

Ryszard Vorbrich

EDUKACJA ISLAMSKA W KRAJACH AFRYKI SUBSAHARYJSKIEJ WOBEC GLOBALIZACJI

ISLAMIC EDUCATION IN SUB-SAHARAN COUNTRIES TOWARDS GLOBALISATION

Islam od stuleci stanowi istotny element krajobrazu kulturowego Afryki. Jego rola kulturotwórcza i polityczna zaznacza się nie tylko w od dawna zarabizowanych krajach północnej Afryki, ale także na obszarach subsaharyjskich.

Afryka subsaharyjska od dawna była jednym z najważniejszych terenów misyjnych islamu, promieniującego z sąsiednich centrów tej cywilizacji – Bliskiego Wschodu i Maghrebu. Szczególnie silne wpływy cywilizacji islamu zaznaczyły się w regionie Sudanu – terytorium ograniczonym od północy pustynią saharyjską a od południa strefą lasów tropikalnych. Muzułmanie, choć nie wszędzie stanowili tu większość, zawsze jednak zaznaczali swój przemożny wpływ polityczny i kulturowy.

Od początku nośnikami religii i cywilizacji islamu byli w Afryce subsaharyjskiej kupcy i podróżnicy (nie tylko arabscy), którzy nie tylko pośredniczyli w wymianie handlowej, ale także pełnili rolę misjonarzy – medium – przekazującego nowe idee i wzory kulturowe. W tym kontekście wspomnieć należy o *wagara* – kosmopolitycznych handlarzach z Afryki Zachodniej, którzy dzięki swym dale-

kosieźnym kontaktom (z centrami cywilizacji – islamskiej) i erudycyjnej wiedzy zyskiwali duże wpływy i przywileje na dworach średniowiecznych władców regionu¹.

Głównym instrumentem wpływów kulturowych islamu był jego rozbudowany system edukacyjny. Edukacja muzułmańska – zwana też potocznie „koraniczną” – może być uznawana za jeszcze jeden z typów edukacji wyznaniowej. Jej specyficzne cechy strukturalne oraz stosowane metody wyznaczają jej jednak szczególne miejsce w typologizacji dawnych i współczesnych afrykańskich systemach edukacyjnych.

Celem edukacji koranicznej jest – co podkreślają sami jej teoretycy – „wpojenie uczniom [wzorów] zachowań jakie powinni oni przyswoić podczas swego życia i w obliczu śmierci, wpojenie zasad, które rządzą nie tylko relacjami między ludźmi, lecz także, przede wszystkim ich osobistymi relacjami z kreatorem”². Inaczej mówiąc, omawiany typ edukacji dąży do uczynienie z dziecka „dobrego” muzułmanina. Edukacja muzułmańska pełni jednak także ważne funkcje kulturowe, upowszechnia i utrwała określony porządek boski i społeczny. Jak ujął to znawca problemu – René Santerre – służy ona „idei poddania się woli boskiej, mistrzowi i społeczeń-

¹ Wangara są najczęściej kojarzeni z diasporą Soninke, rozrzuconą na znacznych połaciach Afryki Zachodniej. Niemniej niektóre wspólnoty lokalne muzułmańskich kupców – zajmujących się dalekosiężnym handlem towarami luksusowymi i prestiżowymi (złotem, wierzchowcami itp.) – wywodziły się także z Bambara, Bobo, Senufo lub Hausa. Były one silnie zasymilowane z kulturą islamu i zintegrowane z transkontynentalnym zasięgiem sieci handlowej *Wagara*. W efekcie, niezależnie od swego pochodzenia etnicznego, grupa ta tworzyła rodzaj średniowiecznej kosmopolitycznej nowej elity ekonomicznej i intelektualnej Afryki Zachodniej, zob. A.W. Massing, *The Wangara, an Old Soninke Diaspora in West Africa?*, „Cahiers d'études africaines” Vol. 158, 2000.

² A. Hamadou, *Naissance et evolution de l'enseignement franco-arabe*, thèse de doct., Université de Bordeaux III, Bordeaux 1993 – cyt. za J.-L. Dongmo, *Evolution récente de la scolarisation des jeunes dans l'Adamawa 19é-20é siècle*, „Journal NGOUNDERE-ANTHROPOS”, Social Science Revue, of the University of Ngaoundere, Vol. 1, 1996, s. 30.

stwu”³. Z idea tą koresponduje postawa rodziców, którzy posyłają dziecko do szkoły koranicznej, nie po aby zdobyły wykształcenie, ale po to aby uformować je według niezmienną „tradycję własnych rodziców”⁴. W takim modelu szczególnego znaczenia nabiera formacja intelektualna i ideologiczna kadr systemu edukacyjnego, którzy kształtują postawy i wybory przyszłych elit społecznych.

