

STATUS SPOŁECZNO-ZAWODOWY RODZICÓW A EDUKACJA SZKOLNA LICEALISTÓW Z MIANDRIVAZO NA MADAGASKARZE

Socio-economic status of parents and school education of high school students from Miandrivazo in Madagascar

Streszczenie

Na Madagaskarze nadal nie wszystkie dzieci objęte są edukacją podstawową. Ponadto spośród tych, które rozpoczęły naukę w szkole, tylko niewielka część dociera do poziomu maturalnego. Przyczyn tej sytuacji jest wiele. Obok powszechnego ubóstwa mieszkańców jednym z powodów jest niechęć rodziców do edukacji szkolnej dzieci. Jednak coraz więcej malgaskich rodziców postrzega edukację formalną jako kapitał, który pozwoli w przyszłości ich dzieciom na awans społeczny. W niniejszym artykule autorka prezentuje wyniki badań własnych przeprowadzonych w czerwcu 2016 r. wśród 144 maturzystów z trzech liceów w Miandrivazo na Madagaskarze. Analizie poddane zostały status społeczno-zawodowy rodziców uczniów oraz formy pomocy udzielanej przez nich maturzystom.

Słowa kluczowe: rodzice, maturzyści, status społeczno-zawodowy, wykształcenie, edukacja szkolna, kapitał społeczny, kapitał kulturowy.

Abstract

In Madagascar some of the children in primary school age are still not enrolled in school. Moreover, among those who managed to begin, only a few percent reach the secondary-level of education. There are many reasons that cause this situation. In addition to the poverty, one of the reasons is the unwillingness of parents to the school education of their children. However, more and more of Malagasy parents perceive formal education as priority, which, in the future will enable upward social mobility of their children. In this article, the author presents the results of her own research carried out in June 2016. The study was conducted on a group of 144 high school graduates from three high schools in Miandrivazo in Madagascar. This paper is an attempt to analyze the socio-economic status of parents and the forms of assistance provided by them to highschool students.

Keywords: parents, highschool student, socio-economic status, level of education, school education, social capital, cultural capital.

Wprowadzenie

„Udało mi się zrobić z drzewa bardzo dobrą łódź, ponieważ gleba, na której wyrosło, była bardzo urodzajna” (Ramaronandrasana 1998: 61). W tym malgaskim przysłowiu drzewem są małe dzieci, urodzajną glebą rodzina, natomiast łódź to efekt udanego wychowania dziecka. Na Madagaskarze dzieci są największą wartością rodziny. To one przedłużają życie rodziców i podtrzymują tradycję przodków, pomagają w pracach na roli, zapewniają rodzicom przyszłość i godziwy pochówek po śmierci. Są oznaką błogosławieństwa przodków. Im większa liczba potomków, tym większe znaczenie i siła danej społeczności. Ważną rolę w procesie socjalizacji

dzieci odgrywają nie tyle sami rodzice, ile rodzina poszerzona, w skład której wchodzi wujostwo i krewni. To rodzina poszerzona jest odpowiedzialna za wprowadzenie nowych członków do społeczności oraz pełni funkcję strażnika życia społecznego i moralnego. Jej obowiązkiem jest przekazywanie tradycji z pokolenia na pokolenie. Podstawę w wychowaniu stanowi rada starszych (*ana-dray aman-dreny*), która wprowadza do historii rodu poprzez opowiadanie bajek i zagadek o zwierzętach, baśni o bohaterach i bogach. Zadaniem opowiadanych bajek jest przekazanie młodym słuchaczom tradycji przodków oraz rozwinięcie u nich cnót społecznych, na których opiera się wspólnota *fihavanana*, takich jak poszanowanie pracy, odpowiedzialność, solidarność, szacunek dla innych, troska o dobro zarówno rodziny, jak i całej wioski (Ramaronandrasana 1998: 61).

Rodzina malgaska silnie wpisuje się we wspólnotę *fihavanana*, której istotą jest zasada solidarności grupowej. Społeczność *fihavanana* jest bardzo szeroka, należą do niej wszyscy, którzy uczestniczą w jakikolwiek sposób we wspólnym życiu. Obejmuje ona wszystkie osoby będące w relacjach pokrewieństwa lub przyjaźni, niezależnie, czy mieszkają blisko, czy daleko, jak również osoby niespokrewnione, ale zamieszkujące na wspólnym terytorium, pracujące na jednym ryżowisku, mające jednakowe źródła utrzymania. Podstawą *fihavanana* jest wzajemna miłość, solidarność w radościach i smutkach, tolerancja, szacunek dla praw i godności drugiej osoby, gościnność. Wspólnota *fihavanana* zobowiązuje członków do wspólnej pracy, a także do brania w razie potrzeby pod opiekę osób chorych, wdów czy sierot. W konsekwencji na Madagaskarze nie ma dzieci porzucanych czy niechcianych. Niezdolność rodziców, wszelkie ich uchybienia w procesie wychowania potomstwa są natychmiast korygowane przez rodzinę poszerzoną czy ród. Rzeczą naturalną jest przekazywanie swoich dzieci na wychowanie osobom spokrewnionym. Dzieci zarówno rodziców, jak i krewnych tytułują mianem *ray aman-dreny* – rodzic (Lendzion 2012: 54-60; Benolo 1996: 242-262).

Przyczyny nieuczęszczania dzieci do szkół – postawy malgaskich rodziców wobec edukacji formalnej

Tak jak w innych krajach Afryki Subsaharyjskiej, tak i na Madagaskarze tradycyjna socjalizacja plemienna jest uzupełniana przez edukację formalną. Historia szkolnictwa opartego na wzorach edukacji zachodniej w porównaniu z krajami Europy Zachodniej nie jest zbyt długa. Pierwsze szkoły zakładane były dopiero na początku XIX w. przez misjonarzy protestanckich. Okres kolonizacji francuskiej w latach 1892-1960 nie przyczynił się do upowszechnienia szkolnictwa. Szkoły zakładane były tylko w większych ośrodkach, a poza szkołami wyznaniowymi powszechna była segregacja rasowa (Randriamanantena 2009: 5; Ralibera 2006: 145-146). Od chwili odzyskania niepodległości zmieniające się rządy prowadziły różne polityki oświatowe, których celem było upowszechnienie edukacji wśród wszystkich warstw społecznych. Efekty do dnia dzisiejszego nie są zadowalające (Ranaivoson 2014: 167-169). Choć konstytucja z 2007 r. w art. 24 gwarantuje bezpłatne nauczanie dostępne dla wszystkich, nadal nie wszystkie dzieci objęte obowiązkiem szkolnym (6-15 lat) uczęszczają do szkół (LOI). Według danych Instytutu Statystyki Madagaskaru w 2004 r. do szkół uczęszczało 93,3% dzieci, w 2006 r. – 96,2%, niestety w 2010 r. już tylko 73,4%, a w 2012 r. – 69,4%. W miastach odsetek uczących się dzieci wynosił 85,5%, a na wsiach zaledwie 66%. Natomiast 18% dzieci w wieku 6-14 lat nigdy nie uczęszczało do szkoły. Niewątpliwie do spadku liczby dzieci uczących się w szkołach przyczynił się trwający przez pięć lat (2009-2014) kryzys polityczny na Madagaskarze (INSTAT 2013: XI).

