

KINGA LENDZION

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

BARIERY SPOŁECZNO-KULTUROWE W DOSTĘPIE DO EDUKACJI DZIECI W AFRYCE SUBSAHARYJSKIEJ

ABSTRACT. Lenzion Kinga, *Bariery społeczno-kulturowe w dostępie do edukacji dzieci w Afryce Subsaharyjskiej* [Socio-cultural Barriers in Children's Access to Education in Sub-Saharan Africa]. *Studia Edukacyjne* nr 35, 2015, Poznań 2015, pp. 235-249. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2904-9. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.35.13

Sub-Saharan Africa is a region with the highest illiteracy and the lowest percentage of children attending primary schools. According to UNESCO in 2011, 41% of adults (over the age of 15) were illiterate. 30% of the illiterate adult population were aged between 16 and 24. Primary schools are attended by only 77% of children. As a result, Black Africa is home to more than half of the children of the world who do not access primary level education. There are many reasons that cause this situation. Apart from the insufficient number of schools, Sub-Saharan Africa is one of the poorest regions in the world, which means that children are forced to work, with an estimated one in three children starting work between the ages 5-14. However, it is Cultural Barriers that are the biggest obstacle preventing access to education in Africa. There are vast cultural differences between traditional Sub-Saharan African communities and West European civilisation. School education in Africa is not, as in Europe, the continuity of the values of family upbringing. In fact, school introduces children to an unfamiliar world and values, often contradictory to their previously held family values.

Key words: education system, access to education, child labour, poverty, culture

Jeszcze w połowie XX wieku za podstawowy wskaźnik mierzenia poziomu rozwoju poszczególnych państw uznawano PKB. Poziom wzrostu gospodarczego kraju był traktowany jako wskaźnik określający poziom życia jego mieszkańców. Uważano, że im jest on wyższy, tym społeczeństwo jest zamożniejsze, a jego mieszkańcy cieszą się wyższą jakością życia. Współcześnie PKB jest nadal stosowany w badaniach międzynarodowych

do porównywania poziomu rozwoju, ale jednocześnie jest on przedmiotem krytyki. Nikt nie ma obecnie wątpliwości, że wskaźnik ten jest, co prawda, pozytywnie skorelowany z jakością życia, ale jednocześnie nie można go traktować jako jej miernika. Nie mierzy on bowiem zamożności i pomyślności społeczeństw¹.

Już w 1990 roku pod auspicjami United Nations Development Programme (UNDP) został opracowany pierwszy raport dotyczący rozwoju społecznego (Human Development Report). Rozwój społeczny został w nim określony jako „proces powiększania liczby możliwych wyborów dostępnych ludziom”². W myśl tej definicji celem rozwoju jest umożliwienie ludziom podejmowania swobodnych decyzji w każdej sferze życia, czyli stworzenie „jak największej liczby okazji do zaspokojenia ich potrzeb, w tym na pewno podstawowych”³. W tym samym duchu definiuje rozwój indyjski noblista, Amartya Sen. Według niego, rozwój to usuwanie różnego rodzaju zniewoleń, które ograniczają ludziom możliwości wyboru i dają niewielkie szanse na realizację przemyślanego działania. Do najważniejszych aspektów uszczuplających podstawowe możliwości życiowe ludzi w krajach rozwijających się zaliczył on przedwczesną śmiertelność, niedożywienie oraz analfabetyzm. Te trzy czynniki znacznie lepiej opisują ubóstwo w poszczególnych państwach niż PKB⁴.

Poziom alfabetyzacji jest dziś jednym z mierników poziomu jakości życia mieszkańców poszczególnych państw. Analfabetyzm jest parametrem, obok PKB i przewidywanej długości życia, na podstawie którego wylicza się Wskaźnik Rozwoju Społecznego (Human Development Index). Nikt nie ma obecnie wątpliwości, że wiedza i umiejętności zdobywane w procesie edukacji mają coraz większy wpływ na jakość życia jednostek i grup społecznych. Stanowią także zasadniczy element składowy, obok wrodzonych zdolności, czy zdrowia, kapitału ludzkiego.

Regiony o najniższym poziomie rozwoju mają jednocześnie najwyższe wskaźniki analfabetyzmu. Na świecie poziom analfabetyzmu wśród młodych (15-24 lat) wynosi 11%, natomiast wśród dorosłych (powyżej 15. roku życia) – 16%. Afryka Subsaharyjska, jako region najslabiej rozwinięty, charakteryzuje się najwyższym poziomem analfabetyzmu na świecie. Według danych UNESCO, w 2011 roku 41% dorosłych (powyżej 15. roku życia) było

¹ A. Szukielojć-Bieńkuńska, T. Walczak, *Statystyczny pomiar postępu społeczno-gospodarczego w zmieniającym się świecie*, Wiadomości Statystyczne, 2011, 7/8, s. 9-28.

² M.W. Solarz, *Północ-Południe. Krytyczna analiza podziału świata na kraje wysoko i słabo rozwinięte*, Warszawa 2009, s. 165-166.

³ Tamże, s. 166.

⁴ A. Sen, *Rozwój i wolność*, Poznań 2002.

analfabetami, natomiast wśród młodych (15-24 lat) analfabeci stanowili 30%. W regionie tym aż w dziesięciu krajach analfabetyzm wśród dorosłych przekracza 50% populacji – Benin, Burkina Faso, Czad, Etiopia, Gwinea, Liberia, Mali, Niger, Senegal i Sierra Leone. Najwyższy poziom analfabetyzmu odnotowano w Gwinei – 75%, najniższy w Gwinei Równikowej – 6% oraz w RPA – 8%⁵.

