

Disce puer/puella linguam bantam...
Reforma językowej polityki oświatowej
w Mozambiku¹

Eugeniusz Rzewuski
e.rzewuski@uw.edu.pl

Głównym tematem tego artykułu jest kontekst socjolingwistyczny, oświatowy, legislacyjny i polityczny decyzji o wprowadzeniu rodzimych języków do systemu oświaty publicznej Mozambiku w funkcji języków nauczania („wykładowych”) i jako przedmiotu nauczanego w szkolnictwie podstawowym. Reforma taka, oficjalnie realizowana od roku 2003, tworzy dobrowolną opcję nauczania dwujęzycznego (*sistema de ensino bilingue* – dalej jako system EB), równoległą do konwencjonalnego systemu (*ensino regular, ensino monolingue* – EM) oświaty portugalskojęzycznej szczebla podstawowego. Jest ona istotnym odstępstwem od edukacyjnej postkolonialnej egzoglosji, czyli polityki obligującej zdecydowaną większość uczniów do uczenia się w języku, którego nie znają, idąc do szkoły, w tzw. języku drugim (L2 – w technicznym znaczeniu procesu uczenia się). Dla większości z nich pozostanie on językiem kulturowo obcym i słabo opanowanym, a fakt, że jest to właśnie język byłego kolonizatora może emocjonalnie wpływać na motywację do nauki. Także na postawy młodych rodziców tych uczniów – pierwszego

¹Tytuł artykułu trawestując nawiązuje do sentencji wypowiedzianej przez Stefana Batorego w Akademii Wileńskiej w roku 1579: *Disce puer latine ego faciam te mościpanie* („Ucz się, chłopcze, łaciny, a uczynię cię Mości Panem”... (http://mojalatina.republika.pl/index_pliki/strglow.htm). Wg innych źródeł (W. Kopaliński, Słownik Wyrazów Obcych i Zwrotów Obcojęzycznych) słowa te wypowiedzieć miał tenże król Stefan Batory do jednego z uczniów w Zamościu. <http://www.sloownik-online.pl/kopalinski/82927DA2C9AD1341412565B90053BC1A.php>.

W Mozambiku przepustką do wiedzy i kariery są języki portugalski i angielski. Nowym trendem jest jednak afirmacja „bantufonii”. Nie jest przypadkowym zbiegiem okoliczności, że kilku narodowych ekspertów z dziedziny językoznawstwa afrykańskiego objęło ważne stanowiska polityczne.

pokolenia, które kolonializmu nie doświadczyło osobiście. Wśród pięciu państw afrykańskich używających języka portugalskiego jako języka urzędowego,² reforma mozambicka jest projektem pionierskim pod względem pedagogicznym, kulturowym, ideowym i politycznym. Poprzedziła ją dekada dyskusji, przygotowań i eksperymentów. Od 2003 roku system EB wpisany jest w zreformowany program nauczania całego szkolnictwa podstawowego. Mimo że z wysoką mocą prawną wprowadzony w życie, system EB ma ciągle jeszcze charakter eksperymentu pedagogicznego i „rozpoznania ogniem” przed batalią zasadniczą – fazą zwaną ekspansją – czyli fazą upowszechniania systemu w całym kraju. Reforma staje się laboratorium socjolingwistycznym i pedagogicznym, ale przede wszystkim wielkim wyzwaniem kulturowym i nadzieją na stymulację procesów rozwojowych przez zdecydowane zmniejszenie analfabetyzmu.

Zanim wglębę się w zmieniające się, ściśle programowe i wdrożeniowe szczegóły samego systemu EB, o których będzie mowa w dalszej części, przedstawię na samym początku szerszy kontekst i stan udokumentowania całej reformy.

Postawy i napięcia społeczne dotyczące wielojęzyczności, roli języka portugalskiego, zmieniającego się dyskursu władz, opisywali i

² Tworzą one ugrupowanie zwane PALOP (*Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa*). Wkrótce po upadku kolonializmu portugalskiego w Afryce w 1975 r. najbliższą politycznie podobnej decyzji była Angola. Jeszcze pod rządami pierwszego prezydenta Agostinho Neto powołano wówczas w Luandzie Narodowy Instytut Języków (przemianowany w 1985 r. na Instytut Języków Narodowych), pozyskano pomoc UNESCO, podjęto prace nad kodyfikacją i harmonizacją ortografii sześciu „języków narodowych” (*linguas nacionais* – zatwierdzone ustawą w 1979 roku), nad praktycznymi gramatykami, słownikami, terminologią. Nieformalnie eksperymentowano z alfabetyzacją w językach rodzimych. Wojna domowa w Angoli, zakończona dopiero w roku 2002, wyhamowała dynamikę tego historycznego momentu. Zmieniły się też realia socjolingwistyczne Angoli przez masową migrację uciekinierów wojennych do głównych miast, gdzie elementarna znajomość portugalskiego ułatwiała przetrwanie nawet w slumsach. Zmienił się też dyskurs angolskich elit. W Gwinei Bissau także prowadzono doświadczalnie nauczanie w języku kreolskim (kriol).

najpełniej analizowali m.in. Dias 2006, Firmino 2002, Lopes 2004a, 2004b, Strout 1999. Mozambicki system EB i wcześniejszy projekt PEBIMO (Program Nauczania Dwujęzycznego w Mozambiku)³ są tematem kilku artykułów, publikowanych i niepublikowanych prac doktorskich, magisterskich i licencjackich⁴. Prace mozambickich autorów pisane „na stopień naukowy” są tym cenniejsze, że prawie wszystkie mają charakter empirycznych studiów przypadku, przy zróżnicowaniu perspektyw teoretycznych i metodologicznych – klarownie opisanych⁵. Autorzy analizowali konkretne szkoły, klasy, społeczności szkolne i rodzicielskie, przeprowadzili wywiady, ankiety, hospitowali lekcje. Istnieje też dokumentacja powstająca w efekcie wewnętrznego i zewnętrznego monitoringu funkcjonowania szkół systemu EB ze strony władz oświatowych i ekspertów zagranicznych. Najważniejsze z nich, moim zdaniem, są sprawozdania Benson (1997, 2000, 2001); Lafon 2004; INDE 2008 oraz raporty dotyczące alfabetyzacji w językach afrykańskich.⁶ Bardzo obfita jest, zwłaszcza powstała w ostatniej dekadzie, naukowa literatura dotycząca problematyki język – oświata w innych krajach Afryki.⁷ Dokumentacja ta stanowi podstawę źródłową niniejszego artykułu. Dopełniają ją moje własne doświadczenia z pracy na Uniwersytecie im. Eduardo Mondlane w Maputo w latach 1977-1983, gdzie uczestniczyłem w kształceniu nauczycieli, w badaniach lingwistycznych i

³ *Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique*.

⁴ Zał. Bibliografia obejmuje temat EB w Mozambiku w sposób niemal kompletny.

⁵ Np. najnowsza i najpełniejsza praca doktorska Chimbutane 2009 analizuje sytuację i opinie nauczycieli, uczniów i ich rodziców dwóch szkół z prowincji Gaza – w ujęciu antropologii języka.

⁶ Udostępnienie w formie elektronicznej istniejącej dokumentacji byłoby wsparciem samej reformy – do wykorzystania m.in. w przygotowaniu kadr mozambickich.