Przyczyn nieuczęszczania malgaskich dzieci do szkół jest wiele. Obok powszechnego ubóstwa mieszkańców – w 2012 r. za mniej niż 1,25 dolara dziennie żyło 77% mieszkańców kraju (INSTAT 2016) – jedną z przyczyn jest niechęć rodziców do edukacji szkolnej ich dzieci. Niektórzy nie widzą korzyści z posyłania potomstwa do szkół. Marie-Christine Deleigne w latach 1999-2004 prowadziła badania w południowej części Madagaskaru w regionie Androy. Nie jest to reprezentatywny obszar dla całego kraju, ponieważ zaliczany jest do najuboższych regionów, brak infrastruktury komunikacyjnej powoduje jego odcięcie od reszty kraju. Niemniej opinie wyrażane przez tamtejszych rodziców mogą odzwierciedlać opinie innych niechętnych wobec szkół. Jednym z częściej przytaczanych argumentów przeciwko posyłaniu dzieci do szkół jest „brak interesu rodziny”. Edukacja nie jest postrzegana jako inwestycja w kapitał ludzki, rodzice nie widzą bowiem efektu edukacji szkolnej. Zniechęcają ich niska jakość kształcenia w szkołach państwowych, niskie kwalifikacje

nauczycieli, a do tego ich częsta absencja w szkole, w konsekwencji czego dzieci często po ukończeniu edukacji na poziomie podstawowym nie potrafią czytać ani pisać. Negatywny obraz szkoły dopełniają zła infrastruktura szkolna – budynki szkolne często są w katastrofalnym stanie, brakuje w nich wyposażenia. Po ukończeniu szkoły absolwenci mają trudności ze znalezieniem pracy. Ponadto do instytucji publicznych, w tym i do szkół, zniechęcają liczne nadużycia urzędników państwowych w stosunku do niepiśmiennej ludności i wykorzystywanie nieznanomości przez nich przepisów oraz przysługujących im praw jako obywateli. Również brak poczucia bezpieczeństwa, częste grabieże bydła zniechęcają rodziców do posyłania dzieci do szkół (Deleigne 2009: 180-182).

Niskie efekty edukacji szkolnej nie rekompensują poniesionych przez rodziców kosztów na rzecz edukacji dzieci. Zaliczają się tu zarówno nakłady na wyposażenie dziecka w przybory szkolne, opłaty związane z pokryciem wynagrodzenia nauczycieli FRAM¹ zatrudnianych przez rodziców uczniów, jak i ewentualne utracone dochody związane z pracą dzieci, czy to w obrębie gospodarstwa domowego, czy poza nim. Dzieci traktowane są bowiem jako dodatkowa siła robocza, zwłaszcza w rodzinach wiejskich. Chłopcy zajmują się przede wszystkim pilnowaniem stad bydła, a dziewczęta opieką nad młodszym rodzeństwem czy zaopatrywaniem gospodarstwa domowego w opał i w wodę.

Coraz częściej jednak rodzice, również ci zajmujący się rolnictwem i hodowlą bydła, dostrzegają zalety edukacji szkolnej. Wykorzystywanie ignorancji analfabetów przez lokalnych urzędników jednych zniechęca do instytucji publicznych, innych mobilizuje do posyłania dzieci do szkół, aby w przyszłości nie były oszukiwane tak jak oni. Poza tym rosnąca powszechność biurokracji, konieczność czytania i wypełniania dokumentów, również tych związanych z zakupem i hodowlą bydła (każde zwierzę ma zakładany tzw. paszport), zmusza rolników do nabycia umiejętności czytania i pisania, jeżeli nie ich samych, to przynajmniej dzieci. W obliczu nawiedzających kraj cyklonów i susz, których konsekwencją są zniszczone plony czy spadek pogłowia bydła, Malgaszki zaczynają dostrzegać w edukacji szkolnej trwałe dziedzictwo, spadek, którego ich dzieciom nikt i nic nie odbierze. „Bydło padnie, ale wiedza nigdy się nie wyczerpie” (*Les zébus meurent, mais le savoir ne s'épuise jamais*) (Deleigne 2009: 180).

Kapitał kulturowy i społeczny a osiągnięcia edukacyjne uczniów

Wątpliwości dotyczące zasadności posłania dziecka do szkoły dotyczą przede wszystkim rodziców z niższych warstw społecznych, z rodzin rolniczych, w których rodzice często nie posiadają nawet wykształcenia podstawowego. Szacuje się, że około 28% społeczeństwa malgaskiego jest analfabetami (UNESCO 2015: 25). Uzyskanie zgody na rozpoczęcie edukacji szkolnej przez dziecko pochodzące z rodziny rolniczej jest już niewątpliwie pewnym sukcesem, jednak długość jego kariery edukacyjnej jest bardzo niepewna. Jak wynika z badań przeprowadzonych na gruncie polskim i innych krajów UE, o osiągnięciach edukacyjnych uczniów w dużej mierze decyduje status społeczno-zawodowy rodziców. „Spośród pozaszkolnych czynników wpływających na poziom osiągnięć uczniów, największe znaczenie mają czynniki indywidualne, takie jak inteligencja, uprzednie osiągnięcia oraz status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia (opisywany wskaźnikami zasobności gospodarstwa domowego, wykształcenia rodziców, prestiżu wykonywanego przez nich zawodu) i powiązane z nim aspiracje edukacyjne rodziców względem wykształcenia dzieci” (Dolata i in. 2015: 28). Z wyższym statusem społeczno-zawodowym rodziny wiążą się wyższe nakłady finansowe na edukację dzieci. Rodziny lepiej usytuowane przeznaczają większe środki na naukę dzieci, np. na zakup odpowiednich pomocy dydaktycznych, posyłanie do szkół prywatnych czy na zajęcia dodatkowe, w których udział przekłada się na lepsze wyniki szkolne (Liwński, Bedyk 2016).

¹ Nauczyciele FRAM (*Fikambanan'ny rayaman-drenin'ny mpianatra*, w dosłownym tłumaczeniu „stowarzyszenie rodziców”) są powołani do pracy w poszczególnych szkołach w sytuacji braku nauczycieli kontraktowych przez działające przy nich stowarzyszenie rodziców uczniów i przez nich opłacani. Nauczyciele FRAM po raz pierwszy zostali powołani do pracy w 1975 r. w wyniku reformy Ministerstwa Edukacji. W dobie „malgaszycyzacji kraju” masowo otwierano szkoły podstawowe we wszystkich gminach, ponieważ brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, dano rodzicom uczniów zgrupowanych w stowarzyszeniach rodziców prawo do zatrudniania niewykwalifikowanych osób do nauczania w szkołach (Rakotonandrasana 2007).

Wyższy status społeczno-zawodowy rodziny nie tylko wiąże się z większymi zasobami materialnymi, ale również, nawiązując do teorii reprodukcji Pierre'a Bourdieu, z jej większym kapitałem kulturowym, który w dużej mierze decyduje o osiągnięciach edukacyjnych uczniów. Kapitał kulturowy to wiedza, nawyki, umiejętności, kompetencje językowe, a jego posiadanie umożliwia jednostce udział w kulturze symbolicznej, w kulturze wyższej, która jest jednocześnie kulturą klas i warstw dominujących (Jaeger, Breen 2016; Mikiewicz 2005: 56-58). Zdaniem P. Bourdieu kapitał kulturowy występuje w trzech wymiarach. W wymiarze ucieleśnionym są to lingwistyczne kompetencje, wiedza kulturowa, maniere, w wymiarze obiektywnym – posiadane dobra kulturowe: dzieła sztuki, literatura, a w wymiarze instytucjonalnym jego oznaką są dyplomy poświadczające ukończenie poszczególnych etapów edukacji. Dzieciom wywodzącym się z rodzin o wyższym kapitale kulturowym znacznie łatwiej, dzięki manierom, umiejętnościom i kompetencjom lingwistycznym nabytym w domu, odnaleźć się i przystosować do wymogów stawianych w szkole, która w założeniu jest nośnikiem kultury klas dominujących. Tym samym dzieci o wyższym kapitale kulturowym wyniesionym z domu osiągają lepsze wyniki w nauce (Mikiewicz 2012: 79-80; Dziemianowicz-Bąk 2012: 170). Rola i znaczenie w edukacji szkolnej języka stosowanego w środowisku rodzinnym podkreśla również Basil Bernstein. Dzieci pochodzące z klas wyższych posługują się w domu rodzinnym językiem, który jest również stosowany w środowisku szkolnym, czyli kodem rozwiniętym. Natomiast dzieci z klas niższych aż do momentu rozpoczęcia edukacji szkolnej nie mają kontaktu z językiem przypisanym do edukacji, gdyż w środowisku rodzinnym posługują się prostym językiem – kodem ograniczonym – i tym samym mają znacznie utrudniony start w szkole (Bielecka-Prus 2010: 194-196).

