

MOTYWACJA DO NAUKI MALGASKICH UCZNIÓW Z MIANDRIVAZO W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Streszczenie

Międzynarodowe programy porównawczych badań edukacyjnych dostarczają nam bogatej wiedzy odnośnie wyników osiągniętych przez uczniów oraz statusu społeczno-zawodowego rodziców, niemniej istnieje niedostateczna ilość badań dotyczących analizy postaw samych uczniów wobec procesu uczenia się oraz czynników, które motywują ich do nauki. Brak pogłębionych badań w dziedzinie edukacji dotyczy zwłaszcza krajów Afryki Subsaharyjskiej. Autorka w czerwcu 2016 roku przeprowadziła badania ankietowe na Madagaskarze w szkołach znajdujących się na terenie miasta powiatowego Miandrivazo. Próba liczyła 581 uczniów. Jednym z celów badań było m. in. poznanie motywów uczniów do podejmowania edukacji szkolnej. Uzyskane dane wskazują, że dla badanych uczniów edukacja ma wartość instrumentalną, jest środkiem do realizacji postawionych sobie celów. Wiedza zdobywana w szkole jest także dla uczniów wartością samą w sobie. Jest dobrem, dziedzictwem, najlepszą rzeczą w jaką mogą ich wyposażać rodzice.

Słowa kluczowe: badania edukacyjne, status społeczno-zawodowy rodziców, wykształcenie, zawód, uczeń, motywacja do nauki, dziedzictwo, wiedza

Badania edukacyjne

Badania edukacyjne, w dobie społeczeństwa opartego na wiedzy, zajmują istotne miejsce w naukach społecznych. W polu zainteresowań znajdują się zarówno wszelkiego rodzaju pomiary jakości edukacji, jak i analiza nakładów inwestycyjnych – ekonomicznych i pozaekonomicznych ponoszonych przez rodziców w celu wykształcenia dzieci. Jednym z częściej obecnie przywoływanym pomiarem jakości edukacji jest przeprowadzany cyklicznie Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*) koordynowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*) oraz organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny Osiągnięć Edukacyjnych (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) Mię-

dzynarodowe Badania Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (*Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*). W Polsce od wielu lat badania w tym zakresie są prowadzone przez członków Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) R. Dolatę, U. Szanderską, Rokicką M. i innych.

W krajach Afryki Subsaharyjskiej, podobnie jak w innych regionach świata, systematycznie są realizowane badania, których celem jest mierzenie jakości edukacji. Na kontynencie są prowadzone obecnie dwa programy, które obejmują 25 państw¹. Od lat 90. XX wieku prowadzony jest program przez Konsorcjum Państw Afryki Południowej i Wschodniej na Rzecz Monitoringu Jakości Edukacji (*Southern and Eastern African Consortium for Measuring Educational Quality – SACMEQ*), w którym bierze udział czternaście państw anglofońskich oraz Program Analizy Systemów Edukacyjnych (*Programme d'analyse des systèmes éducatifs – PASEC*) realizowany przez organizację COFEMEN², prowadzony w jedenastu krajach frankofońskich³.

Badania PISA, TIMSS w krajach OECD czy PASEC i SACMEQ w regionie Afryki Subsaharyjskiej, dostarczają szerokiej wiedzy na temat edukacji w poszczególnych krajach. Z prezentowanych wyników dowiadujemy się z jakich środowisk pochodzą uczniowie poszczególnych etapów edukacyjnych, jakie wyniki osiągają w zależności od statusu społeczno-zawodowego rodziców, w jakich warunkach się uczą oraz jakich dochodów w przyszłości mogą się spodziewać⁴. Badania te nie poruszają natomiast kwestii dotyczącej postaw samych uczniów wobec procesu uczenia się oraz czynników, które motywują ich do nauki. Studia w tym zakresie są podejmowane, jednak najczęściej obejmują już tylko starszych uczniów klas ponadgimnazjalnych i wówczas dotyczą przede wszystkim motywów wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej w perspektywie późniejszej pracy zawodowej.

Niedostateczna ilość pogłębionych badań w dziedzinie edukacji dotyczy zwłaszcza krajów Afryki Subsaharyjskiej, w których należy wziąć pod uwagę ograniczone możliwości zbierania danych na poziomie ogólnokrajowym. Organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO czy World Bank często posiłkują się danymi zbieranymi przez lokalne instytucje statystyczne, czy za ich pośrednictwem starają się uzyskać interesujące je informacje. Warto jednak zaznaczyć, że

¹ Trzy państwa: Botswana, Ghana i RPA biorą udział w programie *Progres in Reading Literacy Survey* (PIRLS), natomiast pozostałych 20 państw Afryki Subsaharyjskiej nie jest objętych żadnym programem pomiaru jakości edukacji.

² COFEMEN (*Conférences des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage*) – Konferencja Ministrów Edukacji Krajów Frankofońskich. COFEMEN działa od lat 60. XX wieku. Jej celem jest współpraca między państwami członkowskimi w zakresie polityki edukacyjnej.

³ COFEMEN, *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX, Conférences des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage*, Dakar 2013, s. 6.

⁴ OECD Indicators of Education Systems, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/49338320.pdf>, (30.05.2015).

wobec faktu braku skomputeryzowanych systemów, droga ankiet z miejscowych szkół oddalonych od głównych szlaków komunikacyjnych do głównych ośrodków statystycznych poszczególnych państw, gdzie podlegają analizie jest często bardzo długa i część materiału po drodze ginie. Ponadto część szkół w ogóle nie odsyła wypełnionych ankiet. Uzyskane w ten sposób dane należy zatem traktować raczej jako dane szacunkowe niż reprezentatywne dla całego kraju, czy regionu, w którym były zbierane⁵.

W krajach Afryki Subsaharyjskiej, w sytuacji niskiej jakości edukacji i niskiego odsetka dzieci objętych systemem edukacji na poziomie podstawowym, niezmiernie ciekawe wydaje się uzupełnienie luki badawczej, pozostawionej przez badania międzynarodowe PASEC czy SACMEQ, w zakresie postaw uczniów wobec edukacji oraz motywów podejmowania przez nich nauki. Trudne warunki wynikające z niedostatecznej infrastruktury szkolnej oraz niska jakość nauczania oferowana w szkołach mogą zniechęcać uczniów do nauki. Ponadto nauki dzieciom nie ułatwia fakt prowadzenia nauczania w większości państw afrykańskich w obcym, europejskim języku (angielskim lub francuskim) oraz podejmowanie przez znaczną część z nich pracy, zarówno w obrębie gospodarstwa domowego, jak i poza nim⁶. Nasuwają się zatem pytania, jakie *de facto* przesłanki decydują, że uczniowie pomimo trudności podejmują edukację szkolną? Dlaczego mimo to uczniowie podejmują edukację szkolną? Czy motywy kontynuowania edukacji są takie same dla uczniów niezależnie od etapu ich kształcenia, uzyskiwanych wyników i statusu społeczno-zawodowego rodziców?

Badania własne w szkołach w Miandrivazo na Madagaskarze

W czerwcu 2016 r. autorka przeprowadziła badania ankietowe w szkołach na terenie miasta powiatowego Miandrivazo 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. W samym Miandrivazo

⁵ Według danych zebranych na Madagaskarze przez M. Ch. Deleigne w roku szkolnym 1999–2000 do malgaskiego Ministerstwa Edukacji spłynęły wyniki ankiet ze szkół podstawowych tylko z 61 okręgów oświatowych na 111 w sektorze państwowym oraz z 34 na 104 w sektorze prywatnym. Natomiast jeżeli chodzi o wyniki z gimnazjów, to spłynęły one ze 103 na 111 okręgów w sektorze państwowym i z 36 na 83 okręgi w sektorze prywatnym. M. Ch. Deleigne, *La mesure statistique et ses limites: l'exemple du système scolaire malgache*, « Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs » [En ligne], 3 | 2004, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 07 juillet 2015. URL: <http://cres.revues.org/1395>, s. 175–190.

