. Randriamasitianas wśród uczniów dwóch malgaskich szkół - szkoły prywatnej i państwowej. Obraz obcokrajowca w opinii uczniów obu szkół jest taki sam, niezależnie od ich statusu materialnego - 85% z nich wskazało, że „biały” to generalnie człowiek o wyższym wykształceniu i o wysokim standardzie życia. Ponadto dla 75% przebadanych uczniów obcokrajowiec to filantrop, wspomagający ubogie kraje (Randriamasitianas, 2014, s. 75-79).

Praktykowana edukacja językowa na Madagaskarze nie prowadzi do rozwoju u uczniów oczekiwanej addytywnej dwujęzyczności, która w myśl wytycznych edukacji międzykulturowej ubogaca osobę uczącą się nie tylko o znajomość dwóch lub więcej języków ale jednocześnie prowadzi do pozytywnego wzmocnienia tożsamości w oparciu o rodzimy bagaż kulturowy. Niestety edukacja w języku francuskim rozwija u malgaskich uczniów subtraktywną dwujęzyczność, która prowadzi do wyparcia się języka i kultury rodzimej, postrzeganych jako bezużytecznych w warunkach edukacyjnych, a w dalszej perspektywie na drodze do osiągnięcia sukcesu życiowego (Kurcz, 2007, s. 184-1870).

Dodatkowo uczeń nie nabywa wysokich kompetencji ani w języku obcym ani w języku rodzimym, doświadcza natomiast niepowodzeń szkolnych oraz niskiej samooceny, co prowadzi do problemów tożsamościowych (Gouleta, 2006, s. 2-11; Lendzion, 2016; por. Reuter, Venart, 2014).

Niektórzy spośród badanych uczniów zwracali uwagę na dewaloryzację języka rodzimego w środowisku szkolnym. Przeszkadza im zwłaszcza fakt zaniedbywania języka malgaskiego w edukacji: „powinno się dodać staranności, świetności w dobrym nauczaniu języka malgaskiego” (sp-ch) oraz „mieszania” przez nich języków w trakcie konwersacji, które wywołuje u nich zakłopotanie: „jestem trochę w kłopotie gdy mówię, bo mieszam języki francuski i malgaski” (sp-dz). Uczniowie zdają się dostrzegać zjawisko dyglosji, którego przejawem jest m.in. okazywanie braku szacunku, pogardy przez niektórych Malgaszy wobec języka przodków. Warto zaznaczyć, że ze względu na wysoką wartość symboliczną jaką ma niewątpliwie język rodzimy dla uczniów większość z nich podkreślała przywiązanie i postulowała konieczność jego ochrony, pomimo że ma on dla nich znikomą wartość instrumentalną: „potrzebuję języka malgaskiego, ponieważ dzięki niemu jestem Malgaszem, nie powinno się nim gardzić nawet jeżeli nie prowadzi on do postępu i rozwoju” (sp-ch); „powinno się troszczyć o język malgaski i rozwijać go dla przyszłych pokoleń. Nie powinno się pogardzać tożsamością malgaską” (sp-dz).

Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź uczestniczki wywiadu fokusowego, która wprost zwróciła uwagę, że obecna polityka językowa państwa marginalizuje język malgaski w sferze edukacji i pracy. Bazowanie na kulturze obcej, przy jednoczesnym pomijaniu dorobku własnej, rodzimej kultury w jej opinii nie przyczynia się do zrównoważonego rozwoju jej kraju:

