

KINGA LENDZION\*

---

# Biografia edukacyjna malgaskich uczniów – badania wstępne

## Educational Biography of Malagasy Students: A Preliminary Study

### Abstrakt

W artykule autorka podejmuje próbę spojrzenia na etap edukacji szkolnej oczami młodych Malgasy. W tym celu prezentuje wyniki wstępnych badań biograficznych, osadzonych w nurcie metodologii indygeniczej, przeprowadzonych wśród malgaskich maturzystów w dwóch wybranych liceach na Madagaskarze. Uczniowie zostali poproszeni o napisanie esejów na temat historii ich edukacji. Z esejów biograficznych młodych Malgasy wyłania się wspólna narracja zogniskowana wokół trzech etapów edukacji – szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. W narracjach młodzieży, obok trudnych doświadczeń związanych z edukacją i życiem rodzinnym, jako szczególnie trudny ukazywany jest okres dojrzewania przypadający zazwyczaj na okres nauki w gimnazjum.

**Słowa kluczowe:** metoda biograficzna, biografia edukacyjna, metodologia indygenicza, malgascy maturzyści, Madagaskar

### Abstract

In this article, the author attempts to look at the stage of schooling through the eyes of young Malagasy people. To this end, she presents the results of a preliminary biographical study, embedded in the current of indigenous methodology, conducted among Malagasy senior students in two selected high schools in Madagascar. The students were asked to write essays on the history of their education. The biographical essays of the students tell a common narrative centred around three stages of education: primary school, middle school, and secondary school. The young people recount difficult situations in their education and family life, paying particular attention to adolescence.

**Keywords:** biographical method, educational biography, indigenous methodology, Malagasy senior students, Madagascar

---

\* Dr hab. Kinga Lenzion, prof. UKSW – Katedra Socjologii Rodziny, Edukacji i Wychowania, Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, e-mail: k.lenzion@uksw.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2809-0565.

## Wprowadzenie

Początki współczesnego formalnego systemu edukacji<sup>1</sup> na Madagaskarze sięgają początku XIX wieku, kiedy to król Radama I (1810–1828) sprowadził na dwór królewski misjonarzy brytyjskich Davida Jonesa i Davida Grriffithsa z *London Missionary Society*. Młody władca chciał skorzystać z ich wiedzy w zakresie administracji państwowej w celu zjednoczenia i umocnienia kształtującego się państwa malgaskiego. W 1820 roku zezwolił misjonarzom na otworzenie pierwszych szkół na wyspie, w których uczono czytania i pisania, a także geografii i arytmetyki. Edukację początkowo prowadzono w języku angielskim. Jednak już w 1823 roku język obcy w nauczaniu został zastąpiony narodowym językiem malgaskim, który za zgodą króla został przez misjonarzy skodyfikowany przy użyciu alfabetu łańciskiego oraz zestandaryzowany. Zapis oraz upowszechnienie narodowego języka, obok możliwości rozwinięcia szkolnictwa opartego na języku rodzimym, pozwoliły w dalszej perspektywie na wewnętrzne zjednoczenie i umocnienie młodego państwa malgaskiego oraz wzmocnienie jego pozycji na arenie międzynarodowej<sup>2</sup>.

Rozwój edukacji w języku rodzimym został zahamowany w momencie podboju w 1895 roku Madagaskaru przez Francję i wprowadzenie w 1905 roku reżimu kolonialnego. Prowadzona przez kolonizatorów polityka asymilacyjna wiązała się z wprowadzeniem edukacji wyłącznie w języku francuskim. Ponadto malgascy obywatele, którzy wykazywali się „otwartością” na język i kulturę francuską, nagradzani byli obywatelstwem francuskim i związanymi z tym przywilejami. Okres kolonialny cechował się gloryfikacją kultury i języka francuskiego przy jednoczesnym dewaloryzowaniu kultury i języka malgaskiego. Efektem aktywnej polityki asymilacyjnej prowadzonej przez władze kolonialne jest niewątpliwie prowadzona do dzisiaj, z przerwą na okres malgaszycacji<sup>3</sup>

<sup>1</sup> R. Vorbrich wyróżnia trzy systemy edukacji w Afryce subsaharyjskiej: tradycyjny – plemienny – system socjalizacji, szkolnictwo koraniczne oraz szkolnictwo formalne (publiczne) oparte na wzorach zachodnich (europejskich); *Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki*, w: *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, red. J. Różański, A. Halemba, Wyd. Missio-Polonia, Warszawa 2003, s. 43.

<sup>2</sup> K. Lendzion, *Dialog kultur? Edukacja w językach europejskich w Afryce Subsaharyjskiej na przykładzie Madagaskaru*, „Fides et Ratio” 2020, nr 2(42), s. 381–394.

<sup>3</sup> Malgaszycacja – okres II Republiki Madagaskaru (1975–1992) opartej na Karcie Rewolucji Socjalistycznej. Wiązała się ona z usuwaniem osadników francuskich oraz administracji kolonialnej, a w sferze edukacji z wprowadzeniem edukacji w języku malgaskim na wszystkich etapach nauczania. Brak przygotowanych programów nauczania w języku malgaskim, podręczników i środków na ten cel przyniósł tragiczne skutki w zakresie edukacji ówczesnego pokolenia uczniów (zob. więcej K. Lendzion, *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*, Wyd. UKSW, Warszawa 2019, s. 95–100; Q. Dahl, *Linguistic Policy Challenges in Madagascar*, w: *North-South contributions to African languages*, eds. Ch. Thornell, K. Legère, Rüdiger Köppe Verlag, Köln 2011, s. 51–80.

w latach 1975–1992, edukacja w języku francuskim. Madagaskar, podobnie jak wiele innych państwa afrykańskich, po odzyskaniu niepodległości w 1960 roku przyjął jako język urzędowy, a tym samym jako język nauczania na wszystkich etapach edukacji, język byłego kolonizatora. Decyzja ta była wynikiem z jednej strony braku przygotowanych podręczników i programów nauczania w języku malgaskim, z drugiej strony przeświadczenia ówczesnych decydentów o niskiej wartości języka rodzimego i większej wartości prowadzenia edukacji w języku zachodnim<sup>4</sup>. Reforma edukacji z 1992 roku wprowadziła tzw. *early exit transitional bilingual programmes*, czyli naukę w języku francuskim od czwartej klasy szkoły podstawowej, natomiast kolejna reforma z 2008 roku wydłużyła edukację w rodzimym języku malgaskim na cały pierwszy etap nauczania, wprowadzając nauczanie w języku francuskim od poziomu gimnazjum tzw. *late exit transitional bilingual programmes*<sup>5</sup>.

Edukacja w obcym kulturowo języku francuskim rozwija u malgaskich uczniów subtraktywną dwujęzyczność<sup>6</sup>, która prowadzi do wyparcia się języka i kultury rodzimej, postrzeganych jako bezużytecznych w warunkach edukacyjnych, a w dalszej perspektywie na drodze do osiągnięcia sukcesu zawodowego i osobistego. Dodatkowo uczeń nie nabywa odpowiednich kompetencji ani w języku obcym, ani w języku rodzimym, doświadcza natomiast niepowodzeń szkolnych oraz niskiej samooceny, co może prowadzić do problemów tożsamościowych<sup>7</sup>. Doświadczenie subtraktywnej dwujęzyczności przez malgaskich uczniów wynika z faktu, że, jak zaznaczają przedstawiciele glottodydaktyki, uczenie się języka obcego to nie tylko poznawanie charakterystycznego dla niego systemów znaków i struktur formalnych, ale to również przekazywanie utrwalonych i przenoszonych przez każdy język systemów wartości. Nauka języka wiąże się z wnikaniem w kulturę jego nosicieli, ponieważ język i kultura są ze

<sup>4</sup> K. Lendzion, *Dialog kultur?...*, s. 381–394; też, *Madagascar – demokracja i liberalny kapitalizm a rozwój kraju*, w: *Obywatele wobec kryzysu: uśpieni czy innowatorzy?*, red. G. Chimiak, W. Misztal, IFIS PAN, Warszawa 2015, s. 211–230; R. Ralibera, *La Formation des élites à Madagascar depuis l'Indépendance*, w: *Madagascar Fenêtres. Aperçus sur la culture malgache* vol. 2, ed. L. Ink, CITE, Antananarivo 2006, s. 144–154.

<sup>5</sup> V. Randriamarotsimba, *Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives malgaches. État des lieux et perspectives*, w: *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI<sup>e</sup> siècle?*, eds. D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo, Actes du Séminaire Universitaire National 9-10 juillet 2014, Antananarivo 2014, s. 136–137.

<sup>6</sup> I. Kurcz, *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 184–187.