⁶ K. Lenzion, „Zapewnić powszechne nauczanie na poziomie podstawowym” a jakość nauczania – bilans realizacji drugiego Milenijnego Celu Rozwoju w Afryce Subsaharyjskiej, [w:] *Unia Europejska i Polska wobec międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju*, red. A. Skolimowska, B. Jankowski (red.), Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016, s. 41–65.

znajduje się pięć zespołów szkół – zespół szkół państwowych składający się ze szkoły podstawowej oraz z gimnazjum i liceum, a także cztery zespoły szkół prywatnych. Spośród szkół prywatnych dwie, szkoła katolicka St. Pierre – największa oraz nieco mniejsza szkoła adwentystów, mają trzy poziomy edukacji: podstawowy, gimnazjalny oraz licealny. Kolejne dwie szkoły prywatne obejmują tylko szkołę podstawową i gimnazjum. Są to: szkoła prowadzona przez luteranów oraz najmniejsza szkoła w mieście – prywatna szkoła francuska Circo Papal⁷. Warto zaznaczyć, że na terenie powiatu znajdują się tylko cztery licea (jedno państwowe i trzy prywatne), z czego trzy są usytuowane w mieście powiatowym. Badaniem zostali objęci wszyscy obecni w dniu badania uczniowie ostatnich klas: prywatnych szkół podstawowych, prywatnych i państwowych gimnazjów i liceów znajdujących się na terenie miasta. W sumie przebadano 584 uczniów: 156 uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej, 282 uczniów trzeciej klasy gimnazjum (w tym 148 ze szkoły państwowej i 134 ze szkół prywatnych) oraz 146 uczniów klas maturalnych (w tym 80 ze szkoły państwowej i 66 ze szkół prywatnych). W badaniu wzięło udział nieznacznie więcej mężczyzn (53%) niż kobiet (47%)⁸.

Głównym celem prowadzonych badań była odpowiedź na pytanie czy, podobnie jak w krajach rozwiniętych, istotnym wyznacznikiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez ucznia jest kapitał kulturowy wyniesiony przez dziecko z domu. Ważnym celem badań było również poznanie opinii uczniów na temat ich edukacji – dlaczego się uczą? Co ich motywuje do podejmowania wysiłku w kierunku zdobywania wykształcenia? Pytania te wydają się istotne, jeżeli weźmiemy pod uwagę odsetek dzieci uczęszczających do szkół podstawowych na Madagaskarze. Warto zaznaczyć, że według danych uzyskanych w Narodowej Ankiecie monitorującej realizację Milenijnych Celów Rozwoju (2012–2013) odsetek dzieci uczęszczających do malgaskich szkół podstawowych w ostatnich latach zamiast wzrastać drastycznie spadł. W 2004 r. do szkół uczęszczało 93,3% dzieci, w 2006 r. – 96,2%, 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 66%. Natomiast 18% dzieci w wieku 6–14 lat nigdy nie uczęszczało do szkoły⁹. Naukę na kolejnych szczeblach edukacji kon-

⁷ Według danych uzyskanych w lokalnym urzędzie powiatowym na terenie powiatu znajdują się 132 szkoły podstawowe, w tym 15 prywatnych, w których uczy się łącznie 17 025 uczniów, 13 gimnazjów w tym 8 prywatnych z łączną liczbą uczniów 1308, oraz 4 licea w tym 3 prywatne. W jednym liceum państwowym uczy się 154 uczniów. Niestety brak oficjalnych danych odnośnie liczby uczniów w liceach prywatnych.

⁸ Ze względu na to, że badanie obejmowało uczniów od szkoły podstawowej do klas maturalnych rozpiętość wieku badanych wynosiła od 11 do 26 lat.

⁹ Do spadku liczby dzieci uczących się w szkołach przyczynił się niewątpliwie trwający przez pięć lat (2009–2014) kryzys polityczny na Madagaskarze. INSTAT (Institut National de la Statistique), *Enquête Nationale sur le suivi des indicateurs des OMD (2012–2013)*, Objectif: 2, Antananarivo 2014, s. XI, http://www.instat.mg/pdf/ensomd-2012-2013_2.pdf (pobrane 30.05.2015).

tynuje niewielki odsetek dzieci. Tylko 35% uczniów rozpoczynających edukację szkolną w pierwszej klasie kończy pełne nauczanie na poziomie szkoły podstawowej¹⁰, a współczynnik brutto osiągnięcia ostatniej klasy szkoły podstawowej w 2016 r. wynosił 67,58%. Współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie średnim w 2016 r. wynosił zaledwie 38,31%, a skolaryzacji netto – 30,15%. Znikomy odsetek młodzieży kontynuuje edukację na poziomie wyższym. W roku 2015 współczynnik skolaryzacji brutto wynosił zaledwie 4,81%¹¹.

Status społeczno-zawodowy rodziców uczniów ze szkół w Miandrivazo

Status społeczno-zawodowy rodziców badanych uczniów nie jest wysoki. Prawie 50% uczniów pochodzi z rodzin rolniczych: 46,4% matek i 48,5% ojców badanych uczniów jest rolnikami. Drugą najczęściej wskazywaną kategorią zawodową matek jest „handel, rzemiosło, usługi” (22,1%), a kolejną „gospodyni domowa” (10,3%). Warto zaznaczyć, że handel najczęściej wiąże się ze sprzedażą produktów wytworzonych w ramach własnego gospodarstwa domowego. Wśród ojców drugą najczęściej wymienianą kategorią zawodową jest „kadra bez wyższego wykształcenia” (13,7%). Są to osoby, które pracują np. jako policjanci, żołnierze czy nauczyciele¹². Kolejną, trzecią i czwartą, najczęściej wskazywaną kategorią zawodową ojców jest „handel, rzemiosło, usługi” (10,1%) oraz „robotnik” (9,6%).

¹⁰ Wg danych ONZ niższy odsetek uczniów rozpoczynających edukację w pierwszej klasie i kończących nauczanie na poziomie podstawowym odnotowano w Rwandzie 34,7%, w Mozambiku 31,6%, <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/SeriesDetail.aspx?srid=59> (dostęp 17.05.2018).

¹¹ UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://uis.unesco.org/fr/country/mg> (08.03.2018).

¹² W szkołach malgaskich można wyróżnić trzy kategorie nauczycieli – nauczyciele tytularni, którzy posiadają pełne wykształcenie pedagogiczne oraz doświadczenie zawodowe. Nauczyciele kontraktowi, czyli młode osoby, które ukończyły podstawową formację pedagogiczną i są w trakcie zdobywania doświadczenia zawodowego. Trzecia kategoria nauczycieli to tzw. nauczyciele FRAM. Są to nauczyciele powołani do pracy w poszczególnych szkołach w sytuacji braku nauczycieli kontraktowych, przez działające przy nich Stowarzyszenie Rodziców Uczniów i przez nich opłacani. Nauczyciele FRAM nie posiadają wykształcenia pedagogicznego. Są to osoby, które najczęściej ukończyły tylko II cykl nauczania podstawowego – gimnazjum. Często jedynym stawianym warunkiem ich zatrudnienia, oprócz zdanego egzaminu gimnazjalnego (BEPC), jest niepowtarzanie klas w trakcie nauki. W latach 2001–2010 stanowili oni 50% kadry pedagogicznej w szkołach elementarnych, w latach 2013–2014 ich odsetek wzrósł do 79%. M. Rakotonandrasana, *Madagascar – Enseignants recrutés sans formation initiale*, La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale séminaire international: 11–15 juin 2007 Madagascar, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Madagascar.pdf (09.03.2018). UNESCO, *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous. Madagascar*, s. 19,26 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231749f.pdf> (10.03.2018); PASEC, *Performances du système éducatif malgache: Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar 2017 s. 19, <http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf> (09.03.2018)

Status zawodowy rodziców uczniów ze szkół prywatnych jest znacząco wyższy niż uczniów ze szkół państwowych. Znacznie rzadziej uczniowie ze szkół prywatnych pochodzą z rodzin rolniczych – 37,4% matek i 40,7% ojców jest rolnikami, natomiast wśród uczniów ze szkół państwowych odsetek ten jest znacznie wyższy – 60,5% zarówno wśród matek, jak i ojców. Prawie dwukrotnie częściej matki uczniów ze szkół prywatnych zajmują się różnego rodzaju usługami, jak również częściej zajmują stanowiska urzędnicze, lub kadrowe niż matki uczniów ze szkół państwowych. Podobnie jest w przypadku ojców – dwukrotnie częściej ojcowie uczniów ze szkół prywatnych pracują jako robotnicy i tak jak matki, częściej zajmują stanowiska urzędnicze lub kadrowe niż ojcowie uczniów ze szkół państwowych (tabela 1).