⁷ Alidou et al. 2006 przedstawili bardzo solidne akademickie dossier dotyczące kwestii języka w oświacie w Afryce i dyskusji teoretycznej na temat problematyki oświaty dwujęzycznej, uczenia się języka, zawierające bogatą bibliografię. Postępujący w ostatniej dekadzie przyrost publikowanych badań, teoretycznych i empirycznych – tych z klasy szkolnej – wskazuje na to, że osiągnięto już znaczny potencjał w opisywaniu i rozumieniu zjawisk.

socjolingwistycznych, współtworzyłem i prowadziłem uniwersytecki ośrodek badań języków mozambickich NELIMO.⁸

Po scharakteryzowaniu wielojęzyczności w Mozambiku omawiam kontekst, w jakim od zarania niepodległości i przez kolejne etapy jej 35-letniej historii odbywała się w Mozambiku debata nad polityką językową, zwłaszcza w odniesieniu do oświaty. Wskazuję na sakralizację ideologiczno-rewolucyjnego dyskursu partii rządzącej FRELIMO⁹ w tej materii i jego późniejsze przeformułowania, na rolę instytucji państwowych, placówek badawczych, rodzimych i zagranicznych organizacji pozarządowych. Omawiam założenia i funkcjonowanie mozambickiego systemu EB, terytorialny zakres jego wdrożenia i języki, które są już w tym systemie stosowane. Daję też przykłady karier naukowych i politycznych kilku mozambickich lingwistów – nie tylko jako ilustrację tezy sugerowanej w łacińskim tytule artykułu, lecz także by pokazać, jak tworzy się koalicja mozambickich ekspertów na rzecz instrumentalizacji i waloryzacji języków w oświacie.

Zakończenie w 1992 roku wojny domowej w Mozambiku, wprowadzenie ustroju wielopartyjnego i rynkowej gospodarki wyzwoliło klimat rewindykacji pluralizmu językowo-kulturowego, polifonii dyskursów i idei, rebantuizacji mowy z całym bogactwem jej form ekspresji. Przede wszystkim jednak paląca potrzeba wydobycia mozambickiej oświaty z głębokiej powojennej zapaści nakaza-

⁸ NELIMO – Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas – obecnie w ramach Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych UEM.

http://www.flcs.uem.mz/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=48.

Następnie pobyty dwumiesięczne w latach 1986, 1988 oraz we wrześniu 2009. Dziękuję Uniwersytetowi im. Eduardo Mondlane (UEM) oraz Narodowemu Instytutowi Rozwoju Oświaty (INDE) w Maputo, władzom edukacyjnym prowincji Gaza oraz pedagogom ze szkoły w Mungoi w dystrykcie w Mandlakaze za pomoc w zbieraniu informacji w 2009 roku.

⁹ FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique (Front Wyzwolenia Mozambiku) – organizacja narodo-wyzwoleńcza przekształcona w partię polityczną, nieprzerwanie sprawująca władzę do dziś.

ła zrewidowanie polityki w kwestii języka nauczania początkowego i alfabetyzacji w oświacie dla dorosłych. Postrzeganie bilingwizmu i dyglosji jako układu komplementarnego, od dawna głoszone przez mozambickich lingwistów i zagranicznych konsultantów¹⁰, stało się od lat 90. koncepcją akceptowaną przez polityków, pedagogów i administratorów oświaty i zapisaną w Konstytucji.¹¹ W tym klimacie zaistniał program PEBIMO – pięcioletnia (1993-1997) faza eksperymentowania z nauczaniem dwujęzycznym, która realizowana była w dwu prowincjach Mozambiku (język szangana w prowincji Gaza i język njandża w prowincji Tete). Doświadczenia tego eksperymentu były zachęcające, chociaż zgłoszono też szereg zasadniczych korekt do modelu PEBIMO (Benson 1997, 2000, 2001; Chimbutane 2009:92). W szerszą reformę mozambickiego systemu oświaty wpisano opcję „dwujęzyczną”. Zasadnicza zmiana w stosunku do systemu regularnego szkoły podstawowej polega na tym, że w pierwszym cyklu nauczania początkowego (klasy 1-2) ojczysty lokalny L1 jest językiem i przedmiotem nauczania, natomiast język portugalski do klasy drugiej włącznie uczony jest tylko w mowie, jako przedmiot szkolny. Przejście do nauczania wyłącznie po portugalsku programowo następuje w klasie czwartej. Nowy system ma ułatwiać naukę czytania, pisania i liczenia. Sprawności te budowane są przez pierwsze dwa lata nauki wyłącznie w języku lokalnym, następnie rozwijane w klasie trzeciej – już na materiale języka portugalskiego.

Formalnie i faktycznie reforma ta nadal ma charakter fazy testowej. System EB wprowadzono tylko w wybranych wiejskich szko-

¹⁰ Znalazło m.in. wyraz w dokumencie Ministerstwa Oświaty z 1983 r. „O sistema nacional de educação e a situação multilíngue do país”, por. Stroud, 1999: 365.

¹¹ Konstytucja z listopada 1990 roku, Rozdz. I, Art. 5. stanowi, że „językiem oficjalnym Republiki Mozambiku jest język portugalski” (ust. 1.) i że „Państwo uznaje wartość języków narodowych i będzie dbać o ich rozwój i wzrost ich znaczenia jako języków używanych w życiu codziennym i w edukacji obywateli” (ust. 2). Konstytucja z listopada 2004 stanowi, że: Art. 9: „Państwo uznaje wartość języków narodowych jako dziedzictwa kulturowego i edukacyjnego i dba o ich rozwój oraz o rozpowszechnianie ich używania jako języków wyrażających naszą tożsamość”; Art. 10 stanowi, że w „Republice Mozambiku język portugalski jest językiem urzędowym”.

łach podstawowych, we wszystkich prowincjach. Wybierane są szkoły i miejscowości językowo homogeniczne, gdzie **wszyscy** mówią tą samą lokalną odmianą jednego języka. Pierwotnie planowano, że faza próbna będzie trwała tylko przez rok 2003 i że obejmie sześć lub siedem języków (Lafon 2004: 12). Ostatecznie system EB uruchomiono dla 16 języków w 23 szkołach. Wkrótce jednak społeczności lokalne wymogły na władzach oświatowych poszczególnych prowincji otwarcie systemu EB w wielu dodatkowych szkołach. Do roku 2008 było ich 75, pod koniec 2010 roku liczba ta wzrosła do 198.¹² Dokumenty nie podają terminu zakończenia okresu próbnego. Większość mozambickich uczniów z terenów wiejskich nadal uczy się w szkole stanowiącej sztuczną wyspę zadekretowanej luzofonii w bantujęzycznym otoczeniu. System EM także jednak podlega obecnie reformom w zakresie treści programowych i metodologii nauczania w języku portugalskim jako języku drugim (L2).

Wielojęzyczność mozambicka

Mozambik jest krajem zróżnicowanym pod względem etniczno-językowym w stopniu – jak na Afrykę – średnim lub nawet nieco poniżej przeciętnej. Na tak dużym terytorium ponad 20 milionów ludzi używa około 20-25 języków rodzimych¹³. Wielojęzyczność ma różne miary i aspekty, wyraża się nie tylko liczbą (zawsze dyskusyjną) używanych języków i stopniem ich wewnętrznego dialektalnego zróżnicowania. W socjolingwistyczny profil Mozambiku trzeba bowiem wpisać względną homogeniczność genetyczną języków rodzimych (wszystkie one należą do grupy języków bantu). Płynność granic międzyjęzykowych w pewnych rejonach (ich spektralny charakter – kontinuum dialektalne) przekłada się na większą interkomunikowalność (także przez granice z państwami sąsiednimi), na łatwiejsze uczenie się i używanie języków innych niż domowy.

¹² A. A. Ngunga – informacja osobista z 13.12.2010.

¹³ Wg powszechnego spisu ludności z roku 2007 w Mozambiku żyło 20 226 296 ludzi, z czego 29,8% mieszkało w miastach, a 70,2% na obszarach wiejskich. SIL Ethnologue wyszczególnia 43 języki używane przez ludność miejscową, w tym j. portugalski http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=mozambique.

