

Ks. Adam Wąs

ISLAMSKA EDUKACJA W KENII. WYBRANE ZAGADNIENIA

ISLAMIC EDUCATION IN KENYA. SELECTED ASPECTS

Edukacja to jeden z najważniejszych problemów współczesnych państw afrykańskich. Kolonialne zderzenie kultury afrykańskiej z europejską doprowadziło do konfrontacji rodzimych struktur edukacyjnych z obcymi im metodami nauczania i wychowania. Konfrontacja ta stała się szczególnie wyraźna na islamskich terenach Afryki, w partykularnym kontekście kulturowym, określanym mianem suahili. Nowy, europejski system edukacyjny, odbierany jako świecki, od samego początku wszedł w konflikt z systemem tradycyjnym, z natury religijnym. Edukację zachodnią trudno było jednak odrzucić ze względu na korzyści, jakie niosła, przygotowując młodych Afrykanów do nowych struktur ekonomicznych. Taka sytuacja doprowadziła do dylematu: czy tradycyjny system edukacyjny da się połączyć ze współczesnym? Czy możliwe jest unowocześnienie starego systemu bez wyeliminowania z niego islamskich elementów religijnych? Pytania te zawierają istotę problemu, wobec którego muzułmańscy uczeni na wschodnim wybrzeżu Afryki musieli zająć stanowisko w XX wieku. Niektórzy z nich zdawali sobie sprawę, że nie ma innego wyjścia jak zmodyfikowanie tradycyjnego systemu nauczania i otwarcie się na nowy.

Niniejszy artykuł jest wynikiem osobistego zainteresowania, opartego na zdobytych doświadczeniach autora, który w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia (1991–1994) pracował jako katolicki misjonarz w kilku szkołach podstawowych i średnich w Kenii. Tam też doświadczył bezpośredniego wyzwania, jakie stanowi islam¹.

Wybrane zagadnienia muzułmańskiej edukacji w Kenii ukazane są na tle dwóch istotnych zjawisk: islamu w Kenii i kultury suahili. Punktem wyjścia jest tradycyjnie rozumiana edukacja muzułmańska oraz związane z nią problemy, do których należą: konfrontacja dwóch systemów nauczania – koranicznego (religijnego) i formalnego (świeckiego); proces transformacji szkoły koranicznej w *madrasę*² oraz edukacja dziewcząt. Ponieważ jednym z czołowych propagatorów reform edukacyjnych był szejek Al-Amin bin Ali Al-Mazrui³, jemu poświęcono kolejny punkt artykułu. Ostatnią część stanowi opis nowego, muzułmańskiego systemu edukacyjnego wypracowanego w niepodległej Kenii, będącej odbiciem idei szejka Al-Amina we współczesnej rzeczywistości.

Islam i suahili

Aby w pełni zrozumieć procesy kształtowania się islamskiej edukacji w Kenii, należy uwzględnić kontekst, którego istotnymi elementami są: islam i suahili. Islam w Afryce Wschodniej kształtował się na przestrzeni wieków. Jego prekursorami byli arabscy

¹ W artykule wykorzystano obszerne fragmenty: A. Wąs, *Aspects of Islamic Education in Kenya*, „Verbum SVD” Vol. 45, No. 3, 2004, s. 257-271.

² *Madrasa* lub *medresa* (termin arabski od *madrasa* – „uczyć się”, „studiować”) oznacza „szkołę”, „miejsce nauki”, „uczelnię”. Wyrazy pochodzenia arabskiego, które posiadają polską pisownię, podano w formie przyjętej w publikacjach leksykograficznych.

³ Transkrypcja jego nazwiska z użyciem znaków diakrytycznych wygląda następująco: Al-’Amīn b. ‘Alī al-Mazrū’ī. Dla przejrzystości tekstu w całym artykule używać będziemy uproszczonej formy: Al-Amin. Uproszczony zapis dotyczyć będzie również innych nazwisk i pojęć.

handlarze z południowej Arabii i Zatoki Perskiej. Sam proces formowania się islamu dokonał się w trzech głównych etapach. Pierwszy przypada na lata 695–795. To okres migracji arabskich i perskich uchodźców, szukających schronienia przed wojną domową⁴. Drugi etap miał miejsce pomiędzy X a XVII wiekiem. Najpierw pojawiła się silna grupa kupców i handlarzy z Zatoki Perskiej, znanych pod nazwą „Shirazi”⁵, a w 1498 roku przybyli Portugalczycy⁶. Trzeci etap zaczął się od upadku hegemonii portugalskiej w drugiej połowie XVII i trwał do początku okupacji kolonialnej końca XIX wieku. Dwudzieste stulecie to nasilenie wpływów somalijskich i sudańskich. W tym okresie nastąpiła intensyfikacja muzułmańskiej misji, wyrażająca się w budowie licznych szkół, ośrodków zdrowia i meczetów z centrami kultury islamskiej. W realizacji muzułmańskiej misji (*dawa*) dostrzec można wiele podobieństw do działalności chrześcijańskich misjonarzy⁷.