Obecnie na Madagaskarze używamy więcej języka francuskiego. Jest to dziwne, bo jesteśmy narodowości malgaskiej, ale jak chcemy zdobywać stopnie naukowe na uniwersytecie lub chcemy iść do pracy to musimy mówić biegle po francusku. Dziś jest to trudne, aby być niezależnym wobec krajów zewnętrznych. Jednak według mnie jeżeli chcemy, aby Madagaskar się rozwijał musimy korzystać z tego co mamy, a mamy wszystko aby się rozwijać. Należy więcej używać języka malgaskiego, trzeba uczyć w tym języku innych przedmiotów, tak aby móc studiować i szukać pracy mówiąc tylko po malgasku. Gdyby było normalnie tak jak w innych krajach rozwiniętych np. jak w USA, to język malgaski byłby wystarczający do szukania pracy, ale u nas wymaga się języka francuskiego. Aby Madagaskar się rozwinął potrzeba rozwoju naszych zasobów takich jak zwyczaje, tradycję, kulturę i oczywiście język (sk-dz).

Jej koleżanka z grupy fokusowej nawiązując do jej wypowiedzi dodała: „Według mnie, tu na Madagaskarze, myślę, że my Malgasze mamy często dziwną mentalność, ponieważ mamy mentalność dewaloryzującą naszą kulturę i ewidentnie nasz język” (sk-dz).

## Podsumowanie

Pierwsze spotkanie kultur – europejskiej i malgaskiej – w XIX wieku zaowocowało kodyfikacją i standaryzacją języka malgaskiego, rozwojem sprawnej administracji państwowej, która wzmocniła pozycję młodego państwa malgaskiego na arenie międzynarodowej, co niewątpliwie przyczyniło się do odsunięcia o prawie 100 lat podboju i aneksji wyspy przez Francję. Okres kolonizacji niestety zakończył pokojową koegzystencję na wyspie dwóch kultur. Polityka asymilacyjna Francji rozpoczęła proces dewaloryzacji języka i kultury malgaskiej w sferze życia publicznego, w tym w sferze edukacji, przy jednoczesnej gloryfikacji języka i kultury francuskiej. Proces ten niestety nie zakończył się wraz z epoką kolonialną. Kontynuacja edukacji w języku francuskim utrwala w malgaskim społeczeństwie niski status języka rodzimego, przy jednocześnie wysokiej pozycji w życiu publicznym języka byłego kolonizatora. Brak praktykowania w procesie nauczania języka obcego zasad edukacji międzykulturowej, której istotą jest dialog kultur, zamiast do ubogacającego czerpania z kultury europejskiej – francuskiej, prowadzi do negowania i odrzucenia walorów własnej kultury rodzimej.

W obecnym malgaskim systemie nauczania nie ma miejsca na dialog kultur. Utrwala on raczej nieprawdziwy obraz białego – Europejczyka. Wizja białego – filantropa niewątpliwie wiąże się z pracującymi na wyspie europejskimi misjonarzami, czy przedstawicielami organizacji non profit. Uczniowie zamiast korzystać z dorobku obu kultur i płynnie modelować obraz siebie, muszą rezygnować w środowisku szkolnym z własnej tożsamości ukształtowanej w procesie socjalizacji pierwotnej. Rodzi to u uczniów poczucie zagubienia, czy dysonansu poznawczego. Warto zaznaczyć, że krytyka obecnego systemu edukacyjnego nie oznacza eliminacji z niego nauczania języka francuskiego, czy oparcie programów nauczania wyłącznie na rodzimej kulturze. Prowadziłoby to bowiem do zahamowania rozwoju wiedzy i pozbawiłoby malgaskich uczniów możliwości korzystania ze zdobyczy cywilizacji zachodniej. Jest to też bezcelowe ze względu na to, że już od czasów kolonialnych zachodni system wiedzy jest obecny w oficjalnych systemach nauczania, a zatem zdążył przeniknąć również do tradycyjnych systemów wiedzy (Indigenous Knowledge Systems). Nowe programy nauczania powinny opierać się na dialogu kultur i prowadzić do rewitalizacji języka i kultury rodzimej oraz włączenia IKS do programów edukacji wspólnie z zachodnim systemem wiedzy. Tym samym uczniowie w procesie nauczania mogliby czerpać z dorobku obu kultur, bez deprecjacji czy gloryfikacji jednej z nich.