Uwzględniając te czynniki, można wyróżnić cztery dominujące terytorialnie strefy interkomunikowalności. Są to, z południa ku północy, horyzontalnie: 1) tsonga (szangana, tswa, ronga); 2) szona-ndau; 3) njandża-sena; 4) makhuwa-lomwe. W ich komunikacyjnej strefie wpływów pozostają mniejsze społeczności etniczno-językowe.¹⁴ Ze względu na poczucie odrębnej tożsamości wśród członków społeczności składowych (lub stycznych) każdego z tych kompleksów, także i językowe odrębności regionalne postrzegane są jako cechy autonomizujące każdy dialekt. Zwycięża odrębność, a nie wspólnota ponadetniczna wynikająca z komunikacyjnego kontinuum.¹⁵ Percepcje takie odzwierciedlają więc tendencję do rozdzielania języków, czyli tożsamościowej glossotomii, a mniejszą akceptację dla glossogamii: zacierania różnic, jednoczenia wariantów dialektalnych przez propagowanie zunifikowanej normy.¹⁶ Kwestie te mają bezpośredni związek z wyborem jednej lub kilku odmian dialektalnych jako języka nauczanego i nauczania w szkole. Istotną cechą jest, iż współcześnie nie ma w Mozambiku rodzimych języków o funkcji wehikularnej o zasięgu znacznie rozleglejszym niż najbliższe sąsiedztwo. W perspektywie historycznej należałoby odnotować, iż w roli *lingua franca* występowały kiedyś języki z grupy bantu: suahili w strefie wybrzeża, kompleks njandża (czewa)-sena wzdłuż rzeki Zambezi oraz nguni (zwłaszcza zulu) na południu, w królestwie Gazy. Od wielu wieków obecny jest w północnym Mozambiku język arabski – język handlu, islamu (religia, prawo muzułmańskie, literatura), system pisma w korespondencji. W mo-

¹⁴ Chociaż np. ludy Makonde i Jaó (politycznie wpływowe jako zbiorowi byli kombataneci wojny wyzwoleniczej), ze względów historycznych i z powodu swego transgranicznego miejsca zamieszkania językowo skłaniają się bardziej ku strefie języka suahili.

¹⁵ Przywołać tu trzeba termin Einara Haugena *semi-communication*, przekształcony i rozwinięty następnie w *receptive multilingualism* – zob. Haugen, *Semi-communication: the language gap in Scandinavia*, 1966.

¹⁶ Np. w rodzaju standardowego języka szona (Standard Shona) – norma opracowana w pierwszej połowie XX wieku w ówczesnej Rodezji Południowej, używana głównie w piśmie, nauczana obecnie w szkołach w Zimbabwie, przy jednoczesnym używaniu w nauczaniu początkowym lokalnych wariantów dialektalnych z grupy szona.

zambińskiej wielojęzyczności pierwszoplanową rolę pełni język portugalski – jako urzędowy i wehikularny, o zasięgu krajowym i międzynarodowym, będący też językiem oświaty, mediów i literatury pisanej, ale również prymarnym językiem rodzimych elit, a dla około 6% mieszkańców językiem pierwszym (L1). Ponadto ważny jest dla Mozambiku język angielski – w relacjach międzynarodowych w skali globalnej, ale szczególnie w kontaktach z najbliższymi państwami sąsiednimi.¹⁷ Wreszcie rolę pomostową w kontaktach rodzinnych i biznesowych pełnią też języki licznych imigrantów z Półwyspu Indyjskiego (hindi, urdu, guźarati, tamilski, konkani). Poza komunikowaniem ustnym wielojęzyczność przejawia się w piśmie. Chronologicznie jako pierwsze pojawiło się pismo arabskie, w rejonach zamieszkałych przez muzułman. Czynny z niego użytek robili jednak bardzo nieliczni – w zastosowaniu do języków arabskiego, suahili, mwani, koti, makhuwa. Również współcześnie szkoły koraniczne są dla wielu muzułmańskich dzieci pierwszą (a czasem jedyną) szkołą alfabetyzacji w piśmie arabskim. Komunikowanie w piśmie łacińskim ma dla większości mozambińskich języków bantu krótką tradycję, sięgającą połowy XX wieku. Umiejętność czytania i pisanie w językach afrykańskich była dość rzadka, najczęściej osiągnięta była w kontekście oświaty misyjnej. Teksty religijne, etnograficzne, wychowawcze przygotowywane i rozpowszechniane przez misje i kościoły, także importowane z RPA, pozostają do dzisiaj głównym materiałem czytelniczym. Duże zasługi w alfabetyzacji wiernych miała prezbiteriańska Missão Suíça. Kampanię alfabetyzacyjną i oświaty dla dorosłych podjęto wkrótce po ogłoszeniu niepodległości Mozambiku. W tym sektorze oświaty również rygorystycznie przestrzegano nakazu stosowania języka portugalskiego. Wprowadzenie języków rodzimych do nauczania szkolnego zderza się więc z niedostatkiem osób mających swobodę w czytaniu i pisaniu w danym języku, które można wyszkolić na nauczycieli.

¹⁷ W 1995 r. Mozambik przystąpił do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów – Commonwealth of Nations. Drugim krajem członkowskim niebędącym dawną brytyjską kolonią jest Rwanda (2009).

Luzofonia, bantufonia, camaradas, xiconhocas¹⁸, bandidos

W Mozambiku niepodległym, podobnie jak w okresie kolonialnym, wyłącznym językiem nauczania w publicznych szkołach Mozambiku był do niedawna język portugalski. Podobną drogą edukacyjnej egzoglosji wystartowały w niepodległość prawie wszystkie kraje afrykańskie, zwłaszcza te, w których władze kolonialne głosiły doktrynę asymilacji. Głosiły ją deklaratywnie, gdyż w dość ograniczonym zakresie asymilacja realizowana była przez oświatę. Rozziew między doktryną a praktyką asymilacji był jaskrawy w kolonialnym Mozambiku, skoro po exodusie Portugalczyków około 93% ludności tego kraju w pierwszym roku niepodległości (1975) było analfabetami.¹⁹ Wedle oficjalnych statystyk wskaźnik ten obniżono o około 20 % w pierwszej dekadzie niepodległości przez znaczne zwiększenie poziomu skolaryzacji młodzieży w pierwszych klasach szkoły podstawowej oraz kampanię oświaty dla dorosłych. Do rozpowszechnienia znajomości języka portugalskiego przyczynił się też proces migracji z obszarów wiejskich do miast, gdzie choćby rudymენტarna znajomość języka portugalskiego pomagała w znalezieniu pracy i adaptacji. W roku 1999 spośród 12 536 778 Mozambijczyków w wieku powyżej pięciu lat 1 099 822 zadeklarowało, że zna język portugalski, przy czym 637 155 było mieszkańcami obszarów miejskich.²⁰

Redukowanie wykluczenia społecznego przez język i oświatę nie postępowało w sposób zadowalający. Wbrew głoszonym ideologiom – początkowo naukowego socjalizmu, a następnie transformacji

¹⁸ Xiconhoca – to negatywna postać z politycznych karykatur: uosobienie wszystkich tępionych przywar, patologii: pasożyt społeczny, pijak, konfident kolonialnej policji, łapownik, poligamista, bije żonę/y, plotkarz, tryblista, rasista, sabotażysta, kontrrewolucjonista. Rozpoznawalny po dyskursie, a nie po języku.

¹⁹ Nie uwzględniano w ówczesnych statystykach umiejętności czytania i pisanie w piśmie arabskim, jaką tradycyjnie posiadała i kultywowała część ludności muzułmańskiej.

