

# Wprowadzenie

Dostęp do edukacji w języku rodzimym przy 7 tys. zarejestrowanych języków na świecie nadal pozostaje luksusem w wielu rejonach świata. Według szacunków UNESCO około 40% ludności na świecie uczy się w obcym dla siebie języku. Problem ten dotyczy między innymi mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej<sup>1</sup>, na terenie której językami nauczania są języki byłych kolonizatorów: język angielski, francuski bądź portugalski (Chumbow 2013: 37; Leclerc 2015a). Decydenci poszczególnych państw afrykańskich po odzyskaniu niepodległości utrzymali języki europejskie jako języki edukacji formalnej, ze względu na powszechne wówczas przekonanie, że przyniesie to szybszy rozwój krajów niż edukacja w językach rodzimych (Piłaszewicz, Rzewuski 2004: 107-127; Tibategeza 2009: 2; Wolff 2006: 31-36). Obecny stan badań nad jakością edukacji, jak również doświadczenie wieloletniej edukacji w językach obcych poszczególnych państw, pozwala stwierdzić, że edukacja w językach obcych obniża jakość kształcenia. Gwarantem integralnego rozwoju zarówno państw, jak i jednostek jest nauczanie w językach rodzimych, co najmniej przez pierwszych siedem lat nauczania (*Late-Exit Transitional Bilingual*), ze wskazaniem na wydłużanie, w miarę możliwości, na kolejne etapy edukacji (Qorro 2008: 27-59; Mehl 2009: 132). Pomimo jednak zalet edukacji w językach afrykańskich wskazywanych przez socjolingwistów, psycholingwistów i ekspertów w zakresie pedagogiki, większość państw regionu nadal utrzymuje nauczanie w językach europejskich.

---

<sup>1</sup> W literaturze, a także w dokumentach Banku Światowego, przyjęty jest podział kontynentu afrykańskiego na dwa duże podregiony – Afrykę Północną, tereny położone przy basenie Morza Śródziemnego oraz region położony na południe od Sahary – Afrykę Subsaharyjską (Sub-Saharan Africa). Afryka Subsaharyjska jest również nazywana „Czarną Afryką” ze względu na fakt, że prawie wszyscy jej mieszkańcy są czarni. W 2013 r. biała ludność stanowiła zaledwie 0,5% mieszkańców regionu (Pourtier 2014: 9).

Podjmując kwestię edukacji w regionie Afryki Subsaharyjskiej każdy z wnikliwych badaczy będzie musiał zatem wcześniej czy później zmierzyć się z problemem języka nauczania. Przeglądając raporty międzynarodowych badań jakości kształcenia prowadzonych na terenie Afryki frankofońskiej PASEC<sup>2</sup> czy Afryki anglofońskiej SACMEQ<sup>3</sup> widzimy wyniki uczniów z matematyki oraz z języków europejskich, w których prowadzona jest edukacja. Według oceny ekspertów znaczny odsetek afrykańskich dzieci kończąc edukację na poziomie szkoły podstawowej w badanych krajach nie nabywa podstawowych kompetencji ani w zakresie matematyki, ani w zakresie języków obcych, które we wszystkich krajach Afryki Subsaharyjskiej są językami nauczania co najmniej od poziomu gimnazjum. Warto zaznaczyć, że jakość kształcenia jest niższa w krajach frankofońskich. Dodatkowo Afryka Subsaharyjska jest regionem o najniższym na świecie odsetku dzieci objętych edukacją podstawową. Szacuje się, że pomimo znacznego postępu w tym zakresie od końca lat 90. XX wieku, nadal 20% dzieci afrykańskich znajduje się poza systemem edukacyjnym na poziomie podstawowym (Lendzion 2016b: 41-65; Vimefall i in. 2015). Niskie efekty kształcenia można złożyć na karb niskiego rozwoju państw Afryki Subsaharyjskiej, jednak wnikliwa analiza tematu, jak i badania prowadzone przez międzynarodowe zespoły ekspertów wskazują, że istotnym czynnikiem obniżającym jakość kształcenia jest prowadzenie nauczania w obcych, europejskich językach (Afanou 2009: 95; Alidou i in. 2006; Brock-Utne 2008: 184; Lendzion 2015b: 235-250; Maalim 2015: 52-55).