<sup>7</sup> E. Gouleta, *Language Learning and Linguistic Policy in Education: Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*, Unpublished report. Washington, DC: World Bank 2006, norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/language-learning-and-linguistic-policy-in-education-final-report.pdf?id=5472 (dostęp: 19.05.2017); por. K.E. Reuter, L.C. Venart, *Education in Madagascar: A Guide on the State of the Educational System, Needed Reforms and Strategies for Improvement*, “University of Mauritius Research Journal” 2014, no. 20, s. 196–235.

sobą nierozdzielnie związane. Język, odwołując się do koncepcji socjolingwistycznych, to fenomen społeczno-kulturowy, który zarówno kształtuje wewnątrz jednostki, służy wyrażaniu myśli, jak i kształtuje postrzeganie, pojmowanie i rozumienie przez nią rzeczywistości<sup>8</sup>. Edukacja w językach europejskich na Madagaskarze, jak i w innych krajach Afryki subsaharyjskiej, wiąże się zatem z przekazywaniem afrykańskim uczniom w procesie socjalizacji wtórnej obcej dla nich kultury europejskiej, której wartości i normy często są sprzeczne z kulturą rodzimą określaną w literaturze przedmiotu jako *Indigenous Knowledge Systems*<sup>9</sup>. Badania terenowe prowadzone przeze mnie w 2016 i 2018 roku w malgaskich szkołach w Miandrivazo<sup>10</sup> wykazały, że malgascy licealiści z jednej strony gloryfikują kulturę i język francuski, jednocześnie deprecjonując język malgaski, który w przeciwieństwie do języka francuskiego postrzegają jako nieużyteczny na ścieżce awansu społecznego. Z drugiej jednak strony uczniowie podkreślają dumę z faktu, że są Malgaszami oraz swoje przywiązanie do języka malgaskiego, który jest dla nich wyznacznikiem ich tożsamości malgaskiej i odrębności od innych narodów<sup>11</sup>. Szkoła, w której edukacja prowadzona jest w oparciu o podstawę programową, która nadal jest wzorowana na programach krajów europejskich oraz odbywa się w języku francuskim, wykorzystania uczniów z ich rodzimej kultury. Można powiedzieć, że w konsekwencji funkcjonują oni w dwóch równoległych kulturach – światach – w „świecie malgaskim”, zwią-

<sup>8</sup> A. Achtełik, B. Niesporek-Szmburska, *Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2(10), s. 199–218; U. Żydek-Bednarczyk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 9–34; M. Wendland, *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2015.

<sup>9</sup> C.A.O. Hoppers, *Culture, Indigenous Knowledge and Development: The Role of the University*, Centre for Education Policy Development (CEPD), Braamfontein Johannesburg 2017; N. Ndongmo, *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, L’Harmattan, Paris 2006.

<sup>10</sup> W 2016 i 2018 roku prowadziłam badania w szkołach położonych na terenie miasta Miandrivazo: w trzech zespołach szkół prywatnych i jednym zespole państwowym obejmujących szkołę podstawową, gimnazjum i liceum oraz w jednej szkole prywatnej obejmującej szkołę podstawową i gimnazjum. W trakcie badań zastosowano triangulację metod – badania ankietowe, wywiady fokusowe i wywiady indywidualne oraz obserwację. Ponadto w 2000 i 2001 roku prowadziłam badania terenowe dotyczące społeczno-religijnej roli kapłana misjonarza. Więcej na temat badań: K. Lenzion, *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*, Wyd. UKSW, Warszawa 2019; też, *Społeczno-religijna rola kapłana misjonarza na Madagaskarze*, Wydawnictwo Missio-Polonia, Warszawa 2012.

<sup>11</sup> Taż, *Dwa języki...*, s. 155–170; por. G.D. Randriamasitianas, *Ecoliers malgches, espace urbain et rencontre de l’autre*, w: *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI ème siècle?*, eds. D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo, Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, l’Université d’Antananarivo, Antananarivo: Ambassade de France à Madagascar, Institut Français de Madagascar, s. 69–83.

zanim ze środowiskiem rodzinnym i sąsiedzkiem oraz w „świecie francuskim”, związanym ze środowiskiem szkolnym<sup>12</sup>.

## Obecny stan edukacji na Madagaskarze – przyczyny porzucania edukacji przez uczniów

Jak zaznaczono powyżej, mimo że od odzyskania przez Madagaskar niepodległości minęło już ponad sześćdziesiąt lat i kraj ma jeden język narodowy, edukacja od poziomu gimnazjum nadal jest prowadzona w języku francuskim. Edukacja w języku europejskim jest jednym z czynników odpowiedzialnych za brak powszechnego dostępu dzieci i młodzieży do edukacji oraz za niską jakość kształcenia. Wprowadzenie w latach 1975–1989 systemu socjalistycznego i związanej z nim malgaszycyzacji edukacji, a od początku XXI wieku brak stabilności politycznej, nie sprzyjały wprowadzeniu skutecznych reform, które na przestrzeni lat poprawiłyby jakość kształcenia młodych ludzi<sup>13</sup>. Według danych z 2019 roku wskaźnik skolaryzacji brutto dla szkoły podstawowej wynosił 134%, wskaźnik skolaryzacji netto 94,9%, a wskaźnik jej ukończenia kształtował się na poziomie 63,3%. Dla gimnazjum wskaźniki kształtują się jeszcze niżej, odpowiednio brutto 34,6%, a netto 27,5%. Co piąty uczeń szkoły podstawowej (22,2%) powtarza klasę. Znikomy odsetek młodzieży podejmuje studia, w 2020 roku wskaźnik brutto wynosił zaledwie 5,5%<sup>14</sup>. Niskie wskaźniki ukończenia szkoły podstawowej i kontynuacji edukacji na poziomie gimnazjum wynikają z niskiej jakości kształcenia. Według diagnozy jakości kształcenia przeprowadzonego przez zespół badaczy PASEC w 2014 roku wśród uczniów ostatnich klas szkół podstawowych w testach z matematyki 20,7%, a z języka francuskiego, który jest językiem wykładowym od poziomu gimnazjum, tylko 17% uczniów wykazało się wystarczającymi kompetencjami, aby móc bez problemu kontynuować edukację. Uczniowie osiągają również niskie wyniki w testach z rodzimego języka malgaskiego – w 2012 roku średnio uzyskali zaledwie 43,5% punktów<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Więcej na temat negatywnych konsekwencji nauczania w krajach Afryki subsaharyjskiej w językach europejskich w: *Languages and Education in Africa a Comparative and Transdisciplinary Analysis*, eds. B. Brock-Utne, I. Skattum, Cambridge University Press, Oxford 2009; B.S. Chumbow, *Mother Tongue-Based Multilingual Education: Empirical Foundations, Implementation Strategies and Recommendations for New Nations*, w: *Multilingual Education in Africa: Lessons from the Juba Language-in-Education Conference Edited*, ed. H. McIlwraith, British Council, London 2013, s. 37–56; C.A.O. Hoppers, *Culture, Indigenous Knowledge...*

<sup>13</sup> K. Lenzion, *Dwa języki...*, s. 95–100; IPE-UNESCO, *Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation à Madagascar*, Dakar 2022.

<sup>14</sup> UNESCO Institute of Statistics, [uis.unesco.org/en/country/mg](https://uis.unesco.org/en/country/mg) (dostęp: 01.06.2023).

<sup>15</sup> PASEC, *Performances du système éducatif malgache: Compétences et facteurs de réussite au primaire*, CONFEMEN, Dakar 2017, s. 19, 35–37.

Niska jakość edukacji oferowana przez malgaskie szkoły publiczne zniechęca uczniów do kontynuacji edukacji, a rodziców do posyłania dzieci do szkół, tym bardziej że ich absolwenci nie mają gwarancji zdobycia zatrudnienia poza rolnictwem. Według wyników badań przeprowadzonych w 2015 roku przez Międzynarodowy Urząd Pracy na Madagaskarze aż 44,4% absolwentów szkół średnich pracuje nieodpłatnie w firmie lub w gospodarstwie domowym u kogoś obcego albo członka rodziny; 30,4% pracuje na własny rachunek; 21,4% jest zatrudnionych u kogoś (pracuje dla kogoś za wynagrodzenie pieniężne lub w „naturze”). Warto również podkreślić, że 87% pracowników z wykształceniem średnim pracuje bez umowy o pracę<sup>16</sup>. Niskie efekty nauczania nie rekompensują zatem poniesionych przez rodziców kosztów na rzecz edukacji dzieci. Zaliczają się tu zarówno koszty bezpośrednie ponoszone przez rodziców – przybory szkolne, opłaty związane z pokryciem wynagrodzenia nauczycieli FRRAM<sup>17</sup>, jak i koszty pośrednie związane z utratą ewentualnych dochodów z pracy dzieci, czy to w obrębie gospodarstwa domowego, czy poza nim<sup>18</sup>. Ponadto dzieci uczęszczające do szkół tracą szansę na zdobycie praktycznych umiejętności niezbędnych w pracy na roli, która nadal stanowi podstawowe źródło utrzymania dla 80% Malgaczy<sup>19</sup>.

Niemniej jednak, mimo braku dostrzegania bezpośrednich korzyści kształcenia dzieci, zwłaszcza przez mieszkańców ubogich terenów rolniczych, rodzice i dzieci podejmują trud edukacji. Głównym impulsem do kształcenia jest nadzieja na awans społeczny. Dzieci nie chcą żyć tak jak ich rodzice i pracować na roli, a rodzicom przyświeca malgaskie przysłowie, że „głupcem jest ten, kto nie przewyższa swojego ojca”<sup>20</sup>. Brak w szkołach wykwalifikowanych nauczycieli zarówno w zakresie kompetencji w wykładanym przedmiocie, jak i kompetencji pedagogicznych połączony z brakiem wsparcia w nauce ze strony rodziców ze względu na ich niski poziom wykształcenia lub jego brak, plus nauczanie od poziomu gimnazjum w języku francuskim sprawia, że przejście przez kolejne etapy edukacji jest dla dziecka bardzo trudne. Poczucie niepewności co do

<sup>16</sup> A. Atif, *From school to employment; the dilemma of youth in Sub-Saharan Africa*, “International Journal of Adolescence and Youth” 2020, no. 25 (1), s. 945–964.