Edukacja koraniczna stanowi zatem nie tylko środek wychowania religijnego, ale także kluczowy instrument ekspansji cywilizacji islamu. Cywilizacja ta – choć o aspiracjach i zasięgu uniwersalnym, wykształciła bogatą i wielowątkową tradycję. Odwołuje się ona co prawda do świętej księgi – zunifikowanego przekazu tradycji piśmiennej, co pozwala osobom i grupom w niej partycypującym włączyć się w szerszy obieg idei i przełamać izolację społeczną, to jednak na znacznych obszarach Afryki subsaharyjskiej żywy jest także ustny model przekazu kulturowego, sprzyjający powstawaniu i utrwalaniu się lokalnych odmian religii uniwersalnej. W efekcie, proces islamizacji doprowadził na terenie Afryki subsaharyjskiej do ukształtowania się specyficznej odmiany tej religii – zwanej „czarnym islamem”. Pod tym pojęciem rozumie się synkretyczny system dogmatów i rytuałów religijnych opartych na Koranie, lecz przesiąkniętych w dużej mierze rodzimymi wierzeniami i praktykami afrykańskimi.

Należy zaznaczyć, iż w Afryce subsaharyjskiej szkolnictwo koraniczne występowało dawniej głównie w regionie Sudanu i Afryki Wschodniej, a i tam jego zakorzenienie jest różnej głębokości i jakości. Niektóre grupy etniczne (Fulbeje, Wolof, Hausa) są jej nośnikami od stuleci, inne, choć równie długo pozostające pod jej presją, poddały się islamizacji (w różnym z resztą zakresie) dopiero w ostatnich kilku dekadach⁵. Wśród wielu grup etnicznych islam ma nadal

³ R. Santerre, *Pédagogie musulmane d’Afrique noire. L’école Coranique peule au Cameroun*, Montréal 1973, s. 148.

⁴ Ibidem, s. 43.

⁵ Liczbę muzułmanów w krajach strefy Sudanu szacuje się na kilkadziesiąt milionów. Zależnie od kraju wynosi ona od 22% (Kamerun) do 90% (Mali, Senegal) ludności (Por. *ABC Świat. Afryka II...*, 1999 I, s. 69, 152).

charakter misyjny i dopiero buduje swoje struktury, w tym i edukacyjne⁶. W większości afrykańskich krajów subsaharyjskich edukacja koraniczna nie narusza podstawowych zasad i treści wychowania plemiennego. Z reguły czyni ona znaczne ustępstwa na rzecz rodzimej afrykańskiej obyczajowości, wiele jej elementów adaptuje lub co najwyżej wprowadza pewne modyfikacje do „pogańskich” praktyk społecznych⁷.

Szkolnictwo koraniczne „obsługują” kadry o różnym zakresie kompetencji i stopnia zaangażowania zawodowego. Nie posiadają one zazwyczaj formalnego wykształcenia, wspartego dyplomem. Tworzą je osoby obdarzone prestiżem w swych społecznościach lokalnych: świętobliwi mężowie i osoby biegłe w materii religijnej, zresztą na bardzo różnym poziomie.

W większości krajów regionu wyróżnić można dwie kategorie nauczycieli, mniej lub bardziej biegłych w materii religijnej. Każda osoba posiadająca podstawowe kwalifikacje: umiejętność czytania (oraz przepisywania) Koranu, może otworzyć szkołę, z własnej woli (kaprysu) lub na prośbę sąsiadów – rodziców. W wielu krajach – np. w Sudanie – zwie się je często *Sheik’ami*, w Kamerunie i Nigerii (z fulbejska) – *mallum’ami* (przy czym tytuł ten dotyczy także kobiet), w Beninie – *alfa* (ar. „mistrz”), a w Senegal (niezupewnie poprawnie – w żargonie arabsko-francuskim) – *marabut’a*⁸.

⁶ Bardzo trudno jest oszacować wskaźnik skolaryzacji koranicznej wśród ludności muzułmańskiej Afryki subsaharyjskiej. Związane jest to z dynamiką proporcji między ludnością animistyczną a zislamizowaną i wynikającym stąd względnym charakterem podawanej przez różne źródła liczby muzułmanów (z urodzenia lub świeżo nawróconych). Wycinkowe dane dotyczące Kamerunu (dane dotyczą śródowniska miejskiego) szacują wskaźnik skolaryzacji koranicznej wśród muzułmańskich dzieci w wieku szkolnym (5–15 lat) na 85%, zob. H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*, Paris 1994, s. 91.

⁷ Jako przykład służyć mogą praktyki magiczne, a zwłaszcza talizmany zawierające cytaty z Koranu, niekiedy jedynie posiadające magiczny z nim związek (starty z tablicy prosek z kredy, którą napisano werset Koranu, itp.).

⁸ Bardziej szanowani nauczyciele (marabuci), pełnią zarazem funkcję duszpasterzy, niektórzy z nich mają też opinię cudotwórców, zob. Z. Komorowski, *Tradycje i współczesność Afryki Zachodniej*, Warszawa 1973, s. 56.