Do koncepcji reprodukcji kulturowej P. Bourdieu nawiązują również niektórzy z badaczy malgaskich, opisując sytuację edukacyjną na Madagaskarze. Według Gila D. Randriamasitiana przynależność do klasy społecznej oraz miejsce zamieszkania są czynnikami determinującymi sukces edukacyjny uczniów malgaskich. Trudności edukacyjne mają dzieci pochodzące ze środowisk o niskim poziomie wykształcenia, co powiązane jest z niewystarczającymi rolami dydaktycznymi zarówno rodziców, jak i najbliższego otoczenia (Randriamasitiana 2010: 37-40). Dodatkowo sytuację edukacyjną na Madagaskarze, podobnie jak w innych krajach Afryki frankofońskiej, komplikuje prowadzenie nauczania od poziomu gimnazjum wyłącznie w języku francuskim². Warto w tym miejscu zaznaczyć, że pomimo obecności języka francuskiego w edukacji szkolnej od końca XIX w. jego znajomość wśród mieszkańców jest bardzo niska, choć biegle posługiwanie się nim jest wyznacznikiem przynależności do klasy wyższej. Szacuje się, że okazjonalnie posługuje się nim zaledwie około 15,82% obywateli (Randriamasitiana 2004: 145; Gouleta 2006: 48). Nieznajomość francuskiego w środowisku pozaszkolnym uczniów stanowi dla nich istotną barierę w kontynuacji edukacji na wyższym niż podstawowy poziomie edukacji. Dotyczy to zwłaszcza uczniów wywodzących się z niższych klas społecznych, z rodzin rolniczych, w których rodzice nie tylko nie posługują się językiem francuskim, ale również nie mówią biegle w oficjalnym języku malgaskim, a na co dzień używają tylko jednego z osiemnastu dialektów występujących na Madagaskarze³. Pojawia się wówczas rozdział między językiem używanym w szkole – językiem formalnym stosowanym w edukacji szkolnej, czy odwołując się do koncepcji B. Bernsteina kodem rozwiniętym, a językiem stosowanym w domu, z rodzeństwem, między przyjaciółmi czy w środowisku sąsiedzkim – kodem ograniczonym. Tym samym dzieci z niższych warstw społecznych mają utrudniony start w szkole, w przeciwieństwie do dzieci wywodzących się z elit, które na co dzień w środowisku rodzinnym posługują się zarówno oficjalnym językiem malgaskim, jak i francuskim, stosowanym w edukacji szkolnej.

Analizując sytuację edukacyjną malgaskich uczniów, warto również spojrzeć na nią przez pryzmat koncepcji kapitału społecznego Jamesa Colemana, który także podkreśla znaczenie pozaszkolnych czynników odpowiedzialnych za osiągnięcia edukacyjne uczniów (Radoła 2013: 150-152). Wskazuje on na zasoby środowiskowe w postaci kapitału społecznego rodziny oraz lokalnego kapitału społecznego. W ujęciu J. Colemana na kapitał społeczny w wymiarze rodziny składają się: struktura rodziny (pełna/niepełna), więzi rodzinne i ich

² W szkołach prywatnych nauczanie odbywa się od czwartej klasy w języku francuskim. W języku malgaskim odbywają się lekcje malgaskiego, historii i geografii kraju oraz wychowania społecznego. Przedmioty ściśle wykładane są w języku francuskim. Od wczesnych lat szkolnych prowadzone jest nauczanie francuskiego w wymiarze kilku godzin tygodniowo (Dahl 2011: 56-63).

³ Oficjalny język malgaski jest skodyfikowanym językiem plemienia Merina, zamieszkującego centralną część wyspy. Pozostałe siedemnaście plemion posługuje się własnymi dialektami.

siła przejawiająca się w jakości i częstotliwości relacji, zainteresowanie rodzic – dziecko oraz kontakty z rodziną rozszerzoną (Mikiewicz 2012: 79). Zgodnie z tym ujęciem silne więzy społeczne, przede wszystkim zaufanie, pozytywne wzajemne relacje w środowisku i w rodzinie w znacznym stopniu determinują osiągnięcia edukacyjne uczniów. Jako potwierdzenie tej tezy J. Coleman podaje przykład młodych imigrantów pochodzenia azjatyckiego w USA, którzy osiągają pozytywne wyniki w szkole. „Ubóstwo i częsta nieznanomość języka angielskiego rodziców dzięki rodzinnemu kapitałowi społecznemu pozwalały osiągać młodemu pokoleniu dobre wyniki w nauce. Ta forma kapitału często rekompensowała brak wykształcenia czy braki innych kapitałów” (Radoła 2013: 152). Zdaniem J. Colemana istotny jest tu zwłaszcza klimat rodzinnych relacji, poziom zainteresowania rodziców szkołą i osiągnięciami dziecka. Nie bez znaczenia jest tu także utrzymywanie przez rodzinę kontaktów z rodziną poszerzoną czy z sąsiadami (Nyczaj-Draż 2009: 314-315).

Na rolę kapitału społecznego w edukacji szkolnej dzieci wskazuje także Mikołaj Herbst. Kapitał społeczny na poziomie jednostkowym kształtowany jest przede wszystkim przez rodzinę. Pochodzenie społeczne modeluje aspiracje edukacyjne dzieci oraz ich postawy wobec wykształcenia i systemu wartości z nim związanego. To rodzina w dużej mierze jest odpowiedzialna za pragnienia, lub ich brak, do podejmowania przez dziecko, a później młodego człowieka wysiłku w celu zdobycia kolejnych dyplomów poświadczających zdobyty poziom wykształcenia. Na wyniki nauczania uczniów istotny wpływ mają zatem postawy samych rodziców wobec edukacji formalnej, ich przekonanie, na ile jest ona istotna na drodze do osiągnięcia sukcesu życiowego. Jak pokazują wyniki badań M. Herbst, lepsze wyniki w egzaminach szkolnych osiągają dzieci z terenów Polski południowo-wschodniej niż z terenów stosunkowo zamożniejszej i lepiej uprzemysłowionej Wielkopolski. Różnice te autor wyjaśnia niższym kapitałem społecznym tych regionów oraz niższą wartością samej edukacji, która w opinii dorosłych mieszkańców regionu nie stanowi istotnego wkładu w pomnażanie szans na odniesienie sukcesu życiowego. Silne tradycje przemysłowe regionu znacznie obniżają postrzegane korzyści z inwestowania w edukację dzieci (Herbst 2007, 2012).