<sup>17</sup> Nauczyciele FRAM to niewykwalifikowani 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 po raz pierwszy zostali powołani do pracy w 1975 roku. IIPE-UNESCO, *Diagnostic des pratiques...*, s. 11–22.

<sup>18</sup> G.D. Randriamasitiana, *Cultures familiales et scolaires : réalités locales de familles défavorisées à Madagascar*, „La revue internationale de l'éducation familiale” 2015, no. 38 (2), s. 49–71; M.Ch. Deleigne, *Vers «l'institutionnalisation» de l'École dans l'Androy (Madagascar)?*, „Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors” 2009, vol. 8, s. 180–182.

<sup>19</sup> A.F. Rianaso, *Exploring Parental Involvement in School to Work Transition in Rural Madagascar: Focusing On Parents' Expectations of Education Outcomes*, “Journal of Kyosei” 2022, vol. 6, s. 1–22; K.E. Reuter, L.C. Venart, *Education in Madagascar...*, s. 196–235.

<sup>20</sup> G.D. Randriamasitiana, *Cultures familiales...*, s. 62.

własnej przyszłości, brak wiedzy na temat tego, jakie są możliwości po zakończeniu kolejnych etapów edukacji, sprawia, że jedyną pewną rzeczą dla uczniów jest fakt, że muszą się uczyć i „ciężko pracować” a być może przyniesie im to w przyszłości wymierne korzyści<sup>21</sup>.

Z przeprowadzonych badań wynika, że na utrzymanie się dziecka w systemie edukacji, obok wykształcenia rodziców oraz zamożności i stabilności finansowej gospodarstwa domowego, znaczący wpływ ma stabilność struktury rodzinnej. Choroba czy śmierć jednego z rodziców znacznie obniża szansę na kontynuację edukacji przez dziecko i co ciekawe ma nieznacznie większy wpływ na frekwencję dziecka w szkole niż bezrobocie czy nagły spadek dochodów związany np. ze złymi zbiorami lub utratą bydła lub ziemi. Natomiast wśród czynników środowiskowych, które zwiększają szansę na utrzymanie się dzieci w systemie edukacji, należy wymienić obecność programów zdrowotnych i żywieniowych w szkołach oraz dostępność w najbliższej okolicy szkół gimnazjalnych i liceum, a także szkół prywatnych<sup>22</sup>. Warto zaznaczyć, że malgascy rodzice niezależnie od dochodu preferują szkoły prywatne, ponieważ gwarantują wyższą jakość nauczania. Dodatkowo w szkołach prywatnych, zwłaszcza tych prowadzonych przez zgromadzenia zakonne, uczniowie mogą liczyć na programy żywieniowe czy dofinansowanie najuboższych<sup>23</sup>.

## Kontekst teoretyczny

Biorąc pod uwagę, że edukacja szkolna stanowi ważne doświadczenie w życiu młodych Malgasy, warto bliżej przyjrzeć się temu etapowi ich życia. Nie tyle jednak odnosząc się do badań osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym mierzących postępy w nauce, ile podjąć próbę spojrzenia na edukację oczami młodych ludzi, głównych aktorów tego procesu. Na taki sposób postępowania wskazuje literatura z zakresu *critical youth studies*, krytycznie odnosząc się do tradycyjnego podejścia do badań, które często wyłącznie przez pryzmat koncepcji kapitału społecznego próbuje wyjaśnić zachowania młodych ludzi, przyjmując sztywne ramy przyczyny (niski kapitał społeczny) i skutku (ryzykowne zachowania). Tymczasem młodzi ludzie są aktywnymi kreatorami własnej przestrzeni społecznej, zdolnymi do krytycznej analizy własnego kontekstu społecznego<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> F.R. Andriariniaina, *The Trajectory of Children in the Rural Areas of Madagascar: Aspirations and Opportunities from School to Work*, „Africa Educational Research Journal” 2017, vol. 8, s. 129–145; por. K. Lenzion, *Dwa języki...*, s. 216–233.

<sup>22</sup> P.J. Glick, D.E. Sahn, T.F. Walker, *Household Shocks and Education Investment in Madagascar*, GLM|LIC Working Paper No. 19 | August 2016.

<sup>23</sup> G.D. Randriamasitiana, *Cultures familiales...*, s. 64.

<sup>24</sup> A.A. Akom, J. Cammarota, S. Ginwright, *Youthtopias: Towards a New Paradigm of Critical Youth Studies*, „Youth Media Reporter” 2008, no. 2 (4), s. 1–30; O.A. Awiti, C. Orwa, *Identity, Values*

Na potrzebę upodmiotowienia w procesie badawczym badanych, spojrzenie na analizowaną rzeczywistość społeczną z perspektywy badanego – rdzennego mieszkańca, a nie badacza, zwracają uwagę propagatorzy metodologii indygenicznej<sup>25</sup>. Celem metodologii indygenicznej jest włączenie w proces badawczy „badanych”, uczynienie z nich aktywnych „badaczy” poprzez oddanie im głosu<sup>26</sup>. Badania wykorzystujące perspektywę metodologii dekolonizacyjnej wpisują się zatem w paradygmat konstruktywistyczny, który odrzuca możliwość pozakulturowego istnienia faktów społecznych, a poznanie traktuje jako przedsięwzięcie wewnątrz kulturowe<sup>27</sup>.

Metodologia indygeniczna jest ze swej natury holistyczna i obejmuje teorię, podejście badawcze, określony etos oraz metody badawcze. Zbieranie danych opiera się na różnorodnych metodach jakościowych, wśród których istotną rolę odgrywa metoda określana jako metoda konwersacyjna. Jest to metoda gromadzenia wiedzy oparta na tradycji ustnego opowiadania historii. Wiąże się ona z dialogicznym uczestnictwem, którego istotą jest dzielenie się własną historią z innymi uczestnikami badań<sup>28</sup>. Celem jest tu wyzwolenie u uczestników opowieści własnej historii w konfrontacji z historiami pozostałych uczestników badań. Jak podkreślają zwolennicy metody konwersacyjnej, opowieści nadają strukturę naszemu poczuciu „ja”, kształtują sposób, w jaki rozumiemy przeszłość i stawiamy czoła przyszłości. Pokazują, że to, „jak widzimy świat” może być równie ważne jak to, „jaki jest świat” w tak fundamentalnych obszarach życia jak rozwój w okresie dzieciństwa czy zdrowie fizyczne<sup>29</sup>.

W nurt badań indygenicznych wpisują się badania biograficzne<sup>30</sup>. W metodach biograficznych pole zainteresowań badawczych stanowi bowiem subiek-

---

*and Norms of East Africa's Youth*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2019, no. 24 (4), s. 421–437. DOI: 10.1080/02673843.2018.1554498; K. Nygreen, S.A. Kwon, P. Sánchez, *Urban Youth Building Community: Social Change and Participatory Research in Schools, Homes and Community-Based Organizations*, w: *Youth Participation and Community Change*, eds. B.N. Checkoway, L.M. Gutiérrez, Taylor and Francis, 2006, s. 107–123.

<sup>25</sup> S. Wilson, *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*, Fernwood Publishing, Halifax Winnipeg 2008, s. 52–55; A. von Oppen, S. Strickrodt, *Introduction: Biographies Between Spheres of Empire*, „The Journal of Imperial and Commonwealth History” 2016, no. 44 (5), s. 717–729; M. Kovach, *Conversational Method in Indigenous Research*, „First Peoples Child & Family Review” 2010, no. 5 (1), s. 40–48.

<sup>26</sup> B. Leibowitz, E.M. Mgqwashu, C. Kasanda, P. Lefoka, V. Lunga, R. Kavena Shalyefu, *Decolonising Research: The Use of Drawings to Facilitate Place-Based Biographic Research in Southern Africa*, „Journal of Decolonising Disciplines” 2019, no. 1 (1), s. 27–46; B. Barnes, *Decolonising Research Methodologies: Opportunity and Caution*, „South African Journal of Psychology” 2018, no. 48 (3), s. 379–387.

<sup>27</sup> S. Wilson, *What Is an Indigenous Research Methodology?*, „Canadian Journal of Native Education” 2001, no. 25 (2), s. 175–179.

<sup>28</sup> M. Kovach, *Conversational Method...*, s. 40–48; B. Barnes, *Decolonising research...*, s. 379–387.

<sup>29</sup> E. Boehmer, A. Davies, Z. Kawanu, *Interventions in Adolescent Lives in Africa Through Story*, „International Journal of Postcolonial Studies” 2022, no. 24 (6), s. 821–840.