Tabela 1. Zawód rodziców w liczbach względnych (w %)

Zawód rodziców	Szkoła państwowa (N= 228)		Szkoła prywatna (N= 356)		Ogółem (N= 584)	
	matka	ojciec	matka	ojciec	matka	ojciec
rolnik	60,5	60,5	37,4	40,7	46,4	48,5
robotnik	7,0	6,1	5,9	11,8	6,3	9,6
handel, rzemiosło, usługi	13,2	9,6	27,8	10,4	22,1	10,1
urzędnik	0,4	1,8	3,1	6,5	2,1	4,6
kadra bez wyższego wykształcenia	4,8	9,6	6,2	16,3	5,7	13,7
kadra z wyższym wykształceniem	0,9	1,3	3,7	6,2	2,6	4,3
gospodyni domowa	7,5	–	12,1	0,6	10,3	0,3
brak odpowiedzi	5,7	11,0	3,9	7,6	4,6	8,9
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne czerwiec 2016r.

Wykształcenie ojców jest wyższe niż wykształcenie matek. 24% uczniów deklaruje, że ich matki nie mają nawet wykształcenia podstawowego; 27,1%, że mają wykształcenie podstawowe (zdany egzamin kończący nauczanie na poziomie podstawowym CEPE – *Certificat d'Études Primaires Élémentaires*), a 20,7% ma wykształcenie gimnazjalne (zdany egzamin kończący nauczanie na poziomie gimnazjum BEPC – *Brevet d'Études du Premier Cycle*). Tylko 14,2% matek ma zdany egzamin maturalny, w tym 5,1% ma wykształcenie wyższe (kilka lat studiów lub dyplom starszego technika BTS – *Brevet de technicien supérieur*).

Wykształcenie ojców jest nieznacznie wyższe. Tylko 15,6% uczniów deklaruje, że ojciec nie ma wykształcenia podstawowego; 17,8% – że ma zdany egzamin CEPE, 23,1% – egzamin BEPC i 24,7%, że ma zdany egzamin maturalny (BAC-*Baccalauréat*), w tym 8,6% ma wykształcenie wyższe.

Znaczna różnica w wykształceniu rodziców uczniów występuje pomiędzy szkołą państwową a szkołami prywatnymi. W szkołach prywatnych tylko 16,9% matek i 10,4% ojców uczniów nie ma wykształcenia podstawowego, a 19,7% matek i 29,2% ojców ma wykształcenie co najmniej średnie (zdany egzamin maturalny). W szkole państwowej dwukrotnie więcej rodziców nie ma wykształcenia podstawowego – 35,1% matek i 23,7% ojców, i tylko 5,7% matek i 17,5% ojców ma wykształcenie co najmniej średnie (tabela 2).

Tabela 2. Wykształcenie rodziców z podziałem na typ szkoły w liczbach względnych (%)

wykształcenie rodziców	Matka (N= 584)			Ojciec (N= 584)		
	Szkoła prywatna (N= 356)	Szkoła państwowa (N= 228)	Ogółem (N=584)	Szkoła prywatna (N= 356)	Szkoła państwowa (N= 228)	Ogółem (N=584)
bez CEPE	16,9	35,1	24,0	10,4	23,7	15,6
CEPE wyk. podstawowe	27,5	26,3	27,1	17,4	18,4	17,8
BEPC wyk. gimnazjalne	23,9	15,8	20,7	24,4	21,1	23,1
BEP wyk. średnie techniczne	0,3	0,9	0,5	0,6	0,4	0,5
BAC wyk. średnie	12,1	4,4	9,1	17,7	13,6	16,1
Wyższe/BTS	7,6	1,3	5,1	11,5	3,9	8,6
nie wiem	11,8	16,2	13,5	18,0	18,9	18,3
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: Badania własne czerwiec 2016r.

Warto również dodać, że wykształcenie ojców i wykonywany przez nich zawód jest skorelowany z wykształceniem i zawodem matki. 67,9% uczniów, którzy deklarują że ojcowie są rolnikami, również tę samą profesję wskazują w przypadku matki. 75% uczniów, którzy zaznaczają, że ojcowie nie mają dyplomu CEPE, deklaruje, że również matki nie mają dyplomu ukończenia szkoły podstawowej.

Analizując poziom wykształcenia rodziców pod kątem poziomu edukacji badanych uczniów trudno wyciągnąć jednoznaczne wnioski. Stosunkowo najniższe wykształcenie mają rodzice uczniów ostatniej klasy gimnazjum (najwyższy odsetek uczniów wskazuje na brak wykształcenia rodziców i najniższy odsetek na wykształcenie wyższe). Jednakże należy wziąć pod uwagę fakt, że ostatnie klasy szkoły podstawowej były badane tylko w szkołach prywatnych, w których poziom wykształcenia rodziców jest znacznie wyższy niż w szkole państwowej. Niemniej jednak, jeżeli przyjrzymy się rozkładowi wykształcenia rodziców tylko w szkołach prywatnych, również rodzice uczniów z klas gimnazjalnych mają najniższe

wykształcenie. Warto zaznaczyć, że w niższych klasach znacznie wyższy odsetek uczniów nie wskazał poziomu wykształcenia rodziców – 33% uczniów ostatniej klasy podstawówki nie wskazało poziomu wykształcenia w przypadku ojca i 13,5% w przypadku matki. Natomiast w klasach gimnazjalnych odpowiednio 22,3% i 18,1%, a w klasie maturalnej 7,5% i 4,8% (tabela 3 i 4). Można przypuszczać, że im niższe wykształcenie mieli rodzice tym częściej uczniowie nie wskazywali jego poziomu.

Tabela 3. Wykształcenie ojca z uwzględnieniem klasy

Poziom wykształcenia ojca	Klasa maturalna (N=146)		Ostatnia klasa gimnazjum (N=282)		Ostatnia klasa podstawówki* (N=156)		Ogółem (N=584)	
	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
bez CEPE	16	11,0	58	20,6	17	10,9	91	15,6
CEPE	33	22,6	49	17,4	22	14,1	104	17,8
BEPC	42	28,8	60	21,3	33	21,2	135	23,1
BEP	1	0,7	2	0,7	0	0	3	0,5
BAC	31	21,2	39	13,8	24	15,4	94	16,1
Wyższe/ BTS	12	8,2	11	3,9	27	17,3	50	8,6
nie wiem	11	7,5	63	22,3	33	21,2	107	18,3
Ogółem	146	100,0	282	100	156	100	584	100

Źródło: badania własne czerwiec 2016r. * tylko szkoły prywatne

Tabela 4. Wykształcenie matki z uwzględnieniem klasy;

Poziom wykształcenia matki	Klasa maturalna (N=146)		Ostatnia klasa gimnazjum (N=282)		Ostatnia klasa podstawówki* (N=156)		Ogółem (N=584)	
	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
bez CEPE	30	20,5	86	30,5	24	15,4	140	24,0
CEPE	49	33,6	67	23,8	42	26,9	158	27,1
BEPC	44	30,1	49	17,4	28	17,9	121	20,7
BEP	1	0,7	2	0,7	0	0	3	0,5
BAC	10	6,8	22	7,8	21	13,5	53	9,1
Wyższe/BTS	5	3,4	5	1,8	20	12,8	30	5,1
nie wiem	7	4,8	51	18,1	21	13,5	79	13,5
Ogółem	146	100	282	100	156	100	584	100

Źródło: badania własne czerwiec 2016r. * tylko szkoły prywatne

Jednak analiza wykształcenia rodziców pod kątem poziomu ich edukacji jest interesująca pod innym względem. Jak wynika ze wspomnianych we wstępie badań edukacyjnych, prowadzonych zarówno w skali międzynarodowej, jak i w Polsce, status społeczno-zawodowy¹³ rodziców w istotny sposób wpływa na sukces edukacyjny dzieci. Im wyższe wykształcenie rodziców tym większe prawdopodobieństwo, że dzieci będą osiągać lepsze wyniki. Wiąże się to z większym kapitałem kulturowym¹⁴ środowiska rodzinnego. Dzieciom wywodzącym się z rodzin o wyższym kapitale kulturowym znacznie łatwiej, dzięki stylom bycia, umiejętnościami i kompetencją lingwistycznym nabytym w domu, odnaleźć się i przystosować się do wymogów stawianych w szkole. Ponadto rodzice z wyższym wykształceniem aktywniej mogą wspierać edukację potomstwa¹⁵. Madagaskar w tym względzie nie różni się od innych krajów. Według G. D. Randriamasitiana¹⁶ 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 niezadowalającymi rolami dydaktycznymi zarówno rodziców, jak i najbliższego otoczenia¹⁷. Natomiast badania malgaskich elit wskazują, że ich przedstawiciele, spośród których 97% ma wyższe wykształcenie, mają 200 razy większe szanse na ukończenie 5 lat studiów niż pozostali obywatele¹⁸. Można się zatem zastanowić czy i jakiego rodzaju wsparcie uzyskują malga-

¹³ Status społeczny rodziny ma wieloaspektowy charakter. Do jego pomiaru wykorzystuje się trzy miary statusu: wykonywany zawód, wykształcenie oraz zasoby materialne gospodarstwa domowego. Zob. R. Dolata i in., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa IBE 2015, s. 40.