Afryka Subsaharyjska jest również regionem o najniższym odsetku dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Średnia dla krajów rozwijających się w 1999 roku wynosiła 82%, w 2011 roku – 90%. Natomiast w Afryce Subsaharyjskiej liczba dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej jest znacznie niższa od średniej dla krajów Południa. W 2011 roku wynosiła zaledwie 77%. Co prawda, na przestrzeni dwunastu lat (1999-2011) Afryka Subsaharyjska odnotowała najwyższy wzrost w tej dziedzinie, bo aż o 19%, ale nadal 32 mln dzieci nie jest objętych nauczaniem na poziomie podstawowym. W Azji Południowej jest to znacznie niższa liczba – 12 mln. W efekcie, Czarna Afryka jest domem dla ponad połowy dzieci świata, które nie są objęte nauczaniem na poziomie szkoły podstawowej. Ponadto, autorzy Raportu podkreślają, że dwoje na pięciu uczniów, którzy rozpoczęli naukę w 2010 roku, przerwie naukę nie ukończywszy wszystkich klas⁶.

Rodzi się pytanie: dlaczego 30% dzieci w Afryce Subsaharyjskiej nie podejmuje nauczania na poziomie szkoły podstawowej. Nie bez znaczenia jest tu bardzo prozaiczna przyczyna – brak szkół. Deficyt szkół odczuwalny jest zwłaszcza na terenach wiejskich. Co prawda, ich liczba w ostatnich latach wzrosła w związku z założeniami Milenijnych Celów Rozwoju o zniwelowaniu analfabetyzmu, jednak nadal jest niewystarczająca. Dodatkowo, usytuowanie szkół jest często nieprzemyślane, nieodpowiadające wymogom demograficznym poszczególnych regionów. Niektóre budynki szkolne były budowane jeszcze za czasów kolonialnych i pomimo migracji ludności, co w warunkach afrykańskich jest częstym zjawiskiem, ich lokalizacja nie została zmieniona⁷.

Nieprawidłowa lokalizacja szkół oraz ich zbyt mała liczba wiąże się z koniecznością codziennego pokonywania przez dzieci wielu kilometrów,

⁵ Dla porównania, w Azji Południowej i Zachodniej, która zajmuje drugie miejsce pod względem liczby analfabetów, poziom analfabetyzmu zarówno wśród młodych, jak i dorosłych wynosi 19%; Unesco Institut for statistic 2013, *Adult and youth literacy*, <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs26-2013-literacy-en.pdf>, [dostęp: 15.10.2014].

⁶ *The Millennium Development Goals Report 2013*, s. 14-15, <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>, [dostęp: 11.02.2014].

⁷ M. Ndongmo, *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, Paryż 2006, s. 63; B. Schlemmer, *Éducation, apprentissage, formation, Rapport au savoir et rapopports enseignants-enseignant*, [w:] *Les savoirs occidentaux au défi des cultures africaines. Former pour changer?* red. S. Mappa, Paris 2005, s. 300-301.

aby móc się uczyć. Przy braku komunikacji, a w niektórych regionach dróg, nauka staje się więc zbyt uciążliwa i rodzice rezygnują z posyłania dzieci do szkół. W sytuacji zbyt dużych odległości dzielących wioski od szkół dobrym rozwiązaniem są internaty, ale niestety nie ma ich zbyt wiele, a ponadto są drogie. Do podjęcia nauki nie zachęca także niski standard budynków szkolnych, brak podstawowego wyposażenia w ławki, stoliki, czy tablice.

Bez wątpienia, największą barierą w dostępie do edukacji dzieci w Afryce Subsaharyjskiej jest jednak bariera socjokulturowa. Różnice kulturowe, wielojęzyczność kontynentu oraz ubóstwo są czynnikami, które w dużej mierze decydują o niskim poziomie skolaryzacji w regionie. Afryka Subsaharyjska ma najniższy na świecie DNB *per capita*, który wynosi 1,351\$. Azja Południowa, która jest drugim regionem na świecie pod względem ubóstwa, ma 1,462 \$. Natomiast, jeżeli chodzi o PKB, to Afryka Subsaharyjska, jej czterdzieści siedem państw oprócz RPA, wypracowuje 1 288 216\$, co stanowi zaledwie 1,8% PKB świata⁸.

Afryka Subsaharyjska w porównaniu z innymi regionami globalnego Południa bardzo powoli wychodzi z zapaści społeczno-gospodarczej, a w niektórych przypadkach, w ostatnim dziesięcioleciu, nawet zanotowała regres. Według Raportu Realizacji Milenijnych Celów Rozwoju z 2012 i 2013 roku, spadł poziom globalnego ubóstwa na świecie. Każdy region globalnego Południa zanotował poprawę sytuacji. Między 1990 a 2010 rokiem o 700 mln spadła liczba ludzi żyjących w skrajnym ubóstwie. W 1990 roku za mniej niż 1,25\$ dziennie żyło 47% (2 miliardy osób), natomiast w 2010 roku – 22% (1,2 miliarda). W regionach o najwyższym ubóstwie w Azji Południowo-Wschodniej odsetek ludzi żyjących poniżej 1,25\$ spadł w tym okresie o 21% (z 51% do 30%), natomiast w Afryce Subsaharyjskiej spadek ten był znacznie mniejszy, bo zaledwie o 8% (z 56% do 48%). Prawie połowa mieszkańców Czarnej Afryki (48%) żyje za mniej niż 1,25\$. Jest to jedyny region, w którym ubóstwo systematycznie rośnie. Z 290 mln w 1990 roku wzrosło do 414 mln w 2010 roku. Na początku XXI wieku ponad 1/3 najuboższych osób na świecie żyje właśnie w Czarnej Afryce. Również niewielką poprawę odnotowała Afryka Subsaharyjska w walce z głodem. W latach 1990-1992 31% mieszkańców tego regionu cierpiało głód, w latach 2010-2012 zaledwie o 8% mniej – 23%⁹.