Problem edukacji w obcym kulturowo języku oraz kwestię dwujęzyczności podejmuje w swoich badaniach prof. Hristo Kyuchukov, specjalista w dziedzinie języka romskiego i edukacji dzieci romskich w Europie. W swoich artykułach wskazuje on na problemy szkolne dzieci romskich, które wynikają – podobnie jak w przypadku afrykańskich uczniów – z trudności adaptacyjnych w obcym dla

---

<sup>2</sup> PASEC – Programme d'analyse des systèmes éducatifs realizowany przez CONFEMEN (Conférences des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en partage) – Konferencja ministrów edukacji krajów frankofońskich. CONFEMEN działa od lat 60. XX wieku. Jego celem jest współpraca między poszczególnymi państwami w zakresie polityki edukacyjnej. Badania PASEC przeprowadzane są w jedenastu krajach frankofońskich: Wybrzeżu Kości Słoniowej, Beninie, Czadzie, Kongu, Burkinie Faso, Senegal, Gabonie, Burundi, Kamerunie oraz Madagaskarze.

<sup>3</sup> SACMEQ – Southern and Eastern African Consortium for Measuring Educational Quality – program prowadzony od lat 90. XX wieku, w którym bierze udział czternaście państw anglofońskich: Malawi, Zambia, Namibia, Lesotho, Zanzibar, RPA, Uganda, Botswana, Suazi, Mozambik, Tanzania, Kenia, Mauritius i Seszele.

nich kulturowo środowisku. W szkołach na terenie różnych państw<sup>4</sup> Romowie realizują obowiązek szkolny za pośrednictwem kultury i języka obcego, a nie ich rodzimego języka romskiego. Tym samym rozpoczynając edukację dzieci romskie często nie mają dostatecznych kompetencji w zakresie języka dominującej większości, który jest jednocześnie językiem praktykowanym w szkole. W konsekwencji mają trudności w przyswajaniu materiału prezentowanego na lekcjach, co niestety często jest odbierane przez pedagogów jako braki intelektualne. Ponadto środowisko szkolne kładąc nacisk na konieczność adaptacji dzieci romskich, a w dalszej perspektywie na internalizację przez nie wartości i stylów życia dominującej większości, dewaluje język i kulturę romską, co wzbudza niechęć rodziców do edukacji oraz rodzi problemy tożsamościowe u dzieci (Kyuchukov i in. 2009, 2014, 2016, 2017).

W krajach Afryki Subsaharyjskiej wybór języka europejskiego lub afrykańskiego jako medium nauczania zaczęto postrzegać jako istotny problem badawczy już w latach 70. XX wieku. Jedne z pierwszych badań w tym zakresie były i nadal są prowadzone w Tanzanii, w której – do dnia dzisiejszego – językiem nauczania od poziomu gimnazjum jest język angielski, mimo że zdecydowana większość mieszkańców tego kraju biegle posługuje się językiem *suahili*. Prowadzone badania w klasach szkolnych wśród uczniów i nauczycieli wykazały, że ich znajomość języka angielskiego kształtuje się na poziomie uniemożliwiającym efektywne uczenie się i nauczanie (Qorro 2008: 27-59; Ouane, Glanz 2011). W debacie akademickiej, która przenosi się również na poziom debat politycznych, istnieje obecnie dobrze uargumentowana wynikami licznych badań terenowych, lista argumentów za i przeciw edukacji w językach rodzimych bądź w językach europejskich w krajach Afryki Subsaharyjskiej (Qorro 2009: 59; Prah 2009a: 155). Na poziomie dyskursu akademickiego większość badaczy opowiada się za edukacją w językach rodzimych, jednak decydenci odpowiedzialni za politykę językową poszczególnych krajów, jak i donatorzy wywodzący się z krajów europejskich czy z USA, nadal w większości postulują edukację w językach europejskich (Alidou i in. 2006).

Prowadzone badania wskazują również, że pomimo niskiej znajomości języków angielskiego lub francuskiego przez Afrykańczyków, pozycja tych języków w repertuarze językowym poszczególnych krajów jest bardzo wysoka. Szacuje się,

---

<sup>4</sup> Romowie na terenie Europy zamieszkują takie kraje jak: Rumunia, Węgry, Turcja, Chorwacja, Czarnogóra, Grecja, Serbia, Czechy, Słowacja, Rosja, Ukraina, Polska, a także Francja, Niemcy, Hiszpania, Finlandia, Włochy, Wielka Brytania i Szwecja.