Status społeczno-zawodowy rodziców licealistów z Miandrivazo w świetle badań własnych

Na Madagaskarze, według danych Malgaskiego Urzędu Statystycznego, w 2012 r. około 70% dzieci w wieku szkoły podstawowej było objętych edukacją formalną (INSTAT 2013: IX). Zaledwie 69,5% z nich kończy pełne nauczanie na poziomie szkoły podstawowej. Jeszcze niższy odsetek stanowią dzieci podejmujące edukację na kolejnym, gimnazjalnym poziomie (wskaźnik skolaryzacji brutto w 2014 r. wynosił tylko 38,4%, a skolaryzacji netto – 31%), a odsetek młodych ludzi kontynuujących edukację na poziomie wyższym jest znikomy (w roku 2013-2014 wskaźnik skolaryzacji brutto wynosił zaledwie 4,25%, a wskaźnik brutto ukończenia pierwszego stopnia edukacji na poziomie wyższym – 2,67%) (UNESCO). W świetle tych danych pojawiają się pytania o kapitał kulturowy i społeczny uczniów, którzy odnoszą sukces edukacyjny, przechodząc przez kolejne etapy kształcenia – szkołę podstawową, gimnazjum, szkołę średnią. Niewątpliwie do sukcesu edukacyjnego na Madagaskarze można zaliczyć naukę na poziomie klasy maturalnej. Autorka w czerwcu 2016 r. przeprowadziła badania ankietowe wśród maturzystów w mieście powiatowym Miandrivazo położonym w środkowo-zachodniej części Madagaskaru. Powiat Miandrivazo o powierzchni ponad 12 tys. km² liczy 156 tys. mieszkańców, a samo miasto ma około 6 tys. mieszkańców. Na terenie powiatu znajdują się cztery licea (jedno państwowe i trzy prywatne), z czego trzy są usytuowane w mieście powiatowym. Badaniem zostały objęte licea z 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. W szkołach prywatnych rozkład płci był prawie równy, z nieznaczną przewagą kobiet (34 kobiety i 32 mężczyzn), natomiast w szkole państwowej była przewaga mężczyzn 46 do 31 kobiet. Badani licealiści byli w wieku 16-25 lat, z czego najwięcej osób w wieku 18-20 lat (60%). W badaniu wzięli udział wszyscy uczniowie obecni danego dnia w szkole.

Status społeczno-zawodowy rodziców badanych uczniów klas maturalnych nie jest wysoki. W większości rodzice uczniów są rolnikami. 52,4% matek i 55,2% ojców, według deklaracji uczniów, pracuje na roli.

Wśród matek drugą najczęściej wymienianą kategorią (20,3%) jest „gospodyni domowa”, a kolejną (11,2%) „handel, rzemiosło, usługi”. Warto zaznaczyć, że handel najczęściej związany jest ze sprzedażą towarów wyprodukowanych na własnych polach. Natomiast wśród ojców drugą najczęściej wymienianą kategorią (16,8%) jest „kadra bez wyższego wykształcenia”. Są to osoby, które nie mają wyższego wykształcenia i pracują jako policjant, żołnierz czy nauczyciel. W środowisku lokalnym osoby te zaliczane są ze względu na zajmowanie posady państwowej do klasy średniej. Wśród ojców kolejnymi wymienianymi kategoriami (po 6,3%) są „robotnik” i „urzędnik”.

Wykształcenie ojców jest znacząco wyższe niż wykształcenie matek. 21% uczniów deklaruje, że ich matki nie mają nawet wykształcenia podstawowego, 34,3% – że mają wykształcenie podstawowe (zdany egzamin kończący nauczanie na poziomie podstawowym CEPE – Certificat d'Études Primaires Élémentaires), a 30,8% ma wykształcenie gimnazjalne (zdany egzamin kończący nauczanie na poziomie gimnazjum BEPC – Brevet d'Études du Premier Cycle). Tylko 10,5% matek ma zdany egzamin maturalny, w tym 3,5% ma wykształcenie wyższe (kilka lat studiów lub dyplom starszego technika BTS – Brevet de technicien supérieur). Wykształcenie ojców jest nieznacznie wyższe. Tylko 11,2% uczniów deklaruje, że ojciec nie ma wykształcenia podstawowego, 23,1% – że ma zdany egzamin CEPE, 29,4% – egzamin BEPC, i 30,1% ma zdany egzamin maturalny, w tym 8,4% ma wykształcenie wyższe. Znacząca różnica w wykształceniu rodziców uczniów jest między szkołą państwową a szkołami prywatnymi. W szkole prywatnej tylko 12,1% matek i 3,0% ojców nie ma wykształcenia podstawowego, a 13,6% matek i 34,8% ojców ma wykształcenie co najmniej średnie (zdany egzamin maturalny). W szkole państwowej aż 28,6% matek i 18,2% ojców nie ma wykształcenia podstawowego i tylko 7,8% matek i 26% ojców ma wykształcenie co najmniej średnie (zob. tabela 1).

Tabela 1. Wykształcenie rodziców z podziałem na typ szkoły

wykształcenie rodziców	Matka				Ojciec			
	Szkoła prywatna		Szkoła państwowa		Szkoła prywatna		Szkoła państwowa	
	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
bez CEPE	8	12,1	22	28,6	2	3,0	14	18,2
CEPE	25	37,9	24	31,2	15	22,7	18	23,4
BEPC	23	34,8	21	27,3	23	34,8	19	24,7
BEP	–	–	1	1,3	–	–	1	1,3
BAC	6	9,1	4	5,2	16	24,2	15	19,5
Wyższe/BTS	3	4,5	2	2,6	7	10,6	5	6,5
Nie wiem	1	1,5	3	3,9	3	4,5	5	6,5
Ogółem	66	100,0	77	100,0	66	100,0	77	100,0

Źródło: badania własne 2016.

Jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania, z rodzicami mieszka tylko 65% uczniów, w tym 15,4% deklaruje, że mieszka tylko z jednym z rodziców. Pozostali uczniowie mieszkają na stacji (18,2%) lub u rodziny (14,7%). Jak zostało wyżej wspomniane, w całym powiecie Miandrivazo są zaledwie cztery licea, z czego trzy w mieście powiatowym. Kolejne najbliższe liceum państwowe i prywatne znajduje się w Betafo w mieście powiatowym w sąsiednim powiecie, kilkadziesiąt kilometrów od Miandrivazo. Gimnazjów w powiecie jest trzynaście, osiem prywatnych i pięć państwowych, z czego pięć znajduje się w Miandrivazo. Dla uczniów, którzy po ukończeniu gimnazjum poza miastem chcą kontynuować edukację, brak w pobliżu liceum jest dużym utrudnieniem. Wiąże się to z dodatkowymi kosztami związanymi ze znalezieniem mieszkania. Część rodziców, aby umożliwić dzieciom edukację, przenosi się do miast, takich jak Miandrivazo; inni, odwołując się do idei solidarności i wsparcia *fibavanana*, szukają krewnych gotowych na czas nauki przyjąć do siebie ucznia; jeszcze inni wynajmują stacje, których niestety nie ma zbyt wiele. Warto zaznaczyć, że wśród badanych

uczniów tylko 40,6% deklaruje, że urodziło się w Miandrivazo, natomiast obecnie mieszka w mieście aż 93,7%. Część z uczniów imigrantów mieszka właśnie na stacji lub u krewnych, innych rodzice przybyli do miasta nie tyle z powodu zapewniania edukacji dzieciom, ile z innych przyczyn – w poszukiwaniu pracy czy z powodu braku bezpieczeństwa w wioskach położonych w buszu.

Szkolnictwo państwowe na Madagaskarze jest bezpłatne. Jednak w większości szkół zatrudniani są nauczyciele FRAM, których pensje w części pokrywa państwo, a częściowo rodzice uczniów. Ponadto edukacja wiąże się z zakupem przyborów szkolnych. Nauka w szkołach prywatnych wymaga oczywiście opłacania czesnego. W większości (76,9%) uczniowie deklaruwali, że to rodzice w całości pokrywają koszty edukacji. 4,9% wskazało, że rodzice i dobroczyńcy, 6,3% – że tylko dobroczyńcy, przy czym na pomoc ze strony dobroczyńców wskazało 14 uczniów ze szkół prywatnych i tylko dwóch ze szkoły państwowej. Natomiast na kogoś „innego opłacającego czesne” wskazało około 10% uczniów, wszyscy ze szkoły państwowej. W tym ostatnim przypadku wymieniani byli krewni – najczęściej starsze rodzeństwo, a czterech uczniów wskazało, że sami opłacają sobie naukę.