<sup>30</sup> A. von Oppen, S. Strickrodt, *Introduction...*, s. 717–729.



tywna perspektywa doświadczającej jednostki, improwizowana, spontaniczna opowieść o własnym życiu, w której ludzie opowiadają swoje doświadczenia, wskazują czas i miejsce, a także przywołują interakcje, które zawierają problematyczne kwestie oraz sposoby radzenia sobie z nimi i ocenę tego, co się wydarzyło<sup>31</sup>. Przedstawiając swoją opowieść biograficzną, jednostka rekonstruuje swoje doświadczenia i we własny, indywidualny sposób przedstawia swoje losy, działania, wydarzenia, emocje<sup>32</sup>. Interpretatywna odmiana metody biograficznej koncentruje się na rekonstrukcji doświadczeń jednostek na podstawie analizy materiałów biograficznych. W myśl jej zasad opowieść biograficzną jednostki należy traktować zarówno jako temat, jak i środek<sup>33</sup>. W pierwszym podejściu badacz koncentruje się na tym „co?” jest przedmiotem opowieści o życiu, w drugim „jak?” wygląda struktura formalna wypowiedzi, czyli jak narrator opowiada o swoim życiu. Zgodnie z metodologicznymi zaleceniami klasyka badań biograficznych Fritza Schützego, istota metody biograficznej „leży w łączeniu obu – w nieustannym poruszaniu się między tym «co?» i «jak?» zostało opowiedziane”<sup>34</sup>. Zdaniem Marka Czyżewskiego:

Prawdziwym osiągnięciem poznawczym metody biograficznej jest instrumentarium badawcze, pozwalające na subtelną analizę barier biograficznych w powiązaniu z barierami strukturalnymi. Na tym polu metoda biograficzna ma wyraźną przewagę nad częstym w socjologii, schematycznym wskazywaniem na typowe trudne okoliczności (bieda, rozbita rodzina itd.), które mają tłumaczyć wystąpienie zachowań autodestruktywnych lub społecznie destruktywnych. Przewaga ta wynika z nastawienia analizy na mozolną rekonstrukcję procesualnego przebiegu biografii i tym samym na pokazanie, „jak do tego mogło dojść”, a nie na proste wskazanie rzekomych przyczyn<sup>35</sup>.

Częstym zarzutem wysuwany pod adresem badań biograficznych, zwłaszcza ze strony badaczy ilościowych i przedstawicieli paradygmatu pozytywistycznego jest subiektywność badań biograficznych. Należy jednak podkreślić, że choć opowieść biograficzna jest skoncentrowana na szczegółowych przeżyciach jednostki, to jednocześnie jest zakotwiczona w kontekście społecznym, co upoważnia do

<sup>31</sup> K. Waniek, *Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schützego*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 139.

<sup>32</sup> B. Leibowitz, K. Booij, S. Daniels, A. Loots, R. Richards, I. Van Deventer, *The Use of Educational Biographies to Inform Teaching and Learning in an African University*, „South African Journal of Higher Education” 2010, no. 19 (7), s. 1220–1237.

<sup>33</sup> J.K. Coetzee, F. Elliker, A. Rau, *Training for Advanced Research in the Narrative Study of Lives Within the Context of Political and Educational Transformation: A Case Study in South Africa*, „Forum: Qualitative Social Research” 2013, no. 14 (2). DOI: 10.17169/fqs-14.2.1972.

<sup>34</sup> K. Waniek, *Lekceważone potencjały...*, s. 134.

<sup>35</sup> M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesenjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, nr 9 (4), s. 22.

generalizowania na temat innych jednostek, znajdujących się w podobnej sytuacji<sup>36</sup>. Biografie nie są nigdy w „pełni indywidualnymi opowieściami, ujawniają także na przykład wspólne doświadczenia klasowe, płeć i pochodzenie etniczne, a więc są społeczne”<sup>37</sup>. Zapis doświadczeń biograficznych badanych osób pozwala zatem na odtworzenie tego, co wydarzyło się w przestrzeni społecznej z punktu widzenia uczestniczących i działających w niej jednostek<sup>38</sup>.

## Badania malgaskiej młodzieży

### Cel i metodologia badań

Celem przeprowadzonych w 2020 roku badań wśród malgaskiej młodzieży było odtworzenie opowieści młodych ludzi o ich edukacji. Jakie doświadczenia ze swojej ścieżki edukacyjnej od pierwszych dni w szkole aż do klasy maturalnej przedstawiają i w jaki sposób? Które wydarzenia z tego okresu zapisały się w ich pamięci jako istotne? Podjęte przeze mnie badania należy traktować jako badania wstępne, testujące niejako teren badawczy przed przeprowadzeniem właściwych badań biograficznych. Nie pretendują one do wpisania w nurt badań biograficznych *sensu stricto* wyróżnionych przez Kaję Kaźmierską ze względu na niezastosowanie charakteryzujących je rygorystycznych metod, ale raczej w metody biograficzne *sensu largo*, nawiązujące do tradycji badań antropologicznych<sup>39</sup>. Z powodu pandemii Covid-19 nie mogłam sama zrealizować badań terenowych i zmuszona byłam skorzystać z pomocy zaprzyjaźnionej Malgaski – Adeline, którą poznałam w trakcie wcześniejszych badań terenowych na Madagaskarze w 2000, 2003, 2016 i 2018 roku. Adeline w latach 1990–2005 była nauczycielką i dyrektorką w zespole szkół katolickich w Miandrivazo położanym w środkowo-zachodniej części wyspy. Dzięki przeprowadzonym rozmowom zarówno w trakcie moich pobytów na wyspie, jak i on-line Adeline została wprowadzona w tematykę oraz cel prowadzonych przeze mnie badań i tym samym stała się ich aktywnym uczestnikiem. Za jej pośrednictwem uczniowie klas maturalnych oraz ubiegłorocznicy absolwenci dwóch liceów zostali poproszeni

<sup>36</sup> J. Becker, *Refugees, Migration and the Tightening Borders in the Middle East. A Perspective From Biographical Research on the Re-Figuration of Spaces and Cross-Cultural Comparison*, “Forum: Qualitative Social Research” 2021, no. 22 (2). DOI: 10.17169/fqs-22.2.3598.

<sup>37</sup> A. Bron, *O badaniach biograficznych krytycznie*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, nr 4 (1), s. 20.

<sup>38</sup> E. Boehmer, A. Davies, Z. Kawanu, *Interventions in Adolescent...*, s. 821–840.

<sup>39</sup> K. Kaźmierska, *Od redaktorki: Badania biograficzne – metoda, etyka, praktyka*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 7; też, *Badania biograficzne w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, nr 9 (3), s. 6–10.

o napisanie esejów na temat historii ich edukacji. Esej, jak wskazują badacze, „podkreśla rolę podmiotu w procesie tworzenia znaczeń wydarzeń i procesów życiowych, mieszczących się w pojęciu «własne doświadczenie»”<sup>40</sup>. Ze względu na zawężenie tematu eseju tylko do jednej ze sfer aktywności życiowych młodych ludzi, można zaliczyć przeprowadzone badania do stosowanej w pedagogice tzw. biografii tematycznej, a w tym wypadku biografii edukacyjnej<sup>41</sup>.

Decyzja o wyborze szkół oraz uczniów do badań był przedyskutowany z Adeline i był to wybór celowy. Do udziału zostali zaproszeni uczniowie dwóch prywatnych liceów na terenie miasta Fianarantsoa położonego na Płaskowyżu Centralnym, w którym aktualnie mieszkała i pracowała malgaska badaczka. O wyborze szkół zadecydowało kilka czynników. Po pierwsze w szkołach tych Adeline była dobrze rozpoznawana zarówno przez dyrekcję i grono pedagogiczne, jak i uczniów, co budziło wśród badanych zaufanie, a tym samym skutkowało większym zaangażowaniem. Należy jednak podkreślić, że malgaska badaczka nie uczyła w wybranych do badania szkołach. Po drugie zostały wybrane szkoły katolickie, które oferują wyższą jakość kształcenia niż szkoły państwowe i szkoły protestanckie, a tym samym najchętniej są wybierane przez rodziców i uczniów niezależnie od ich pozycji społecznej. Jak już wcześniej zostało wspomniane, szkoły wyznaniowe oferują wsparcie finansowe dla najbiedniejszych uczniów, umożliwiając im tym samym edukację. Ponadto wysoka jakość kształcenia przekłada się na wyższe kompetencje językowe uczniów, co prawda Agnieszka Golczyńska-Grondas zaznacza, że niskie kompetencje badanych, posługiwanie się przez nich kodem ograniczonym nie powinno stanowić przeszkody w przeprowadzeniu wywiadów biograficznych, a ewentualne trudności w prowadzeniu badań wynikają raczej z nieudolności badacza „niż faktycznie niemożność wyciągnięcia opowieści”<sup>42</sup>. Niemniej jednak specyfika prowadzonych badań skłoniła mnie do wyboru szkół, w których uczniowie chętnie i bez większych trudności podejmą się napisania eseju.

Dodatkowo z wcześniejszych doświadczeń z badań terenowych na Madagaskarze wiedziałam, że istotną trudność w pozyskaniu interesującego mnie materiału badawczego stanowi brak równowagi we wzajemnych relacjach badacz – badany. W przypadku badań prowadzonych wśród malgaskich uczniów

<sup>40</sup> M. Kaliszewska, *Pedagogical Essay in Academic Teaching. Genesis, Humanist Values, and Didactic Expectations*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018, nr 18, s. 65.

<sup>41</sup> M. Piorunek, *Metoda biograficzna w badaniu karier zawodowych. Egzemplifikacja badawczego zamysłu. Otwarte pola eksploracji*, w: *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. taż, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 100–110.