Pojęcie „suahili” zawiera w sobie konotacje geograficzne, historyczne oraz kulturowe. Jest terminem tak złożonym, że uczeni nie zawsze są zgodni co do jego znaczenia. Pochodzi od arabskiego *sahil*, oznaczającego „przynależność do wybrzeża”. Arabowie używali go w odniesieniu do mieszkańców wybrzeża Afryki Wschodniej osiedlo-

⁴ Perscy migranci nadali wybrzeżu Afryki Wschodniej nazwę „Kraju *zandż*”, czyli Kraju Czarnych Ludzi”; *zandż* jest perskim określeniem koloru czarnego.

⁵ *Shirāzī*, [*szirazi*] nazwa pochodzi od Shiraz, miasta na południu Persji. Więcej na ten temat zob. M. Hiskett, *The Course of Islam in Africa*, Edinburgh 1994, s. 154.

⁶ Istnieje kilka źródeł informacji na temat historii wybrzeża tego okresu. Pierwsze stanowią kroniki państw-miast na wybrzeżu. Należą do nich: *The Chronicles of Kilwa, of Lamu, and of Pate*. Zawierają one nazwy rządzących dynastii i relacje o rządzeniu państwem. Innym źródłem w języku arabskim są dzieła arabskich geografów, kartografów i podróżników: *Al-Mas’udiego* (zm. 956), *Al-Idrisiego* (1100–1166) i *Ibn Battuty* (1304–1377). Trzecim źródłem są wyniki badań archeologicznych ruin w Gedi, Lamu oraz *Fort Jesus* w Mombasie.

⁷ Na temat islamskiej misji zob. A. Wąs, *Chrześcijańska misja i islamska da’wa*, w: A. Miotk (red.) *Misjologia XXI wieku. W 20 rocznicę śmierci ojca Feliksa Zapłaty SVD – twórcy misjologii w Polsce*. Warszawa 2004, s. 117–132; H. Wrogemann, *Missionarischer Islam und gesellschaftlicher Dialog*, Frankfurt am Main 2006.

nych między rzeką Juba a Przylądkiem Delgado. Z lingwistyczno-historycznego punktu widzenia twierdzi się jednak, że przed XVIII wiekiem pojęcie suahili pojawia się bardzo rzadko⁸. Jeszcze bardziej złożona jest kultura suahili z ogromnym zróżnicowaniem jej kryteriów. Z jednej strony podkreśla się styl życia i język, a z drugiej przynależność do wspólnoty muzułmańskiej. J. Spencer Trimmingham uważa, że kultura suahili powstała w wyniku twórczego napięcia, jakie towarzyszyło spotkaniu islamu z kulturą ludów Bantu. Elementy charakterystyczne kultury suahili to: złożoność etniczna, specyfika nadmorska, handel (towarowy i niewolniczy), bogata kultura piśmienna, wpływ islamu i doświadczenie kolonialne⁹.

Tradycyjne rozumienie muzułmańskiej edukacji i jej główne problemy

W języku arabskim istnieje kilka określeń edukacji i zdobywania wiedzy. Termin „edukacja” pochodzi od arabskiego *talim*. Powstałe na tym samym rdzeniu *ilm* odnosi się do nauki i oznacza „wiedzę”. Innymi określeniami są: *tarbijja*, oznaczająca „formację” oraz – pojęcia, będące w relacji do edukacji – *tafaqqa* (pojmowanie) i *tafakkur* (myślenie)¹⁰.

Istota edukacji muzułmańskiej i jej tradycyjna koncepcja mają swe źródło w Koranie i Sunnie¹¹. Stąd też zakres nauczania ówczes-

⁸ Na temat suahili zob. J. de Vere Allen, *Swahili Origins: Swahili Culture and the Shungwaya Phenomenon*, London 1993; J. Middleton, *The World of the Swahili: An African Mercantile Civilisation*, London 1992; C. S. Nicholls, *The Swahili Coast: Politics, Diplomacy and Trade on the East African Littoral, 1798-1856*, London 1971.

⁹ J. Spencer Trimmingham, *Islam in East Africa*, Oxford 1964, s. 66 n.

¹⁰ Na temat ogólnych zasad edukacji islamskiej zob. B. Khosrow B., *Islamic Education*, London 2001.