²⁰ Instituto Nacional de Estatística (1999); Namburete 2003: 36; Por. też dane spisowe z roku 2007: III Recenseamento geral da população e habitação. dados definitivos – 2009. Dostępne pod adresem: <http://www.ine.gov.mz/censo2007/> (9.06.2010).

demokratyczno-liberalnej – polityka mająca upowszechnić, zdekolonizować i zdemokratyzować „luzofonię”, uczynić z niej tożsamościową flagę narodowej wspólnoty, scementować nią państwo, często faktycznie antagonizowała obywateli, przyczyniała się do utrwalania i pogłębiania nierówności społecznych, do wykluczenia oświatowego. Nauczanie w języku nieznanym zdecydowanej większości mieszkańców kraju, szczególnie nieobecnym w rejonach wiejskich, było trudną decyzją polityczną, pragmatycznie nieuchronną na wczesnym etapie procesu dekolonizacji. Była jednak zupełnie chybiona socjolingwistycznie, socjotechnicznie, kulturowo i pedagogicznie. Polityka oświatowa ignorująca tożsamość i lojalność językową obywateli, negująca potrzebę kształtowania bilingwizmu komplementarnego, potrzebę metodyki nauczania języka portugalskiego jako języka obcego przyniosła złe skutki w postaci niskiego poziomu oświaty, dużego procentu tzw. odpadu szkolnego (czyli wypadania uczniów z systemu szkolnego), zakłócała kognitywny i osobowościowy rozwój dziecka, separowała socjalizację szkolną dziecka od jego socjalizacji w rodzinie i lokalnej społeczności (Dias 2008).

Polityka językowa Mozambiku na osi czasu

Periodyzacja polityki językowej w poniepodległościowej historii Mozambiku uwzględniać musi okres wojny domowej i okres powojennej rekonstrukcji, i zmianę ustrojową jaka dokonała się w sposób zasadniczy na początku lat 90.²¹ Wyróżnić można cztery zasadnicze fazy, w których polityka językowa w oświacie, będąc pochodną polityki *tout court*, była wytyczana i realizowana w odmienny sposób:

i) lata 1975-1986 to okres budowania państwa mozambickiego kierującego się zasadami marksizmu-leninizmu, propagowanymi w

21 Hildizina N. Dias (2008:61-112) wyróżnia tylko dwa zasadnicze okresy: i) okres socjalizmu (1975-1987) jako okres rewolucyjnego zawłaszczenia języka portugalskiego na rzecz narodu, ii) okres post-socjalizmu (1987 -) jako okres zawłaszczenia tego języka przez elity jako narzędzia kontroli, ochrony ich interesów w etosie rynkowego liberalizmu.

sposób doktrynalny, teologiczny²². Polityka językowa podporządkowana została najwyższemu priorytetowi, jakim było utrzymanie jedności pokolonialnego terytorium państwowego przez zainstalowanie na nim terenowych przedstawicielstw centralnej władzy partyjno-państwowej i zapewnienie drożności komunikowania urzędowego między jej instancjami. Służyć temu miała polityka radykalnej egzoglosji w administracji, oświacie, sądownictwie, a więc utrzymanie języka portugalskiego w roli języka oficjalnego całej administracji państwowej w jej urzędowym procedowaniu, wyłącznego języka oświaty na wszystkich szczeblach, w tym także alfabetyzacji i oświaty dla dorosłych, oficjalnych ceremonii, spotkań. Pokolonialny język portugalski, już bez obecności Portugalczyków, postrzegano teraz jako trofeum wojny narodowo-wyzwoleńczej, a nie jako niedawne narzędzie dominacji i wykluczenia społecznego. Oswojeniu tej zdobyczy służyć miało waloryzowanie rozmaitych „mozambikanizmów” – głównie leksykalnych, idiomatycznych – w mowie potocznej i w literaturze. W użyciu urzędowym, szkolnym, w środkach masowego przekazu utrzymano normę językową z Portugalii (a nie z Brazylii) – tym bardziej, że nie było i nie ma normy rodzimej języka pisanego czy mówionego. Poza radiofonią publiczną (nie było prywatnej) i obrządkami religijnymi w żadnej innej domenie życia społecznego nie było przyzwolenia na używanie języków mozambickich. W gmachu sądu widniały na ścianach napisy: „Obowiązuje bezwzględny nakaz mówienia w języku urzędowym”.²³ Wytyczne dla szkół były również jednoznaczne. Pojmowano je czasem nadgorliwie. W mieście Metangula w prowincji Niassa, gdzie w 1979 roku prowadziłem ze studentami z Maputo terenowe badania lingwistyczne, dyrektor szkoły średniej

²² Morier-Genoud Eric (autor „Of God and Caesar. The Relation Between Christian Churches and the State in Post-Colonial Mozambique, 1974-1981”. *Le Fait Missionnaire*, 3, sept. 1996:2) dość specyficznie, choć moim zdaniem zasadnie stosuje określenie „państwo teologiczne” w odniesieniu do rządów FRELIMO okresu socjalistycznego, odwołując się do koncepcji Achille’a Mbembe (*Afrique indociles. Christianisme, pouvoir et Etat en société postcoloniale*, Paris: Karthala 1988). Por. też Stroud 1999.

²³ Co poświadczam osobiście – ER, zob. też Stroud, op. cit. 365.

oświadczył mi z dumą: „Kiedy słyszę na korytarzu, że uczeń mówi w języku njandza, za karę każe mu myć latrynę!”. W jego – dość typowym – rozumieniu mówienie „w dialekcie” było wyzwaniem rzucanym jedności narodowej. Rewolucyjne było uznanie języka portugalskiego za język oświaty rozświetlający myśl nieoswojoną – *la pensée sauvage*. Etniczne rodzime języki były oczywiście tolerowane, ale też uważane były przez marksizujących ideologów za repozytorium archaicznych i wstecznych, „feudalnych” pojęć, schematów myślenia, krepujących zdolność pojmowania i wcielania w życie filozofii materializmu dialektycznego.²⁴ Język portugalski stał się *sacrum*, symbolem rodzącego się państwa–narodu, jego jedności, tożsamości narodowej, władzy, rewolucji. Należało go oddać na własność ludowi, ale dbając, by nie uległ profanacji.

Filozofią i dyrektywą prezydenta Samory Machela było: „Żeby urodził się naród, musi umrzeć plemię”. Przy innej okazji powiedział, że największym wrogiem Mozambiku jest zróżnicowanie religii i języków. W tym to okresie rewindykowanie tożsamości etnicznej i praw językowych było bardzo ostro tępione jako akt trybalizmu – postawa kontrrewolucyjna. Na dwie godziny przed inauguracją w Narodowym Muzeum Sztuki w Maputo wystawy hebanowej rzeźby artystów ludu Makonde (około roku 1980) minister oświaty i kultury Graça Machel, żona prezydenta Machela, kazała zdjąć natychmiast plakat, na którym był wyraz „Makonde”. Na mityngach i wiecach przedstawiciele kierownictwa partyjno-rządowego wszelkich szczebli musieli przemawiać po portugalsku, oczywiście przez tłumacza, nawet w swoich rodzinnych wioskach. Podczas inauguracji nowej

²⁴ Deklaracja konferencji ideologicznej FRELIMO z Macomia, 1975. Istotnie, radiowi redaktorzy i tłumacze audycji upolityczniających Departamentu Pracy Ideologicznej KC FRELIMO mieli olbrzymi problem z tłumaczeniem z portugalskiego na języki rodzime tekstów o dużym zagęszczeniu terminologicznym. Zdarzało się np., że pojęcie „walka klasowa” przekładano na „wzajemna walka między pracownikami”. Ideologów i cenzorów raziło, że słowa takie jak „minister” tłumaczono np. na język makonde jako *waziri* (zapożyczenie z suahili i arabskiego) albo na j. szangana jako *induna* – zgodnie z tradycyjną tytulaturą na dworze władców nguni w królestwie Gazy.

kampanii walki z analfabetyzmem prezydent Samora Machel mówił do prostych ludzi, ironizując: „Alfabetyzować będziemy po portugalsku! Jakże mogłoby być inaczej? Mielibyśmy alfabetyzować w szangana, sena, makhuwa...?”²⁵. FRELIMO walczył z dyskryminacją rasową, etniczną, genderową. Był bardzo nieufny wobec wszystkiego, co kojarzyło się z ruchem *négritude* w wydaniu senhorowskim (tu akurat raziła frankofonia jako narzędzie neokolonialnej manipulacji), postrzegając go jako niebezpiecznie powiązanego z prawicą Zachodu. Rasowy „daltonizm” był nakazem ideologicznym rewolucyjnego internacjonalizmu. Był też samoobroną członków kadry i elity kierowniczej pochodzenia portugalskiego, mieszanego (*mestiços*, *mulatos*, LuzaAfrzykanów), Azjatów. FRELIMO w swoich początkach na emigracji w Tanzanii przeszedł przez fazę ostrych konfliktów na tym tle. Odstraszające były też konflikty o podłożu rasowym i etnicznym, które naznaczyły przebieg dekolonizacji w Angoli.