Szczególnie biegli w materii religijnej nauczyciele zwani są *uleme* (z ar. *'alim* – „uczony”; z francuska *oulemas*). Specjalną, obdarzoną dużym prestiżem, grupę nauczycieli stanowią w strefie Sudanu (zwłaszcza w Nigerii i Kamerunie) tzw. *modibbo*. Są to Fulbeje tworzący endogamiczną praktycznie grupę (kastę), którzy oprócz funkcji dydaktycznych, pełnią także funkcje opiniotwórcze i polityczne⁹. Znaczna część nauczycieli szkół koranicznych oprócz funkcji dydaktycznych zajmuje się także inną pracą zawodową; rolnictwem lub handlem. Odsetek nauczycieli, dla których nauczanie stanowi podstawowe (lub główne) źródło utrzymania, wzrasta w miastach i dochodzi do 60%¹⁰.

W tym miejscu należy wspomnieć o kwestii wynagradzania nauczyciela. Większość z nich jest opłacana przez rodziców. Forma i wysokość ponoszonych świadczeń jest bardzo zróżnicowana, różna w mieście i na wsi. Waha się w granicach kilkuset franków CFA miesięcznie. Na wsi gratyfikacja przyjmuje postać rzeczową. Rodzice dostarczają nauczycielom żywność opał i paliwo do lamp naftowych. Świadczenia względem nauczyciela nie mają tu jedynie charakteru ekonomicznego, lecz są wyrazem zobowiązań o charakterze duchowym¹¹. Zobowiązania te nie wygasają nawet kilka lat po ukończeniu nauki¹².

⁹ Aby zostać *modibbo* należy pobierać wcześniej nauki u reputowanych (mających sławę w okolicy) nauczycieli. Niekiedy porównuje się tytuł *modibbo* ze stopniem „doktora nauk islamskich”, lecz ma on wymiar bardzo względny, bowiem niektórzy *modibbo* tworzą później szkoły o wielkiej reputacji, podczas gdy inni zostają „zwykłymi” marabutami, zob. H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 88. W praktyce „kastę” *modibbo* tworzy grupa spokrewnionych i spowinowaconych rodzin, przekazujących swą pozycję społeczną oraz sprawowane funkcje (w tym edukacyjne) poprzez udzielanie nauk, połączone z drogą filiacji i aliansów; z ojca na syna (wyjątkowo i na córkę), z wuja na siostrzeńca lub z teścia na zięcia, zob. *Atlas...*, s. 146.

¹⁰ H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 88.

¹¹ Złożone relacje materialno-duchowe między uczniem a mistrzem stanowią jeszcze jeden wyróżnik edukacji islamskiej. Można z nim wiązać także, nasilające się w ostatnich latach w większych miastach Zachodniej Afryki zjawisko żebractwa uczniów szkół koranicznych, dla których ten sposób zarobkowania

W przeciwieństwie do tradycyjnego afrykańskiego wychowania plemiennego o przedislamskiej proveniencji edukacja koraniczna przyjmuje już pewne formy instytucjonalne.

W świecie tym funkcjonują mniej lub bardziej wyspecjalizowane „zakłady edukacyjne”. Istniały one już na wiele lat przed pojawieniem się szkolnictwa typu europejskiego. Poświadczają to raporty kolonizatorów francuskich. Na przykład w jednej tylko prowincji Kamerunu (lami-dacie Nagaoundere) o powierzchni zbliżonej do polskiego województwa, tuż po I wojnie światowej funkcjonowało 26 szkół koranicznych¹³. W następnych latach zanotowano wzrost liczby tej kategorii szkół. Dominowały one liczebnie nad szkołami typu europejskiego aż do roku 1956. Podobną sytuację ujawniają dane z Beninu (ówczesnego Dahomeju). Na początku lat 20. XX wieku doliczono się tam 154 szkół koranicznych, w których naukę pobierało 1900 uczniów (więcej niż z szkołach typu europejskiego)¹⁴.

Co równie istotne, afrykańskie szkolnictwo islamskie wykształciło specyficzne formy organizacyjne oraz metody dydaktyczne dostosowane są do realiów kulturowych i ekonomicznych tamtejszych społeczeństw.

W systemie tym wyróżnić można dwa poziomy nauczania: podstawowy i uzupełniający. Poziom podstawowy – spotykany jest prak-

jest nie tylko zdobywaniem funduszy na naukę, lecz jest także formą ćwiczenia ducha (uległości wobec mistrza). Gromady młodocianych żebraków są – niesłusznie – traktowane przez służby porządkowe (a zwłaszcza zagraniczne instytucje pomocowe) jako „dzieci ulicy”, co nie ułatwia im wykonywanie „zadania domowego”.

¹² Na przykład w Kamerunie dziewczyna wychodząca za mąż zwraca się do *mullema*, u którego „skończyła swój Koran”, o modlitwę w intencji małżeństwa i nowej rodziny. W zamian ofiarowuje mu dużą, jak na tutejsze stosunki, sumę 6 000 franków CFA (33 zł), zob. *Atlas...*, s. 146.