¹¹ Sunna pierwotnie oznaczała „obyczaj” lub „praktykę”. W islamie oznacza tradycję proroka Mahometa. Obejmuje wypowiedzi oraz informacje o jego postępowaniu. Składa się z hadisów, czyli konkretnych opowieści o Mahomecie.

nych ośrodków zdominowały przedmioty religijne. Religijny charakter miały również miejsca nauczania, do których należały: meczet, *halqa* (koło ludzi religijnie wykształconych) i szkoły koraniczne, stanowiące centralne miejsce nauki dla dzieci i młodzieży¹².

Tradycyjny model edukacji islamskiej nie wytrzymał jednak konkurencji z nowym modelem europejskim¹³. W 1844 roku protestancy misjonarze L. Krapf i J. Rebmann z *Church Missionary Society* założyli pierwszą na wybrzeżu Afryki Wschodniej niekoraniczną szkołę dla dzieci. Następne powstały z inicjatywy metodystów w Jomvu, Ribe i Lamu. W 1900 roku rząd kolonialny w obawie przed nadaniem nauczaniu formalnemu chrześcijańskiego charakteru powołał Komitet Edukacyjny. Ten, po dziesięcioletniej działalności, zdecydował o powstaniu trzech rodzajów szkół: jedna dla Europejczyków, druga dla Azjatów i trzecia dla Arabów i Afrykanów. W każdej z nich zalecono naukę języka angielskiego i suahili. Pierwsza szkoła trzeciego typu powstała w 1912 roku, a w roku 1919 otwarto następne. Stworzenie szkół rządowych wywołało jednak zachowawczą postawę wśród muzułmanów, którzy obawiali się, że ich dzieci przejmą europejski styl życia i w konsekwencji przejdą na chrześcijaństwo. Poza tym nie chciano wysyłać dzieci do szkół, gdzie z nauczania wykreślono Koran i język arabski.

Postępowe kręgi wspólnoty muzułmańskiej były jednak świadome ograniczeń szkoły koranicznej. Zarzucano jej m.in.: wyłączne pamięciowe nauczanie Koranu, bardzo niski poziom nauki języka arabskiego, słabe wykształcenie nauczycieli, brak indywidualnego podejścia do uczniów i wreszcie fakt, że nadrzędnym celem szkół koranicznych było tylko przekazanie elementarnej wiedzy religijnej.

Oprócz ograniczeń szkół koranicznych pojawiła się także ogólna kwestia edukacji dziewcząt. Dziewczyny muzułmańskie mogły uczyć się tylko do określonego wieku. Wiazało się to z faktem, iż rolę

¹² N. M. Kahumbi, *The Role of the Madrasa System in Muslim Education in Kenya*, w: M. Bakari, S. S. Yahya (eds.), *Islam in Kenya: Proceedings of the National Seminar on Contemporary Islam in Kenya*, Nairobi 1995, s. 328.

kobiety w społeczeństwie muzułmańskim ograniczano do troszczenia się o dom i rodzinę. Z uwagi na to, dziewczynki powinny przygotowywać się do przyjmowania obowiązków w tym zakresie. Po osiągnięciu dojrzałości płciowej pozostawały w domu, ucząc się gotowania, prac ręcznych, poznając przy tym zasady moralne i przygotowując się do małżeństwa¹⁴. Na początku XX wieku podjęto próbę zmiany tej sytuacji. Pierwszą muzułmanką, która kontynuowała naukę w szkole misyjnej, była Shamsa Muhashamy. Punktem przełomowym była decyzja gubernatora wybrzeża, M. A. Hinawy'ego, który posłał swoje córki do konwentu prowadzonego przez siostry¹⁵. W roku 1933 powstała w Mombasie pierwsza koedukacyjna szkoła prywatna, Islamska Szkoła Ghazaliego (*Ghazali Islamic School*). Trzy lata później, również w Mombasie, przyjęto sześć dziewcząt do Szkoły Arabskiej (*Arab School*), gdzie – oddzielone od chłopców – otrzymały pełną edukację podstawową, obejmującą oprócz nauki religii także przedmioty „świeckie”, których nauczała pierwsza nauczycielka – Arabka¹⁶.

W 1938 roku powstała osobna szkoła dla dziewcząt. Liczba uczennic wzrosła po przejściu do niej wszystkich uczennic z prywatnej koedukacyjnej szkoły Ghazali. W tym samym roku rząd podjął decyzję o włączeniu języka arabskiego do programu nauczania w obu szkołach. Szejk Al-Ghazali, którego popularność rosła dzięki zastosowaniu współczesnych metod nauczania w edukacji muzułmańskiej, nauczał języka arabskiego w obu szkołach¹⁷.

Do 1940 roku napięcie pomiędzy tradycyjnymi muzułmańskimi i zachodnimi wartościami udawało się rozładować dzięki przyjętym

¹³ Na temat typów edukacji w Afryce zob. G. Ter Haar, *Faith of our Fathers. Studies on Religious Education in Sub-Saharan Africa*, Utrecht 1990.