że zaledwie 20% mieszkańców Afryki Subsaharyjskiej zna i biegle się nimi posługuje, chociaż od ponad 100 lat języki te mają w poszczególnych krajach status języków oficjalnych oraz są językami nauczania w szkołach (Chumbow 2013: 41-42; Tibategeza 2009: 3-4). Obecność języków europejskich w sferze publicznej – politycznej, ekonomicznej, kulturowej krajów wpływa na postrzeganie ich przez mieszkańców jako języki prestiżu. Posługiwanie się językiem angielskim lub francuskim przez Afrykańczyka jest równoznaczne z uznaniem go za osobę wykształconą, jest także warunkiem znalezienia przez niego pracy zarówno w sektorze państwowym, jak i w prywatnym. Tym samym są to języki awansu społecznego (Brock-Utne 2008: 172-179; Christopher 2008: 205; Ndhlovu 2008: 146-147).

Sytuacja językowa, jak i problemy wynikające z edukacji w językach europejskich, są zatem obszernie opisane, poparte licznymi badaniami, w literaturze przedmiotu (Ouane, Glanz 2011). Istnieje jednak pewna luka badawcza. Prezentowane badania były w większości prowadzone w klasach szkolnych, jednak żadne z nich nie obejmowały stosunku uczniów do języków. Uczniom stawiane są, co prawda, pytania o wybór języka edukacji, natomiast nie pogłębia się tematu, dlaczego dany język preferują oraz jakie są ich postawy i odczucia wobec języków, którymi na co dzień się posługują. Wyjątek w tym zakresie stanowią m.in. badania przeprowadzone wśród uczniów ze szkół w Zanzibarze, których poproszono o podanie przyczyn wyboru języka angielskiego lub *suahili* jako języka nauczania (Einrasson 2001: 44-51). O ile zatem środowisko nauczycieli, a nawet rodziców uczniów jest przebadane w zakresie preferowanego języka nauczania w szkołach na poszczególnych etapach nauczania oraz powodów wyboru danego języka, o tyle rzadko są obejmowane tego typu pytaniami osoby, które w tym zakresie, jak się wydaje, powinny być najbardziej zainteresowane.

Niniejsza monografia porusza kwestię edukacji w kontekście dwóch języków oficjalnych Madagaskaru, który na lingwistycznej mapie regionu Afryki Subsaharyjskiej zajmuje szczególne miejsce. Pomimo swojego położenia u wschodnich wybrzeży kontynentu afrykańskiego, Malgasze są potomkami przybyszów z Malezji i Polinezji, dlatego też język malgaski należy do grupy językowej malajsko-polinezyjskiej z rodziny języków austronezyjskich. Madagaskar spośród państw regionu wyróżnia się również jednolitością językową: 98% jego mieszkańców posługuje się rodzimym językiem malgaskim<sup>5</sup>, który

---

<sup>5</sup> Obok standardowego malgaskiego języka narodowego wyróżnia się również 18 dialektów poszczególnych plemion, jednak nie stanowi to bariery językowej w kontakcie między mieszkańcami kraju.

jako jeden z pierwszych języków afrykańskich został skodyfikowany w zapisie łacińskim już w 1823 r. W tym samym roku dekretem królewskim uzyskał status języka oficjalnego kraju i stał się językiem wykładowym w nowo powstających szkołach (Adelaar, Himmelmann 2005: 1-45, 75-88; Kluj 2003: 53-70). Jednak pomimo jednorodności lingwistycznej oraz wczesnej kodyfikacji języka rodzimego, od momentu odzyskania niepodległości w 1960 r., z wyłączeniem okresu „malgaszycyzacji” w latach 1975-1992, językiem edukacji jest wyłącznie język francuski – od trzeciej klasy szkoły podstawowej, zaś od 2008 r. – od poziomu gimnazjum. Język francuski obok języka malgaskiego jest również językiem oficjalnym kraju.