Tabela 2. Znajomość języka francuskiego przez rodziców uczniów

Znajomość języka francuskiego	Ogółem				Szkoła państwowa				Szkoła prywatna			
	matka		ojciec		matka		ojciec		matka		ojciec	
	l.p. częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
Biegła znajomość	6	4,2	18	12,6	3	3,9	8	10,4	3	4,5	10	15,2
Mówi i pisze	26	18,2	39	27,3	14	18,2	16	20,8	12	18,2	23	34,8
Dobrze mówi, ale nie pisze	12	8,4	11	7,7	3	3,9	4	5,2	9	13,6	7	10,6
Trochę mówi	41	28,7	35	24,5	17	22,1	17	22,1	24	36,4	18	27,3
Nie mówi	52	36,4	30	21	34	44,2	24	31,2	18	27,3	6	9,1
Brak odpowiedzi	6	4,2	10	7,0	6	7,8	8	10,4	–	–	2	3
Ogółem	143	100	143	100	77	100	77	100	66	100	66	100

Źródło: badania własne 2016.

Jak już zostało wspomniane, językiem wykładowym w szkołach państwowych od poziomu gimnazjum jest język francuski. Natomiast w większości szkoły prywatne prowadzą w nim edukację od czwartej klasy szkoły podstawowej. W języku ojczystym – malgaskim – prowadzone są język malgaski, historia i geografia Madagaskaru oraz SVT – przystosowanie do życia w społeczeństwie. Znajomość języka francuskiego jest zatem warunkiem koniecznym kontynuowania edukacji na poziomie licealnym. Pytanie o znajomość przez rodziców języka francuskiego jest kluczowa, aby ustalić, na ile rodzice są w stanie pomagać dzieciom w nauce. Podobnie jak w przypadku wykształcenia również poziom znajomości języka francuskiego wśród rodziców maturzystów nie jest zbyt wysoki. Znajomość języka francuskiego na poziomie co najmniej komunikatywnym przez matkę deklaruje 30,8% uczniów, a przez ojca – 47,6% badanych. Natomiast 36,4% uczniów przyznaje się do braku znajomości języka francuskiego przez matkę i 21% przez ojca. Biegłą znajomość języka francuskiego przez matkę potwierdza zaledwie 4,2% uczniów, a przez ojca – 12,6%. Typ szkoły znacznie różnicuje poziom znajomości języka francuskiego przez rodziców uczniów. W szkołach prywatnych znajomość języka

francuskiego przez matkę na poziomie co najmniej komunikatywnym deklaruje 36,3% uczniów, a przez ojca 60,6% uczniów, w szkole państwowej odpowiednio 26,1% i 36,4%. Natomiast na brak znajomości języka francuskiego przez ojców wskazało tylko 9,1% uczniów szkół prywatnych i aż 31,2% uczniów liceum państwowego (zob. tabela 2).

Formy pomocy rodziców w zakresie edukacji szkolnej licealistów

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że status społeczno-zawodowy rodziców badanych licealistów nie jest zbyt wysoki. Ponad 50% uczniów pochodzi z rodzin rolniczych. Ponadto 54,5% licealistów ma już na tym etapie nauki wykształcenie wyższe od matki, a 33,3% od ojca (rodzice, którzy co najwyżej mają dyplom CEPE). 65% lepiej zna drugi język oficjalny kraju – francuski – od matki, a 45% od ojca. Zwłaszcza status społeczno-zawodowy rodziców uczniów liceum państwowego jest niski. 60% uczniów szkoły państwowej ma już wyższe wykształcenie od matki, a 42% od ojca. Zatem kapitał kulturowy większości badanych uczniów wyniesiony z domu jest niski. Ich pierwszy kontakt z kulturą wyższą, a tym samym z kodem rozwiniętym, nastąpił dopiero po przestąpieniu progu szkoły i nadal środowisko szkolne pozostaje jedynym, w którym z nim obcuje.

Szukając źródeł sukcesu badanych uczniów, można odwołać się do kapitału społecznego w ujęciu J. Colemana, gdzie istotną rolę odgrywają więzi rodzinne, poczucie wsparcia ze strony rodziców. W ankiecie zadano uczniom pytanie, czy rodzice pomagali im w nauce w szkole podstawowej oraz czy pomagają im obecnie. Maturzyści deklaruwali, że częściej uzyskiwali pomoc na poziomie szkoły podstawowej niż obecnie, w liceum. Fakt ten nie dziwi, ponieważ wiąże się to ze wzrostem trudności materiału szkolnego na poszczególnych etapach edukacji. 80% uczniów deklaruje, że rodzice pomagali im w nauce w szkole podstawowej, w tym 44,8% zaznaczyło, że często. Natomiast obecnie na poziomie liceum pomoc ze strony rodziców uzyskuje 66,5%, z czego 23,8% deklaruje, że rodzice pomagają im systematycznie (zob. tabela 3).

Tabela 3. Pomoc rodziców w nauce w szkole podstawowej i obecnie

	Szkoła podstawowa		Obecnie w liceum	
	częstość	%	częstość	%
Pomagali/pomagają systematycznie	64	44,8	34	23,8
Pomagali/pomagają od czasu do czasu	39	27,3	35	24,5
Pomagali/pomagają, ale rzadko	11	7,7	26	18,2
Nie pomagali/nie pomagają	23	16,1	47	32,9
Nie pamiętam	4	2,8	–	–
Brak odpowiedzi	2	1,4	1	0,7
Ogółem	143	100,0	143	100,0

Źródło: badania własne 2016.

Ciekawych refleksji dostarczają odpowiedzi na pytanie o rodzaj pomocy uzyskiwanej od rodziców w zakresie edukacji. Pytanie brzmiało: „W jakiej dyscyplinie, w nauce jakich przedmiotów pomagają Ci rodzice, opiekunowie?”. Było to pytanie półotwarte, uczniowie mogli zaznaczyć odpowiedź „nie pomagają”, a także doprecyzować, w czym dorosli im pomagają. W przypadku drugiej odpowiedzi uczniowie mieli za zadanie opisać rodzaj uzyskiwanej pomocy. W sytuacji konieczności określenia, w czym konkretnie pomagają im rodzice, już nie 32,9%, ale 44,1% uczniów zaznaczyło, że nie uzyskuje pomocy od rodziców. Jednak, co warto podkreślić, odpowiedzi licealistów na drugą część pytania wskazują, że nie tylko jest dla nich istotna pomoc w nauce, ale ważne jest dla nich również poczucie wsparcia ze strony rodziców. 33,6% uczniów napisało, że rodzice pomagają im w przyswajaniu materiału szkolnego, i tu najczęściej wymieniana była matematyka

i fizyka, następnie SVT i język francuski. Natomiast 11,9% uczniów wskazało, że rodzice wspierają ich „moralnie, w mądrości, w radzie, w dyscyplinie, w religii”. Licealiści ze szkół prywatnych częściej deklarowali, że otrzymują wsparcie ze strony rodziców (70% ze szkół prywatnych i 43% ze szkoły państwowej). Ci pierwsi częściej zaznaczali wsparcie w zakresie nauki (39% – 28,6%) oraz w sferze moralnej (39,4%), która została wymieniona tylko przez jednego licealistę ze szkoły państwowej (zob. tabela 4). Im wyższe wykształcenie rodziców, zwłaszcza matki, tym częściej licealiści wskazywali na uzyskiwanie pomocy ze strony rodziców w każdej ze sfer. 70% uczniów, których matki nie mają nawet wykształcenia podstawowego, i 62,5%, których ojcowie nie mają nawet wykształcenia podstawowego, zazaczyło, że rodzice im nie pomagają w edukacji szkolnej.