¹⁴ R. A. Issa, *Obstacles to Muslim Female Education*, w: M Bakari, S. S. Yahya (eds.), *Islam in Kenya...*, s. 313 n.

¹⁵ Ibidem, s. 313.

¹⁶ A. I. Salim, *Swahili-Speaking Peoples of Kenya's Coast 1895–1965*, Nairobi 1973, s. 153.

¹⁷ R. A. Issa, op. cit., s. 318.

kompromisom. Symbolicznie wyrażała go zmiana charakteru Islamskiej Szkoły Ghazliego – z prywatnego na publiczny. Nie należy jednak zapominać, że ci, którzy otrzymali zachodnie wykształcenie na wybrzeżu, stanowili mniejszość, ponieważ szkół koranicznych było więcej. Również liczba dziewcząt ze świeckim wykształceniem była na wybrzeżu stosunkowo mała. Do głównych przyczyn ograniczających ich wykształcenie należało:¹⁸ 1) Błędne rozumienie religii i tradycji; 2) Przymuszanie do zawarcia małżeństwa; 3) Postawa rodziców, którzy uważali kształcenie dziewcząt za marnowanie czasu i pieniędzy. W opinii wielu, chłopcy byli zdolniejsi intelektualnie od dziewcząt; 4) Bagatelizowanie przez rodziców znaczenia kształcenia; 5) Nakładanie tradycyjnie rozumianych obowiązków na dziewczyny; 6) Brak modelu do naśladowania; 7) Trudna sytuacja ekonomiczna rodzin muzułmańskich.

W świetle tych problemów zaczęto rozważać transformację tradycyjnego systemu edukacji. Postulowano zmianę struktury przy zachowaniu islamskich i arabskich elementów. Mimo trudności, zauważalna była zmiana nastawienia muzułmanów na wybrzeżu do „świeckiej” edukacji. Stopniowo wzrastało zaufanie rodziców wobec zachodniego systemu kształcenia. Na przykład, niejaka panna Gray, która była dyrektorką Arabskiej Szkoły dla Dziewcząt w drugiej połowie lat pięćdziesiątych XX wieku, odwiedzała osobiście rodziny i namawiała do wysyłania dzieci do szkoły. Podkreślała przy tym znaczenie uczenia się i zapewniała, że zrobi wszystko, aby pielęgnować elementy islamskiej kultury i zachować dyscyplinę. Stopniowo, uczennice, które zdały egzaminy końcowe w szkole podstawowej, rozpocząły naukę w szkołach średnich¹⁹.

Generalnie należy stwierdzić, że począwszy od lat trzydziestych wśród muzułmanów w Kenii wzrasta zainteresowanie zachodnim systemem edukacyjnym. To zainteresowanie miało swe źródło

¹⁸ Ibidem, s. 318–320.

¹⁹ Ibidem, s. 317.

w przekonaniu, że zachodnie wykształcenie stanowi podstawę do zdobycia dobrej pracy i gwarantuje wyższy standard życia. Problemy edukacyjne stały się wyzwaniem dla wielu uczonych muzułmańskich do zreformowania ich tradycyjnego systemu edukacyjnego.

Szejk Al-Amin bin Ali Al-Mazrui

W procesie formacji współczesnego systemu edukacji w Kenii istotną rolę odegrał szejk Al-Amin bin Ali Al-Mazrui, należący do najbardziej postępowych islamskich przywódców w kręgu kultury suahili. Szejk Al-Amin (1891–1947) urodził się w Mombasie w słynnej rodzinie Mazrui. W 1932 roku otrzymał urząd sędziego (*kadi*) w Mombasie, a w 1937 roku przejął urząd głównego sędziego w całej Kenii. Intelktualna formacja szejka Al-Amina przekraczała tradycyjne źródła z Hadramautu²⁰ i Hidżazu²¹ bazujące wyłącznie na nauczaniu i dyrektywach z Uniwersytetu al-Azhar w Kairze. Szejk Al-Amin czytywał się w dzieła ówczesnych intelektualistów islamskich, takich jak: Dżamal ad-Din al-Afghani²², Muhammad Abduh²³

²⁰ Hadramaut, kraina nad Zatoką Adeńską i Morzem Arabskim, we wschodnim Jemenie.

²¹ Hidżaz, kraina nad Morzem Czerwonym, w zachodniej części Arabii Saudyjskiej.