Kształcenie nauczycieli stało się priorytetem narodowym i zadanie to powierzono jedynej wówczas uczelni – Universidade Eduardo Mondlane – kosztem zawieszenia na blisko dekadę kierunków studiów z dziedziny nauk humanistycznych. W pakiecie programowym takich przyspieszonych doraźnych kursów figurowały m.in. wykłady propedeutyczne na temat struktury języków bantu oraz psycho- i socjolingwistyki bilingwizmu. Celem miało być przysposobienie nauczycieli, by lepiej rozumieli zjawiska związane z trudnościami o podłożu interferencyjnym w uczeniu się języka portugalskiego. Naczelne władze oświatowe tolerowały taką bantuistykę stosowaną, zaś dla studentów była to najczęściej pierwsza w życiu okazja do przyjrzenia się w sposób akademicki „dialektom” znanym im z domu, pozbycia się kompleksów.

W ciągu pięciu lat po uzyskaniu niepodległości osiągnięto niebywale szybki przyrost skolaryzacji dzieci na poziomie szkoły podstawowej pierwszego cyklu, czyli klas 1-2. W roku 1981 wskaźnik brutto skolaryzacji wskazywał na praktycznie powszechny dostęp do oświaty podstawowej na tym poziomie. Otwarcie dostępu do oświa-

²⁵ Przywołuję z pamięci, to nie jest cytat dosłowny (przyp. ER).

ty było, jako znak dekolonizacji, absolutnym priorytetem dla władz. FRELIMO zyskał dzięki temu olbrzymi kapitał poparcia politycznego wśród ludności.

Dla zobiektywizowania oceny tego okresu trzeba wskazać, jak polityka językowa w krajach sąsiednich, dzielących z Mozambikiem języki transgraniczne, oraz w innych afrykańskich państwach o oficjalnej „luzofonii” wpływała lub mogła wpływać na postrzeganie problematyki język a oświata w odniesieniu do samego Mozambiku. Sytuacja socjolingwistyczna i polityczna była w nich bardzo różna, toteż kierownictwo FRELIMO nie miało rozwiązań modelowych do naśladownictwa w polityce językowej. Nie miało też, w pierwszej dekadzie niepodległości, własnych ekspertów. Nie wchodziła w rachubę polityka Tanzanii czy Malawi, zakładająca (w stopniu bardzo zróżnicowanym) budowanie własnego języka narodowego i bazującą na nim oświatową pedagogikę endoglosji w szkole podstawowej. W Mozambiku nie było takiego akceptowalnego języka.²⁶ W RPA, pod rządami apartheidu, funkcjonował system Bantu Education – znienawidzony dlatego, że miał utrzymywać Afrykanów w systemie bantustanów, skansenów, a nie czynić ich równymi, otwierać im drogę do awansu w państwie wielorasowym i wielonarodowym. Z tego powodu obiektywne, niezależne od intencji, osiągnięcia RPA w promocji języków afrykańskich, produkcji literackiej, utrwalaniu czytelnictwa w tych językach były a priori odrzucane w dyskusji, jako doświadczenie interesujące w sensie technicznym. Słowo „Bantu” stało się w RPA wielce obraźliwe. Przykład RPA odstraszał nie tylko liderów mozambickich, ale i działających w Mozambiku politycznych emigrantów południowoafrykańskich, intelektualistów z diaspory Afrykańskiego Kongresu Narodowego. Oni również nie przypuszczali, że za 10-15 lat ich kraj będzie się prezentował jako

²⁶ Teoretycznie można było rozważać możliwość propagowania języka suahili, dobrze rozwiniętego i dobrze znanego powstańcom FRELIMO i ich politycznym liderom, którzy mieli swe bazy i szkoły w Tanzanii. Wg informacji (osobistej) Fernando Ganhão, pierwszego Rektora Universidade Eduardo Mondlane, jeszcze przed ogłoszeniem niepodległości zgłaszano i dyskutowano nawet propozycje takiego „przyszczepu” języka. Nie uznano ich za pożyteczne ani realne.

rainbow nation z 11 językami urzędowymi zapisanymi w nowej Konstytucji. Swazi postrzegano wówczas jako strefę manipulacyjnych i toksycznych wpływów apartheidowskiej RPA. W Zambii miał wówczas miejsce proces odchodzenia od *mother tongue education*. Nie był też atrakcyjny model wielojęzycznej polityki ZSRR. Nadrzędną ideowo i pragmatycznie była dla FRELIMO zasada jedno państwo – jeden język, a nie dziel i rządź.

W rok po ogłoszeniu niepodległości rozlała się po Mozambiku wojna domowa, inspirowana i dozbrajana przez Rodezję Iana Smitha i RPA. Jedną z wielu konfrontacji zimnowojennych przeniesioną w gorące klimaty. Trwała 16 lat (1976-1992). Rebeliancki ruch RENAMO wymuszał posłuszeństwo, a także poparcie nie tylko metodami terroru i wojny, ale też i dyskontując niezadowolenie społeczne ze sposobu rządzenia rewolucyjnej władzy, która unieważniła tradycyjnych szefów, tzw. *regulos*, deprecjonowała religię, przemawiała językiem niezrozumiałym (por. Stroud, op cit.). Stopniowo władza ta zaczęła sobie zdawać sprawę z popełnianych błędów, korygować je, dopuszczać krytykę, otwierać się na środowisko akademickie i ekspertów.

W 1980 roku współtworzyłem na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) w Maputo małe laboratorium (*Nucleo*) Badania Języków Mozambickich – NELIMO z dwuosobową obsadą lingwistów europejskich²⁷ wzmocnioną wkrótce stażystą mozambickim i dwoma nauczycielami języka suahili z Tanzanii. Stażystą (tzw. *monitor*) był Armindo Atelela Ngunga²⁸. Kilka lat później wrócił z Anglii José Mateus Muaria Katupha²⁹ po magisterium i doktoracie w londyńskiej SOAS, pierwszy mozambicki lingwista bantuista. NELIMO stało się ważną placówką badawczo-konsultacyjną do spraw polityki

²⁷ Autor artykułu oraz dr H  lene Marinis-Pastors z Belgii, związana też z Uniwersytetem w Leiden.

²⁸ Dzisiaj profesor UEM po doktoracie w University of California w Berkeley, prominentny ekspert międzynarodowy, lider w badaniu i promowaniu języków mozambickich, dyrektor Ośrodka Badań Afrykańskich w UEM.

²⁹ P  niejszy dziekan, minister kultury, członek Biura Politycznego FRELIMO, obecny prominentny członek Zgromadzenia Republiki, często wy  owiada się w sprawach językowych.