Podobnie jak w przypadku innych krajów Afryki Subsaharyjskiej, także na Madagaskarze prowadzone są przez międzynarodowe zespoły (PASEC), jak i malgaskich socjologów i lingwistów, badania poruszające problematykę osiągnięć edukacyjnych uczniów, języków nauczania oraz repertuaru językowego kraju. W świetle ich wyników jakość kształcenia na wyspie jest niska. Uczniowie kończąc edukację na poziomie szkoły podstawowej w większości nie nabywają wystarczających kompetencji umożliwiających im kontynuację nauki (CONFEMEN 2008, 2017). Natomiast badania prowadzone w malgaskich szkołach w latach 2010-2012 przez malgaską profesor Vololona Randriamarotsimba<sup>6</sup>, dyrektor Centre de Recherche Société, Dynamique des Langues en Contact et Didactologie przy École Normale Supérieure Université d'Antananarivo, wskazują, że malgascy uczniowie, tak jak ich rówieśnicy z kontynentu afrykańskiego, pomimo niskich kompetencji w zakresie francuskiego preferują język europejski jako medium nauczania. Autorka badań wyjaśnia wybór uczniów ich wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Kompetencje w języku obcym są bowiem niezbędnym warunkiem zarówno do podjęcia studiów wyższych, jak i znalezienia dobrze płatnej pracy (2014: 150-155). Równie interesujące badania, podejmujące kwestię postaw uczniów wobec języka francuskiego, przeprowadził w szkołach w mieście Toamasina Joël Randrianantenaina. Z jego badań wynika, że prawie wszyscy przebadani uczniowie postrzegają język francuski jako język bogatych Malgaszy, metysów oraz elit intelektualnych. Uczniowie w swoich odpowiedziach wskazywali również, że jest to język „lepszy” w stosunku do języka malgaskiego (2014: 270-273). Publikacje oparte na

---

<sup>6</sup> Prof. V. Randriamarotsimba jest również Responsable de l'équipe d'accueil „Education et multilinguisme” de l'École doctorale PE2Di oraz Responsable du Parcours „Pluriculturalisme, plurilinguisme: problématique et gestion”.

badaniach terenowych wskazują również na wysoką pozycję języka francuskiego w repertuarze językowym kraju, pomimo że posługuje się nim „okazjonalnie” zaledwie 16% Malgazy (Randriamasitiana 2004: 145; Gouleta 2006: 48).

Jednak powyższe badania, podobnie jak badania prowadzone na kontynencie afrykańskim, pozostawiają pewien niedosyt w zakresie poznania postaw uczniów malgaskich wobec języków oficjalnych kraju i jednocześnie języków nauczania – standardowego, oficjalnego języka malgaskiego oraz obcego języka francuskiego. Celem niniejszej monografii jest wypełnienie tej luki oraz ukazanie stosunku uczniów do tych dwóch języków jako istotnego kontekstu podejmowania przez nich decyzji edukacyjnych. Tak sformułowany cel pracy został wypracowany na bazie przeglądu literatury przedmiotu z zakresu jakości kształcenia i edukacji w językach rodzimych i europejskich w krajach Afryki Subsaharyjskiej oraz na bazie etnograficznych badań terenowych przeprowadzonych przez autorkę w szkołach w Miandrivazo na Madagaskarze w czerwcu 2016 r. W badaniach zastosowano triangulację metod wykorzystując zarówno techniki badawcze z zakresu metod ilościowych – ankietę audytoryjną, jak i metod jakościowych – wywiady pogłębione, obserwację oraz esej. Ogólnym kierunkiem poszukiwań badawczych, poprzedzonych w 2015 r. badaniami pilotażowymi<sup>7</sup> (Lendzion 2016c), było poznanie czynników decydujących o sukcesie edukacyjnym malgaskich uczniów oraz motywów podejmowania i kontynuowania przez nich nauki na kolejnych etapach. Chodziło też o zweryfikowanie, jaką rolę odgrywa w tych wysiłkach kapitał kulturowy wyniesiony z domu (Lendzion 2017a, 2017b, 2018). Autorka kierowana intuicją i ciekawością badawczą, oprócz głównego problemu badawczego, podjęła również w swoich eksploracjach kwestię stosunku uczniów do języków oficjalnych oraz ich praktykowania w życiu codziennym.