Tabela 4. Rodzaj pomocy uzyskiwanej od rodziców

W czym pomagają Ci rodzice?	Ogółem		Szkoła prywatna		Szkoła państwowa	
	Częstość	%	Częstość	%	Częstość	%
Nie pomagają	63	44,1	19	28,8	44	57,1
Pomagają	6	4,2	2	3,0	4	5,2
Wspierają mnie moralnie, w dyscyplinie	17	11,9	16	24,2	1	1,3
W nauce, edukacji	48	33,6	26	39,4	22	28,6
Opłacają czesne	4	2,8	1	1,5	3	3,9
Brak odpowiedzi	5	3,5	2	3,0	3	3,9
Ogółem	143	100,0	66	100,0	77	100,0

Źródło: badania własne 2016.

Jak ważna jest dla licealistów malgaskich nie tylko pomoc w nauce, ale także poczucie wsparcia ze strony rodziców, potwierdzają również wyniki wcześniejszych badań autorki z lipca 2015 r.⁴. Ankiety wypełniali wówczas m.in. maturzyści z dwóch prywatnych liceów katolickich z Liceum Saint Pierre z Miandrivazo oraz z Liceum Notre Dame de la Sallette w mieście Antsirabe. Ponadto ankietę wypełniło 12 maturzystów z liceum państwowego z Miandrivazo. Uczniowie mieli za zadanie podać, jaki poziom edukacji chcą osiągnąć, a w kolejnym pytaniu otwartym mieli odpowiedzieć, dlaczego uda się im osiągnąć wymarzony poziom edukacji. W odpowiedziach młodzież wyrażała niekiedy także swoje wątpliwości w tej kwestii. Odpowiedzi zostały podzielone na sześć kategorii – „dobrze się uczę, staram się”, „dobra praca, chcę być kimś”, „wiara we własne możliwości – młody, inteligentny”, „rodzice mnie wspierają”, „brak pieniędzy, starzy rodzice” oraz „inne”. Licealiści najczęściej odpowiadali (26%), że uda im się, gdyż w nauce wspierają ich rodzice: *Ponieważ radością moich rodziców są moje sukcesy, jak mi się uda; Bardzo się staram i rodzice chcą, zachęcają mnie, żebym jak najdalej doszła; Bo rodzice mi obiecali, że będą mnie posyłać do szkoły aż do końca; Bo rodzice mnie wspierają w stu procentach i jestem dobrym uczniem; Bo rodzice wszystko robią, żebym mógł się uczyć*. Warto zaznaczyć, że odpowiedzi te wybierali uczniowie ze szkół prywatnych. Maturzyści z liceum państwowego wybrali odpowiedź „ponieważ chcę mieć dobrą pracę” lub „nie uda mi się, bo rodzice nie mają pieniędzy”. Drugą co do częstości wybraną odpowiedzią przez licealistów (22,7%) była „wiara we własne możliwości”: *Ponieważ*

⁴ Do badania wybrane zostały dwie katolickie szkoły prywatne – Zespół Szkół Saint Pierre w Miandrivazo oraz Liceum Notre Dame de la Sallette w mieście Antsirabe położonym w centralnej części kraju. Dodatkowo rozdano ankiety w klasie maturalnej w szkole państwowej w Miandrivazo. Badaniem zostali objęci uczniowie klasy piątej szkoły podstawowej, klasy trzeciej gimnazjum oraz ostatnich klas licealnych – klas maturalnych. Łącznie rozdano 326 ankiet, wypełnione ankiety zwróciło 265 uczniów – 45 ze szkoły podstawowej, 27 z gimnazjum oraz 144 z klas maturalnych (45 z Miandrivazo i 89 z Antsirabe ze szkół prywatnych oraz 12 ze szkoły państwowej). Pełny Raport z badań, *Aspiracje edukacyjne uczniów Zespołu Szkół Św. Piotra w Miandrivazo oraz w Liceum Matki Boskiej Saletyńskiej w Antsirabe na Madagaskarze w świetle badań eksploracyjnych*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2016 14 (1): 77-86.

jeśli będę cały czas trzymała się idei, że uda mi się, to nic mnie nie odciągnie od tego, żeby zdobyć wymarzony poziom nauczania; Ponieważ jestem inteligentna; Szczerze myślę, że mogę być na górze. Poza tym rodzina mnie wspiera; Chcę być osobą cywilizowaną, inteligentną i myślę, że jestem w stanie osiągnąć ten poziom edukacji, który chcę. Równie często była wybierana odpowiedź „dobrze się uczę, staram się”: Ponieważ każdego dnia wkładam maksymalnie wszystkie siły w naukę. W głowie mam cały czas myśl „Pomóż sobie, a Bóg ci pomoże”; Ponieważ bardzo lubię się uczyć (zob. tabela 5).

Tabela 5. Motywacje osiągnięcia wymarzonego poziomu edukacji

	liceum	
	częstość	%
Dobrze się uczę, staram się	25	22,7
Dobra praca, chcę być kimś	12	10,9
Wiara we własne możliwości, inteligentny, młody	25	22,7
Rodzice mnie wspierają	29	26,4
Brak pieniędzy, starzy rodzice	6	5,5
Inne	13	11,8
Ogółem	110	100

Źródło: badania własne 2015.

Edukacja jako inwestycja w przyszłość

Edukacja dzieci na Madagaskarze, tak jak i w innych krajach Afryki frankofońskiej, jest dużym wyzwaniem dla małgaskich rodziców. Ubóstwo mieszkańców często nie pozwala ani na przeznaczenie środków na edukację, ani na pozbawienie się, w przypadku podjęcia edukacji przez dziecko, dodatkowych rąk do pracy w gospodarstwie domowym. Ponadto brak odpowiedniej infrastruktury edukacyjnej w połączeniu z niską jakością edukacji oferowanej w szkołach państwowych zniechęca rodziców do edukacji formalnej. Niemniej jednak coraz częściej rodzice decydują się na posłanie dzieci do szkół, nie tylko na poziomie szkoły podstawowej, ale również na kolejnych etapach edukacji. Dotyczy to nie tylko rodziców pochodzących z klasy wyższej czy średniej. Część licealistów, zwłaszcza tych uczęszczających do liceów prywatnych, pochodzi z elity i klasy średniej lokalnej społeczności, są to dzieci miejscowych urzędników, policjantów, żołnierzy czy nauczycieli i pastorów, ale stanowią oni niewielki odsetek maturzystów – 14% matek i 28% ojców należy do kategorii „urzędnicy”, „kadra bez wyższego wykształcenia” czy „kadra z wyższym wykształceniem”. Natomiast połowa uczniów pochodzi z rodzin rolniczych, których rodzice nie posiadają nawet wykształcenia podstawowego i ich kapitał kulturowy jest niewątpliwie niski. Niemniej jednak posyłają dzieci do szkół, ponieważ edukacja stanowi dla nich wartość, jest realnym kapitałem, w który mogą uposażyć swoje dziecko i który w przyszłości przełoży się na lepszy status społeczny ich dzieci. Wizja lepszej przyszłości jest tym, co motywuje ich do inwestowania w edukację dzieci.