<sup>42</sup> A. Golczyńska-Grondas, *Wywiady biograficzne z osobami ze środowisk wykluczenia społecznego – refleksja nad wybranymi problemami metodologicznymi i etycznymi*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 178–180.

nie wynika on tylko z faktu, że podmiotem badań są dzieci<sup>43</sup>, ale również z faktu, że w mentalności Malgazy, niezależnie od ich wieku, mocno zakorzenione jest posłuszeństwo wobec starszych tzw. *ray aman-dreny*, które wyrasta z kluczowej w kulturze malgaskiej idei solidarności grupowej *fihavanana*. Jednostka w imię dobra wspólnego jest zobowiązana do posłuszeństwa zarówno osobom starszym wiekiem, które są z nią spokrewnione, jak i przedstawicielom władz państwowych, samorządowych czy kościelnych na każdym szczeblu. Zakorzenione posłuszeństwo wobec starszych wykluczające możliwość podjęcia z nimi dyskusji<sup>44</sup> oraz dominujący w malgaskich szkołach frontalny typ nauczania od najmłodszych klas, cechujący się m.in. centralną pozycją nauczyciela w klasie, są istotnymi czynnikami kulturowymi, które nie sprzyjają swobodnym wypowiedziom uczniów. W trakcie wcześniejszych badań mogłam zauważyć u badanych uczniów z jednej strony podekscytowanie, że ktoś, tzn. biała badaczka chce ich wysłuchać, poznać ich zdanie, co nie jest częstą sytuacją w ich życiu. Z drugiej strony u większości z nich widoczna była trudność w wypowiedzianiu się zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Wybór Adeline jako lokalnej badaczki w pewnym stopniu zminimalizował ten brak równowagi – z doświadczenia wiedziałam, że ma bardzo dobry kontakt z młodzieżą oraz że jest dobrze postrzegana przez uczniów w wybranych szkołach. Tym samym była szansa, że uczniowie, którzy zgodzą się na udział w badaniu, chętnie podejmą się napisania eseju i szczerze podzielą się własnymi doświadczeniami.

Do napisania eseju zostali zaproszeni obecni w szkole w dniu badania uczniowie klas maturalnych. Uczniowie zostali poinformowani o celu badania. W sumie udział wzięło 15 osób z Liceum Saint François Xavier oraz 26 uczniów z Liceum Maria-Manjaka<sup>45</sup>. Ponadto malgaska badaczka metodą „kuli śnieżnej” dotarła do 15 absolwentów z powyższych szkół. Wszyscy uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu, wyrazili zgodę. Wśród badanych było 25 dziewcząt i 31 chłopców w wieku 16–24 lat<sup>46</sup>, w tym najwięcej było 18-latków (26). Do badania zostali wybrani uczniowie klas maturalnych oraz ubiegłoroczni absolwenci, ponieważ celem badawczym było uchwycenie jeszcze „gorących” doświadczeń szkolnych. Zależało mi na przedstawieniu relacji z doświadczeń edukacyjnych młodych ludzi, którzy jeszcze tkwią w systemie edukacji lub dopiero co go opuścili. Nie chciałam, aby uczestnicy badania podejmowali się oceny okresu nauki z dłuż-

<sup>43</sup> K. Makaruk, J. Włodarczyk, S. Wójcik, *Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 12 (3), s. 7–20.

<sup>44</sup> K. Lenzion, *Madagaskar – demokracja i liberalny kapitalizm...*, s. 220–221.

<sup>45</sup> W dalszej części artykułu będę używać odpowiednio skrótów: Liceum SFX – Liceum Saint François Xavier, Liceum MM – Liceum Maria-Manjaka.

<sup>46</sup> Ponieważ uczniowie w klasach maturalnych mogą być poniżej 18. roku życia, dzień wcześniej rodzice zostali poinformowani o czasie i celu badania.

szej perspektywy czasu, czy np. warto było podejmować naukę w perspektywie szukania i podejmowania pracy zawodowej. Młodszy uczniowie nie byli brani pod uwagę, ponieważ po pierwsze ich historia edukacji była w pewnym sensie od strony instytucjonalnej zbyt krótka, a po drugie wyznacznikiem doboru do próby było odniesienie sukcesu edukacyjnego, za który przyjąłm ucześnieanie co najmniej do klasy maturalnej.

### Biografia edukacyjna malgaskich maturzystów

Uczniowie, którzy w dniu badania byli w szkole i zgodzili się wziąć w nim udział, otrzymali od malgaskiej badaczki polecenie „Napisz tekst – esej, w którym opowiesz mi historię swojej edukacji, od pierwszych lat w szkole aż do dziś. Chciałabym, żebyś napisał/a wszystko, co Ci przychodzi do głowy, gdy myślisz o szkole i swojej nauce. Podziel się ze mną swoimi doświadczeniami”. Eseje nie były zbyt długie, prawie połowa z nich miała około pół strony A4. Niewątpliwie na jego obszerność wpłynęła pisemna forma wypowiedzi, która mogła ją ograniczyć, choć z drugiej strony pozwalała na anonimowość badanego i brak bezpośredniej konfrontacji zarówno z badaczem, jak z innymi uczestnikami badania. Pewną blokadą był też język eseju – język francuski, choć uczniowie powinni się nim biegle posługiwać, ponieważ jest to język wykładowy od poziomu gimnazjum.

W związku z tym, że uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia się na temat swojej edukacji tylko w formie pisemnej, podejmując analizę zebranego materiału, koncentrowałam się na tym, co zostało zapisane, pomijając strukturę formalną wypowiedzi, czyli to jak zostały opisane doświadczenia szkolne. Na opowieści biograficzne młodych Malgaszy należy zatem spojrzeć jako na „temat”, a nie na „środek”. Celem prowadzonej analizy była zatem rekonstrukcja „naturalnej historii edukacji”, czyli rekonstrukcja procesu zdobywania przez badanych kolejnych szczebli edukacji, odtworzenie sekwencji doświadczeń edukacyjnych. Struktura malgaskiego systemu edukacji wzorowana jest na francuskim systemie i dzieli się na przygotowanie przedszkolne (dzieci w wieku 3–5 lat), pięcioletnią edukację podstawową (dzieci w wieku 6–10 lat) oraz edukację średnią – czteroletnie gimnazjum (dzieci w wieku 11–14 lat) oraz trzyletnie liceum/czteroletnie szkoły zawodowe (młodzież w wieku 18 lat i starsi). Każdy z etapów edukacji kończy się egzaminem i w przypadku pozytywnego zaliczenia uzyskaniem świadectwa ukończenia danego poziomu nauczania, odpowiednio CEPE (świadectwo ukończenia szkoły podstawowej), BEPC (świadectwo ukończenia gimnazjum) oraz maturą lub BEP (świadectwo ukończenia edukacji zawodowej).

Narracja badanych zorganizowana była wokół konkretnych zdarzeń – pierwsze pójście do przedszkola lub szkoły, egzamin kończący szkołę podstawową

(CEPE) i rozpoczęcie nauki w gimnazjum, egzamin kończący gimnazjum (BEPC) i rozpoczęcie nauki w liceum oraz w przypadku absolwentów – egzamin maturalny. Wydarzenia te stanowiły punkty orientacyjne dla uczniów pozwalające na chronologiczne odtwarzanie doświadczeń. Stanowią też punkty zwrotne, zaznaczają istotne dla narratorów zmiany w ich biografii edukacyjnej – rozpoczęcie kolejnego etapu edukacji, często w nowej szkole. W esejach odtworzone są przez badanych trzy istotne w ich biografii narzucone instytucjonalnie etapy edukacji – szkoła podstawowa, gimnazjum oraz liceum. Na każdym z tych etapów można odtworzyć wspólne dla młodych ludzi, niezależne od poziomu edukacji doświadczenia, jak również doświadczenia związane tylko z danym etapem nauki.

Narracje uczniów rozpoczynają się od ich pierwszego dnia w przedszkolu lub w szkole. Przedszkole wliczane jest przez narratorów do edukacji szkolnej. Pierwsze dni w szkole były dla części uczniów trudnym doświadczeniem. Źródłem niepokoju było najczęściej rozstanie z matką: „Rozpocząłem naukę w roku 2007. Miałem 4 lata i byłem smutny, ponieważ spędzałem dużo czasu z moją mamą” (maturzysta MM) lub w przypadku nieśmiałych osób lęk przed nowym, nieznanym środowiskiem. Dla większości jednak rozpoczęcie nauki było powodem do radości i dumy: „Byłam bardzo zadowolona, że mogłam iść do szkoły, ponieważ moi rodzice kupili mi dobrze skompletowane przybory” (absolwentka). Pierwszy etap edukacji w narracji uczniów to okres miło wspomniany, to czas nauki czytania i pisania, zdobywania wiedzy oraz zabawy z kolegami. Uczniowie rzadko doświadczali na tym etapie porażek edukacyjnych – powtarzania klasy. „Od klasy 1 do 5 uczyłam się w prywatnej szkole katolickiej u nas. Bardzo lubiłam ten okres. Byłam zadowolona, że mogę się bawić z innymi uczniami. Uważam, że moja nauka w szkole podstawowej była wspaniała” (absolwentka). Uczniowie wspominają, że na tym etapie często rodzice pomagali im w nauce, co było dla nich dużym wsparciem:

Od początku mojej edukacji moja mama zawsze była, żeby mi pomóc aż do pierwszej klasy gimnazjum. Patrzyła, jak odrabiam lekcje, pomagała mi powtórzyć materiał. W związku z tym przyzwyczałam się do dobrych ocen w szkole. Nigdy nie miałam poważnych problemów (...). Od pierwszej klasy gimnazjum mama pomyślała, że mogę już sama zadbać o siebie i zajęła się moim młodszym bratem (maturzystka SFX).

Pierwszym trudnym doświadczeniem uczniów na ścieżce edukacyjnej był egzamin kończący naukę w szkole podstawowej – egzamin CEPE, którego zdanie wiąże się ze zdobyciem pierwszego dyplomu oraz z możliwością kontynuowania nauki w gimnazjum. „Czas mijał, byłem w klasie pierwszej, drugiej i po kilku latach nauki w szkole podstawowej, dotarłem do ostatniej klasy, miałem mój pierwszy dyplom CEPE. Zostałem przyjęty do gimnazjum...” (maturzysta MM).