⁸ The World Bank, <http://data.worldbank.org/region/SSA?display=map>, [dostęp: 11.02.2014].

⁹ *The Millennium Development Goals Report 2013*, s. 6-7; *The Millennium Development Goals Report 2013: Sub-Saharan Africa Continues Steady Progress on Millennium Development Goals*, http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report2013_pr_sub-sah-africa.pdf, [dostęp: 11.02.2013].

W obliczu ubóstwa mieszkańców, którym niejednokrotnie brakuje środków na zakup podstawowych artykułów żywnościowych, edukacja dzieci staje się niemożliwym do zrealizowania przedsięwzięciem. Co prawda, w wielu krajach afrykańskich edukacja jest bezpłatna, ale zawsze wiąże się nią pewne wydatki – zakup podstawowych przyborów szkolnych, ubrań. W związku z tym, do szkoły często posyłane jest tylko jedno dziecko, najczęściej chłopiec. Najubożsi natomiast niejednokrotnie rezygnują z edukacji dzieci.

Z ubóstwem mieszkańców Afryki wiąże się podejmowanie pracy przez dzieci, a zatem – rezygnacja z edukacji szkolnej. 138 Konwencja Międzynarodowej Organizacji Pracy (MOP) jasno określa minimalny wiek dziecka, kiedy legalnie może ono podjąć pracę. Jest to 15 lat. Natomiast między 12. a 14. rokiem życia dziecko może podjąć „lekką” pracę, niezagrażającą jego zdrowiu. Dopiero powyżej 18. roku życia młody człowiek może podjąć każdy rodzaj pracy¹⁰.

Czynnikiem, który niejednokrotnie decyduje o wysłaniu dziecka do pracy zamiast do szkoły jest niska jakość edukacji. Niestety, dzieci często po zakończeniu nauczania w szkole podstawowej z ledwością umieją czytać i pisać¹¹. Niski poziom nauczania w afrykańskich szkołach zniechęca do posyłania do niej, zwłaszcza w obliczu poniesionych przez rodziców kosztów związanych z edukacją dzieci oraz straconych ewentualnych zarobków dzieci. Poza tym, dorośli często tłumaczą, że dzieci pracując zarobkowo, nabywają realnego doświadczenia, wiedzy praktycznej, w przeciwieństwie do mało przydatnej, ich zdaniem, wiedzy zdobytej w szkole¹².

Większość dzieci, niezależnie czy uczęszczają do szkoły czy nie, podejmuje pracę zarówno w gospodarstwie domowym, jak i poza domem. Trudna jest zwłaszcza sytuacja dzieci osieroconych przez obojga lub jedno z rodziców. Szacuje się, że w Afryce Subsaharyjskiej pracuje co trzecie dziecko – 27% w wieku od 5. do 14. lat, co stanowi 69 mln dzieci¹³. Na Madagaskarze ocenia się, że średnio jedno dziecko na troje poniżej osiemnastego roku życia jest zmuszone do pracy¹⁴.

¹⁰ Zob. <http://www.humanium.org/fr/normes/convention-138-age-minimum-1973/>, [dostęp: 15.10.2014].

¹¹ Zob. *The State of Education Series, Education Quality, A Global Report*, March 2013.

¹² P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique: quel arbitrage pour les enfants?*, [w:] *Les Marche urbains du travail en Afrique subsaharienne*, red. P. de Vreyer, F. Roubaud, Marsylia 2013, s. 373.

¹³ *Protection de l'enfant contre la violence et les mauvais traitements*, Unicef, http://www.unicef.org/french/protection/index_childlabour.html, [dostęp: 15.10.2014].

¹⁴ *1/3 mineurs livres au monde du travail*, "Tribune" z 19.05.2005, s. 2.

Do podstawowych obowiązków domowych dzieci należy opieka nad młodszym rodzeństwem, osobami chorymi lub starszymi, przynoszenie wody i drewna na opał, a na terenach wiejskich dodatkowo zajmowanie się zwierzętami domowymi, wypasanie bydła, prace na roli. Do prac zarobkowych, które najczęściej podejmują dzieci w miastach, należy przede wszystkim pomoc domowa, uliczny handel, czy pomoc w zakładach rzemieślniczych. Na terenach wiejskich dzieci niejednokrotnie podejmują ciężkie prace na plantacjach wanilii (Madagaskar), kakao (Wybrzeże Kości Słoniowej, Nigeria, Ghana, Kamerun). Często pracują także przy opryskiwaniu kakaowców pestycydami. Niekiedy dzieci podejmują naprawdę bardzo ryzykowne zajęcia – pracują w kamieniołomach, kopalniach złota (Burkina Faso), chromu (Zimbabwe), czy diamentów (Republika Demokratyczna Kongo)¹⁵.

W latach 2001-2003 zostały przeprowadzone badania na ten temat w siedmiu stolicach Afryki Zachodniej (w krajach frankofońskich) – Cotonou (Benin), Abidjan (Wybrzeże Kości Słoniowej), Bamako (Mali), Dakar (Senegal), Lomé (Togo), Niamey (Niger), Ouagadougou (Burkina Faso). Łącznie zostało przebadanych 11 109 dzieci, średnio po 1500 z każdej stolicy w wieku od 10 do 14 lat¹⁶.