²² Dżamal ad-Din al-Afghani (1839-1897) należy do najbardziej wpływo- wych postaci w procesie reinterpretacji współczesnego islamu. Był jednocześnie filozofem i twórcą myśli politycznej. Głęboko zakorzeniony w tradycji wschodniej i wszechstronnie obeznany ze ówczesną wiedzą zachodnią. Al-Afghani uważał, że możliwe jest zreformowanie islamu i dostosowanie go do potrzeb nowo- czesnego świata. Działalność polityczna i religijna al-Afghaniego wywarła wielki wpływ na islam XIX wieku we wszystkich krajach muzułmańskich.

²³ Muhammad Abduh (1849–1905) należy nie tylko do najwybitniejszych przedstawicieli modernizmu egipskiego, ale uznany jest za „ojca muzułmańskiego modernizmu w świecie arabskim”. O ile al-Afghani podkreślał znaczenie szybkiego przeprowadzenia reform społeczno-politycznych, Abduh opowiadał się za ich stopniową realizacją. Zmian społecznych nie da się według Abduha osiągnąć bez wcześniej dokonanych zmian w mentalności i postawie człowieka. Dla- tego też podkreślał on konieczność zreformowania systemu edukacji, nadając jej znamiona współczesności.

i Rashid Rida²⁴, i na nich formował swą wrażliwość na problemy wspólnoty islamskiej. Jedność tej wspólnoty z zachowaniem jej islamskiej tożsamości to główny cel, jaki stawiał sobie szejka Al-Amin, podejmując działalność jako społecznik, nauczyciel i autor licznych publikacji. Realizując ten cel, propagował i wprowadzał nowe metody nauczania bez eliminowania z nich elementów religijnych. Działalność szejka Al-Amina charakteryzował liberalizm w kwestiach społeczno-politycznych i konserwatyzm w kwestiach religijnych.

W swoich pismach podkreślał, że przyczyną stagnacji świata muzułmańskiego nie jest nauka islamu, lecz odejście od jej istoty. Dążąc do zmiany postaw swoich współwyznawców, wskazywał na elementy, które spowodowały ich uwstecznienie. Zaliczał do nich: 1) obojętność wobec współczesnej edukacji, 2) zaniedbanie kształcenia dziewcząt oraz 3) nieekonomiczny styl życia²⁵. Ostro krytykował nieortodoksyjne poglądy ruchu Ahmadijja i uwrażliwiał muzułmanów na trzy zagrożenia: 1) europejskie rządy kolonialne, 2) działalność chrześcijańskich misjonarzy oraz 3) zachodnie wpływy kulturowe. Nawoływał do oczyszczenia kultu z praktyk nieislamskich, które wspólnota muzułmańska przejmowała od migrantów przybywających na wybrzeże²⁶. Jako nauczyciel Al-Amin wprowadzał nowoczesne – jak na ówczesne czasy – metody nauczania, w których podkre-

²⁴ Raszyd Rida (1865–1935) należał do najbliższych współpracowników Abduha. W duchu swego mistrza nawoływał do reinterpretacji islamu i dostosowania koranicznego przesłania do współczesności. Na łamach „Al-Manar” („Laternia Morska”) podejmował zagadnienia teologiczne, prawnicze; komentował teksty koraniczne oraz nawoływał do reform prawa i systemu edukacyjnego. Niezależnie od ideologicznych związków z Abduhem poglądy Ridy ewoluowały w stronę religijnego konserwatyizmu do tego stopnia, że stały się podstawą niektórych współczesnych ruchów fundamentalistycznych. Przyjmując poglądy Ibn Tajmijji i szkoły hanbalickiej, Rida zbliżył się w swych założeniach do idei Muahammada al-Wahhaba i jego purytańskiego ruchu w Arabii.

²⁵ F. H. Elmasri, *Sheikh al-Amin bin Ali al-Mazrui and the Islamic Intellectual Tradition in East Africa*, „Journal Institute of Muslim Minority Affairs”, Vol. 8:2, (July 1987), s. 229–237.

²⁶ J. Lacunza-Balda, *Swahili Islam: Continuity and Revival*. „Encounter” No. 193-194, March-April 1993, s. 5.

ślał zrozumienie, a nie wyłączone pamięciowe opanowanie tekstu religijnego. Wprowadzał także niekonwencjonalne praktyki nagradzania. Za regularny udział w zajęciach i za bardzo dobre wyniki w nauce uczniowie otrzymywali pieniądze. Al-Amin należał do pierwszych pedagogów, którzy używali tablic podczas zajęć w szkołach koranicznych. W 1932 roku założył tygodnik „Al-Islah” („Reforma”), który ukazywał się w języku arabskim i suahili, stanowiąc platformę propagowania nowych idei edukacyjnych, nieodbiegających od tradycyjnego systemu wartości. Różnorodna działalność Al-Amina na polu społecznym, pisarskim i dydaktycznym miała ogromny wpływ na rozwój współczesnego modelu edukacji w Afryce Wschodniej²⁷.