Kontynuacja nauki w gimnazjum wiązała się najczęściej ze zmianą szkoły, niekiedy położonej w oddalonym mieście. U niektórych badanych zmiana szkoły wiązała się ze zmianą placówki z państwowej na prywatną lub na odwrót. Wynikało to z dostępności gimnazjów w okolicy miejsca zamieszkania, z pogorszeniem się sytuacji materialnej rodziny lub chęci rodziców, aby dzieci na kolejnym etapie edukacji uczyły się w lepszych szkołach, do których zaliczają się prywatne placówki.

W esejach okres gimnazjum to czas dojrzewania i „nastoletniej głupoty”, jak go sami określają narratorzy. Dla większości jest to trudny okres:

W gimnazjum nauczyciele już uważają nas za odpowiedzialnych, wymagają przestrzegania zasad w każdej dziedzinie, a to było trudne, ponieważ był to czas dojrzewania<sup>7</sup> (absolwentka); „w klasie drugiej gimnazjum byłem w wieku dojrzewania, zacząłem robić głupoty, a w klasie trzeciej zacząłem mieć obsesję na punkcie dziewczyn i sportu (maturzysta MM).

Czas dojrzewania przysparza młodym ludziom wielu problemów w nauce, narratorzy ogólnikowo piszą, co było tego przyczyną – trudności z koncentracją wynikające m.in. z nadmiernego korzystania z social mediów, czy sięganie po alkohol i narkotyki.

Od tego czasu, od klasy trzeciej gimnazjum na koniec trymestru zaczęłam odczuwać, że jestem coraz słabsza. Zaczęłam mieć złe oceny: to z powodu tego, że nie umiałam obsługiwać telefonu komórkowego, chcę powiedzieć, że nie umiałam korzystać z niego w sposób rozsądny. Byłam za bardzo uzależniona od Facebook'a i zdałam sobie sprawę, że to mnie niszczy (maturzystka SFX).

Niektórzy uczniowie z powodu złego zachowania byli zawieszani w nauce: „w pierwszej klasie gimnazjum byłem dużym bandytą, z tego powodu byłem zawieszany na 3 dni, na 8 dni a na koniec byłem aresztowany” (maturzysta MM).

Okres dojrzewania i trudności z nim związane są częstym wątkiem w biografii edukacyjnej badanych. Jeżeli oni sami nie doświadczyli problemów, to zauważali je u kolegów i koleżanek ze szkoły. Liceum SFX oferowało młodym ludziom aktywności sportowe, aby w ten sposób odciągnąć młodzież od zachowań ryzykownych „brałem udział w wielu, różnych obszarach aktywności w naszym college, ale to sport mnie najbardziej interesował. Gimnazjum bardzo nas namawiało, zachęcało do sportu i dlatego mieliśmy wiele sektorów aktywności sportowej, aby w ten sposób walczyć z narkotykami” (maturzysta SFX). Niestety wydaje się, że młodzi ludzie często byli pozostawiani sami sobie w tym trudnym dla nich okresie dorastania:

Wszystko działało jak w zegarku, dopóki nie zaczął się mój nastoletni kryzys. Moi rodzice nigdy mi nie wyjaśnili tego, co odkryłam (stanu, w którym się znalazłam) i nawet mniej odpowiadali na moje pytania. Nagle trudno mi było dogadać się z nimi, krótko mówiąc ze wszystkimi, a zwłaszcza z chłopcami. Kilka rzeczy przyszło mi do głowy (przeszywało mnie, mojego ducha) i jakbym się zgubiła w szczerym polu. Na szczęście Bóg mi pomógł i poprowadził mnie, sprowadził na moją ścieżkę. Pokazał mi jak patrzeć na rzeczy w inny sposób i jak się zachować, prowadzić się dobrze, także wtedy, gdy wszystko idzie źle, a zwłaszcza że trzeba się zastanowić, zanim podejmie się działanie. To dlatego zostałam przy nauce aż do dziś – poznanie siebie jest bardzo ważne. Trzeba również dobrze przeanalizować rzeczy przed podjęciem decyzji, ale przede wszystkim powierzyć się Bogu, ponieważ tylko on może nam pomóc w trudnościach (maturzystka MM).

Uczniom, którym udało się przejść z sukcesem przez okres nastoletniego kryzysu i związanego z nim spadku motywacji do nauki oraz pozwoliła na to sytuacja finansowa rodziny z satysfakcją kontynuowali naukę w liceum: „...kilka lat później zostałam poddana wielkiej próbie – egzamin BEPC i zdałam go z wielką dumą, ale inni go nie zdali” (maturzystka MM). Ostatni etap edukacji, okres liceum, to czas wytężonej pracy związanej z przygotowaniem się do egzaminu maturalnego: „W tym roku 2020 jestem w klasie maturalnej, aby dobrze przygotować się do matury, aby po jej otrzymaniu pójść na studia wyższe; Chemia, której się uczę w szkole, nie jest łatwa, jest dużo przeszkód do pokonania w szkole, w domu...” (maturzystka MM). Zdanie egzaminu maturalnego jest dla licealistów i ich rodziców priorytetem, nie ma już czasu na zabawę, zwłaszcza w ostatniej klasie. Część z uczniów zaznacza, że ze względu na wysoki poziom edukacji zostali przeniesieni do Liceum SFX:

Jeżeli chodzi o moje życie w liceum, to mój nastrój, atmosfera wokół nauki poprawiła się. Przez pierwsze dwa lata nauki, to znaczy w pierwszej i drugiej klasie uczyłam się w szkole, która znajdowała się w mojej dzielnicy. Ale w ostatniej klasie, aby móc korzystać z najlepszej edukacji rodzice zdecydowali się przenieść mnie do innego liceum SFX. I teraz jestem w klasie maturalnej w tym liceum, dziękuję bardzo (maturzystka SFX).

W esejach maturzystów i absolwentów nie brak opisu trudności, z którymi większość z nich w trakcie swojej drogi edukacyjnej musi się zmierzyć. Problemy związane z opłaceniem chesnego przez rodziców, pokonywanie pieszo długiej drogi do szkoły, przerywanie nauki z powodu choroby, problemów rodzinnych – rozwodów rodziców, czy śmierci jednego z nich są niemal codziennością malgaskich uczniów. Warto jednak zwrócić uwagę, że obok wspomnianych trudności z biograficznych narracji przebija obraz zdeterminowanych młodych ludzi świadomie dążących do celu, którym jest zdawanie kolejnych egzaminów



aż po egzamin maturalny zwieńczający ponoszony przez lata trud edukacyjny i otwierający ich zdaniem drogę ku lepszej przyszłości. Ich wypowiedzi są bardzo dojrzałe, pełne refleksji nad sensem i celem edukacji oraz procesem nabywania wiedzy:

Na koniec jestem licealistką. Zdałam sobie sprawę, że te głupoty prowadzą nas donikąd i że jest to też miejsce, gdzie naprawdę decydujemy o tym, co naprawdę chcemy z naszym życiem robić i z naszą przyszłością, czas, kiedy uczymy się także podejmować decyzje. Ciężkie są te ostatnie trzy lata w liceum, kiedy poznałam wartość czasu i że nie należy go tracić na robienie nie wiadomo czego, i że nie można tracić żadnej szansy, która się pojawia, aby nie żałować potem w przyszłości. I jest też ważne, aby być otoczonym przyjaciółmi, którzy są optymistami a nie pesymistami, abyśmy mogli posuwać się naprzód w naszej nauce, i także przyjaciół, którzy mają w życiu cele (maturzystka SFX).

Młodych ludzi cechuje również wysoka autokrytyka. W sytuacji, gdy nie doświadczają większych trudności w życiu codziennym – choroby, trudności rodzinnych, braku środków finansowych etc., za porażki edukacyjne nie obwiniają otoczenia, innych osób, ale samych siebie. Jasno wskazują, że niezdane egzaminy, powtarzanie klasy jest efektem ich lenistwa, braku wytrwałości w nauce, nieuwagi w trakcie zajęć szkolnych czy błędów wieku dojrzewania: „W liceum coś się pogorszyło, gorzej się uczyłam, ponieważ było wielu uczniów i nie uważaliśmy, robiliśmy wiele głupot, popełnialiśmy błędy. Miałam karę – trzy dni zawieszenia w nauce... Ale później zrozumieliśmy, że to jest błąd, więc z czasem nabraliśmy dobrych manier i nabraliśmy wartościowej wiedzy” (maturzysta MM).

## Podsumowanie

Badania biograficzne, wpisane w nurt metodologii indygenicznej, oddając głos młodym ludziom, pozwalają na wysłuchanie ich narracji o edukacji i uchwycenie głównych przeszkód na ich ścieżce edukacyjnej. Prezentowane badania zostały przeprowadzone w szkołach w języku francuskim, który jest językiem wykładowym od poziomu gimnazjum. Jak zostało podkreślone we wprowadzeniu, edukacja w języku europejskim zapoznaje uczniów z jego kulturą, wraz z normami i wartościami świata zachodniego. Z esejów biograficznych młodych Malgaszy wyłania się wspólna narracja zogniskowana wokół trzech etapów edukacji instytucjonalnej, brak w niej odniesień do socjalizacji w środowisku rodzinnym, która koncentruje się wokół języka i kultury malgaskiej. Istotnymi wydarzeniami i momentami zwrotnymi na drodze edukacyjnej uczniów są egzaminy kończące kolejne etapy nauki. Stanowią one o dalszym

„być albo nie być” każdego ucznia w systemie edukacji, a tym samym na drodze do oczekiwanego awansu społecznego.