Wyniki badań

Do prac domowych, które podejmowały dzieci, zaliczono takie czynności, jak opieka nad rodzeństwem, osobami starszymi, chorymi, noszenie wody, drewna na opał i tym podobne. Natomiast, prace podejmowane przez dzieci poza domem można podzielić na trzy rodzaje aktywności (m.in. ze względu na to, czy dzieci dostają za nie wynagrodzenie czy nie):

- pomoc w gospodarstwie domowym – pomoc domowa, służący, sprzątaczką, sprzedawca. Pracę tę podejmuje w zależności od miasta od 74 do 26% dzieci, najczęściej dziewczynki;

- czeladnik (uczeń) – praca w warsztatach samochodowych, jako krawiec, kelner, palacz. W tej formie aktywności dzieci najczęściej nie otrzymują wynagrodzenia, ale mają szansę na zdobycie konkretnego zawodu. Pracę tę podejmuje od 8,7 do 51% dzieci, najczęściej chłopcy. Dzieci w tym przypadku mają szansę na zdobycie określonych kwalifikacji, ale wymaga to

¹⁵ http://www.droitsenfant.fr/travail_afrique.htm, http://www.unicef.org/french/infoby-country/drcongo_49979.html, [dostęp: 15.10.2014].

¹⁶ P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique: quel arbitrage pour les enfants?* s. 363-386.

również ukończenia edukacji szkolnej przynajmniej na podstawowym poziomie.

- robotnik niewykwalifikowany - ten sam typ zajęć co powyżej, ale za wynagrodzeniem.

Tabela 1

Dzieci podejmujące określoną aktywność (w %)

Aktywność	Cotonou	Abidjan	Bamako	Dakar	Lomé	Niaméy	Ouagadougou	Średnio
Prace domowe (a)	69,8	36,5	33,2	39,7	85,2	45,3	41,4	50
Praca poza domem (b)	13,9	15,2	10,7	8,7	16,2	12,1	7,9	12
Praca (a lub b)	72,6	43,0	38,7	45,3	85,8	50,4	45,4	54
Szkoła	77,2	67,8	76,6	69,1	85,5	72,8	79,4	75
Nieaktywny	1,9	6,6	10,8	11,5	0,5	9,2	6,5	6,5

Źródło: P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique*, s. 367.

Jak wynika z tabeli 1, przeciętnie 75% dzieci w badanych stolicach chodzi do szkoły, a 54% podejmuje pracę. Największy odsetek dzieci chodzi do szkoły w Lomé (85,5%), następnie w Ouagadougou i Cotonou. Najmniej dzieci chodzi do szkoły w Abidjan (67,8%). Paradoksalnie wysoka skolaryzacja wśród dzieci jest w Cotonou i Lomé, ale tam również duży odsetek dzieci podejmuje prace domowe zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt.

Tabela 2 ukazuje, że w badanych stolicach średnio tylko niecałe 40% dzieci poświęca swój czas wyłącznie na naukę w szkole, natomiast około 18% w ogóle nie chodzi do szkoły, tylko pracuje, a 36% dzieci godzi naukę w szkole z podejmowaniem pracy. Prawie tyle samo tylko się uczy lub uczy się i pracuje. Pewnym optymizmem napawa fakt, że dwa razy więcej dzieci chodzi tylko do szkoły, aniżeli tylko pracuje - odpowiednio 17,8% i 38,8%. Wyjątek stanowi stolica Togo - Lomé, w której tyle samo dzieci tylko pracuje lub tylko się uczy (po 17%), natomiast największy odsetek zarówno się uczy, jak i podejmuje pracę (72%).

Tabela 2

Praca a szkoła (w %)

Aktywność	Cotonou	Abidjan	Bamako	Dakar	Lomé	Niaméy	Ouagadougou	Średnio
Tylko praca	20,9	25,6	12,6	19,4	14,0	18,1	14,1	17,8
Tylko szkoła	25,5	50,4	50,5	43,2	13,7	40,4	48,1	38,8
Praca i szkoła	51,7	17,4	26,1	25,9	71,8	32,4	31,3	36,5
Nieaktywny	1,9	6,6	10,8	11,5	0,5	9,2	6,5	6,5

Źródło: P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique*, s. 368.

Ogólnie z przeprowadzonych badań wynika, że czynnikiem o największym wpływie na alokację czasu dzieci jest zamożność gospodarstw domowych, zwłaszcza jeżeli chodzi o podjęcie pracy zarobkowej. Ważne jest także wykształcenie głowy rodziny: im wyższe, tym częściej dzieci się uczą i nie pracują. W większości wypadków dzieci potrafią godzić obowiązki domowe z edukacją, dużo trudniej jest w przypadku podjęcia aktywności ekonomicznej, którą najczęściej podejmują dzieci z uboższych rodzin. Ponadto, chłopcy częściej chodzą do szkół oraz podejmują pracę, która podnosi ich kwalifikacje, choć nie przynoszą bezpośrednich korzyści pieniężnych rodzicom, ponieważ pracują bez wynagrodzenia. Należy także zauważyć, że badania były przeprowadzane w stolicach; na wsiach chłopcy pewnie częściej zajmują się wypasaniem bydła czy pracą na plantacjach, a mniej pracują jako czeladnicy. Ponadto, w krajach muzułmańskich część dzieci nie chodzi do szkół formalnych, bo uczęszczają tylko do szkół koranicznych, co nie zostało uwzględnione w badaniach¹⁷.