¹⁴ 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. Zdaniem P. Bourdieu (za M. M. Jaeger, R. Breen *A dynamic of Cultural Reproduction*, « American Journal of Sociology » 4(2016), s. 1079–1115) kapitał kulturowy występuje w trzech wymiarach. W wymiarze ucieleśnionym, są to lingwistyczne kompetencje, wiedza kulturowa, maniery, w wymiarze obiektywnym, są to posiadane dobra kulturowe – dzieła sztuki, literatura natomiast w wymiarze instytucjonalnym jego oznaką są dyplomy poświadczające ukończenie poszczególnych etapów edukacji. M. M. Jaeger, R. Breen, *A dynamic of Cultural Reproduction*, « American Journal of Sociology » 4(2016), s. 1079–1115.

¹⁵ P. Mikiewicz, *Edukacja i kapitał społeczny: przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły*, « Forum socjologiczne » 2(2012), s. 79–80; A. Dziemianowicz-Bąk, *Edukacyjne strategie wykluczenia*, « Forum socjologiczne » 2(2012), s. 170.

¹⁶ G. D. Randriamasitiana, *Politique educative et trajectoires scolaires a Madagascar: de l'ecole d'integration a l'ecole d'exclusion*, LIENS Nouvelle Série N°13(2010), s. 37–40, (08.03.2018)

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Badania malgaskich elit wskazują, że posiadanie wykształcenia wyższego jest warunkiem koniecznym, aczkolwiek nie wystarczającym aby zaliczać się do jej grona. 96,7% przedstawicieli elit zadeklarowało wyższe wykształcenie, choć nie jest to równoznaczne z ukończeniem 5 letnich studiów, ponieważ tylko 40% zadeklarowało pełne wykształcenie wyższe, a 80% ukończone co naj-

scy uczniowie ze strony rodziców w edukacji szkolnej jeżeli prawie 50% uczniów pochodzi z rodzin rolniczych, w których poziom edukacji jest niższy w porównaniu z innymi kategoriami zawodowymi. Analizując tabele 3 i 4 warto podkreślić, że 20,6% uczniów ostatniej klasy gimnazjum ma już na tym etapie nauki wyższe wykształcenie od ojca, a 30,5% od matki (rodzice, którzy nie mają nawet dyplomu ukończenia szkoły podstawowej – CEPE). W przypadku maturzystów aż 33,6% z nich ma już wykształcenie wyższe od ojca, a 54,1% od matki (rodzice, którzy co najwyżej mają dyplom CEPE). Odpowiedź na postawione pytania wymaga niewątpliwie dalszych analiz i badań¹⁹.

Motywacja malgaskich uczniów do nauki

Motywacja według Janusza Reykowskiego to „proces psychicznej regulacji, dzięki któremu formułują się dążenia, przez które rozumieć należy tendencje do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel”²⁰. Natomiast zgodnie ze współczesnymi ujęciami teoretycznymi A. Wigfielda i J. Ecclessa²¹ motywację do nauki szkolnej dzieci należy rozpatrywać jako iloczyn „oczekiwania” i „wartości”. Uczeń podejmuje naukę określonego przedmiotu ponieważ oczekuje sukcesu. Siła oczekiwania zależy od przekonania ucznia o posiadanych kompetencjach w tym zakresie oraz od postrzeganej trudności zadania. Natomiast postrzeganie wartości edukacji zależy od czterech czynników: od wartości zdobytej wiedzy (na ile istotna, ważna jest zdobyta wiedza dla osiągnięć szkolnych), od wartości wewnętrznej, samoistnej wiedzy (przyjemność z samego zdobywania wiedzy, zainteresowanie zdobywaną wiedzą), od wartości instrumentalnej (na ile zdobyta wiedza będzie użyteczna, na ile wpasowuje się w plany na przyszłość) oraz od postrzeganych kosztów związanych z podjętą nauką (co można innego w tym samym czasie robić)²².

Na Madagaskarze, podobnie jak w innych krajach Afryki Subsaharyjskiej, pomimo zapisu w konstytucji o prawie każdego dziecka do edukacji, dostęp do nauki

mniej 3 lata nauki. Natomiast wśród pozostałych obywateli wyższe wykształcenie (co również oznacza niekoniecznie ukończone 5 lat studiów) deklaruje zaledwie 3%. M. Razafindrakoto, F. Roubaud, J-M. Wachsberger, *Les Elites à Madagascar : un essai de sociographie. Synthèse des premiers résultats de l'enquête ELIMAD 2012–2014*, Paris-Dauphine 2015, s. 2–3; www.nopoor.eu/download/file/fid/913, (dostęp 08.03.2018).

¹⁹ zob. K. Lenzion, *Status społeczno-zawodowy rodziców a edukacja licealistów w Miandrivazo na Madagaskarze*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 1(2017), s. 77–90.

²⁰ J. Reykowski, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa 1992, s. 113.

²¹ za R. Dolata, A. Pokropek, *Motywacja a wynik testu z nauk przyrodniczych. Studium na przykładzie PISA 2006*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmiigel, Grupa Tomami, Kraków 2010, s.87.

²² R. Dolata, A. Pokropek, *Motywacja a wynik testu z nauk przyrodniczych. Studium na przykładzie PISA 2006*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmiigel, Grupa Tomami, Kraków 2010, s. 87.

szkolnej dzieci i młodzieży nie jest powszechny. Nie ma, tak jak w przypadku krajów europejskich, przymusu prawnego w tym zakresie. To rodzice, a w przypadku starszych uczniów to oni sami, decydują o tym czy będą się uczyć. W wielu przypadkach o nieposyłaniu dzieci do szkół decydują związane z tym wydatki. Warto zaznaczyć, że nie są to tylko koszty związane z bezpośrednimi wydatkami na edukację dziecka – przybory szkolne, opłata czesnego w przypadku szkół prywatnych, a w przypadku szkół państwowych partycypacja w opłacie pensji nauczycieli FRAM (*Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra*)²³, ale są to również koszty ponoszone z tytułu utraty ewentualnych dochodów, które dostarczałoby dziecko, gdyby się nie uczyło i podejmowało pracę (dostarczanych, przez nieuczące się dziecko w ramach prac podejmowanych) zarówno w obrębie gospodarstwa domowego czy poza nim. Brak zewnętrznego przymusu w postaci litery prawa przy jednoczesnym występowaniu istotnych czynników, które zniechęcają do kształcenia dzieci, wskazuje na dużą wartość jaka jest przypisywana edukacji szkolnej. Tym bardziej w sytuacji niskiego wykształcenia rodziców, kiedy to nauka szkolna jest dla dzieci trudnym wyzwaniem.

W ankiecie, obok innych pytań, zadano uczniom pytanie o to czy chcą się dalej uczyć oraz o motywy podjęcia dalszej nauki lub rezygnacji z niej. Pierwsze z pytań było pytaniem zamkniętym, natomiast druga część pytania była otwarta. Uczniowie mogli w sposób swobodny wyrazić swoje opinie odpowiadając na pytanie „Dlaczego chcesz/nie chcesz dalej się uczyć?”. Ankieta dla najmłodszych uczniów, aby ułatwić im odpowiedź na pytania kwestionariusza, była w języku malgaskim, natomiast dla starszych klas w języku francuskim. Niezależnie od języka w jakim przygotowana była ankieta, uczniowie mogli napisać odpowiedź w wybranym przez siebie języku francuskim lub malgaskim²⁴.