¹³ P. M. Njiale, *Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun*, w: *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparative?* (Colloque International 19-21.10.2005), s. 3, <http://afecinfo.free.fr/ERLOS/index.html>, 2.11.2005.

¹⁴ P. Marty, *Étude de l'Islam au Dahomey: le bas Dahomey, le haut Dahomey*, Paris 1926, s. 41.

tycznie we wszystkich miejscowych gminach muzułmańskich. Poziom uzupełniający – jedynie w ważniejszych ośrodkach miejskich.

Tradycyjne, wiejskie szkoły koraniczne – *lakkol* (*maktab*, *mahadra*) do dzisiaj rzadko posiadają odrębne budynki. Lokują się one zazwyczaj w meczetach (lub w ich otoczeniu; w krużgankach, w cieniu drzew). Nauka odbywa się w nich nieregularnie – raz lub kilka razy w tygodniu, najczęściej wieczorem.

Nauczanie podstawowe ogranicza się z reguły do nauki Koranu. Nie stosuje się w zasadzie podziału programu nauczania na odrębne przedmioty, a tok dzienny nauki nie jest dzielony na odrębne lekcje. Podstawową metodą dydaktyczną jest tutaj pamięciowy automatyzm, polegający na wielokrotnym zbiorowym powtarzaniu (skandowaniu), za nauczycielem, poszczególnych wersetów i sur Koranu (niekiedy bez zrozumienia nawet sensu słów). Naukę rozpoczyna muzułmańskie wyznanie wiary: *Nie ma boga nad Allaha a Mohammed jest jego prorokiem*. Gdy dzieci opanują to pierwsze zdanie w obcym dla nich języku arabskim, nauczyciel przechodzi do kolejnych, wybranych sur Koranu, niezbędnych podczas modlitw (przede wszystkim do sur 104 i 114)¹⁵.

Nauka świętej księgi polega nie tylko na powtarzaniu tekstu za nauczycielem, lecz także na przepisywaniu przerabianego fragmentu Koranu kredą (lub rylcem) na drewnianych tabliczkach. Nie jest to jednak „zwykłe” przerysowywanie pisma, lecz „przepisywanie”, połączone z nauką alfabetu arabskiego. Nauka głosek alfabetu zajmuje dobremu uczniowi dwa miesiące. W praktyce wygląda to w ten sposób, iż nauczyciel pisze na tabliczce tekst (sylabę za sylabą) a uczniowie kopiują go i uczą się równocześnie wymowy poszczególnych sylab¹⁶.

¹⁵ H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 202.

¹⁶ Co jest bardzo ważne i trudne w nauce języka arabskiego z uwagi na skomplikowaną wartość diakrytyczną spółgłosek w języku pisanym nie znającym samogłosek.

Teoretycznie, uczniowie na poziomie elementarnym powinni opanować pamięciowo (przepisać na tabliczce) cały Koran. W praktyce – jak podkreślali moi informatorzy (absolwenci takich szkół) – ćwiczenia skrybtorijne obejmują mniej więcej połowę świętej księgi. Resztę tekstu Koranu uczniowie poznają z księgi posiadanej przez nauczyciela.

W rezultacie zatem efekty nauczania Koranu (i języka arabskiego) są bardzo skromne. Jak mogłem się przekonać – w środowisku wiejskim – za dostateczny uważa się poziom, gdy uczniowie kończąc naukę w szkole koranicznej znają na pamięć 12 najkrótszych sur Koranu. Poziom nauczania jest niewiele wyższy w miastach. Jak skrupulatnie wyliczyli Henry Tourneux oraz Olivier Iyébi-Mandjek¹⁷, tylko kilka procent absolwentów miejskiej szkoły koranicznej może pochwalić się opanowaniem wszystkich 114 sur świętej księgi a kilkanaście procent zna na pamięć mniej więcej jej połowę.

Niedostatek znajomości języka Koranu oraz forma przekazu treści kulturowych w szkole koranicznej (sztywna i schematyczna) pozbawiają w efekcie ucznia możliwości wykazania się inicjatywą w poszerzaniu swojej wiedzy i lepszym zrozumieniu litery i ducha Świętej Księgi. Nie ma w zwyczaju, aby uczeń mógł spytać o cokolwiek swego nauczyciela¹⁸. Oczekuje się od niego jedynie wiernego odtwarzania za nauczycielem – w mowie i piśmie – przerabianej właśnie partii Koranu.

Należy jednak zaznaczyć, iż metody pedagogiczne stosowane w szkole koranicznej łączą wychowanie do życia w solidarnej wspólnocie z elementami rywalizacji. Zasadę tą dobrze ilustrują nagrody i kary tu stosowane.

¹⁷ H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 95.

¹⁸ Wadę tą rekompensuje do pewnego stopnia, powszechnie przyjęty zwyczaj zastępowania podczas lekcji nauczyciela przez uczniów bardziej zaawansowanych w nauce. Pomoc koleżeńska może przybierać wówczas formę „korepetycji”. Otwiera to jednak pole do nadinterpretacji i zafałszowań przekazu kulturowego.