Największą jednak barierą w dostępie dzieci do edukacji w Afryce jest bariera kulturowa, dzieląca tradycyjne społeczności Afryki Subsaharyjskiej od cywilizacji zachodnioeuropejskiej. Obecnie wiele rodzin afrykańskich, zwłaszcza żyjących w większych miastach lub w ich pobliżu, przejęła elementy kultury europejskiej. Rodzice, którzy kończyli szkoły i posługują się językami byłych kolonizatorów, chętnie wysyłają dzieci do szkół, starają się im zapewnić najlepsze warunki do nauki. Jednak, jak już zostało to zaznaczone we wstępie, Afryka Subsaharyjska jest regionem, gdzie poziom analfabetyzmu jest nadal bardzo wysoki – około 41% wśród dorosłych (powyżej

¹⁷ Źródło: tamże, s. 365-373.

15. roku życia), natomiast wśród młodych (15-24 lat) analfabeci stanowili 30%¹⁸.

Dzieci rodziców, którzy nie uczęszczali do szkół i są analfabetami mają znacznie utrudniony dostęp do edukacji formalnej. Rodziny wiejskie nadal ściśle przestrzegają tradycji i żyją według zwyczajów przodków, które dokładnie określają rolę i pozycję dziecka w społeczności. Dziecko w Afryce jest bowiem najwyższym dobrem nie tylko dla rodziców, ale także dla całej społeczności, ponieważ zapewnia jej trwanie i kontynuację tradycji przodków. Jednostka od narodzin aż do śmierci jest nierozzerwalnie związana ze swoją wspólnotą. W chwili narodzin człowiek zaciąga dług wobec wspólnoty za opiekę, którą go otacza, a w konsekwencji wiąże się z nią nierozzerwalnym łańcuchem, którego nigdy nie może zerwać w obawie przed wydalaniem z grupy i nieposłuszeństwem wobec przodków. Zaciągnięty w dzieciństwie dług człowiek spłaca przez całe życie, dbając przede wszystkim o dobro wspólne. Maksyma, przysłowie z Mali mówi: *to przez jej ręce [wspólnoty – przyp. autora] wchodzisz w świat, to w jej rękach rozpoczynasz swoją podróż tam i z powrotem*¹⁹.

Zatem, dziecko od najmłodszych lat jest otoczone opieką, nie tylko rodziców i krewnych, ale także wspólnoty – przyjaciół rodziny, sąsiadów, starszych kobiet z wioski, czy z dzielnicy miasta. Nigdy samotnie się nie bawi. W zamian za troskę, jest zobowiązane do posłuszeństwa wobec starszych, zarówno wobec starszych członków rodziny, jak i obcych. Szacunek dla starszych wiąże się z całkowitym podporządkowaniem się dorosłym. Dziecko może i często towarzyszy dorosłym w wykonywaniu ich codziennych obowiązków, czy przy rozmowach, ale nie może zabierać głosu, podejmować dyskusji. Tak naprawdę nigdy nie jest pytane o zdanie. Liczy się bowiem tylko dobro wspólnoty, dobro indywidualum schodzi na drugi plan²⁰.

Wychowanie w tradycyjnej rodzinie afrykańskiej jest wychowaniem totalnym, ogarnia całą jednostkę. Największy nacisk kładzie się w niej na takie ukształtowanie jednostki, które przyczyni się do jej harmonijnego wkomponowania w życie wspólnoty – rodziny, plemienia. Jednostka nie jest tu bytem autonomicznym, Człowiek istnieje, o ile uczestniczy w życiu grupowym, wchodzi w relacje z innymi ludźmi. Dlatego, edukacja typu plemiennego koncentruje się wokół doświadczeń, realiów i pojęć własnego kręgu kulturowego. Nie przygotowuje jednostki do samodzielnego rozwią-

¹⁸ *Adult and youth literacy*, Unesco Institut for statistic 2013, <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs26-2013-literacy-en.pdf>, [dostęp: 14.02.2014].

¹⁹ M. Konate, *L'Afrique noire est-elle maudite?* Paryż 2010, s. 35.

²⁰ Tamże, s. 37.

zywania problemów, lecz przede wszystkim do umiejętności zachowania się tak, jak oczekuje tego grupa. Jest zachowawcza i defensywna. Bierne i ślepe posłuszeństwo dziecka przeradza się niejednokrotnie w wykorzystywanie go, wbrew jego woli, przez rodziców do pracy w polu, przez pracodawców do wielogodzinnej, niskopłatnej pracy, czy nawet przez nauczycieli.

Tradycyjny system wychowania w żaden sposób zatem nie współgra z zachodnim systemem edukacji nastawionym na ukształtowanie jednostki zdolnej do podejmowania samodzielnych decyzji, kreatywnego działania. Niestety, programy nauczania w większości krajów afrykańskich są spuścizną okresu kolonialnego. Celem edukacji kolonialnej była przede wszystkim zmiana myślenia tubylców. Wzorem, modelem do naśladowania miał być biały osadnik, natomiast ludność lokalna miała całkowicie wyzbyć się własnej kultury, aby zatopić się w nowej. Do dnia dzisiejszego, mimo wieloletniej już niepodległości, kraje afrykańskie nie zmieniły zasadniczo swych programów nauczania. Nadal wzorują się i kopiują europejskie programy nauczania, które w żadnej mierze nie są dostosowane do kontekstu społeczno-kulturowego lokalnej ludności. W konsekwencji, szkoła wykorzenia dzieci z rodzimej kultury i nie współgra z socjalizacją pierwotną wyniesioną z domu rodzinnego²¹.