W esejach maturzystów, obok przełomowych w karierze edukacyjnej egzaminów, pojawiają się również momenty kryzysu, których konsekwencją były zmiany na ścieżce edukacyjnej, a wraz z nimi zmiany postawy do nauki i do własnego życia. Źródłem trudności na ścieżce edukacyjnej często jest środowisko rodzinne – śmierć lub choroba rodziców, rozwody, trudna sytuacja finansowa, która uniemożliwia opłacenie edukacji czy stancji w pobliżu szkoły. Warto zaznaczyć, że uczniowie dość często, również w badaniach prowadzonych przeze mnie w 2018 roku, wspominają trudne rozstanie z rodzicami w pierwszych latach edukacji. Można przypuszczać, że trudności te wynikają między innymi z faktu, że rozpoczęcie nauki szkolnej wiąże się z wyjściem ze znanego środowiska rodzinnego osadzonego w kulturze malgaskiej do całkowicie obcego środowiska szkolnego wprowadzającego w świat kultury francuskiej, często całkowicie obcej zwłaszcza dla uczniów wywodzących się z rodzin rolniczych.

Część z uczniów pisze w esejach, że w sytuacjach kryzysowych znalazła wsparcie w Bogu. Odwołanie to nie budzi zdziwienia. W kulturze malgaskiej, tak jak w przypadku innych tradycyjnych kultur afrykańskich, a w przeciwieństwie do kultury europejskiej, brak rozgraniczenia między *sacrum* i *profanum*. Malgaska tradycyjna religia, podobnie jak chrześcijaństwo, jest religią mono-teistyczną i wyznaje jednego Boga Stwórcę – *Zanahary*. Co prawda podczas różnych rytuałów wymienia się bóstwa męskie i żeńskie, boga Wchodu i boga Zachodu, są to jednak tylko różne atrybuty Boga, które Malgasze personifikują. Imię Stwórcy – *Zanahary* – jest nieustannie wymawiane przez Malgaszy, nie ma pozdrowienia, które nie kończyłoby się formułą: „Niech Cię Bóg błogosławi”. Wiara Malgaszy w jednego Boga przyspieszyła proces chrystianizacji wyspy, który od początku XIX wieku przebiegał w poszanowaniu tradycyjnej kultury, czego wyrazem może być aktywne przeciwstawianie się Kościoła katolickiego francuskiej polityce asymilacyjnej. Warto zaznaczyć, że chrześcijaństwo na Madagaskarze w procesie inkulturacji zaadaptowało wiele tradycyjnych obrzędów przejścia, w tym zwyczaj przewijania zmarłych *famdihana*<sup>47</sup>. Odwołania uczniów do Boga można też wiązać z faktem przeprowadzenia badań w szkołach katolickich w Fianarantsoa na Płaskowyżu, który został najszybciej i prawie całkowicie schryścianizowany. Jednak jak zostało już wspomniane, do szkół katolickich uczęszczają uczniowie z różnych regionów (częste są wewnętrzne migracje zarobkowe i edukacyjne), niezależnie od wyznawanej religii.

<sup>47</sup> J.M. Estrade, *Aïna – La vie. Mission, culture et développement à Madagascar*, L'Harmattan, Paris 1996, s. 119; F. Benolo, *Évangélisation des funérailles, base de l'inculturation à Madagascar*, „Aspects du Christianism à Madagascar” 2001, no. 3, s. 11–27; G. Krzyżostoniak, *Inkulturation obrzędów przejścia na Madagaskarze*, Wydawnictwo Missio-Polonia, Warszawa 2011; K. Lendzion, *Spoleczno-religijna...*, s. 54–56.

W narracjach młodych ludzi szczególnie trudnym okresem w ich biografii był czas dojrzewania przypadający w przypadku malgaskich uczniów zazwyczaj na okres nauki w gimnazjum. Zgodnie z najnowszymi badaniami z zakresu antropologii i psychologii międzykulturowej doświadczenie dorastania jako fazy życia jest zmienne i uwarunkowane kulturowo. Badania wykazały też istotne różnice w przebiegu dorastania między kulturami indywidualistycznymi charakterystycznymi dla społeczeństw zachodnich a kulturami kolektywistycznymi, charakterystycznymi m.in. dla społeczeństw afrykańskich. Tym samym okres adolescencji rozumiany jako czas rozwoju tożsamości związany ze wzrastającą autonomią, konfliktem międzypokoleniowym czy w relacjach rówieśniczych, a także różnorodnymi lękami psychologicznymi nie jest też normą we wszystkich kulturach i nie można wyznaczyć konkretnych granic wiekowych dla tej fazy życia<sup>48</sup>.

Przeprowadzone badania wśród malgaskich uczniów wykazały, że nie wszyscy malgascy nastolatki przechodzą płynnie z okresu dzieciństwa do dorosłości. W wielu esejach okres dojrzewania jest ukazywany jako moment kryzysowy na ścieżce edukacyjnej związany ze spadkiem motywacji do nauki. Okres dorastania, w którym uczniowie doświadczają różnorodnych trudności, przypada na czas nauki w gimnazjum, czyli około 11–14 lat. Biorąc pod uwagę, że współczynnik skolaryzacji brutto jest znacznie wyższy niż skolaryzacji netto, nie można jednak arbitralnie przyjąć tego przedziału wiekowego jako czasu dorastania dla wszystkich malgaskich nastolatków. Trudno stwierdzić na podstawie prezentowanych badań, w jakim stopniu fakt doświadczania kryzysów okresu dorastania przez badanych uczniów i określenia go jako „dorastanie” jest wynikiem przyjętych przez nich w procesie edukacji wzorów kultury zachodniej czy też jest powszechnym elementem biografii malgaskich nastolatków niezależnym od ich ścieżki edukacyjnej. Współczesna młodzież malgaska, zwłaszcza ta uczęszczająca do szkół, ma też dostęp do mediów społecznościowych, o czym wspominają badani uczniowie, które są nośnikami wzorów zachowań z kręgu cywilizacji zachodnioeuropejskiej. Niemniej jednak warto zaznaczyć, że w esejach stosunkowo rzadko pojawiają się trudności wynikające z konfliktu międzypokoleniowego i chęci uniezależnienia się od dorosłych, który jest charakterystyczny dla indywidualistycznych kultur zachodnich. Młodzi Malgasze wskazują raczej na trudności w relacjach rówieśniczych, problemy z koncentracją, podejmowanie zachowań ryzykownych czy zainteresowanie picią przeciwną. Ich wypowiedzi jednoznacznie wskazują, że pomocy oczekują właśnie od dorosłych, zarówno od rodziców, jak i nauczycieli. Warto również wspomnieć, że na Madagaska-

<sup>48</sup> S. Choudhury, K.A. McKinney, M. Merten, *Rebelling Against the Brain: Public Engagement with the 'Neurological Adolescent'*, "Social Science & Medicine" 2012, no. 74 (4), s. 565–573. DOI: 10.1016/j.socscimed.2011.10.029; S. Choudhury, *Culturing the Adolescent Brain: What Can Neuroscience Learn from Anthropology?*, "Social Cognitive and Affective Neuroscience" 2010, no. 5 (2–3), s. 159–167.

rze jest zachowany parytet płci na wszystkich etapach edukacji<sup>49</sup>. Co ciekawe dziewczęta często przerywają edukację po gimnazjum ze względu na wczesne ciążę, jednak równie często jako młode matki wracają do nauki, zwłaszcza do szkół katolickich. Opiekę nad ich dziećmi przejmują wówczas ich rodzice. Może to świadczyć zarówno o szybkim procesie przechodzenia młodych dziewcząt z dzieciństwa do dorosłości, jak i o wspomnianej już determinacji w zakresie kontynuowania edukacji.

Jak zaznaczono w części metodologicznej, przeprowadzone badania są badaniami wstępnymi, testującymi teren badawczy i nie spełniają wszystkich rygorystycznych założeń metodologii indygenicznej. Niemniej jednak dostarczyły one ciekawego materiału do analizy, przez co są dobrym przyczynkiem do dalszych badań. Dla mnie jako badacza od dawna podejmującego badania wśród malgaskich uczniów szczególnie interesujący jest fakt pojawienia się kategorii „dorastania” w esejach pisanych przez maturzystów i absolwentów. We wcześniejszych moich badaniach – wywiadach fokusowych i esejach pisanych na temat edukacji w tej samej kategorii wiekowej – nie pojawił się problem dorastania. Warto podkreślić, że w badaniu wzięli udział tylko ci uczniowie i absolwenci, którzy wytrwali w systemie edukacji mimo trudności doświadczanych w okresie dojrzewania. Biorąc pod uwagę niski odsetek młodych ludzi rozpoczynających edukację na poziomie gimnazjum czy później liceum i pomyślnie kończących te etapy nauki, należałoby przeprowadzić pogłębione badania nad przyczynami porzucania edukacji, czy nie jest on między innymi wynikiem nieumiejętności radzenia sobie młodych ludzi z problemami wieku dojrzewania.