Przykładem jest napisane przez Al-Amina, niewielkie z punktu widzenia objętości, ale ważne w perspektywie religijnej formacji dzieci i młodzieży, dzieło: „Podręcznik dla dzieci” (*Hidayat al-Atfal*)²⁸. Szejk Al-Amin przedstawia w nim podstawowe zasady muzułmańskie, które – w intencji autora – powinny znaleźć urzeczywistnienie w codziennej praktyce. Całość obejmuje trzy fundamentalne zagadnienia islamu: „Zasady monoteizmu” (*tauhid*), „Biografię proroka Muhammada” (*sira*) i „Naukę o prawie” (*fiqh*). Podręcznik dzieli się na siedem rozdziałów poprzedzonych wstępem. Rozdział pierwszy traktuje o „Zasadach wiary islamu”, drugi o „Czystości rytualnej”, trzeci o „Modlitwie”, czwarty o „Jałmużnie”, piąty o „Poście”, szósty o „Pielgrzymce” i ostatni, siódmy o „Zwyczajach”. Numerowane rozdziały podzielone są na liczne, ale nieoznaczone jakąkolwiek numeracją podroz-

²⁷ F. H. Elmasri, op. cit., s. 229.

²⁸ Podręcznik ten stał się materiałem źródłowym tego artykułu. Oryginał pochodzi z biblioteki prywatnej ks. Justo Lacunza-Balda, profesora zagadnień współczesnego islamu w Papieskim Instytucie Studiów Arabistycznych i Islamiistycznych w Rzymie. Podręcznik został wydany przez Sulaymana Mari w Penang-Kota Bahru w Singapurze w roku 1933 i zawiera 64 strony. Tłumaczenie z języka arabskiego na język angielski znajduje się w pracy magisterskiej: A. Wąs, *Aspekty edukacji islamskiej w Mombasie na podstawie tłumaczenia „Hidayat Al-Atfal” (Przewodnik dla dzieci) według Al-Amina b. Alego*, KUL, Lublin 1999, mps., s. 25–88.

działy. Te ostatnie wyróżniają się jedynie podtytułami. Niemal każda część w podrozdziałach zakończona jest pytaniami.

System madras

Po uzyskaniu niepodległości w 1963 roku rząd kenijski podjął próbę udoskonalenia systemu edukacji. W 1964 roku powstała Kenijska Komisja ds. Edukacji, której celem była promocja równości społecznej i jedności narodowej. W stosunku do muzułmanów Komisja zaleciła podniesienie ich standardu wykształcenia, zarówno na poziomie świeckim, jak i religijnym²⁹. Ze względu na pominięcie przedmiotów niereligijnych w madrasach, Komisja wyłączyła ten typ szkół z narodowego systemu edukacyjnego. W konsekwencji, madrasa została zdegradowana do nauczania muzułmańskich przedmiotów religijnych.

Madrasy w Kenii posiadają różne poziomy, których obecność w danej madrasie zależy od jej wielkości. Generalnie obejmują one: 1) *rawda*, najniższy poziom, będący odpowiednikiem przedszkola w świeckim systemie szkół publicznych; 2) *ibtidaija*, drugi poziom, obejmujący sześć klas; 3) *idadi*, poziom trzeci lub pośredni, z trzema klasami oraz 4) *thanawi*, najwyższy poziom w systemie *madras*, będący odpowiednikiem szkoły średniej; posiada trzy klasy³⁰.

Nie we wszystkich madrasach występują cztery poziomy nauczania. Przykładem madrasy z pełnym programem jest *Madrasat al-Munawwarra* w Mombasie. Ta otwarta w 1990 roku jednostka edukacyjna należy do najbardziej prestiżowych i najdroższych w Kenii. W pierwszym roku szkolnym naukę pobierało w niej sześćset czterdziestu uczniów na wszystkich wspomnianych wyżej pozio-

²⁹ Na temat islamskiego wpływu na politykę kenijską zob. A. Oded, *Islam and politics in Kenya*, Boulder 2000.

³⁰ N. M. Kahumbi, op. cit., s. 330.

mach. Niezależnie od poziomu, celem wszystkich madras jest przekazywanie wiedzy o islamie i kształtowanie postaw muzułmańskich³¹. Większość szkół tego typu posiada jedynie religijny program nauczania. Od przedszkola do najwyższego poziomu wykłada się przedmioty islamskie, które wprowadzają ucznia w muzułmański system wartości. Dziecko uczy się przede wszystkim arabskiego alfabetu, aby w przyszłości mogło czytać Koran w języku oryginalnym. Na późniejszym etapie uczniowie uczą się recytacji świętej Księgi, dążąc do zapamiętywania jak najdłuższych jej fragmentów. Ma to ogromne znaczenie podczas odmawiania modlitw. Interpretacja i wyjaśnienie Koranu odbywa się dopiero na najwyższym poziomie i utrzymane jest w duchu tradycyjnych komentarzy koranicznych³².