Na początek, szkoła ukazuje się jak coś obcego, totalnie innego. Dzieci mijają drzwi szkoły tak jakby przechodziły przez prawdziwą granicę, nie tylko granicę wiedzy, ale prawdziwą granicę kulturalną, granicę sposobu bycia, sposobu czucia, sposobu myślenia. Przejście przez tę granicę wiąże się natychmiast z trudnościami w relacjach z resztą społeczeństwa (...) Metody są nie tylko importowane z nauczania europejskiego, ale stosowane są z przesadą, wręcz karykaturalnie, nakładając w relacjach dominację nauczyciela nad uczniem; relacja wyższości jest nie tylko w relacjach szkolnych, ale także w dominacji szkoły nad środowiskiem²².

Szkoła wprowadza zatem dziecko w zupełnie obcy dla niego świat. Przekazuje nowy system wartości, postaw, czy źródła prestiżu stojące w sprzeczności z tymi wyniesionymi z domu rodzinnego. Szkoła w regionach „tradycyjnych”, oddalonych od większych miast, postrzegana jest zatem jako ciało obce. Socjalizacja szkolna nie jest kontynuacją wychowania rodzinnego, a często wręcz jego zaprzeczeniem²³. Rodzi to wiele obaw wśród tradycyjnej ludności, przede wszystkim lęk przed nieznanym, obcym kulturowo systemem edukacji. Rodzice boją się także, że dziecko odrzuci trady-

²¹ M. Ndongmo, *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, s. 68-69.

²² L. Lizop, *De L'enseignement conventionnel à l'enseignement de promotion collective*, CODIAM, s. 2, cyt. za M. Ndongmo, *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, s. 68-69.

²³ R. Vorbrich, *Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki*, [w:] *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, red. J. Różański, A. Halemba, Warszawa 2003, s. 56.

cyjne wartości, sprzeciwi się rodzinie, a w konsekwencji zerwie więzi rodzinne. Obawy rodziców nie są bezpodstawne, jak pisał P. Erny, edukacja szkolna „daje światło dzieciom”, sprawia, że mogą je w końcu zobaczyć²⁴.

Dodatkowo sytuację komplikuje wielojęzyczność kontynentu afrykańskiego. Szacuje się, że w Afryce występuje od 800 do nawet 2000 oddzielnych języków. Na 53 kraje tylko w 10 dominuje jeden język – są to przede wszystkim państwa Afryki Północnej, z oficjalnym językiem arabskim – Egipt, Maroko, Algieria, Libia. W związku z wielojęzycznością, poszczególne kraje przyjęły jako język oficjalny język byłego kolonizatora – francuski, angielski lub portugalski, ewentualnie jeden lub kilka języków lokalnych dominujących na danym terenie (arabski, somali, suahili, amharski, hausa). Wiąże się to z tym, że w większości krajów afrykańskich językiem dominującym w nauczaniu na wszystkich szczeblach edukacji jest język francuski lub angielski. W niektórych krajach, w wybranym jednym lub kilku językach lokalnych prowadzone jest nauczanie w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej. Wyjątek stanowią Etiopia, Somalia, Tanzania, w których prowadzona jest aktywna polityka endoglosji i nauczanie na poziomie podstawowym oraz częściowo średnim prowadzone jest w językach afrykańskich, odpowiednio w amharskim, somali, czy suahili. Według Raportu UNESCO, w Afryce w nauczaniu używa się zaledwie 176 języków afrykańskich. Spośród nich 87% jest używanych w nauczaniu dorosłych oraz w nieformalnych programach edukacyjnych, 70-75% wprowadzono do żłobków, przedszkoli oraz w pierwszych latach nauczania szkoły podstawowej, 25% w szkolnictwie średnim i zaledwie 5% w nauczaniu na szczeblu wyższym²⁵.

Dzieci, które w domu rodzinnym posługiwały się wyłącznie językiem macierzystym, w szkole spotykają się zatem nie tylko z obcą dla siebie kulturą, ale dodatkowo nauczane są w nieznanym dla siebie języku. Badania socjolingwistyczne prowadzone w różnych częściach świata jednoznacznie dowodzą, że zarówno dzieci, jak i dorośli najszybciej uczą się czytać i pisać w swoim rodzimym języku. Również dużo efektywniejsza jest nauka języka narodowego czy oficjalnego (angielskiego lub francuskiego) metodą przechodniej alfabetyzacji, to znaczy za pomocą języka pierwszego dla danej jednostki²⁶.

²⁴ P. Erny, *L'enfant et son milieu en Afrique noire, essais sur l'éducation traditionnelle*, Paryż, 1972, s. 270-281; zob.: I. Diakhaby, *L'Afrique noire face au défi du développement*, Paryż 2000, s. 45-46.

²⁵ *Planner's Guide For The Introduction of African Languages and Cultures in the Education System*, UNESCO Regional Bureau for Education in Africa, s. 3, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002162/216270e.pdf>, [dostęp: 1.04.2014].

²⁶ <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/basic-education-and-adult-learning-in-multilingual-contexts/news-target/literacy-in-multilingual-contexts/>, [dostęp: 23.03.2014]; por. A. Kotarska, *Wielojęzyczność, piśmienność a oświata wiejska – z badań tere-*

W niektórych krajach frankofońskich, w celu ułatwienia uczniom adaptacji do warunków szkolnych wprowadzono wstępny poziom szkolnictwa podstawowego, tzw. SIL – *Section d'initiation a la lecture*. Ma on na celu

złagodzenie szoku kulturowego wśród pierwszoklasistów oraz nadrobienie zaległości rozwojowych wynikających z wychowania w środowisku cechującym się całkowicie odmienną, niepiśmienną kulturą²⁷.