Uczeń, który przepisze (i odczyta) bezbłędnie pierwszą tabliczkę, otrzymuje zgodę nauczyciela na zmycie wodą świętego tekstu. Woda pozostała po tym zabiegu przechowywana jest w specjalnym pojemniczku i traktowana jako posiadająca właściwości magiczne. Uczniowie, którzy przeszli już ten pierwszy etap nauki noszą taki pojemnik z dumą na szyi, czym odróżniają się od mniej pilnych rówieśników.

Koran dzieli się na cztery części (nierównej długości) – tzw. *faarde* oraz 60 podrozdziałów – *hisbeere*. Rozpoczęcie każdego *hisbeere* przez ucznia jest dla niego i jego bliskich prawdziwym świętem. Tego dnia uczeń przynosi do szkoły i ofiarowuje nauczycielowi dorodnego koguta¹⁹. Jest on tego samego dnia przyrządzony (upieczony) przez uczennice i spożyty w uroczystej oprawie, wspólnie przez nauczyciela i jego uczniów. Przed posiłkiem nauczyciel odmawia publicznie modlitwę w intencji ucznia a on sam staje się bohaterem dnia, jest fetowany w szkole i w rodzinie²⁰. W ten sposób uczeń nabywa zaufania do własnych możliwości oraz przekonania, iż jego wysiłek jest dostrzegrany i nagradzany.

Jednak głównym czynnikiem stymulującym uczniów do pracy są kary, głównie cielesne. Nad głową ucznia wisi ustawicznie (i to dosłownie) różga nauczyciela. Najmniejsza niesubordynacja lub widoczny brak skupienia (np. zbyt ciche i pozbawione entuzjazmu skandowanie Koranu) a tym bardziej błąd (w wymowie lub piśmie) karane są uderzeniem po głowie lub szczypaniem w policzek. Źłe zdaniem nauczyciela wyrecytowany przez ucznia werset Koranu musi być przez niego natychmiast powtórzony („wyskandowany”) sto razy. Poważna niesubordynacja karana jest pracą poza kolejnością – np. zbieraniem chrustu na opał (nauka odbywa się często wieczorem przy ognisku) lub aresztem²¹.

¹⁹ Rozpoczęcie kolejnej *faarde* zaznacza się ofiarowaniem kozła lub barana.

²⁰ H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 204–205.

²¹ W szkołach prowadzonych przez nauczycieli starej generacji zdarza się, iż nieposłuszny uczeń, spętany lub zakuty w dyby przywiązywany bywa na 1–3 dni (bez jedzenia) do słupa umieszczonego w szkole lub (co często oznacza to samo) w obejściu nauczyciela, zob. szerzej H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit.

Bardziej sumienni i wytrwali uczniowie, po kilku latach nauki mogą w ten sposób przyswoić sobie pamięciowo większe lub mniejsze fragmenty Koranu. Znacznie gorzej – jak już zaznaczyłem – efektywność nauczania koranicznego rysuje się w odniesieniu do języka arabskiego. Jest to tym bardziej zrozumiałe, skoro jego znajomość jest mała nawet wśród nauczycieli. Jak wykazały precyzyjne, lecz wycinkowe badania (na przykładzie Kamerunu) – nawet w środowisku miejskim zaledwie 8% *mallum'ów* znało ten język w stopniu bardzo dobrym, 9,5% w stopniu dobrym, 32,5% dostatecznym, a 50% potrafiło jedynie czytać w tym języku i dokonywać tłumaczeń poszczególnych partii Koranu „chwytając ich sens”²². Dwie trzecie *mallum'ów* miało przyznać się „bez cienia kompleksu” do nieznamomości języka arabskiego lub do znajomości „ledwie trochę”²³.

Jeszcze mniej *mallum'ów* włada językami oficjalnymi (europejskimi) swych krajów. Dla porównania można wskazać, iż pod koniec XX wieku, w Kamerunie tylko 20% *mallum'ów* znało w mowie i w piśmie język francuski – oficjalny język tego kraju – a 71% nauczycieli szkół koranicznych nie władało w ogóle tym językiem²⁴.

Słaba znajomość języka arabskiego przez nauczycieli szkół koranicznych rzutowała na charakter tradycyjnego afrykańskiego szkolnictwa muzułmańskiego. Sprzyjało procesom marginalizacji tamtejszych muzułmanów, zamknięcia ich w kręgu kultury lokalnej lub regionalnej i pozbawiała możliwości aktywnego uczestnictwa w obiegu idei i prądów intelektualnych wychodzących z centrów cywilizacji islamu.

Jeszcze słabsza znajomość języków europejskich przez tę grupę zawodową sprzyjała z kolei kształtowaniu się postaw dystansu

²² *Atlas...*, s. 146. Inne źródła (H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 89) szacują liczbę nauczycieli koranicznych w Afryce Zachodniej znających język arabski w stopniu „wystarczającym” na 15% (!).