Poza Koranem programy edukacyjne w madrasach obejmują różne przedmioty. Do najważniejszych należą: *tauhid* (zasady mono-teizmu), *hadith* (hadisy), *sira* (dzieje Proroka), *fiqh* (nauka o prawie). Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą, od drugiego do czwartego poziomu nauczają się tych samych przedmiotów, których treść staje się bardziej szczegółowa i kompleksowa w miarę przechodzenia na wyższy poziom. Do innych przedmiotów na poziomie podstawowym i półśrednim należą m.in.: *al-Akhlaq* (zasady moralne), szczegółowa gramatyka arabska, i *adab* (literatura). Na poziomie średnim do wspomnianych wcześniej przedmiotów dochodzą następujące: *usul at-tafsir* (zasady egzegezy koranicznej) *tasawwuf* (mistyka muzułmańska), *mantiq* (logika) oraz *insza* (redagowanie tekstu)³³.

Zakończenie

W artykule omówiono wybrane problemy edukacji muzułmańskiej w Kenii. Rys historyczny islamu na wschodnim wybrzeżu Kenii

³¹ Ibidem, s. 331.

³² Ibidem.

³³ N. M. Kahumbi, op. cit., s. 332.

oraz krótka charakterystyka kultury suahili stały się tłem do ukazania okoliczności, które miały bezpośredni wpływ na działalność szejka Al-Amina i rozwój systemu edukacyjnego we współczesnej Kenii. W tym kontekście wskazano główny problem dotyczący napięcie pomiędzy tradycyjnie pojętym islamskim systemem nauczania a edukacją współczesną. To zderzenie pomiędzy dwoma zróżnicowanymi systemami podważyło fundamentalne elementy systemu tradycyjnego. W konsekwencji średniowieczna struktura szkół koranicznych została zmodernizowana, co doprowadziło do powstania systemu *madrasa*, który w zmodyfikowanej formie przetrwał do dziś.

Mimo iż zasygnalizowane w artykule zagadnienia nie wyczerpują omawianej problematyki, mogą stać się inspiracją do dalszych badań nad elementami edukacji w Afryce Wschodniej. Do interesujących kwestii należałaby bez wątpienia analiza roli, jaką na przestrzeni dziejów odgrywała w tej dziedzinie rodzina Mazrui, oraz porównanie islamskich i chrześcijańskich tekstów inicjacyjnych dla dzieci i młodzieży (np. chrześcijańskiego katechizmu z muzułmańskim podręcznikiem wprowadzającym). Tym bardziej iż nauczanie, formacja i edukacja to zagadnienia ogromnie ważne. Szejk Al-Amin stwierdził, że przez edukację dzieci i młodzieży kształtują się przyszłe pokolenia. W kontekście wyżu demograficznego w Afryce i ożywiania się ruchów fundamentalistycznych w skali światowej edukacja powinna być priorytetem polityki zarówno organizacji międzynarodowych, jak i samych Afrykanów. Życzeniem pozostaje, aby była to edukacja, której celem jest rozszerzenie horyzontów dzieci i młodzieży przy jednoczesnym odkrywaniu wartości ich własnej tradycji, która jest istotnym elementem tożsamości Afryki Wschodniej.