Dzieci przez rok nie tylko uczą się języka francuskiego, w którym odbywa się nauczanie w szkole podstawowej oraz czytania i pisanie, ale także uczą się podstawowych nawyków związanych z nauką w szkole, jak nauka wysławiania się, obyczajów obowiązujących w szkole (relacje uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel), rysunku, koncentracji, posługiwania się przyborami piśmienniczymi.

Czynnikiem, który decyduje o chodzeniu do szkoły jest również płeć. Dziewczynki rzadziej są posyłane do szkoły niż chłopcy. Parytet płci na poziomie szkoły podstawowej w Afryce Subsaharyjskiej kształtuje się na poziomie 0,93 i jest najniższy na świecie. Dla regionów rozwijających się wynosi bowiem 0,97. Należy jednak podkreślić duże różnice między poszczególnymi krajami. W Gwinei Równikowej parytet płci jest na poziomie zaledwie 0,83, a w Czadzie 0,48. Dużo gorzej przedstawia się sytuacja na poziomie szkoły średniej, gdzie parytet płci wynosi zaledwie 0,83²⁸.

Ogólnie można zauważyć negatywne nastawienie do edukacji dziewcząt. Należy wyróżnić kilka czynników zacofania dziewcząt w dostępie do szkół. Przede wszystkim są to uwarunkowania kulturowe. Do przedstawionych powyżej obaw związanych z edukacją dzieci dołącza dodatkowo fakt, że dziewczęta zgodnie z tradycją są przeznaczone przede wszystkim do małżeństwa. Zatem, z perspektywy ubogich rodzin nie opłaca się inwestować w edukację córki. Korzystniej jest przeznaczyć środki na wykształcenie syna, który w powszechnej opinii ma większe szanse na pomyślne ukończenie szkoły, a w przyszłości na znalezienie pracy. Poza tym, córka wychodząc za mąż, wiąże się z inną rodziną, a więc rodzice nie będą mieli możliwości odzyskania zainwestowanych w jej edukację pieniędzy.

Analizując przytoczone już wcześniej badania przeprowadzone w siedmiu stolicach Afryki Zachodniej, można wyraźnie dostrzec uprzywilejowa-

nowych w zachodniej i południowej Tanzanii, [w:] *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, s. 99.

²⁷ R. Vorbrich, *Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki*, s. 56.

²⁸ Millennium Development Goals. *Gender Chart. Special edition for the 58th session of the Commission on the Status of Women*, 10-21 March 2014, New York, <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2014/Gender%20Chart%202014.pdf>, [dostęp: 15.10.2014].

ną pozycję chłopców, jeżeli chodzi o możliwość nauki w szkole. Swój czas na edukację bez podejmowania pracy przeznaczają 51,7% chłopców, natomiast dziewcząt dwa razy mniej (tylko 27%). Prawie trzykrotnie więcej dziewcząt (25,6%) niż chłopców (9,1%) nie chodzi do szkoły, tylko pracuje. Najbardziej wyrównana sytuacja jest w przypadku godzenia pracy i szkoły, ale tu również znacznie więcej dziewcząt godzi te dwie aktywności – 42,3% dziewcząt i 30,5% chłopców.

Tabela 3

Praca a szkoła (w %) – rozróżnienie ze względu na płeć

Aktywność		Cotonou	Abidjan	Bamako	Dakar	Lomé	Niamy	Ouagadougou	Średnio
Tylko praca	łącznie	20,9	25,6	12,6	19,4	14,0	18,1	14,1	17,8
	K	31,2	36,8	19,1	26,2	21,8	23,2	21,2	25,6
	M	9,9	11,6	6,1	12,2	5,1	12,3	6,7	9,1
Tylko szkoła	łącznie	25,5	50,4	50,5	43,2	13,7	40,4	48,1	38,8
	K	19,3	36,4	36,2	30,4	7,3	28,2	31,7	27
	M	32,2	68	64,8	56,8	20,9	54,2	65,5	51,7
Praca i szkoła	łącznie	51,7	17,4	26,1	25,9	71,8	32,4	31,3	36,5
	K	48,1	21,2	35,7	35,5	70,4	43,1	42,3	42,3
	M	55,5	12,7	16,5	15,7	73,5	20,2	19,5	30,5

Źródło: P. De Vreyer, F. Gubert, N. Rakoto-Tiana, *Travail, scolarisation et activité domestique*, s. 368.

Nie bez znaczenia są także kwestie bezpieczeństwa i warunki lokalowe w szkołach państwowych. Uczęszczanie dziewcząt do szkół wiąże się z wystawieniem dziewcząt na niebezpieczeństwo przemocy seksualnej zarówno ze strony uczniów, jak i niestety nauczycieli, którzy w większości są płci męskiej. Ryzyko przedwczesnych ciąż odstrasza niejednokrotnie rodziców przed posłaniem dziewcząt do szkół. Ponadto, otoczenie szkół jest nieprzyjemne dla dziewcząt. Brakuje przede wszystkim oddzielnych toalet. Szkoły, jako element obcy kulturowo, kojarzą się najczęściej z „rozpusztą” i brakiem poszanowania dla tradycji²⁹.

²⁹ L. Jallade, V. Caviccioni (red.), *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, Paryż 2005, s. 14-16.