## Bibliografia

- Achtelik A., Niesporek-Szmburska B., *Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 199–218.
- Akom A.A., Cammarota J., Ginwright S., *Youthtopias: Towards a New Paradigm of Critical Youth Studies*, „Youth Media Reporter” 2008, no. 2 (4), s. 1–30.
- Andriariniaina F.R., *The Trajectory of Children in the Rural Areas of Madagascar: Aspirations and Opportunities from School to Work*, „Africa Educational Research Journal” 2017, vol. 8, s. 129–145.
- Atif A., *From school to employment; the dilemma of youth in Sub-Saharan Africa*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2020, no. 25 (1), s. 945–964.
- Awiti O.A., Orwa C., *Identity, Values and Norms of East Africa's Youth*, „International Journal of Adolescence and Youth” 2019, no. 24 (4), s. 421–437. DOI: 10.1080/02673843.2018.1554498.
- Barnes B., *Decolonising Research Methodologies: Opportunity and Caution*, „South African Journal of Psychology” 2018, no. 48 (3), s. 379–387.
- Becker J., *Refugees, Migration and the Tightening Borders in the Middle East. A Perspective From Biographical Research on the Re-Figuration of Spaces and Cross-Cultural Comparison*, „Forum: Qualitative Social Research” 2021, no. 22 (2). DOI: 10.17169/fqs-22.2.3598.

<sup>49</sup> UNESCO Institute of Statistics, [uis.unesco.org/en/country/mg](https://uis.unesco.org/en/country/mg) (dostęp: 17.08.2023).

- Benolo F., *Évangélisation des funérailles, base de l'inculturation à Madagascar*, „Aspects du Christianism á Madagascar” 2001, no. 3, s. 11–27.
- Boehmer E., Davies A., Kawanu Z., *Interventions in Adolescent Lives in Africa Through Story*, “International Journal of Postcolonial Studies” 2022, no. 24 (6), s. 821–840.
- Bron A., *O badaniach biograficznych krytycznie*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2017, nr 4 (1), s. 16–34.
- Choudhury S., *Culturing the Adolescent Brain: What Can Neuroscience Learn from Anthropology?*, “Social Cognitive and Affective Neuroscience” 2010, no. 5 (2–3), s. 159–167.
- Choudhury S., McKinney K.A., Merten M., *Rebelling Against the Brain: Public Engagement with the 'Neurological Adolescent'*, “Social Science & Medicine” 2012, no. 74 (4), s. 565–573. DOI: 10.1016/j.socscimed.2011.10.029.
- Chumbow B.S., *Mother Tongue-Based Multilingual Education: Empirical Foundations, Implementation Strategies and Recommendations for New Nations*, w: *Multilingual Education in Africa: Lessons from the Juba Language-in-Education Conference Edited*, ed. H. McIlwraith, British Council, London 2013, s. 37–56.
- Coetzee J.K., Elliker F., Rau A., *Training for Advanced Research in the Narrative Study of Lives Within the Context of Political and Educational Transformation: A Case Study in South Africa*, “Forum: Qualitative Social Research” 2013, no. 14 (2). DOI: 10.17169/fqs-14.2.1972.
- Czyżewski M., *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, nr 9 (4), s. 14–27.
- Dahl Q., *Linguistic Policy Challenges in Madagascar*, w: *North-South contributions to African languages*, eds. Ch. Thornell, K. Legère, Rüdiger Köppe Verlag, Köln 2011, s. 51–80.
- Deleigne M.Ch., *Vers «l'institutionnalisation» de l'École dans l'Androy (Madagascar)?*, “Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors” 2019, vol. 8, s. 171–190.
- Estrade J.M., *Aïna – La vie. Mission, culture et développement à Madagascar*, L'Harmattan, Paris 1996.
- Glick P.J., Sahn D.E., Walker T.F., *Household Shocks and Education Investment in Madagascar*, GLM|LIC Working Paper No. 19 | August 2016.
- Golczyńska-Grondas A., *Wywiady biograficzne z osobami ze środowisk wykluczenia społecznego – refleksja nad wybranymi problemami metodologicznymi i etycznymi*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 178–180.
- Gouleta E., *Language Learning and Linguistic Policy in Education: Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*, Unpublished report. Washington, DC: World Bank 2006, norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/language-learning-and-linguistic-policy-in-education-final-report.pdf?id=5472 (dostęp: 19.05.2017).
- Hoppers C.A.O., *Culture, Indigenous Knowledge and Development: The Role of the University*, Centre for Education Policy Development (CEPD), Braamfontein Johannesburg 2017.
- IPE-UNESCO, *Diagnostic des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation à Madagascar*, Dakar 2022.
- Kaliszewska M., *Pedagogical Essay in Academic Teaching. Genesis, Humanist Values, and Didactic Expectations*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018, nr 18, s. 61–72.
- Kaźmierska K., *Badania biograficzne w naukach społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, nr 9 (3), s. 6–10.
- Kaźmierska K., *Od redaktorki: Badania biograficzne – metoda, etyka, praktyka*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 6–11.
- Kovach M., *Conversational Method in Indigenous Research*, “First Peoples Child & Family Review” 2010, no. 5 (1), s. 40–48.
- Krzyżostoniak G., *Inkulturation obrzędów przejścia na Madagaskarze*, Wydawnictwo Missio-Polonia, Warszawa 2011.
- Kurcz I., *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 184–187.

- Languages and Education in Africa a Comparative and Transdisciplinary Analysis*, eds. B. Brock-Utne, I. Skattum, Cambridge University Press, Oxford 2009.
- Leibowitz B., Booii K., Daniels S., Loots A., Richards R., van Deventer I., *The Use of Educational Biographies to Inform Teaching and Learning in an African University*, "South African Journal of Higher Education" 2010, no. 19 (7), s. 1220–1237.
- Leibowitz B., Mgwashu E.M., Kasanda C., Lefoka P., Lunga V., Kavena Shalyefu R., *Decolonising Research: The Use of Drawings to Facilitate Place-Based Biographic Research in Southern Africa*, "Journal of Decolonising Disciplines" 2019, no. 1 (1), s. 27–46.
- Lendzion K., *Dialog kultur? Edukacja w językach europejskich w Afryce Subsaharyjskiej na przykładzie Madagaskaru*, "Fides et Ratio" 2020, nr 2(42), s. 381–394.
- Lendzion K., *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*, Wyd. UKSW, Warszawa 2019.
- Lendzion K., *Madagaskar – demokracja i liberalny kapitalizm a rozwój kraju*, w: *Obywatele wobec kryzysu: uśpieni czy innowatorzy?*, red. G. Chimiak, W. Misztal, IFIS PAN, Warszawa 2015, s. 211–230.
- Lendzion K., *Spółeczno-religijna rola kapłana misjonarza na Madagaskarze*, Wydawnictwo Misio-Polonia, Warszawa 2012.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Wójcik S., *Dzieci i młodzież jako uczestnicy badań społecznych w kontekście badań dotyczących problemu przemocy*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 12 (3), s. 7–20.
- Ndongmo N., *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris 2006.
- Nygreen K., Kwon, S.A., Sánchez P., *Urban Youth Building Community: Social Change and Participatory Research in Schools, Homes and Community-Based Organizations*, w: *Youth Participation and Community Change*, eds. B.N. Checkoway, L.M. Gutiérrez, Taylor and Francis, 2006, s. 107–124.
- PASEC, *Performances du système éducatif malgache: Compétences et facteurs de réussite au primaire*, CONFEMEN, Dakar 2017.
- Piorunek M., *Metoda biograficzna w badaniu karier zawodowych. Egzemplifikacja badawczego zamysłu. Otwarte pola eksploracji*, w: *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, red. taż, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 99–118.
- Ralibera R., *La Formation des élites à Madagascar depuis l'Indépendance*, w: *Madagascar Fenêtres. Aperçus sur la culture malgache vol. 2*, ed. L. Ink, CITE, Antananarivo 2006, s. 144–154.
- Randriamarotsimba V., *Des politiques linguistiques aux politiques linguistiques éducatives malgaches. État des lieux et perspectives*, w: *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI<sup>ème</sup> siècle?*, eds. D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo, Actes du Séminaire Universitaire National 9-10 juillet 2014, Antananarivo 2014, s. 136–137.
- Randriamasitiana G.D., *Cultures familiales et scolaires: réalités locales de familles défavorisées à Madagascar*, „La revue internationale de l'éducation familiale” 2015, no. 38 (2), s. 49–71.
- Randriamasitiana G.D., *Ecoliers malgaches, espace urbain et rencontre de l'autre*, w: *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI<sup>ème</sup> siècle?*, eds. D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo, Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, l'Université d'Antananarivo, Antananarivo: Ambassade de France à Madagascar, Institut Français de Madagascar, s. 69–83.
- Reuter K.E., Venart L.C., *Education in Madagascar: A Guide on the State of the Educational System, Needed Reforms and Strategies for Improvement*, "University of Mauritius Research Journal" 2014, vol. 20, s. 196–235.
- Rianasoa A.F., *Exploring Parental Involvement in School to Work Transition in Rural Madagascar: Focusing On Parents' Expectations of Education Outcomes*, „Journal of Kyosei” 2022, vol. 6, s. 1–22.
- UNESCO Institute of Statistics, [uis.unesco.org/en/country/mg](https://uis.unesco.org/en/country/mg) (dostęp: 01.06.2023).
- von Oppen A., Strickrodt S., *Introduction: Biographies Between Spheres of Empire*, „The Journal of Imperial and Commonwealth History” 2016, no. 44 (5), s. 717–729.

- Vorbrich R., *Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki*, w: *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, red. J. Różański, A. Halemba, Wyd. Missio-Polonia, Warszawa 2003.
- Waniek K., *Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schütze*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2019, nr 15 (2), s. 132–163.
- Wendland M., *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2015.
- Wilson S., *Research Is Ceremony: Indigenous Research Methods*, Fernwood Publishing, Halifax-Winnipeg 2008.
- Wilson S., *What Is an Indigenous Research Methodology?*, „Canadian Journal of Native Education” 2001, no. 25 (2), s. 175–179.
- Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.