Prawie wszyscy badani uczniowie (92%) chcą kontynuować edukację, w tym 78,6% uczniów jest tego całkowicie pewna. Tylko 5,8% uczniów zaznaczyło, że nie będzie dalej się uczyć, w tym 2,4%, że na pewno nie. Byli to przede wszystkim uczniowie klas maturalnych, spośród których 18,3% zadeklarowało, że nie będzie się dalej uczyć. Częściej taką odpowiedź wskazywali uczniowie liceum państwowego (27,6%) niż liceów prywatnych (6,7%). Natomiast wszyscy uczniowie z ostat-

²³ Nauczyciele FRAM są zatrudniani w poszczególnych szkołach w sytuacji gdy brakuje nauczycieli kontraktowych. Powołują ich oraz opłacają działające przy szkołach Stowarzyszenia Rodziców Uczniów (*Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra*). Po raz pierwszy nauczyciele FRAM zostali powołani do pracy w 1975 roku w wyniku reformy Ministerstwa Edukacji. W dobie tzw. „malgaszycacji kraju” masowo otwierano szkoły podstawowe we wszystkich gminach, a ponieważ brakowało wykwalifikowanych nauczycieli, dano rodzicom uczniów zrzeszonych w Stowarzyszeniach Rodziców, prawo do zatrudniania niewykwalifikowanych osób do nauczania w szkołach. M. Rakotonandrasana, dz. cyt.

²⁴ Na Madagaskarze na poziomie szkół podstawowych edukacja jest prowadzona w języku malgaskim, a od gimnazjum w języku francuskim.

nich klas prywatnych szkół podstawowych potwierdzili chęć kontynuacji edukacji, w tym 84,9% wskazało odpowiedź „na pewno tak”. Ponadto w większości uczniowie, którzy zadeklarowali, że raczej lub na pewno nie będą kontynuować edukacji pochodzili z rodzin, w których co najmniej jedno z rodziców jest rolnikiem.

W drugiej części pytania uczniowie w sposób swobodny mogli odpowiedzieć na pytanie „Dlaczego chcesz/nie chcesz się dalej uczyć?”. Uczniowie chętnie odpowiadali na pytanie otwarte, tylko 15 uczniów (2,6%) nie udzieliło odpowiedzi. Odpowiedzi zostały skategoryzowane w siedmiu kategoriach: problemy finansowe, wsparcie rodziców, uzyskanie dyplomu, osiągnięcie celu, lepsza przyszłość, zdobycie wiedzy oraz inne (zob. tabele 5 i 6).

Uczniowie, którzy wyrażali wątpliwości lub wprost deklarowali, że nie będą dalej się uczyć, swoją decyzję argumentowali sytuacją finansową. Żaden z uczniów nie podał innej przyczyny rezygnacji z nauki. Na problemy finansowe, jako przeszkodę w kontynuacji dalszej edukacji, wskazało łącznie 50 uczniów (8,6%). Warto zaznaczyć, że o braku pieniędzy pisali przede wszystkim uczniowie klas maturalnych, była to najczęściej podawana przez nich trudność (27,3%). Ponadto znacznie częściej o kłopotach finansowych pisali maturzyści ze szkoły państwowej (35,1%) niż ze szkół prywatnych (16,7%). Dla tych pierwszych była to najczęściej wskazywana przyczyna rezygnacji z dalszej edukacji. Uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślali, że bardzo chcieliby kontynuować edukację jednak ich rodzice borykają się z problemami finansowymi:

- maturzystka 19 lat: „nie będę się dalej uczyć, ponieważ moja mama nie ma pieniędzy na kontynuację mojej nauki, ale moim wielkim pragnieniem jest kontynuować naukę”;
- maturzysta 18 lat: „raczej nie będę się dalej uczyć, ponieważ mamy problemy finansowe w domu, ale ja chcę się dalej uczyć”²⁵.

Niektórzy z respondentów mieli nadzieję, że koszty związane z dalszą nauką pokryje „dobroczyńca”²⁶:

²⁵ Składnia cytowanych wypowiedzi uczniów może budzić wątpliwości, niemniej musimy pamiętać, że poziom nauczania na Madagaskarze jest niski. Jak wskazują m.in. badania PASEC małgascy uczniowie mają trudności zwłaszcza w zakresie przedmiotów humanistycznych – z pisaniem i z czytaniem ze zrozumieniem zarówno w języku francuskim, jak i małgaskim. Z testów przeprowadzonych w 2012 r. w piątej klasie szkoły podstawowej uczniowie uzyskiwali z języka francuskiego średnio 26,8% punktów, a z języka małgaskiego 43,5%, natomiast z matematyki 40%. Autorzy raportu stwierdzają, że 82,9% małgaskich uczniów po pięciu latach nauki w szkole podstawowej nie osiąga nawet podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania ze zrozumieniem. PASEC, *Performances du système éducatif malgache*, dz. cyt. s. 19, 39–40; PASEC “*Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar 2008*”, Programme d’analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, s. 25–26, www.confemen.org, (28.05.2015).

²⁶ Dla części uczniów, zwłaszcza ze szkół prywatnych, koszty nauki pokrywają osoby trzecie – sponsorzy z różnych części świata. Na przykład w szkole katolickiej naukę dla 60 dzieci opłacają osoby m.in. z Polski.

- gimnazjalistka 20 lat: „będę się dalej uczyć jeżeli dobroczyńcy dalej będą mi pomagać”;
- uczeń szkoły podstawowej 11 lat: „chcę się uczyć jak inni, ale nie mam nikogo, kto płaciłby mi czesne”.

Najczęstszym motywem kontynuacji dalszej edukacji dla uczniów było „osiągnięcie celu” (23,2%) oraz „uzyskanie dyplomu” (20%). Edukacja dla uczniów to przede wszystkim szansa na realizację postawionych sobie celów, zdobycie wymarzonej pracy, czy pójście na studia. Uczniowie chcą kontynuować edukację, aby dzięki niej móc pracować w wybranym zawodzie. O zamiarze realizacji wyznaczonych celów najczęściej pisali uczniowie szkół prywatnych, zarówno z ostatniej klasy szkoły podstawowej (28,2%), jak również maturzyści (28,9%). Część z uczniów ma już bardzo precyzyjnie określone swoje plany zawodowe i od dawna marzy o wykonywaniu w przyszłości konkretnego zawodu:

- maturzystka 18 lat: „ponieważ chcę realizować swoje marzenia od dzieciństwa i chcę być sędzią”.
- uczeń 17 lat: „ponieważ moim celem jest być funkcjonariuszem lub wyższym urzędnikiem w państwie”.

Inni nie mają konkretnych planów, poza tym, że chcą mieć dobrą pracę, pomóc rodzicom lub osiągnąć niezdefiniowany bliżej w wypowiedzi cel:

- gimnazjalistka 16 lat: „bo chcę do końca ukończyć naukę, aby mieć pracę i utrzymanie gdy będę dorosła”;
- maturzysta 17 lat: „chcę kontynuować naukę, ponieważ chcę się zawsze uczyć i uczyć się rzetelnie, chcę stać się człowiekiem – obywatelem, wyższym funkcjonariuszem i chcę być inteligentny”;
- gimnazjalistka 17 lat: „bo chcę pomóc mojej matce gdy będzie stara i chcę także pomóc biednym”;
- uczennica 11 lat: „ponieważ chcę się uczyć i jeszcze nie opuściłam nigdy żadnej lekcji, gdyż chcę osiągnąć mój najwyższy cel”.

Część z respondentów myśli nie tylko o swojej przyszłości, ale także o poprawie sytuacji w kraju:

- maturzysta 18 lat: „chcę także zmodyfikować i podnieść poziom edukacji na Madagaskarze, a w końcu chcę rozwinąć Madagaskar i zatrzymać dominującą obecnie wszędzie korupcję”.

Inni uczniowie chęć kontynuacji edukacji argumentowali potrzebą zdobycia dyplomu, który potwierdza ukończenie szkoły, a tym samym zdobyte kwalifikacje uprawniające do podjęcia wymarzonej pracy innej niż praca na roli. O potrze-

bie uzyskania dyplomu najczęściej pisali uczniowie klas gimnazjalnych, był to najczęściej podawany przez nich argument (25,9%), a zwłaszcza przez uczniów gimnazjów prywatnych (48,5%). Według uczniów zdobycie dyplomu ukończenia gimnazjum, liceum, a być może i studiów wyższych gwarantuje im znalezienie w przyszłości dobrej pracy, a tym samym poprawę bytu:

- maturzystka 18 lat: „ponieważ chcę uzyskać dyplom potrzebny do pracy i ponieważ moje życie będzie takie jak sobie wymarzyłam”;
- maturzysta 19 lat: „ponieważ do pracy potrzebuję dyplomu”.