**Bibliografia:**

- Achtelik, A., Niesporek-Szmburska, B. (2012). Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego, *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10), 199-218.
- Bartmiński, J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control*, volume I: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Taylor & Francis e-Library, e-book.
- Bielecka-Prus, B. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bochno, E. (2008). Szkolne rozmowy nauczycielek i uczniów w kontekście teorii Basila Bernsteina, (w:) A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, 236-250. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bronk, A., Salamucha, A. (2010). Dialog jako droga do prawdy o człowieku, *Pedagogia Christiana*, 1 (25), 11-32.
- Dahl, Q.(2011). Linguistic policy challenges in Madagascar, (in:) Ch. Thornell, K. Legère (eds.), *North-South contributions to African languages*, 51-80, Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Gouleta, E. (2006). *Language Learning and Linguistic Policy in Education: Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*, [norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/language-learning-and-linguistic-policy-in-education-final-report.pdf?id=5472](http://norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/language-learning-and-linguistic-policy-in-education-final-report.pdf?id=5472) (pobrano 19.05.2017).
- Grzybowski, P.P. (2007). Edukacja w warunkach różnicowania kulturowego, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 57-68.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2013). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja, *Pogranicze. Studia Społeczne*, Tom XXI, 121-138.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2017). Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego, *Edukacja humanistyczna*, 2 (37), 33-43.
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lendzion, K. (2015). Madagaskar – demokracja i liberalny kapitalizm a rozwój kraju, (w:) G. Chimiak, W. Misztal (red.), *Obywatele wobec kryzysu: uśpieni czy innowatorzy?* 211-230, Warszawa: IFIS PAN.
- Lendzion, K. (2016). Prawo dzieci do edukacji a jakość nauczania na Madagaskarze w szkołach elementarnych, *Annales Missiologici Posnanienses*, 21, 169-182.
- Lendzion, K. (2017). Dylematy wyboru języka edukacji szkolnej na Madagaskarze a system edukacji konfesyjnej, (w:) M. Sroczyńska, S.H. Zaręba (red.), *Kościoty i religie. Współczesne wymiary reprezentacji i partycypacji*, 329-344, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.



- Lendzion, K. (2019). *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Lewowicki, T. (2014). Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom, *Edukacja Międzykulturowa*, 3, 19-38.
- Nikitorowicz, J. (2018a). Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego, *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1 (6), 76-88.
- Nikitorowicz, J. (2018b). Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości, *Kultura i Edukacja*, 3 (121), 55-68.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2004). *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ramiandrivo, N.T. (2010). La littérature malgache d'expression française, une littérature en exil, une littérature de l'exil, une littérature des exilés, *Littératures*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00834726/document> [pobrano: 12.06.2018].
- Randriamasitianas, G.D. (2014). Ecoliers malgaches, espace urbain et rencontre de l'autre, (in:) D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo (eds.), *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI ème siècle?*, Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, l'Université d'Antananarivo, 69-83, Antananarivo: Ambassade de France à Madagascar, Institut Français de Madagascar.
- Reuter, K.E, Venart, L.C. (2014). Education in Madagascar: A Guide on the State of the Educational System, Needed Reforms and Strategies for Improvement, *University of Mauritius Research Journal*, 20, 196-235.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 57-63, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.112.
- UNESCO (2009). *Unesco World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization. [https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing\\_in\\_cultural\\_diversity.pdf](https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf) (pobrano: 15.04.2020).
- Urban, J. (2017). Edukacja międzykulturowa – założenia i pewna jej egzemplifikacja. Na przykładzie działalności Gimnazjum z węgierskim językiem wykładowym w Nowych Zamkach na Słowacji, *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (7), 123-134.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Żółkowska, T. (2013). Ja, Ty, Inny – dialog? *Studia Edukacyjne*, 28, 17-30.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.