Doświadczenie fazy PEBIMO zostało ocenione bardzo pozytywnie, od strony pedagogicznej i socjokulturowej. Uczniowie z klas realizujących PEBIMO mieli wyższą średnią ocen dla całej grupy w danej szkole niż uczniowie uczeni w systemie kanonicznym (SNE). Zainteresowanie społeczeństwa, a zwłaszcza rodziców było bardzo zachęcające, także dla polityków.

iv) W 2003 roku wprowadzono w Mozambiku nowy Program Oświaty Podstawowej (PCEB). Zachowano siedmioletni okres nauki w *Ensino Básico* (czyli *Escola Primária*), podzielony na trzy cykle: I – klasy 1-2, II – klasy 3-5, III – klasy 6-7. Jedną z najważniejszych nowości, jakie przyniosła ta reforma programowa było właśnie wprowadzenie systemu nauczania dwujęzycznego jako opcji dla szkół na terenach wiejskich. Zasady tego modelu, przebieg jego implementacji, wstępne oceny pedagogicznych i społecznych jego efektów przedstawiam w następnym rozdziale.

System EB, zasięg i ocena reformy

Zazwyczaj wyróżnia się dwa rodzaje docelowego bilingwizmu w nauczaniu dwujęzycznym: w spolszczeniu nazwałbym je: substytucyjny (*subtractive*) i addytywny lub kumulatywny (*additive*). Nauczanie według systemu substytucyjnego stawia sobie za cel stopniowe zastępowanie języka L1 językiem L2. Opanowanie sprawności czytania, pisania i podstaw arytmetyki w języku L1 ma służyć przede wszystkim, a może jedynie, lepszemu wejściu w L2. Model mozambicki jest więc czysto instrumentalnie pojmowany jako ułatwiający przejście do „luzofonii”. Nazywany jest oficjalnie modelem przejścia do L2 z utrzymaniem L1. Nie ogłoszono jeszcze koncepcji programowej dotyczącej podtrzymania nauczania języka afrykańskiego L1 w klasach wyższych szkoły podstawowej, czyli szóstej i siódmej (tzw. drugi cykl: EP2). Dopiero wtedy będzie można ocenić, czy i w jakim stopniu przekładają się na rzeczywistość pedagogiczne i kulturowe intencje systemu EB, by miał on stabilizować i podtrzymywać dwujęzyczność uczniów. „Model przejścia” nie ma prowadzić do bilingwizmu zrównoważonego, ma na celu osiąganie większej skuteczności nauczania w języku portugalskim

przez alfabetyzację i socjalizację ucznia w języku rodzimym, a następnie dyskutowanie tak osiągniętych umiejętności w nauczaniu treści programowych i utrwalaniu „luzofonii”. Nie jest to więc pedagogika harmonijnego rozwoju kognitywnego i osobowości, lecz czysto utylitarne podejście. Taka filozofia, choć nie wyrażana *explicit*e w dokumentach programowych, jest krytykowana przez niektórych pedagogów mozambickich.

Reforma ustanowiła system EB jako opcję dla wszystkich szkół na obszarach wiejskich. Jej wdrażanie w skali całego kraju poprzedza faza eksperymentalna. Zadania tej fazy to: i) wykonanie studiów socjolingwistycznych; ii) przygotowanie kadr: nauczycieli, kuratorów, a wcześniej ekspertów, którzy będą ich przygotowywać; iii) opracowanie materiałów dydaktycznych; iv) wzmocnienie instytucji odpowiedzialnych za wdrażanie reformy.

Faza doświadczalna ma przygotować fazę tzw. ekspansji, czyli wdrożenia reformy w całym kraju. Główną instytucją formującą całą koncepcję i wdrażającą jest INDE. Od roku 2003 INDE przygotowuje i testuje: programy, metodologie, materiały dydaktyczne i sam model oświaty dwujęzycznej. Strategia wdrożenia tej reformy, nowego programu (Programa Curricular de Ensino Basico nie określa, jak długo ma trwać faza eksperymentalna. Nie wiadomo też, jaka będzie ostateczna lista języków mozambickich objętych docelowo systemem EB. Chociaż początkowo sugerowano 5-7 języków w fazie próbnej, to program uruchomiono aż dla 16 języków. W kolejności od północy na południe, w poszczególnych prowincjach są to: Cabo Delgado: makhuwa, makonde, mwani; Niassa: makhuwa, jao, njandża; Nampula: makhuwa; Zambezia: czuwabu, lomwe; Tete: njandża, njungwe; Sofala: sena, ndau; Manica: ndau, utee (te-we); Inhambane: tswa, czopi, tonga; Gaza: szangana, czopi; Maputo (prowincja): ronga. Niektóre z ww. języków są dość dobrze interkomunikowalne z innymi, np. ndau i utee to dialekty z tzw. *Shona cluster*, szangana, ronga i tswa to warianty języka tsonga będącego jednym z jedenastu urzędowych języków RPA. Większość ma zasięg transgraniczny, od ponad pół wieku są w obiegu pisanym w krajach ościennych, jako języki standaryzowane (np. ww. dialekty z grupy tsonga i szona, njandża). Niektóre mają charakter języka wehikular-

nego (L2) jak njandża i sena na obszarach bardziej rozległych niż tereny etnicznych ich użytkowników (L1).

Zaplanowano, że faza doświadczalna obejmie 23 szkoły. Faktycznie do końca 2008 roku było ich 75 (INDE 2009), a nawet 81 w (Chimbutane 2009), natomiast pod koniec 2010 roku istnieje już w Mozambiku 198 szkół oferujących nauczanie w systemie EB. Nie są to nowe szkoły, lecz dodatkowa oferta w szkołach istniejących. Większość z nich to lokalna inicjatywa społeczna, zapewne rodzicielska, akceptowana pod presją przez lokalne władze oświatowe. Powodem tych inicjatyw są zapewne oczekiwania rodziców co do lepszego zintegrowania szkoły z miejscowym jej środowiskiem, względy kulturowe, emocjonalne, ale także pedagogiczne: nadzieja na lepszą jakość kształcenia w języku znanym dziecku, jego rodzicom i nauczycielowi, na łatwiejszą socjalizację dziecka w szkole. Niewyobcowujący model szkoły realizować się ma także przez wprowadzenie tzw. wiedzy lokalnej do treści programowych.

Oficjalnie nie rozpoczęto jeszcze bowiem fazy „ekspansji” systemu EB, lecz proces wymknął się spod kontroli władz centralnych. Spontaniczne parcie do otwierania ścieżki EB w kolejnych szkołach władze centralne usiłowały wyhamować, ponieważ nie były jeszcze wydrukowane podręczniki i nie było przygotowanych nauczycieli. Taki postulat mitygujący został zapisany podczas pierwszej krajowej narady poświęconej ocenie systemu EB (INDE 2008). Rząd planuje jednak otwarcie dalszych 113 szkół w roku 2011.³⁰

To poparcie społeczne nastroja optymistycznie, ale też stanowi kapitał, który bardzo łatwo roztrwonić przez zaniedbania rozmaitego charakteru: niedobory podręczników, nauczycieli, złą jakość ich pracy – brak wypracowanej metodologii uczenia dostosowanej do szkoły dwujęzycznej, brak motywacji materialnej do przyjęcia przez nauczycieli zadań dodatkowych, samokształcenia. Nie ma oferty rynkowej książek w językach mozambickich, nie ma nawyku czytania w nich tekstów innych niż Biblia. Standaryzacja języków też jest jeszcze w fazie bardzo wstępnej. Zasady ich pisowni zostały przyjęte w latach 1988 i 2000 podczas dwu kolejnych Krajowych Semina-

³⁰ Źródło: A. A.Ngunga – informacja osobista z 13.12.2010.

riów na temat Standaryzacji Ortografii, ale nie przełożyło się to na produkcję tekstów i nawyki czytelnicze. Podjęty, acz powoli realizowany program opracowywania podstawowych podręcznych gramatyk, słowników i innych kompendialnych materiałów niezbędnych do kształcenia nauczycieli może te niedostatki umniejszyć w perspektywie kilku lat. Do tego czasu jednak frustracja może przeważać nad poczuciem dowartościowania własnej kultury, tożsamości, miejsca w społeczeństwie większości mozambickiej nieznającej języka portugalskiego.