Dla uczniów dyplom sam w sobie stanowi wartość:

- uczennica szkoły podstawowej 11 lat: „jeszcze się uczę, ponieważ lubię się uczyć, jeżeli nie będę się uczyć nie będę miała żadnego dyplomu”.

Część uczniów (15,5%) kontynuuje edukację, ponieważ są wspierani przez rodziców, zarówno w wymiarze finansowym, jak i emocjonalnym. Jest to szczególnie ważne dla gimnazjalistów (19,1%), zwłaszcza dla tych ze szkoły państwowej (29,1%). Warunkiem kontynuacji nauki jest uzyskanie pomocy finansowej ze strony rodziców lub krewnych:

- uczennica szkoły podstawowej 13 lat: „moi rodzice są jeszcze zdrowi, silni i mogą mi zapewnić naukę, opłacić chesne”;
- uczeń szkoły podstawowej 12 lat: „ponieważ mama i tata opiekują się mną i płacą za szkołę. Chcę pracować gdy dorosnę”.

Uczniowie wskazując na wsparcie emocjonalne, podkreślają, że intencją rodziców jest aby się uczyli:

- maturzystki 19 lat: „ponieważ moja rodzina, wysłała mnie do szkoły abym zdobyła wiedzę”; „ponieważ mój tata mnie prosi żebym skończyła studia więc będę się uczyć”;
- gimnazjalista 16 lat: „ponieważ rodzice są gotowi mi pomagać, płacić a ja pilnie się uczę”;
- uczennica szkoły podstawowej 12 lat: „ponieważ lubię się uczyć a rodzice zachęcają mnie do nauki”.

Odwołując się do wspomnianej wcześniej zależności między kapitałem środowiska rodzinnego uczniów a ich osiągnięciami, na powyższe odpowiedzi można spojrzeć przez pryzmat koncepcji kapitału społecznego J. Colemana²⁷, który podobnie jak P. Bourdieu²⁸ podkreśla znaczenie pozaszkolnych czynników odpowie-

²⁷ Cyt. za M. Radola, *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, « Studia Edukacyjne » 27(2013), s. 150–152.

²⁸ Cyt. za M. M. Jaeger, R. Breen *A dynamic of Cultural Reproduction*, « American Journal of

działnych za osiągnięcia edukacyjne uczniów. Wskazuje on na zasoby środowiskowe, w postaci kapitału społecznego rodziny oraz lokalnego kapitału społecznego. W ujęciu J. Colemana²⁹ na kapitał społeczny w wymiarze rodziny składają się: struktura rodziny (pełna/niepełna), więzi rodzinne i ich siła przejawiająca się w jakości i częstotliwości relacji, zainteresowanie rodzice-dziecko oraz kontakty z rodziną poszerzoną. Zgodnie z tym ujęciem silne więzy społeczne, przede wszystkim zaufanie, pozytywne wzajemne relacje w środowisku i w rodzinie w znacznym stopniu determinują osiągnięcia edukacyjne uczniów³⁰. Malgascy uczniowie, którzy odczuwają silną więź z rodzicami i czują, że są przez nich wspierani chętniej będą podejmować wyzwanie dalszej edukacji³¹.

Inni uczniowie chęć dalszej nauki motywują tym, że po prostu lubią się uczyć i chcą poszerzać swoją wiedzę. Wiedza nabywana w szkole jest dla nich dziedzictwem, kluczem do mądrości. W sytuacji pogarszającej się sytuacji socjo-ekonomicznej kraju, Malgascze coraz częściej zaczynają postrzegać wiedzę zdobytą przez ich dzieci w szkole jako trwałe dziedzictwo, spadek, jako coś co mogą ofiarować swoim dzieciom, co nie zostanie im nigdy odebrane. Uczniowie na określenie wiedzy szkolnej używali malgaskiego słowa *lova*, które oznacza coś najlepszego, co otrzymuje się w spadku po zmarłych rodzicach lub francuskiego *héritage* – dziedzictwo, spadek. Malgaskie przysłowie mówi: „Bydło padnie, ale wiedza nigdy się nie wyczerpie” „*Les zébus meurent, mais le savoir ne s'épuise jamais*”³². „Zdobycie wiedzy” jest drugą co do częstości odpowiedzią pisaną przez uczniów szkoły podstawowej (22,4%). Uczniowie chcą się uczyć, ponieważ w ich opinii mają jeszcze zbyt małą wiedzę:

- maturzysta 16 lat: „pragnę kontynuować naukę, ponieważ jeszcze bardzo dużo rzeczy nie wiem dotyczących życia”;
- maturzystka 19 lat: „tak, bo jeszcze dużo jest przede mną do osiągnięcia, a nauka jest potrzebna by osiągnąć wiedzę”;
- uczeń szkoły podstawowej 12 lat: „jeszcze się uczę, ponieważ chcę wiedzieć jak najwięcej, aby nie przewyższali mnie ludzie”.

Sociology » 4(2016), s. 1079–1115, por. P. Mikiewicz, *Spoleczne swiaty szkół srednich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s.56–58.

²⁹ Cyt. za P. Mikiewicz, *Edukacja i kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 79.

³⁰ M. Radola, *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, « Studia Edukacyjne » 27(2013), s. 150–152; P. Mikiewicz, dz. cyt., s. 79; M. Nyczaj-Draż, *Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych* [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holki, Bydgoszcz 2012, s. 314–315.

³¹ Zob. K. Lendzion, Status społeczno-zawodowy rodziców, dz. cyt.

³² M-Ch. Deleigne, Vers «l'institutionnalisation» de l'École dans l'Androy (Madagascar)?, «Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs» [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 22 mars 2012, consulté le 13 mai 2015. URL : <http://cres.revues.org/603>, s. 180.

Ponadto wiedza zdobywana w szkole jest traktowana jako najlepszy spadek jaki mogą otrzymać od rodziców:

- maturzysta 19 lat: „jeszcze kontynuuję bo nauka to najlepszy spadek, dziedzictwo, darowizna po rodzicach”;
- maturzystka 18 lat: „myślę, że nauka w szkole jest dobrym dziedzictwem, aby spełnić marzenia, a ja chcę być nauczycielem”;
- uczennica szkoły podstawowej 10 lat: „ponieważ nauka to pierwsze bogactwo”.

Część uczniów (8,4%) odpowiadając na pytanie dlaczego chcą kontynuować naukę pisała ogólnie, że chcą się uczyć, aby mieć lepszą przyszłość:

- maturzystka 18 lat „aby polepszyć to co chcę osiągnąć i pragnę mieć lepszą światlejszą przyszłość”;
- maturzystka 19 lat „bo chcę mieć piękną przyszłość”.

Uczęszczanie do szkoły świadczy o tym, że troszczą się o swoją przyszłość. Chcą w ten sposób zapewnić sobie i swoim najbliższym udane życie, bardziej dostatnie niż mają obecnie ich rodzice i oni sami:

- maturzysta 19 lat: „ponieważ bardzo szukam, dbam o przyszłość i chcę mieć w przyszłości dobrą pracę”;
- maturzystka 22 lata: „ponieważ myślę o przyszłości, aby mi się powiodło lepiej w życiu”;
- gimnazjalistka 15 lat: „chcę się uczyć dalej dla swojej przyszłości, aby przygotować przyszłość”.

Najczęściej ogólnie o przyszłości pisali maturzyści ze szkół prywatnych (15,2%). W kategorii „inne” zostały umieszczone pozostałe odpowiedzi. Uczniowie podawali różne motywy chęci kontynuacji edukacji. Niektórzy chcą się dalej uczyć, ponieważ lubią chodzić do szkoły:

- maturzysta 17 lat: „bo jestem bardzo zadowolony, że chodzę do szkoły. Jestem pewny że będę kontynuować”.