Afryka Subsaharyjska jest regionem o najwyższym analfabetyzmie i najniższym odsetku dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej. Przyczyn takiej sytuacji jest wiele; do najważniejszych, obok niewystarczającej liczby szkół, niewątpliwie należą bariery socjokulturowe. Edukacja szkolna nie jest kontynuacją wychowania rodzinnego, a często wręcz jego zaprzeczeniem. Szkoła wprowadza dziecko w zupełnie obcy dla niego świat. Programy nauczania nie odpowiadają na potrzeby lokalnej ludności, zniechęcając tym samym rodziców do posyłania dzieci do szkół. Przekazuje nowy system wartości, postaw, które stoją w sprzeczności z wyniesionymi z domu rodzinnego.

Dodatkowo sytuację komplikuje wielojęzyczność kontynentu afrykańskiego. Problem nauczania w szkołach w rodzimych językach był wielokrotnie już podnoszony na forum afrykańskim. W 2010 roku odbyła się Afrykańska Konferencja Integracji Afrykańskich Języków i Kultur w Edukacji w Burkina Faso. W czasie konferencji grupa ekspertów opracowała wytyczne polityki na rzecz promowania wielojęzycznych i wielokulturowych systemów edukacji w języku ojczystym. Zostały one przyjęte przez ministrów edukacji z osiemnastu krajów afrykańskich. Niestety, wprowadzenie ich w życie wiąże się z wieloma trudnościami. Przede wszystkim należałoby zmienić politykę językową poszczególnych krajów afrykańskich, wprowadzić do administracji publicznej używanie języków lokalnych. Łączy się to także z rewizją programów nauczania, a tym samym z przeszkoleniem nauczycieli. Wytyczne wskazywały także konieczność promowania lokalnych języków poprzez publikację prasy i książek w językach regionalnych oraz prowadzenie systematycznych badań socjolingwistycznych. Wiąże się to, niestety, z mobilizacją dodatkowych środków finansowych, którymi kraje afrykańskie często nie dysponują³⁰.

BIBLIOGRAFIA

- 1/3 mineurs livres au monde du travail, „Tribune” z 19.05.2005.
Adult and youth literacy, Unesco Institut for statistic 2013, <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs26-2013-literacy-en.pdf>
African Conference on the Integration of African Languages and Cultures into Education (20-22 January 2010, Ouagadougou, Burkina Faso), http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Africa/en/policy_guide_sep_web_en.pdf

³⁰ *African Conference on the Integration of African Languages and Cultures into Education* (20-22 January 2010, Ouagadougou, Burkina Faso), http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Africa/en/policy_guide_sep_web_en.pdf, [dostęp: 23.03.2014].

- De Vreyer P., Gubert F., Rakoto-Tiana N., *Travail, scolarisation et activité domestique: quel arbitrage pour les enfants?* [w:] *Les Marche urbains du travail en Afrique subsaharienne*, red. P. de Vreyer, F. Roubaud, Ird/AFD, Marsylia 2013.
- Jallade L., Caviccioni V. (red.), *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, Paryż 2005.
- Konate M., *L'Afrique noire est-elle maudite?* Fayard, Paryż 2010.
- Kotarska A., *Wielojęzyczność, piśmienność a oświata wiejska – z badań terenowych w zachodniej i południowej Tanzanii*, [w:] *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, red. J. Róžański, A. Halemba, Komisja Episkopatu Polski ds. Misji, Warszawa 2003.
- Millennium Development Goals. Gender Chart. Special edition for the 58th session of the Commission on the Status of Women*, 10-21 March 2014, New York, <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2014/Gender%20Chart%202014.pdf>
- Ndongmo M., *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire*, Harmattan, Paryż 2006.
- Ohly R., *Śmierć języka w Afryce*, Afryka, 2001, 13.
- Planner's Guide For The Introduction of African Languages and Cultures in the Education System*, UNESCO Regional Bureau for Education in Africa, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002162/216270e.pdf>
- Protection de l'enfant contre la violence et les mauvais traitements*, Unicef, http://www.unicef.org/french/protection/index_childlabour.html
- Schlemmer B., *Éducation, apprentissage, formation, Rapport au savoir et rapports enseignants-enseignants*, [w:] *Les savoirs occidentaux au défi des cultures africaines. Former pour changer?* red. S. Mappa, Karthala, Paris 2005.
- Sen A., *Rozwój i wolność*, Wydawnictwo Zys S-ka, Poznań 2002.
- Solarz M.W., *Północ-Południe. Krytyczna analiza podziału świata na kraje wysoko i słabo rozwinięte*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009.
- Szukielój-Bieńkuńska A., Walczak T., *Statystyczny pomiar postępu społeczno-gospodarczego w zmieniającym się świecie*, Wiadomości Statystyczne, 2011, 7/8.
- The Millennium Development Goals Report 2013*, <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>
- The Millennium Development Goals Report 2013: Sub-Saharan Africa Continues Steady Progress on Millennium Development Goals*, http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report2013_pr_sub-sah-africa.pdf
- The State of Education Series, Education Quality, A Global Report*, March 2013.
- The World Bank, <http://data.worldbank.org/region/SSA?display=map>
- Unesco Institut for statistic 2013, *Adult and youth literacy*, <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/fs26-2013-literacy-en.pdf>
- Vorbrich R., *Systemy edukacji w pluralistycznym społeczeństwie Afryki*, [w:] *Wybrane problemy szkolnictwa w Afryce Subsaharyjskiej*, red. J. Róžański, A. Halemba, Missio-polonia, Warszawa 2003.
- <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/basic-education-and-adult-learning-in-multilingual-contexts/news-target/literacy-in-multilingual-contexts/>
- http://www.droitsenfant.fr/travail_afrique.htm
- <http://www.humanium.org/fr/normes/convention-138-age-minimum-1973/>
- http://www.unicef.org/french/infobycountry/drcongo_49979.html