²³ Znajomość języka Koranu jest znacznie lepsza w grupie *modibbo* i *uleme*, muszą oni nie tylko umieć płynnie czytać ale i pisać w tym języku.

²⁴ *Atlas...*, s. 146.

i niechęci do procesów modernizacyjnych obejmujących środowisko muzułmanów i ich otoczenie społeczne.

Najbardziej wytrwali i żądni wiedzy absolwenci podstawowych szkół koranicznych mogą podjąć naukę na poziomie uzupełniającym²⁵. W tym celu udają się, niekiedy na dalekie wędrówki, w poszukiwaniu odpowiednich szkół i mistrzów. Mogą ich znaleźć w większych miastach.

Edukacja muzułmańska na poziomie uzupełniającym (wyższym) ma w Afryce subsaharyjskiej długą tradycję. Już w wiekach średnich istniały tu (zwłaszcza w strefie Sahelu) znamienite ośrodki szkolnictwa koranicznego, które stanowiły wówczas centra promieniowania jednej z cywilizacji uniwersalnej. Sieć tych ośrodków uznać można za swoisty wymiar procesu globalizacji (wymiany idei, dóbr oraz osób) tej epoki.

W strefie Sudanu, w dawnych wiekach znaczną renomę zyskały szkoły w Gao, Dzenne, Ualata, Kano lub Hamdallaj²⁶. Największą sławą cieszyła się uczelnia koraniczna przy meczecie Sankore w Timbuktu. Z racji swej wielkości i zakresu studiów zwana jest ona w historiografii pod nazwą „Uniwersytetu w Timbuktu”²⁷. Apogeum rozkwitu tej uczelni przypadł na wiek XVI, kiedy to nauczali tam profesorowie (*ulemowie*) pochodzący z najsławniejszych uniwersytetów Maghrebu (np. uniwersytetu *Kajrawijjin* w Fezie). Promieniowała ona swymi wpływami (absolwentami) szeroko w regionie Sudanu, także dzięki swej bibliotece (ufundowanej przez songhajskiego

²⁵ Należy zaznaczyć, iż granica między poziomem podstawowym i uzupełniającym jest w przypadku edukacji muzułmańskiej podziałem umownym i praktycznie się zacierającym. Dlatego niezwykle trudno ocenić wskaźnik uczniów kontynuujących naukę na poziomie uzupełniającym. Niektóre źródła pozwalają szacować ją na 1:40, zob. H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 90.

²⁶ Stolicy fułbejskiego teokratycznego państwa Masina.

²⁷ W rzeczywistości tworzyło go 150–180 względnie samodzielnych „szkół” – czyli zespołów prowadzonych przez mistrzów-profesorów, grupujących wokół siebie nieraz do 100 uczniów.

władcę – askię Dauda), w której królewscy skrybowie kopiowali najznamienitsze księgi – skarbnice wiedzy i kultury muzułmańskiej. Niektóre z tych manuskryptów pełniły jeszcze w XX wieku funkcje podstawowych podręczników na „uczelniach” islamskich strefy Sudanu. Najpopularniejsze z tych dzieł, to klasyczne już dziś: *Risala* (podręcznik prawa islamskiego z X wieku) i *Dala'il al-Khayarat* (zbiór modlitw z XV wieku)²⁸.

Edukacja islamska na wyższym poziomie w tradycyjnych uczelniach Afryki subsaharyjskiej różniła się i różni do dzisiaj od nauki na uniwersytetach europejskich i nowoczesnych uczelniach Bliskiego Wschodu, nie tylko zasobem i urozmaiceniem podręczników i pomocy naukowych, ale także rytmem edukacji i długością jej trwania. Studenci czerpią w nich wiedzę przez kilka do kilkudziesięciu lat (średnio 27 lat)²⁹. W trakcie swych wieloletnich studiów, uczniowie pobierają nauki u wielu nauczycieli-mistrzów, u każdego uzupełniając wiedzę z innych przedmiotów, takich jak: prawoznawstwo (*fiqh*), teologia (*tawhiidi*), tradycja muzułmańska (*hadit*), egzegeza (*tafsir*), poezja i literatura (*lunga*), gramatyka (*tarsif*), wymowa arabska (*tadżwiid*).

Uczniowie afrykańskich szkół koranicznych (uzupełniających), podobnie jak przed wiekami, przyswajają też podstawową wiedzę i umiejętności zakresu dyscyplin świeckich, takich jak matematyka (arytmetyka) a także z dziedzin odrzucanych przez islam ortodoksyjny: astrologii, kabalistyki. Równie ważną sferą umiejętności pozyskiwanych w szkołach koranicznych, a stanowiących istotny element praktyki „czarnego islamu”, było sporządzanie amuletów i innych przedmiotów magicznych.

²⁸ G. Abdoulaye, *Les diplômés Béninois des universités arabo-islamiques: Une Élite moderne „déclassée” en quête de légitimité socioreligieuse et politique*, Working Papers No. 18, Institut für Ethnologie und Afrikasudien, Gutenberg Universität, Mainz 2003, s. 7.