Można przypuszczać, że stosunek rodziców do edukacji uznawanej za istotny kapitał podzielany jest także przez ich dzieci. Postawy wobec edukacji bardzo dobrze obrazują odpowiedzi licealistów na pytanie półotwarte: „Czy lubisz się uczyć? Jeśli tak/nie, to dlaczego?”. Tylko dwóch licealistów ze szkoły państwowej napisało, że nie lubi się uczyć: *Nie lubię się uczyć, ponieważ nie mam potrzebnych rzeczy do nauki; Nie lubię się uczyć, bo nauka nie daje przyszłości, nie daje nic pożytecznego.* Kolejnych trzynastu uczniów (9%) napisało, że lubi się uczyć tylko niektórych przedmiotów, „tego, co chcę”, „tylko to, co lubię”. Zaskakujące natomiast były odpowiedzi pozostałych licealistów. Prawie 40% uczniów napisało, że lubi się uczyć, ponieważ chcą być mądrzy, chcą wiedzieć wszystko, chcą się uczyć, bo nauka rozwija, pozwala na zdobywanie nowych

wiadomości, bo wiedza jest ważna: *Ponieważ w życiu bardzo ważna jest wiedza, nauka jest po to, aby pogłębiać ducha; Ponieważ chcę poznać sens życia, poznać naukę i wszelkie fenomeny i oczywiście życie społeczne i polityczne; Lubię się wszystkiego uczyć, aby mieć wiedzę i aby być inteligentnym.* Kolejną co do częstości odpowiedzi (21%) było wskazanie, że „lubię się uczyć ponieważ nauka to przyszłość, ponieważ pozwoli na znalezienie w przyszłości pracy, umożliwi realizację postawionych celów i marzeń, pozwoli na lepsze życie”: *Ponieważ pragnę ukończyć i zapewnić sobie przyszłość; Lubię się uczyć, ponieważ jest coraz trudniej i chcę umieć dać sobie radę w życiu; Ponieważ nauka jest drogą do lepszego życia.* Warto zaznaczyć, że kategoria odpowiedzi opisana jako „mądrość” była najczęściej wybierana przez wszystkich uczniów niezależnie od zawodu wykonywanego przez rodziców, natomiast tym, co różnicowało odpowiedzi licealistów, był typ szkoły. Wskazywali na nią dużo częściej (54,5%) licealiści ze szkół prywatnych niż z licealiści ze szkoły państwowej (26%). Ci drudzy nieznacznie częściej (29,9%) odpowiadali, że lubią się uczyć, ponieważ jest to dla nich szansa na lepszą przyszłość. Ponadto 6,3% uczniów, częściej ci ze szkoły państwowej, wprost nazywało wiedzę zdobywaną w szkole „dziedzictwem”: *Ponieważ studia, szkoła to najlepszy spadek, dziedzictwo.* Inne uzasadnienie odpowiedzi to: *lubię się uczyć wszystkiego* (4,9%). Warto zwrócić również uwagę na kategorię „prestiz”, którą zaznaczyło 4,2% uczniów: *Lubię się uczyć, bo nie chcę być idiotą, który daje się nabrać; Lubię się uczyć, bo chcę wygrać swoje życie* (zob. tabela 6).

Tabela 6. Znaczenie nauki dla licealistów

Dlaczego lubisz się uczyć?	Ogółem		Szkoła prywatna		Szkoła państwowa	
	Częstość	procent	częstość	procent	częstość	procent
Dziedzictwo	9	6,3	1	1,5	8	10,4
Mądrość	56	39,2	36	54,5	20	26
Przyszłość	31	21,7	8	12,1	23	29,9
Lubię się uczyć	7	4,9	4	6,1	3	3,9
Sukces, prestiż	6	4,2	4	6,1	2	2,6
Nie lubię/lubię tylko wybrane przedmioty	15	10,5	8	12,1	7	9
Inne	7	4,9	3	4,5	4	5,2
Brak odpowiedzi	12	8,4	2	3,0	10	13
Ogółem	143	100,0	66	100	77	100

Źródło: badania własne 2016.

Zakończenie

Można się zastanawiać, jakie ma dziś znaczenie dla rodziców małgaskich przytoczone na początku artykułu przysłowie: „Udało mi się zrobić z drzewa bardzo dobrą łódź, ponieważ gleba, na której wyrosło, była bardzo urodzajna” (Ramaronandrasana 1998: 61). Edukacja plemienna, wiedza przodków przekazywana na łonie rodziny, która wprowadza w tradycję i życie plemienne najmłodszych członków społeczności, dziś dla młodego pokolenia jest już niewystarczająca, aby mogło ono godnie żyć we współczesnym społeczeństwie małgaskim. Rodzice, którzy posyłają dzieci do szkół, rozumieją, że aby „z drzewa zrobić bardzo dobrą łódź”, edukacja formalna zdobywana w murach szkolnych stała się niezbędnym elementem socjalizacji ich potomstwa. Wiedza nabywana w trakcie nauki jest dziedzictwem, w które mogą uposażyć dzieci. Jest kapitałem, który raz nabyty nie traci na wartości. Postawy rodziców wobec edukacji przekazywane są dzieciom, które postrzegają wiedzę zdobywaną w murach szkolnych jako wartość – mądrość, dziedzictwo – którą będą mogły w przyszłości przekuć na sukces życiowy.

Jak wynika z prezentowanych danych, większy zakres pomocy uzyskiwanej w nauce jest związany z wyższym wykształceniem rodziców, jak również dzieci z klasy wyższej i średniej częściej posyłane są do szkół prywatnych. Potwierdza to teorię reprodukcji kulturowej P. Bourdieu. Niemniej jednak należy pamiętać, że bez wyraźnej zgody i aprobaty ze strony rodziców, niezależnie od ich statusu społeczno-zawodowego, uczniowie nie mogliby ani podjąć nauki, ani jej kontynuować na kolejnych szczeblach edukacji. Średnia wieku badanych maturzystów wynosi 19 lat, w świetle prawa malgaskiego od 16. roku życia nie obejmuje ich już obowiązek edukacyjny i jednocześnie są zdolni do podjęcia zatrudnienia. W związku z tym tylko niewielki odsetek młodzieży podejmuje edukację na poziomie gimnazjalnym (31% netto i 38% brutto) i zapewne jeszcze niższy na poziomie licealnym⁵. Młodzi z niższych warstw społecznych, którzy podejmują edukację na poziomie licealnym, stanowią znikomy odsetek młodzieży malgaskiej. W ich przypadku wydaje się, że sama decyzja rodziców o kontynuowaniu przez nich edukacji jest istotnym czynnikiem decydującym o ich sukcesie edukacyjnym. Niski kapitał kulturowy wyniesiony z domu, brak kompetencji lingwistycznych, nieposługiwanie się kodem rozwiniętym w środowisku rodzinnym są w pewnym stopniu rekompensowane przez silne więzi rodzinne, uzyskiwane wsparcie moralne w realizacji aspiracji edukacyjnych i generalnie postawy proedukacyjne w środowisku rodzinnym.

Postawioną tezę potwierdzają wyniki badań PASEC⁶ przeprowadzone w latach 2003-2004 na Madagaskarze wśród uczniów drugich i piątych klas szkoły podstawowej, według których lepsze wyniki osiągają dzieci zamieszkujące wspólnie z krewnymi lub z innymi opiekunami niż dzieci mieszkające z rodzicami. Jest to odwrotna zależność niż w krajach rozwiniętych. Sytuację tę tłumaczy się faktem, że dzieci mieszkające poza domem rodzinnym mają po pierwsze lepszą sytuację socjoekonomiczną u opiekunów, a po drugie nie mniej istotnym czynnikiem jest to, że są to dzieci, których rodzice są zdeterminowani posyłać dziecko do szkoły, nawet jeżeli łączy się to z tymczasową rozłąką. Potwierdzają to badania prowadzone w innych krajach afrykańskich. Dzieci uzdolnione, które docierają do poziomu akademickiego, częściej zmieniają miejsce zamieszkania lub najbliższych opiekunów, którzy pomagają im dostać się do lepszych szkół czy na wyższe poziomy edukacji, które nie są dostępne w wioskach, z których pochodzą (PASEC). W prezentowanych w niniejszym artykule badaniach brak związku między tym, gdzie i z kim mieszkają uczniowie (z rodzicami, na stacji czy z krewnymi), a wynikami w nauce. Można jednak zauważyć, że nieznacznie częściej edukację w danej klasie powtarzali uczniowie mieszkający tylko z jednym z rodziców, czyli w rodzinach dysfunkcyjnych. W tym wypadku środowisko rodzinne, wspólnota *fhavanana* i ich postawa proedukacyjna dodatkowo wpływają na osiągnięcia ucznia, co zgodne jest z założeniami J. Colemana oraz z ustaleniami M. Herbsta. Są to niewątpliwie tezy, które wymagają dalszych badań.