Specyfika podjętej eksploracji, odmienny kulturowo teren oraz brak udokumentowanych badań, ukierunkowały autorkę na wykorzystanie w procesie badawczym, w kategoryzacji i analizie zebranych danych elementów teorii ugruntowanej (Birks, Mills 2011: 16). Podstawową wytyczną tej teorii jest zasada ograniczenia prekonceptualizacji, która ma chronić badacza przed tzw. wymuszeniem danych (Bukalska 2015: 101; Glaser 1992). Istotną cechą teorii ugruntowanej jest zatem jej indukcyjny charakter (Salinas 2017: 3), inaczej

---

<sup>7</sup> Badanie eksploracyjne zostało przeprowadzone na przełomie czerwca i lipca 2015 r. Kwestionariusz ankiety został przesłany do miejscowego informatora, który rozdał ankiety podczas lekcji w dwóch prywatnych szkołach katolickich – w zespole szkół Saint Pierre w Miandrivazo oraz w liceum Notre Dame de la Sallette w Antsirabe (Lendzion 2016c).

mówiąc teoria jest generowana z systematycznie prowadzonych badań terenowych, a tym samym z pozyskanych danych empirycznych, które bezpośrednio odnoszą się do obserwowanej części rzeczywistości społecznej. Jej celem jest więc rozwinięcie teorii na podstawie zgromadzonych danych oraz wyjaśnienie sytuacji społecznej w kontekście jej uwarunkowań i wynikających z tego konsekwencji (Gessner 2017: 42; Gorzko 2015: 63). W efekcie, hipotezy budowane są nie przed przystąpieniem do badań, ale w trakcie procesu badawczego, podlegają też wówczas procesowi weryfikacji i modyfikacji. Ponadto przyjęcie perspektywy metodologicznej teorii ugruntowanej pozwala badaczowi na korzystanie z różnego rodzaju danych i materiałów zbieranych za pomocą różnorodnych technik badawczych, zarówno z zakresu metod jakościowych, jak i ilościowych, co pozwala na osiągnięcie „różnych punktów widzenia, które pozwalają lepiej zrozumieć i opracować kategorie oraz ich własności” (Konecki 2000: 5).

Metodologia zastosowana w danym projekcie badawczym jest wyznaczona przez cel eksploracji (Birks, Mills 2011: 15). Jak już wyżej wspomniano, istotnym obszarem badawczym podjętym przez autorkę było poznanie stosunku malgaskich uczniów do nauki oraz języków oficjalnych kraju. Teren prowadzonych badań skłaniał do zastosowania perspektywy postkolonialnej, której nadrzędnym celem jest „dekolonizacja umysłów” i wynikająca z niej krytyka europocentryzmu (Domańska 2008: 157-158). W prowadzonej eksploracji szczególnie istotne było więc wyzbycie się gotowych schematów opisu i analiz sytuacji językowej, w jakiej funkcjonują w środowisku szkolnym malgascy uczniowie i „uwzględnienie autochtonicznego punktu widzenia (...), bez którego nie można osiągnąć stanu pogłębionego rozumienia” (Kubinowski 2015: 198). Taka postawa badawcza bliska jest również podejściu antropologów społecznych, zaś odwołując się do Bronisława Malinowskiego, można je sformułować jako „uchwycenie tubylczego punktu widzenia, stosunku krajowca do życia, zrozumienie jego poglądu na jego świat” (1967: 48). Poznanie „tubylczego punktu widzenia” wiązało się z dwukrotnym przeprowadzeniem badań terenowych. Autorka każdorazowo spędziła w miejscu prowadzonej eksploracji cztery tygodnie, co oprócz przeprowadzenia zaplanowanych badań, pozwoliło jej zarówno na nawiązanie bliskiego kontaktu ze środowiskiem pedagogicznym i z uczniami, jak i na prowadzenie obserwacji. Prace badawcze prowadzone w Miandrivazo na Madagaskarze miały zatem charakter badań etnograficznych (Angrosino 2010: 44-46), a w procesie badawczym zostały zastosowane nie tyle elementy klasycznej teorii ugruntowanej w wersji Barneya Glasera i Anselma Straussa, ale w wersji konstruktywistycznej Kathy Charmaz, która zdaniem Krzysztofa

Koneckiego jest właśnie połączeniem etnografii z teorią ugruntowaną (2009: XXI-XXIII; Charmaz 2009: 34-36). Ponadto, zdaniem Barry'ego Gibsona i Johna Hartmana konstruktywistyczna teoria ugruntowana ma szczególną moc interpretacyjną, która ukazuje się „w zogniskowaniu na powiązaniu konstruktów tworzonych przez badacza ze znaczeniami, w jakie wyposażają rzeczy uczestnicy badania oraz uchwyceniu różnicowania tych konstruktów” (Gorzko 2015: 66; por. Szlachcicowa 2008: 159-160).