W grudniu 2008 roku odbyło się w Maputo (INDE, RBEBM 2008) Pierwsze Seminarium Bilansu Wdrażania Nauczania Dwujęzycznego w Mozambiku. Przedstawiono na nim bardzo pozytywną ocenę doświadczeń z kilkuletniego cyklu nauczania, które rozpoczęła się w języku ojczystym ucznia: pozytywnych w różnych aspektach, zwłaszcza pedagogicznym (sprawność kształcenia – umiejętności uczniów).

Sprawdzianowi umiejętności z dziedziny arytmetyki oraz umiejętności językowych (język mozambicki i język portugalski) poddano kontrolne grupy uczniów 3 klasy systemu EB oraz systemu EM. Do sprawdzianu przystąpili uczniowie z wybranych szkół ze wszystkich prowincji (po dwie klasy w prowincjach Północ, Centrum, Południe – oraz jedna ze szkoły podmiejskiej w prowincji Maputo. W ogólnym bilansie oceny średnie uczniów z klas EB były wyższe lub podobne do ocen uczniów z klas EM.

Ważnym elementem jest współpraca z kilkoma sprawnymi lokalnymi organizacjami pozarządowymi otrzymującymi finansowanie od zagranicznych sponsorów, w tym rządowych agencji pomocowych. Stowarzyszenie pn. Associação Progresso działa w prowincjach północnych: Niassa i Cabo Delgado. Progresso wspierało projekt PEBIMO, obecnie aktywnie zaangażowane jest w projekt systemu EB, m.in. finansuje opracowywanie i przygotowywanie podręczników EB w pięciu językach tych prowincji. Prowadzi także kursy oświaty dla dorosłych, łącznie z alfabetyzacją w L1. Podobnie działa w prowincji Gaza UDEBA-LAB (pochodna duńskiej MS Development). Bardzo pozytywnie ocenia się przyczynianie się tych organizacji do tworzenia systemu EB w konkretnych szkołach, a

także działania na rzecz projektów weryfikujących jego społeczną akceptację, pedagogiczną skuteczność oraz promowanie idei EB.

Podsumowanie

Dwadzieścia lat temu Mozambik zapisał w swej nowej konstytucji zobowiązanie, że państwo będzie kultywować wartości kulturowe i edukacyjne jakie wyrażają języki narodowe, wzmacniać ich rolę w społeczeństwie. W poszukiwaniu swojej tożsamości, w wyzwaniu się z postkolonialnych iluzji, ideologicznych rozterek, w rewidowaniu swego dziedzictwa, w poszukiwaniu sposobów na harmonijne łączenie tych zasobów wiedzy z gotowością do podejmowania wyzwań modernizacyjnych, Mozambijczycy sięgają po rodzime języki. Edukatorzy i politycy czerpią z doświadczeń innych krajów afrykańskich. Struktury integracji subregionalnej (SADC) i panafrkańskiej są tu bardzo obiecującą domeną wymiany doświadczeń. Szczególnie istotne są doświadczenia najbliższych sąsiadów Mozambiku – RPA, Zimbabwe, Zambii, Malawi i Tanzanii – gdyż wykorzystać tu można i wspólnie rozwijać języki transgraniczne.³¹ W każdym z tych krajów od dawna funkcjonują rozmaite programy nauczania języków rodzimych i nauczania w językach rodzimych. Losy tej reformy zależą od wielu czynników – kadrowych, finansowych, politycznych. Staje się ona laboratorium socjolingwistycznym, a nie tylko pedagogicznym, ale przede wszystkim wielkim wyzwaniem kulturowym i gospodarczym. Ważne jest, by koszty oświaty stały się inwestycją rentowną. Ważne jest poznawczo i w wymiarze działań prorozwojowych, by proces ten był nie tylko monitorowany, ale i czynnie wspierany ekspertyzami naukowymi i programami pomocowymi. Wpisuje się on w proces powojennej rewitalizacji oświaty, w realizację Milenijnych Celów Rozwojowych ONZ, w program Oświata dla Wszystkich (EFA – UNESCO), horyzontem czasowym wykracza w dalszą przyszłość.

Mozambik zaangażował się w program o wysokim stopniu

³¹ Rozwijanie wybranych języków transgranicznych to obecnie priorytet w działaniach Afrykańskiej Akademii Języków powołanej przez Unię Afrykańską z siedzibą w Bamako, koordynowanych na szczeblu subregionalnym przez wyłonione eksperckie komisje międzypaństwowe.

skomplikowania, absorbujący i kosztowny we wszystkich aspektach: opracowanie metodologii nauczania, przygotowanie kadr, przygotowanie podręczników, stosowane badania lingwistyczne i socjolingwistyczne, przygotowanie społeczeństwa i państwowej administracji oświatowej, długoterminowe zabezpieczenie finansowania. Problemy są rozpoznawane i rozwiązywane w miarę pojawiania się. Taka jest specyfika i takie są cele fazy próbnej. Ale, z powodu niedrożności procedur administracyjnych o nieznanej etiologii, dochodzi też do kardynalnych zaniedbań. I tak na przykład powszechny brak podręczników stworzył już od początku zagrożenie, że olbrzymi kredyt społecznego poparcia dla programu EB, w sensie kulturowym, wychowawczym, pedagogicznym, kredyt potwierdzany nadal samowolnym powoływaniem klas systemu EB, może zostać szybko wyczerpany, gdy stanie się oczywiste, że w budżecie państwa traktowany jest jako sprawa drugiej kategorii. Ponadto ta nowa ścieżka systemu oświatowego jest zbyt krótka, aby uczniowie mogli utrwalić osiągniętą na jej początku umiejętność czytania i pisanie we własnym języku. Konieczne jest włączenie języków mozambickich w pisemny obieg komunikacyjny – czytelniczą „lingwosferę”. Także tę w cyberprzestrzeni. Uruchomienie systemu EB pozwoliło na dokonanie przeglądu zasobów kadr Mozambiku o kompetencjach niezbędnych do budowania systemu EB, jego programowej i podręcznikowej bazy, jego twórczej obsługi. System EB wystartował jeszcze bez należytego wsparcia kadrowego i finansowego. Ale już obecne jego wyniki zachęcająco potwierdzają jego korzyści i jego potencjał edukacyjny i mobilizacyjny. Przejawia się on i tak, że w szkołach Mozambiku jest teraz więcej dziewcząt, bo w klasach systemu EB rzadziej niż kiedyś w szkole „monojęzycznej” rezygnują one z nauki. To rodzice i cała społeczność lokalna zachęcają teraz: „*Disce puella* - będziesz Mocumpanią”.

Bibliografia

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. and Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. ADEA (Association for the Development of Education in Africa) 2006 Biennial Meeting. Libreville, Gabon, March 27-31.2006; dostępne pod adresem: http://adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_MTBLE_en.pdf [05.06.2010]
- Benson, C. 1997. *Relatório final sobre o ensino bilingue: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*, Maputo: INDE. dostępne pod adresem: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED460641.pdf>
- Benson, C. 2000. „The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993 to 1997”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualis*, 3, 149-166.
- Benson, C. 2001. *Final Report on Bilingual Education. Results of the External Evaluation of the Experiment in Bilingual Schooling in Mozambique (PEBIMO) and some results from bilingual adult literacy experimentation*. Education Division Documents No. 8. Stockholm: Sida.
- Benson, C. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. „Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2005, *The Quality Imperative*”. UNESCO-2005/ED/EFA/MRT/PI/9. dostępne pod adresem: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>.
- Benson, C. 2005. „Bilingual Schooling as Educational Development: From Experimentation to Implementation”, w: James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad and Jeff MacSwan (red.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press. dostępne pod adresem: <http://www.lingref.com/isb/4/019ISB4.PDF>.