Inni chcą się odwdzięczyć w ten sposób za troskę rodziców:

- uczeń szkoły podstawowej 12 lat: „ponieważ odpowiem rodzicom za ich wyświadczone dla mnie dobro”,

lub też chcą zdobyć wiedzę, aby nie być poniżanym przez innych i móc się zaliczać do ludzi wykształconych:

- uczennice szkoły podstawowej 11 i 10 lat: „ponieważ chcę ukończyć naukę aby nie być wykorzystywaną przez innych”; „chcę ukończyć naukę aby mnie nikt nie poniżał w życiu.

W tej kategorii znalazły się również takie odpowiedzi jak:

- maturzysta 18 lat: „raczej będę się uczył, ponieważ nie mam widoków na pracę”;
- maturzysta 20 lat: „ponieważ Bóg decyduje”;
- maturzystka 20 lat „ponieważ bardzo bym chciała iść na studia, aby żyć życiem uniwersyteckim i doświadczyć nowej formy nauki, studiowania”;
- gimnazjalista 16 lat „ponieważ jestem inteligentny”.

Tabela 5. Motywy kontynuacji edukacji z podziałem na klasy

Motywy kontynuacji edukacji	klasa maturalna		ostatnia gimnazjum		ostatnia podstawówki		Ogółem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
problemy finansowe	39	27,3	8	2,9	3	1,9	50	8,6
wsparcie rodziców	11	7,7	54	19,1	25	16,0	90	15,5
uzyskanie dyplomu	11	7,7	73	25,9	32	20,5	116	20,0
osiągnięcie celu	31	21,7	60	21,3	44	28,2	135	23,2
lepszą przyszłość	14	9,8	30	10,6	5	3,2	49	8,4
zdobycie wiedzy	11	7,4	18	6,4	35	22,4	64	11,0
inne	17	11,9	33	11,7	12	7,7	62	10,7
brak odpowiedzi	9	6,3	6	2,1	0	0,0	15	2,6
Ogółem	143	100,0	282	100,0	156	100,0	581	100,0

Źródło: badania własne czerwiec 2016 r.

Przywołani wcześniej A. Wigfield i J. Eccles³³ definiują motywację do nauki szkolnej dzieci jako iloczyn oczekiwań i wartości. Uczeń podejmuje naukę tym chętniej im bardziej przekonany jest o tym, że jest w stanie osiągnąć sukces, czyli pozytywnie zaliczyć kolejne etapy edukacji. Na decyzję o kontynuacji nauki ma zatem wpływ poczucie własnej kompetencji. Uczniowie, którzy bez większych problemów uzyskują promocję do następnych klas, nie powtarzają nauki w danej klasie są bardziej przekonani o tym, że chcą kontynuować naukę. Wśród badanych uczniów tylko 49% nigdy nie powtarzało klasy, 38,5% powtarzało raz, kolejne 10% dwa razy. Spośród pierwszej kategorii uczniów 86,1% jest pewnych, że będzie kontynuować naukę, spośród tych, którzy powtarzali raz – 77,6%, natomiast wśród tych, którzy powtarzali klasę dwukrotnie już tylko 65,5% jest pewnych, że dalej będzie się uczyć.

³³ Cyt. za R. Dolata, A. Pokropek, dz. cyt., s.87.

Tabela 6. Motywy kontynuacji edukacji z podziałem na klasy i typ szkoły (w %)

Motywy kontynuacji edukacji	Szkoła prywatna			Szkoła państwowa	
	Klasa maturalna	Ostatnia gimnazjum	Ostatnia podstawówki	Klasa maturalna	Ostatnia gimnazjum
problemy finansowe	16,7	6,0	1,9	35,1	0,7
wsparcie rodziców	12,1	7,5	16,0	5,2	29,1
uzyskanie dyplomu	10,6	48,5	20,5	5,2	5,4
osiągnięcie celu	28,8	18,7	28,2	15,6	23,6
lepszą przyszłość	15,2	11,2	3,2	5,2	10,1
zdobycie wiedzy	3	3,0	22,4	11,7	9,5
Inne	12,1	5,2	7,7	11,7	17,6
Brak odpowiedzi	1,5	0,0	0,0	10,4	4,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne czerwiec 2016 r.³⁴

Jeżeli odwołamy się do statusu społeczno-zawodowego rodziców i pewności uczniów co do kontynuacji edukacji to okazuje się, że najmniej pewne w tym zakresie są dzieci pochodzące z rodzin rolniczych. W tej grupie 77,2% uczniów, których matki są rolniczkami i 75,8% uczniów, których ojcowie są rolnikami zaznaczyło, że na pewno będą kontynuować naukę. W pozostałych grupach zawodowych odsetek takich odpowiedzi jest wyższy, a w przypadku rodziców należących do kadry z wyższym wykształceniem wynosi odpowiednio 92% w przypadku ojców i 100% w przypadku matki. Co ciekawe, w odniesieniu do wykształcenia rodziców brak takiej zależności. Można przypuszczać, że niższa pewność wśród dzieci z rodzin rolniczych co do kontynuacji edukacji wynika nie tyle z niskiego kapitału kulturowego środowiska rodzinnego, co z braku wystarczających środków finansowych do pokrycia ich dalszej nauki.

Przedstawione odpowiedzi uczniów na pytanie „Dlaczego chcesz kontynuować naukę?” wskazują, że edukacja szkolna ma dla badanych uczniów wartość instrumentalną. Odpowiedzi uczniów podzielono na siedem kategorii, aby uwypuklić różnorodność odpowiedzi, wielość czynników, które motywują uczniów do kontynuacji edukacji. Niemniej cztery z wyróżnionych kategorii „uzyskanie dyplomu”, „osiągnięcie celu”, „lepszą przyszłość”, „zdobycie wiedzy” można sklasyfikować w jedną szerszą kategorię „uczę się, ponieważ wiedza szkolna jest mi potrzebna abym mógł/mogła zrealizować moje marzenia, plany związane z moją przyszłością”.

³⁴ Tabele 5 i 6 są prezentacją dla przedstawionych powyżej danych – przy każdej kategorii autor zaznaczał, które odpowiedzi były najczęściej wybierane przez uczniów w zależności od typu szkoły – prywatna lub państwowa oraz klasy.

Uczniowie, niezależnie od poziomu edukacji, czy statusu społeczno-zawodowego rodziców traktują edukację szkolną jako szansę na udaną przyszłość. Wierzą, że wraz ze zdobytymi dyplomami zdobędą wiedzę niezbędną do realizacji planów oraz szansę na znalezienie dobrej pracy, zapewniającą im „dobrą – lepszą przyszłość”. Nauka szkolna jest kluczem do spełnienia marzeń, a świadectwo szkolne jest potwierdzeniem ich kompetencji. Niemniej jednak wiedza zdobywana w szkole stanowi również dla uczniów wartość samą w sobie. Jest dobrem, dziedzictwem, najlepszą rzeczą w jaką mogą ich wyposażyć rodzice. Dzięki niej mogą stać się lepszymi, mądrzejszymi ludźmi, a w przyszłości będą mogli pomóc zarówno sobie, jaki i swoim najbliższym. Poza tym uczniowie po prostu lubią się uczyć i chodzić do szkoły. Takie postawy wobec nauki są prezentowane przede wszystkim przez najmłodszych uczniów ze szkół podstawowych. Dla nich perspektywa pracy jest niewątpliwie dużo bardziej odległa niż dla gimnazjalistów czy maturzystów, którzy z punktu widzenia prawa malgaskiego od 15 roku życia nie podlegają już obowiązkowi szkolnemu i mogą podejmować pracę w warunkach nieszkodliwych dla zdrowia³⁵.

Zakończenie

Monitorowanie i porównywanie efektów nauczania uczniów na stałe wpisało się w dziedzinę badań społecznych. Pomiary jakości edukacji są systematycznie przeprowadzane we wszystkich krajach OECD oraz w wielu krajach na świecie i są źródłem bogatych danych istotnych do korygowania zarówno programów nauczania, jak i oprawy instytucjonalnej edukacji. Niemniej w badaniach tych umyka nam jednostka, uczeń, który *de facto* jest najbardziej zainteresowany, aby proces nauczania przebiegał jak najskuteczniej i przynosił jak najlepsze efekty. Badania dotyczące postaw uczniów, motywacji do nauki są przeprowadzane, jednak w dyskursie badań edukacyjnych często nie są zauważalne, nikną w obliczu ilości danych dostarczanych przez programy typu PISA czy TIMSS. Analizy wyników tych ostatnich ukazują nam obrazy systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach, z którymi niekiedy intuicyjnie się nie zgadzamy. Są źródłem dyskusji na forum publicznym, tak jak jest to w przypadku badań PISA w Polsce. Dlatego też istotne jest, aby obok badań porównawczych prowadzonych na skalę międzynarodową prowadzić badania, zarówno jakościowe, jak i ilościowe, monitorujące proces edukacji w poszczególnych regionach, miastach i szkołach. W badaniach tych warto podejmować kwestie postaw uczniów, ich oczekiwań wobec nauki szkolnej, opinii na temat doświadczanych przez nich trudności, jak i sukcesów.