W trakcie procesu badawczego, zgodnie z zasadą otwartości na dane *all is data* (Glaser, Holton 2004: 92; Gorzko 2015: 61-62), zostały zastosowane różnorodne metody ich zbierania, co pozwoliło na uzyskanie bogatego materiału. Gromadzenie danych, jak i ich analiza prowadzone były zgodnie z zasadami przyjętymi w metodologii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Brak dostatecznej liczby badań, a tym samym rzetelnej wiedzy w zakresie motywów podejmowania i kontynuowania przez małgaskich uczniów edukacji oraz ich postaw wobec języków oficjalnych kraju skłonił autorkę do umieszczenia w kwestionariuszu ankiety, oprócz pytań zamkniętych, również kilku pytań otwartych. Ponadto najstarsi uczniowie – maturzyści zostali poproszeni o napisanie krótkiego eseju na temat historii ich edukacji. Swobodne, pisemne wypowiedzi uczniów stały się źródłem interesującego materiału, którego analiza pozwoliła na wyłonienie się kategorii centralnej – dwóch światów i ich własności oraz hipotez badawczych, które ukierunkowały dalszy proces badawczy. Należy zaznaczyć, że przy analizie danych ilościowych zebranych w ankiecie audytoryjnej autorka ograniczyła się do szukania tylko ogólnych zależności, nie podejmując jednocześnie pomiaru siły związku między zmiennymi, co wypływa z zasady wolności i elastyczności koniecznej przy generowaniu teorii (Glaser, Strauss 2009: 146-150). W celu ostatecznego wypracowania wyłaniającej się ze zgromadzonych danych koncepcji teoretycznej, autorka podjęła kolejne badania terenowe w 2018 r., w trakcie których, stosując procedurę teoretycznego pobierania próbek, przeprowadziła wywiady fokusowe z maturzystami (Charmaz 2009: 130-131). Postępowanie zgodne z przyjętą konstruktywistyczną metodologią teorii ugruntowanej zakłada, że „dane są gromadzone i analizowane w procesie ustalania wspólnych doświadczeń i relacji między uczestnikami badań i innymi źródłami informacji” (Bukalska 2015: 102). Ostatecznie pozwoliło to autorce na wypracowanie koncepcji dwóch paralelnych światów językowych konstruowanych przez uczniów wokół języka małgaskiego i francuskiego, które stanowią kontekst podejmowania przez nich decyzji edukacyjnych. W kontekście dwóch światów językowych kształtują się motywacje i aspiracje, a także osiągnięcia edukacyjne uczniów.



W badaniach opartych na elementach metodologii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej K. Charmaz nie może zabraknąć ramy teoretycznej (Birks, Mills 2011: 22; Konecki 2009: XVIII). Jednak pełni ona zupełnie inną funkcję niż w tradycyjnych badaniach ilościowych, gdzie jest podstawą do wyprowadzenia hipotez, które są następnie weryfikowane w procesie badawczym. W przypadku badań prowadzonych zgodnie z zasadami teorii ugruntowanej w ramie teoretycznej zostają umieszczone pojęcia uczulające i kody teoretyczne, które „określają miejsce owej pracy naukowej w odpowiednich dla niej dziedzinach i dyskursach. Pojęcia uczulające tłumaczą punkt wyjścia badacza. Kody teoretyczne mogą pomóc w objaśnieniu sposobu, za pomocą którego badacz dokonał konceptualizacji aranżacji kluczowych idei” (Charmaz 2009: 217). Odwołując się w niniejszej monografii do teorii i budując na nich ramę teoretyczną procesu badawczego, autorka nie naruszyła zasady o ograniczonej prekonceptualizacji stanowiącej istotę metodologii teorii ugruntowanej. Jako socjologowi i długoletniemu badaczowi-empirykowi prekonceptcje teoretyczne posłużyły jej jedynie za punkt wyjścia dla postawienia pojęć uczulających w rozumieniu Herberta Blumera<sup>8</sup> i do obserwacji danych, nie były natomiast źródłem automatycznych kodów wykorzystanych przy wnioskowaniu i w uogólnieniach teoretycznych (Charmaz 2009: 92). Warto w tym miejscu odwołać się do cytowanych już Melanie Birks i Jane Mills, które wskazują, że teoretyczna wrażliwość jest cechą osobistą każdego badacza, odzwierciedlającą jego historię intelektualną, czyli „teorie, które przeczytał, pochłonął i obecnie praktykuje w codziennym życiu”. Badacze są bowiem „sumą wszystkiego, czego doświadczyli” (2011: 11).