²⁹ Wynika to z nieregularnego (i często przerywanego) sposobu pobierania nauk, zob. *Atlas...*, s. 146.

Proporcje pomiędzy poszczególnymi przyswajanymi dziedzinami pozostawia się osobistemu wyborowi studenta, czyli można powiedzieć, że obowiązuje ich „indywidualny program studiów”. Student – w ciągu wielu lat nauki – często zmienia mistrza, wybierając tego, który ma opinię specjalisty w dziedzinie szczególnie go interesującej. Nie można jednak mówić o wąskiej specjalizacji *uleme i modibbo*, bowiem każdy z nich specjalizuje się w pewnym wachlarzu dyscyplin, wśród których prym wiodą prawo, literatura i teologia. Podobne preferencje spotkać można także wśród studentów, z tym iż zainteresowanie teologią przewyższa nieznacznie zamiłowanie do literatury³⁰.

Typowe dla epoki kolonialnej włączenie społeczeństw afrykańskich w system społeczny i ekonomiczny Zachodu i upowszechnienie nowych wzorów kulturowych, zainicjowały w XX wieku pewne zmiany w islamskim systemie edukacji.

Oprócz tradycyjnych szkół koranicznych – obu poziomów – w epoce kolonialnej pojawiły się w Afryce muzułmańskie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe aspirujące do statusu szkół publicznych. Swym programem i stosowanymi metodami w różnym stopniu nawiązywały one z jednej strony do tradycyjnych wzorów szkolnictwa islamskiego, z drugiej zaś do metod edukacji zachodniej.

Jednym z przykładów zmian było powstanie nowego typu szkół muzułmańskich średniego szczebla. Pojawiły się one w połowie XX wieku. Z systemu edukacji zachodniej, oprócz typowej dla niej infrastruktury (budynki, sale itp.) zapożyczyły one pewne metody nauczania, takie jak: podział rytmu nauki na roczniki (i związane z tym promocje do wyższej klasy) oraz lekcje poprzedzielane przerwami, a także takie detale jak zeszyty i tablice (zamiast osobistych tabliczek drewnianych) itp. Z tradycyjnego systemu szkolnictwa koranicznego czerpały one treści nauczania, kładące nacisk na doktrynę religijną, z Koranem jako głównym źródłem wiedzy. W niektó-

³⁰ Ibidem.

rych krajach regionu określano je tradycyjnym arabskim mianem *medresy* („szkoła”).

Drugi typ szkoły, która pojawiła się w epoce kolonialnej, to tzw. *école franco-arabe* – tworzony (początkowo tylko na poziomie podstawowym) przez administrację kolonialną dla dzieci elit muzułmańskich. Oprócz formacji religijnej dawał one świadectwa ukończenia szkoły państwowej, co otwierało przed jej absolwentami drogę do niższych stanowisk w administracji kolonialnej, bez konieczności kończenia szkół „francuskich”, które budziły wielką niechęć wśród ludności muzułmańskiej³¹.

Od początku pojawienie się tego typu szkół budziło kontrowersje wśród miejscowych muzułmanów. Jedni widzieli w nich instrument ekspansji europejskiej (służący pozyskaniu i podporządkowaniu nowych generacji elit) oraz zagrożenie dla tradycyjnych wartości. Dla innych (np. dla członków kameruńskiego *l'Association Islamique du Cameroun* – AIC), szkoły *franco-arabe* stanowiły w epoce dominacji europejskiej dogodną przestrzeń ujawnienia swej aktywności, szansę powołania instytucji promującej „nowoczesność”, ale wrażliwej także na tradycję kultury arabsko-muzułmańskiej³².

Szkoły *franco-arabe* stały się „jabłkiem niezgody” nawet dla zwolenników tego typu szkół. „Tradycjoniści” chcieli w nich widzieć środek propagandy islamskiej. „Moderniści” zaś, mieli nadzieje, iż sprzyjać one będą otwarciu społeczności muzułmań-

³¹ Niechętny stosunek muzułmanów do szkół państwowych, działających w oparciu o wzory europejskie, dobrze ilustruje terminologia stosowana w Kamerunie. Szkoła publiczna określana jest tam przez muzułmanów, zaczerpniętym z fufulde, terminem *lakkol Nasaara (janngirde Nasaara)* – „szkoła Białych” i przeciwstawiana „szkołe koranicznej” – zwanej „szkołą Fulbe” - *janngride Fule*, zob. H. Tourneux, O. Iyébi-Mandjek, op. cit., s. 165.

³² P. M. Njiale, *Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun, w: Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparative?* (Colloque International 19-21.10.2005), <http://afecinfo.free.fr/ERLOS/index.html>, 2.11.2005.

skiej i adaptacji wartości islamu do dynamicznych zmian cywilizacyjnych³³.

Wobec niechęci okazywanej nowym szkołom przez tradycyjne elity (np. arystokrację fulbejską), nie zyskały one większej popularności. Powstały tylko w większych miastach, a liczba ich słuchaczy nigdy nie przekroczyła liczby uczniów tradycyjnych szkół koranicznych³⁴.