³⁵ Ambassade des Etats-Unis d'Amérique, *Rapport sur les enfants travaillant à Madagascar 2011*, Antananarivo-Madagascar 2012, <http://french.madagascar.usembassy.gov/root/la-relation-americano-malgache2/rapport-sur-les-enfants-travaillant--madagascar-2011.html> (28.05.2015).

Przeprowadzone przez autorkę badania w Miandrivazo na Madagaskarze zostały zainspirowane badaniami PASEC, które zrodził niedosyt informacji na temat postaw samych uczniów, ich opinii odnośnie edukacji szkolnej. Prezentowane w artykule wyniki są wycinkiem zgromadzonych danych, które są w trakcie opracowywania.

Analiza pytania otwartego „dlaczego chcesz/nie chcesz się dalej uczyć?” dostarcza jednak wielu informacji, ukazuje motywy, dla których uczniowie, pomimo niewątpliwie wielu trudności, o czym świadczy wysoki odsetek uczniów powtarzających klasy, podejmują naukę szkolną. Dzieci i młodzież malgaska, pomimo niskiego kapitału kulturowego środowiska rodzinnego, chcą i kontynuują edukację na kolejnych poziomach, ponieważ nauka stanowi dla nich wartość. Wiedza nabywana w szkole jest istotna zarówno, aby zdobyć dyplomy poświadczające nabyte umiejętności, jak i posiada wartość samą w sobie, jako najlepsze dziedzictwo otrzymane od rodziców. Edukacja dla uczniów stanowi również dużą wartość instrumentalną, jest bowiem koniecznym środkiem do zdobycia pracy, a tym samym dla zapewnienia sobie lepszej przyszłości. Wysoka wartość nauki szkolnej przekłada się na silną motywację uczniów do kontynuacji edukacji. Warto także zauważyć, że w krajach afrykańskich dzieci, które nie uczęszczają do szkoły najczęściej podejmują pracę zarówno w obrębie gospodarstwa domowego, jak i poza nim. Nauka stanowi zatem dla nich przyjemniejszą i korzystniejszą alternatywę³⁶. Zebrane materiały ukazują postawy uczniów, rodzą jednak kolejne pytania: czy uczniowie mogą liczyć na wsparcie ze strony rodziców, a jeżeli tak, to w jakim zakresie, zwłaszcza ci wywodzący się z rodzin o niskim statusie społeczno-zawodowym? Czy jest to pomoc w nauce, czy w sferze finansowej i wsparcia duchowego? Zaprezentowane wyniki, jak i postawione pytania, niewątpliwie wymagają dalszej analizy oraz pogłębionych badań jakościowych.

Dr Kinga Lenzion, socjolog, adiunkt w Katedrze Socjologii Ogólnej w Instytucie Socjologii UKSW. W roku 2000, 2003 i 2016 prowadziła badania etnograficzne na Madagaskarze. Zainteresowania badawcze: rola edukacji w rozwoju państw Afryki Subsaharyjskiej, pomiar jakości edukacji oraz znaczenie języka narodowego i obcego w systemie edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem Madagaskaru. Ponadto działalność misyjna Kościoła na rzecz rozwoju krajów misyjnych.

³⁶ P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique: quel arbitrage pour les enfants?*, [w:] *Les Marche urbains du travail en Afrique subsaharienne*, red. P. de Vreyer, F. Roubaud, Ird/AFD, Marsylia 2013, s. 367–368.

Bibliografia

1. Ambassade des Etats-Unis d'Amérique, *Rapport sur les enfants travaillant à Madagascar 2011*, Antananarivo-Madagascar 2012, <http://french.madagascar.usembassy.gov/root/la-relation-americano-malgache2/rapport-sur-les-enfants-travaillant--madagascar-2011.html> (28.05.2015).
2. COFEMEN, *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX, Conférences des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage*, Dakar 2013.
3. Deleigne M. Ch., *La mesure statistique et ses limites : l'exemple du système scolaire malgache*, « Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs » [En ligne], 3 | 2004, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 07 juillet 2015. URL : <http://cres.revues.org/1395>, s. 175–190.
4. Deleigne M-Ch., Vers «l'institutionnalisation» de l'École dans l'Androy (Madagascar)?, «Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs » [En ligne], 8 | 2009, mis en ligne le 22 mars 2012, consulté le 13 mai 2015. URL : <http://cres.revues.org/603>, s. 180.
5. Dolata R., Pokropek A., *Motywacja a wynik testu z nauk przyrodniczych. Studium na przykładzie PISA 2006*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków 2010.
6. Dolata R., Grygiel P., Jankowska D. M., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa IBE 2015.
7. Dziemianowicz-Bąk A., *Edukacyjne strategie wykluczenia*, „Forum socjologiczne” 2(2012), s. 167-178;
8. INSTAT (Institut National de la Statistique), *Enquête National sur le suivi des indicateurs des OMD (2012–2013)*, Objectif: 2, Antananarivo 2014, s. XI, http://www.instat.mg/pdf/ensomd-2012-2013_2.pdf (pobrane 30.05.2015).
9. Jaeger M. M., Breen R., *A dynamic of Cultural Reproduction*, “American Journal of Sociology” 4(2016), s. 1079–1115.
10. Lendzion K., „Zapewnić powszechne nauczanie na poziomie podstawowym” a jakość nauczania – bilans realizacji drugiego Milenijnego Celu Rozwoju w Afryce Subsaharyjskiej, [w:] *Unia Europejska i Polska wobec międzynarodowej współpracy na rzecz rozwoju*, red. A. Skolimowska, B. Jankowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016, s. 41–65.
11. Lendzion K., *Status społeczno-zawodowy rodziców a edukacja licealistów w Miandrivazo na Madagaskarze*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 1(2017), s. 77–90.
12. Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
13. Mikiewicz P., *Edukacja i kapitał społeczny: przyczynek do badań związków funkcjonowania miasta i szkoły*, « Forum socjologiczne » 2(2012), s. 73–88.
14. Nyczaj-Drąg M., *Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych* [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holki, Bydgoszcz 2012, s. 312–323.
15. OECD Indicators of Education Systems, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/49338320.pdf>, (30.05.2015);

16. PASEC, Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar 2017 s. 19, <http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf> (09.03.2018).
17. PASEC “Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous. Rapport Madagascar 2008”, Programme d’analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN, s. 25–26, www.confemen.org, (28.05.2015).
18. Radola M., *Kapitał społeczny a osiągnięcia szkolne ucznia*, « Studia Edukacyjne » 27(2013), s. 143–157;
19. Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa 1992.
20. Rakotonandrasana M., *Madagascar – Enseignants recrutés sans formation initiale*, La professionnalisation des enseignants de l’éducation de base: les recrutements sans formation initiale séminaire international: 11–15 juin 2007 Madagascar, http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Madagascar.pdf (09.03.2018).
21. Randriamasitiana G. D., *Politique éducative et trajectoires scolaires à Madagascar: de l’école d’intégration à l’école d’exclusion*, LIENS Nouvelle Série N°13(2010), s. 25–46, (08.03.2018).
22. Razafindrakoto M., Roubaud F., Wachsberger J-M., *Les Elites à Madagascar : un essai de sociographie. Synthèse des premiers résultats de l’enquête ELIMAD 2012–2014*, Paris-Dauphine 2015, www.nopoor.eu/download/file/fid/913, (08.03.2018).
23. UNESCO „Examen national 2015 de l’Éducation pour tous. Madagascar”, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231749f.pdf> (10.03.2018).
24. UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://uis.unesco.org/fr/country/mg> (08.03.2018).
25. De Vreyer P., Gubert F., Rakoto-Tiana N., *Travail, scolarisation et activité domestique: quel arbitrage pour les enfants?*, [w:] *Les Marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne*, red. P. de Vreyer, F. Roubaud, Ird/AFD, Marsylia 2013, s. 367–368.