Monografia niniejsza składa się z wprowadzenia, trzech rozdziałów, zakończenia, bibliografii oraz aneksu, w którym zamieszczono narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety, scenariusze wywiadów indywidualnych z nauczycielami i wywiadów fokusowych z maturzystami oraz polecenia do eseju. We wprowadzeniu autorka przedstawia logikę prowadzonej narracji osadzonej na gruncie konstruktywistycznej teorii ugruntowanej Kathy Charmaz. W rozdziale pierwszym, stanowiącym ramy teoretyczne pracy, zostanie zaprezentowany przegląd wybranych teorii z zakresu socjologii edukacji oraz socjologii języka. Z perspektywy pierwszej z dziedzin autorka odniesie się do koncepcji szkoły jako społecznego świata. Edukacja w dwóch językach – malgaskim

---

<sup>8</sup> Według Blumera pojęcia uczulające są „źródłem wstępnych idei, którymi należy się zająć, oraz uczulają na pewnego rodzaju pytania, które warto zadać odnośnie do tematu badań” (Charmaz 2009: 27).

i francuskim – jest związana ze stykaniem się w środowisku szkolnym różnych kultur, dlatego też szczególna uwaga zostanie zwrócona na założenia edukacji międzykulturowej. Ponadto autorka nawiąże do koncepcji językowego obrazu świata (JOŚ). W części dotyczącej znaczenia języków w życiu społeczeństw autorka odniesie się również do koncepcji strukturalnych m.in. Charlesa Fergusona. Jest to wprawdzie niezgodne z przyjętym w pracy paradygmatem konstruktywistycznym, jednak odwołując się do realnego krytycyzmu Margaret Archer, przedstawienie w sposób kompletny współczesnej sytuacji językowej na Madagaskarze, która stanowi istotny kontekst podejmowanych przez uczniów działań w zakresie edukacji, wymaga skorzystania z dostępnych w ich ramach pojęć i koncepcji (Archer 2015; 1981; Mirvahedi 2018).

Rozdział drugi, złożony z dwóch części, szeroko prezentuje kontekst prowadzonych badań. W świetle konstruktywistycznych założeń teorii ugruntowanej „celem analizy nie może być abstrakcyjna, «oszczędna» teoria abstrahująca od kontekstu” (Gorzko 2010: 38). Zdaniem K. Charmaz każda analiza jest skontekstualizowana ze względu na czas, miejsce, kulturę oraz sytuację (Gorzko 2010: 38). W pierwszej części autorka przedstawia zatem doświadczenia krajów afrykańskich w edukacji w językach europejskich. Zaprezentowane zostaną argumenty za, i przeciw edukacji w obcym języku wysuwane w dyskursie akademickim i politycznym na forum międzynarodowym. Druga część koncentruje się na gruntownej analizie sytuacji językowej na Madagaskarze: zostanie w nim przedstawiona społeczna historia standardowego języka malgaskiego oraz edukacji w językach malgaskim i francuskim. Celem rozdziału drugiego, oprócz przedstawienia kontekstu prowadzonych badań, jest również przybliżenie polskiemu czytelnikowi problemu edukacji w obcych, europejskich językach w krajach Afryki Subsaharyjskiej, niedostatecznie opisanego na gruncie polskiej literatury naukowej.

Rozdział trzeci poświęcony jest w całości procesowi analizy danych zebranych w trakcie dwukrotnych badań terenowych autorki – w 2016 i 2018 r. – w Miandrivazo na Madagaskarze. Autorka najpierw przedstawi etapy i techniki prowadzonych eksploracji oraz przybliży miejsce badań, a następnie zaprezentuje wypracowaną koncepcję dwóch światów językowych – francuskiego i malgaskiego oraz model czynników kształtujących osiągnięcia edukacyjne uczniów.