- Chavale, A. 2004. *Rapport à la langue et dynamique des langues au Mozambique : un regard sur l'introduction des langues bantu dans l'enseignement*. Université Paul Valéry (Montpellier III), thèse de doctorat, 2004.
- Chavale, A. 2010. „Política Linguística de Moçambique: avanços e desafios”, w: *Udziwi*, I, 1, 50-60. Dostępne pod adresem: <http://www.up.ac.mz/revista-1>.
- Chimbutane, F. S. 2009. *The Purpose and Value of Bilingual Education: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of Two Rural Primary Schools in Mozambique*. Ph.D. The University of Birmingham - School of Education (praca niepublikowana).
- Chirinze, H. Z. 2005. *O impacto da educação bilingue nos encarregados de educação no distrito de Boane*. tese de licenciatura. Maputo: UEM.
- Dias, H. N. 2006. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar. Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Texto Editores.
- Firmino, G. 2002. *A „questão linguística” na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Governo da Província de Gaza, *Relatório da Experimentação do Programa de Educação Bilingue na Província de Gaza*, Direcção Provincial de Educação e Cultura, Maputo 5 de Dezembro 2008.
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. & Gebre Yohannis, M.A. 2006. *Final report: Study on medium of instruction in primary schools in Ethiopia* (Commissioned by the Ministry of Education, Ethiopia. Dostępne pod adresem: http://www.hsrb.ac.za/research/output/outputDocuments/4379_Heugh_Studyonmediumofinstruction.pdf; (09.06.2010).
- INDE. 2001. *Programa do ensino básico: 1º ciclo*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação.
- INDE. 2003. *Plano curricular do ensino: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação.

- INDE. 2008. *Relatório do Balanço de Ensino Bilingue em Moçambique. I Seminário Nacional de Balanço da Implementação do Ensino Bilingue em Moçambique*. Maputo, 4-5 de Dezembro de 2008. Elaborado por: Rafael Sendela Chambela, José Vicente António Bisqué, Jorgete de Jesus, Consultação: Armindo Ngunga, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura.
- Inruma, J. M. M. 2006. *A alfabetização emergente na educação infantil e no 1º ciclo do ensino básico em Moçambique*. Mestrado em educação-curriculo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convénio com a Universidade Pedagógica, Maputo (niepublikowana praca magisterska).
- Katupha, J. M. 1985a. *O bilinguismo na educação formal e não formal*. Comunicação apresentada no Seminário sobre Comunicação social em apoio aos programas de desenvolvimento, Maputo, 12 de Novembro a 7 de Dezembro de 1985. Maputo: UNESCO/FNUAP.
- Katupha, J. M. 1985b. „O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada”. *Actas do I Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL/Universidade de Lisboa.
- Katupha, J. M. 1994. „The language situation and language use in Mozambique” w: Fardon, R. and Furniss, G. (red.) *African languages, development and the state*. London: Routledge. 89-96.
- Kitoko-Nsiku, E. 2007, „Dogs’ Languages or People’s Languages? The Return of Bantu Languages to Primary Schools in Mozambique”, *Current Issues in Language Planning*, 8,2, 258–282; także: *Folha de Linguística e Literatura. Boletim do Departamento de Linguística e Literatura*, 11, Abril 2008, 7-17. Universidade Eduardo Mondlane. http://www.flcs.uem.mz/images/pdf_files/FOLHA11i.pdf (7.06.2010).
- Lafon, M. 2004. *Mission d’expertise. Programme pilote d’Education Bilingue au Mozambique. Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et du Cabo Delgado. Evaluation d’ensemble du programme. Réalisée à l’invitation de l’ONG Progresso* (niepublikowany).

- Lopes, A. J. 1997. „Language policy in Mozambique: a taboo?” w: Herbert, R.K. (red.) *African linguistics at the crossroads: papers from Kwaluseni*. Köln: Rüdiger Köppe. 485-500.
- Lopes, A. J. 2004a. *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique/The Battle of the Language: Perspectives on Applied Linguistics in Mozambique*. [wyd. dwujęzyczne]. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- Lopes, A. J. 2004b. „The language situation in Mozambique” w: R. B. Baldauf Jr & R. B. Kaplan (red.) *Language Policy and Planning in Africa, Vol.1: Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters. 150-196 (tekst publikowany także w 1998 i 1999 w innych edycjach).
- Mário, M., Nandja, D. 2005 „A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos”. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 20006, Literacy for Life. UNESCO 2006/ED/EFA/MRT/PI/66. Dostępne pod adresem:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>.
- Matusse, R. 1997 „The future of Portuguese in Mozambique” w: Herbert, R. K. (red.) *African linguistics at the crossroads: papers from Kwaluseni*. Köln: Rüdiger Köppe.. 541-554.
- Miti, L. M. 2008 „Language Rights as a Human Rights and Development Issue in Southern Africa”, 7-18, w: *OpenSpace*, 2 (3) (November 2008), OSISA. Issue dedicated to language rights. Dostępne pod adresem: http://www.osisa.org/resources/docs/PDFs/OpenSpace-ov2008/2_3_language_p007-018_lazarus_miti.pdf także:
http://www.osisa.org/publications/open_space/language_rights_nov08.htm.
- Namburete E. 2003. “A Comunicação Social em Moçambique: da independência à liberdade”. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*. 25-38.
- Ngunga A. A. 2000. „Línguas nacionais no ensino oficial”, w: *Relatório do Desenvolvimento Humano de Moçambique*, Cap. 3, Contribuição Especial 2, PNUD/UNDP, Maputo. Dostępne pod

- adrese: <http://www.sardc.net/hdev/MHDR2000/port/capitulo3/contribuicao2.html> (7.06.2010).
- Patel, S. A. 2006, *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Tese de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, praca magisterska (niepublikowana) dostępna pod adrese: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000391329>.
- Rzewuski, E. 1991, „Language Policy and Initial Steps Towards Language Standardization in Luzophone African Countries”, w: N. Cyffer, K. Schubert, H. I. Weier, E. Wolff (red.) *Language Standarization in Africa – Sprachstandardisierung in Afrika – Standarisisation des langues en Afrique*, Hamburg: Helmut Buske Verlag, 171-181.
- Sequeira E., Modesto H., Sean Maddox, S. 2008. *Lessons of a CSO Project and the SWAP in Education in Mozambique*. Dostępne pod adrese: http://www.ccic.ca/what_we_do/aid_international_forum_study_e.php lub http://www.ccic.ca/files/en/what_we_do/002_aid_02-008_case_study_code_lessons.pdf.
- Silva, L. B. V. R. da. 2008. „Alguns aspectos correntes da educação bilingue”, *Folha de Linguística e Literatura*, 11, (Abril-Outubro 2008) 2-6, Universidade Eduardo Mondlane. http://www.flcs.uem.mz/images/pdf_files/FOLHA11i.pdf (7.06.2010).
- Sitoe, B., Ngunga, A. (red.). 2000. *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane.
- Stroud, C. 1999. „Portuguese as ideology and politics in Mozambique: semiotic (re)constructions of a postcolony” w: Blommaert, J. (red.) *Language ideological debates*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 343-380, reprint 2010.
- UNDP. 2006 *National Human Development Report Mozambique 2005*, Maputo.