BIBLIOGRAFIA

- Abdulaziz M. H., *History of the Spread of Islam on the East African Coast, w: Islam in Africa South of the Sahara*, Konrad Adenauer Stiftung, Sankt Augustin 1993.
- Allen de Vere J., *Swahili Origins: Swahili Culture and the Shungwaya Phenomenon*, London 1993.
- Bakari M., Yahya S. S. (eds.), *Islam in Kenya. Proceedings of the National Seminar on Contemporary Islam in Kenya*, Nairobi 1995.
- Brown G. N., Hiskett M., *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, London 1975.
- Elmasri F. H., *Sheikh al-Amin bin Ali al-Mazrui and the Islamic Intellectual Tradition in East Africa*, „Journal Institute of Muslim Minority Affairs”, Vol. 8:2, (July 1987).
- Haar Ter G., *Faith of our Fathers. Studies on Religious Education in Sub-Saharan Africa*, Utrecht 1990.
- Hiskett M., *The Course of Islam in Africa*, Edinburgh 1994.
- Issa R.A., *Obstacles to Muslim Female Education*, w: M Bakari, S. S. Yahya (eds.), *Islam in Kenya: Proceedings of the National Seminar on Contemporary Islam in Kenya*. Nairobi 1995.
- Jong A. de, *Mission and Politics in Eastern Africa*, Nairobi 2000.
- Kahumbi N. M., *The Role of the Madrasa System in Muslim Education in Kenya*, w: M Bakari, S. S. Yahya (eds.), *Islam in Kenya: Proceedings of the National Seminar on Contemporary Islam in Kenya*, Nairobi 1995.
- Khosrow B., *Islamic Education*, London 2001.
- Lacunza-Balda J., *Aspects of Contemporary Islamic Leadership in East Africa*, „Encounter” No. 215, May 1995.
- Lacunza-Balda J., *Islam in East Africa: a Historical Note*, „Bulletin Secretariatus Pro Non-Christians”, (XVII/I 1982).
- Lacunza-Balda J., *Swahili Islam: Continuity and Revival*, „Encounter” No. 193–194, March–April 1993.
- Mazrui A. A., Mazrui A. M., *Swahili State and Society: The Political Economy of an African Language*, London 1995.
- Middleton J., *The World of the Swahili: An African Mercantile Civilisation*, London 1992.
- Nicholls C. S., *The Swahili Coast: Politics, Diplomacy and Trade on the East African Littoral, 1798–1856*, London 1971.
- Njoroge L. M., *A Century of Catholic Endeavour*, Nairobi 1999.

- Oded A., *Islam and politics in Kenya*, Boulder 2000.
- Pawełczyk M., *Kenia*, Warszawa 2004.
- Piłaszewicz S., *Religie Afryki*, Warszawa 2000.
- Pouwels R. L., *Sh. Al-Amin b. Ali Mazrui and Islamic Modernism in East Africa, 1875–1947*, „International Journal Middle East Study” No. 13, 1981.
- Ruwa M. Ch., *The Church and Self-Reliance*, Nairobi 2002.
- Salim A. I., *Swahili-Speaking Peoples of Kenya’s Coast 1895–1965*, Nairobi 1973.
- Sheffield J., R., *Education in the Republic of Kenya*, Washington 1971.
- Spencer Trimmingham J., *Islam in East Africa*, Oxford 1964.
- Strobel, M., *Muslim Women in Mombasa 1890–1975*, New Haven and London 1979.
- Wąs A., *Aspects of Islamic Education in Kenya*, „Verbum SVD” Vol. 45, No. 3, 2004.
- Wąs A., *Chrześcijańska misja i islamska da’wa*, w: A. Miotk (red.) *Misjologia XXI wieku. W 20 rocznicę śmierci ojca Feliksa Zapłaty SVD – twórcy misjologii w Polsce*. Warszawa 2004.
- Wrogemann H., *Missionarischer Islam und gesellschaftlicher Dialog*, Frankfurt am Main 2006.

ISLAMIC EDUCATION IN KENYA. SELECTED ASPECTS

SUMMARY

One of the most significant features of the modern countries in Africa is that an alien educational method was brought there from Europe and was combined with the indigenous African or Islamic educational structures and institutions. The new educational system, described as secular, conflicted especially with those existing systems which were religious in nature. Western education was, however, hard to resist because of all the advantages it contained in terms of preparing Africans for a new economic structure and technology, and the accompanying job opportunities. This led to the following dilemmas: Was it possible to combine the traditional and

modern systems of education? Was it possible to modernise without eliminating the religious element of the educational system?

These questions summarise the main problematic with which the Muslim scholars of the East African coast were confronted at the end of the nineteenth and beginning of the twentieth centuries. It was the time when the Arab Islamic civilisation provided the ideal model for Muslim practice and conduct as a new European model of life was emerging. And all this was taking place in a particular cultural context, Swahili. Some leaders of the Swahili Islamic community realized that there was no alternative to modifying their traditional system of education and opening it to the modern tendencies. One of these leaders was Sheikh al-Amin b. Ali al-Mazrui. Through his various activities, teaching and writings, he strongly influenced the educational development of Islam in East Africa.

This paper presents some aspects of Islamic education in Kenya, where the traditional Islamic concept of education has encountered one of its greatest challenges: modern education. The clash between these two entirely different concepts created some problems and brought into question even fundamental elements of the previous system. Consequently, the mediaeval structure of the Quranic school was modernized and a new form, the *madrassa*, emerged. This also highlighted the problem of female education, so that, eventually, Muslim girls were allowed to acquire a proper education. The educational problems that arose on the East African coast at the beginning of the past century are reflected in the life activity of Sheikh al-Amin. His legacy and the clash between these two concepts had far-reaching consequences, which continue today.

The particular focus of this work concerns aspects of the educational system of the East African coast at the beginning of the twentieth century. This is of great personal interest since the author has had the opportunity of working as a Catholic missionary in various Kenyan schools where he experienced the mission challenges of Islam in Kenya.