Odwołując się ponownie do malgaskiego przysłowia, o osiągnięciach edukacyjnych uczniów decyduje „urodzajna gleba” – rodzina. Można postawić hipotezę, że o ile o rozpoczęciu edukacji w szkole w dużej mierze decyduje pozycja społeczno-zawodowa rodziców, jej kapitał kulturowy, o tyle na dalsze osiągnięcia edukacyjne ma on już znacznie mniejszy wpływ. Potwierdzają to także wspomniane powyżej wyniki badań PASEC, które wskazują co prawda na istniejącą zależność między pozycją socjoekonomiczną rodziców a osiągnięciami edukacyjnymi, jednak zależność w przypadku włączenia innych zmiennych takich jak poziom edukacji, przedmiot nie jest już tak silna i jednoznaczna. Zatem wydaje się, że istotna pozostaje postawa rodziców wobec edukacji dzieci, która wyraża się w gotowości posłania ich do szkoły. Warto również zaznaczyć, że niskie kompetencje edukacyjne rodziców nie obniżają ich wartości w oczach licealistów. Dla wielu maturzystów ważne jest poczucie wsparcia ze strony rodziców. To, że rodzice popierają ich edukację, wspierają ich moralnie czy dobrą radą, pomaga im przejść przez kolejne etapy edukacji i zachęca ich do podejmowania wysiłku w celu zdobycia wykształcenia.

⁵ Niestety nie ma na ten temat danych.

⁶ PASEC – Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la COFEMEN – prowadzony był w dziesięciu krajach frankofońskich (Wybrzeże Kości Słoniowej, Benin, Czad, Kongo, Burkina Faso, Senegal, Gabon, Burundi, Kamerun, Madagaskar). W raportach wyróżniane są dwie grupy czynników odpowiadających za osiągnięcia uczniów – środowisko szkolne i środowisko pozaszkolne uczniów. Wśród elementów pozaszkolnych brane są pod uwagę czynniki demograficzne uczniów (płeć, wiek), środowisko socjospołeczne uczniów (struktura rodziny, zamieszkiwanie z rodzicami, z krewnymi lub z innymi opiekunami), środowisko socjoekonomiczne (poziom wykształcenia rodziców i poziom życia) oraz miejsce zamieszkania (miasto, wieś). Obecnie trwa kolejna tura badań PASEC 2019, w których dane zbierane są z kolejnych pięciu krajów (Mali, Niger, Togo, Republika Demokratyczna Kongo oraz Gwinea).

Bibliografia

- Bielecka-Prus J. (2010), *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benolo F. (1996), *Réflexions sur la culture malgache pour une contribution à l'inculturation à Madagascar*. „Aspects du Christianism á Madagascar” 6: 242-262.
- Dahl Q. (2011), *Linguistic policy challenges in Madagascar*. [w:] Ch. Thornell, K. Legère (red.), *North-South contributions to African languages*. Cologne: Rüdiger Köppe Verlag, s. 51-80.
- Deleigne M.-Ch. (2009), *Vers „l'institutionnalisation” de l'École dans l'Androy (Madagascar)?*. „Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs” 8: 171-190, <http://cres.revues.org/603> (mis en ligne le 22 mars 2012, consulté le 13 mai 2015).
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D. M., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J. (2015), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nyczaj-Drąg M. (2009), *Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych*. [w:] K. Marzec-Holki (red.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 312-323.
- Dziemianowicz-Bąk A. (2012), *Edukacyjne strategie wykluczenia*. „Forum Socjologiczne” 2: 167-178.
- Gouleta E. (2006), *Language Learning and Linguistic Policy in Education: Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*. Washington: World Bank.
- Herbst M. (2007), *Kapitał ludzki i kapitał społeczny a rozwój regionalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Herbst M. (2012), *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- INSTAT (2013), *Enquête National sur le suivi des indicateurs des OMD, (2012-2013), Objectif: 2*, s. XI, http://www.instat.mg/pdf/ensomd-2012-2013_2.pdf [dostęp: 30.05.2015].
- INSTAT (2016), *Madagascar en chiffre*, <http://www.instat.mg/madagascar-en-chiffre/> [dostęp: 19.12.2016].
- Jaeger M.M., Breen R. (2016), *A dynamic of Cultural Reproduction*. „American Journal of Sociology” 4: 1079-1115.
- Lendzion K. (2012), *Spoleczno-religijna rola kapłana misjonarza na Madagaskarze*. Warszawa: Missio-Polonia.
- Liwiński J., Bedyk E. (2016), *The wage premium from parents' investments in the education of their children in Poland – raport*; Working Papers No. 14/2016(205), Wydział Nauk Ekonomicznych UW, https://www.wne.uw.edu.pl/files/2614/6479/2235/WNE_WP205.pdf.
- LOI n° 2008-011 modifiant certaines dispositions de la Loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/23c8485998e093c6fbbd2d345ffec368c76d5620.pdf> [dostęp: 1.06.2015].
- Mikiewicz P. (2005), *Spoleczne swiaty szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mikiewicz P. (2012), *Edukacja i kapitał społeczny: przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły*. „Forum Socjologiczne” 2: 73-88.
- PASEC (2008), *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar*.
- Radoła M. (2013), *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*. „Studia Edukacyjne” 27: 143-157.
- Rakotonandrasana M. (2007), *Madagascar – Enseignants recrutés sans formation initiale*, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Madagascar.pdf [dostęp: 30.05.2015].
- Ralibera R. (2006), *La Formation des élites à Madagascar depuis l'Indépendance*. [w:] L. Ink (red.), *Madagascar Fenêtres, Aperçus sur la culture malgache*, vol. 2, Antananarivo: CITE, s. 144-154.
- Ramaronandrasana J.B.S. (1998), *Znaczenie tradycyjnej rodziny malgaskiej*. [w:] J. Różański, *Misje w kraju Betsimisaraka. Polscy oblaci na Madagaskarze*. Poznań.

- Ranaivoson J.F. (2014), *La situation actuelle de la malgachisation*, [w:] D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo (red.), *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI ème siècle?* Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, Antananarivo, s. 161-184.
- Randriamanantena M.W. (2009), *Trajectoires des elites malgaches: malediction ou choix inapproprié?* „Lakroa” z 29 listopada: 5.
- Randriamasitiana G.D. (2004), *Madagaskar*. [w:] R. Chaudenson, D. Rakotomalala (red.), *Situations linguistiques de la francophonie etat des lieux (Document de travail)*, ODFLN, Ouagadougou, s. 143-146.
- Randriamasitiana G.D. (2010), *Politique éducative et trajectoires scolaires a Madagascar: de l'école d'intégration a l'école d'exclusion*. „LIENS Nouvelle Série” 13 : 25-46, http://fastef.ucad.sn/LIEN13/article_gildany.pdf.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS), <http://www.uis.unesco.org> [dostęp: 19.12.2016].
- UNESCO (2015), *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous. Madagascar*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231749f.pdf>.