Dość powszechna rezerwa muzułmanów do szkolnictwa publicznego oraz do „zmodernizowanych” szkół wyznaniowych przyczyniła się, w dobie nasilonych zmian cywilizacyjnych, do ekonomicznej i politycznej marginalizacji muzułmanów, wypieranych z posad w administracji i gospodarce swych krajów przez nowe elity wykształcone w szkołach świeckich lub katolickich i protestanckich. Zagrożenie to zostało w końcu dostrzeżone przez elity muzułmańskie, które przystąpiły do rozwoju „zmodernizowanego” szkolnictwa koranicznego.

W latach 70. XX wieku powstały nawet szkoły *franco-arabe* na poziomie ponadpodstawowym. Miały one stworzyć w niepodległych już państwach afrykańskich nową – wykształconą – elitę muzułmańską, zdolną do budowy odpowiedniej pozycji politycznej i ekonomicznej tej grupy ludności, przy równoczesnym podtrzymywaniu istotnych dla tożsamości wartości miejscowej kultury silnie naznaczonej „czarnym islamem”.

Jak miało się wkrótce okazać, było już jednak za późno. Procesy globalizacyjne, wyrażające się w Afryce m.in. wzrostem wpływów fundamentalizmu muzułmańskiego, wpłynęły na inną dynamikę

³³ W „zmodernizowanych na wzór europejski szkołach muzułmańskich, ujawniła się też jeszcze jedna sprzeczność celów. Ich programy dydaktyczne „rozdarte” były pomiędzy dwie grupy przedmiotów; „świeckich” oraz dotyczących wiary. Z tej „rywalizacji” „zwycięsko” wychodziły zawsze treści religijne. Jak to skrupulatnie ustalił E. Iya materia religijna zajmuje 80% czasu lekcyjnego w kameruńskich szkołach *franco-arabe*, zob. E. Iya, *L'école franco-arabe, facteur d'adaptabilité des valeurs socioculturelles des populations islamisées du Cameroun septentrionale*, Université Laval, Québec 1993, cyt za: P. M. Nijale, op. cit., s. 7.

³⁴ Na przykład, w Kamerunie, który przodował w tworzeniu tego typu szkół, liczba ich uczniów nigdy nie przekroczyła 1000 osób (*Atlas...*, s. 140).

szkolnictwa muzułmańskiego. Symbolem kierunku zmian może być los jednej z najślawniejszych w regionie szkół *franco-arabe*, o wiele mówiącej nazwie – *Collège de l'Espoir*, założonej w 1977 roku w Maroua (Kamerun)³⁵. Z początkiem lat 90. dostała się ona pod wpływy wahabbitów. W końcu zawiesiła swą działalność w 1996 roku³⁶.

W tym miejscu dochodzimy do najnowszego etapu zmian w muzułmańskim systemie edukacyjnym Afryki, związanego bezpośrednio z afrykańskim wymiarem globalizacji. Na kontynencie tym, zwłaszcza w krajach o tradycyjnej obecności ludności muzułmańskiej, przybiera on postać zwiększających się wpływów fundamentalizmu i integryzmu islamskiego. Odcisnął on swe piętno, także (a może przede wszystkim) na systemie edukacyjnym, w zmianie modeli i programów edukacyjnych, nasileniu procesu arabizacji i związanych z nimi zmianami źródeł prestiżu, przeorientowaniu tożsamości, aspiracji i sytuacji miejscowych muzułmanów.

Aby zrozumieć źródło tej dynamiki, należy odwołać się do zmian systemu edukacji (zwłaszcza wyższego stopnia) w krajach arabskich, traktowanych, nie tylko w Afryce, jako punkt odniesienia dla muzułmanów.

Już w połowie XX wieku zaznaczył się Afryce Zachodniej napływ do szkół koranicznych nauczycieli pochodzących z Egiptu i Arabii Saudyjskiej³⁷. Dysponowali oni z reguły innym (większym) zakresem kompetencji językowych i merytorycznych od swych miejscowych kolegów. Podważało to prestiż tradycyjnej kadry i zbiegło się w czasie z podupadnięciem starych uczelni islamskich tego regionu. Podejmowane w dobie niepodległości próby odrodzenia lub sanacji tych uczelni sprowadzają się albo do importu kadry z krajów Bliskiego Wscho-

³⁵ College był ufundowany i finansowany przez grupę miejscowych *alhadzi* (można powiedzieć – lokalnych patriotów), a jego długoletnim dyrektorem był szanowany powszechnie *modibbo* i zarazem mer jednej z dzielnic miasta.

³⁶ *Atlas...*, s. 142, 146.

³⁷ G. Abdoulaye, op. cit.

du (co zmienia ich charakter) lub do działań o charakterze konserwatorsko-ratowniczym, stawiającym sobie za cel zabezpieczenie dobroku najbardziej znanych uczelni, np. w Kano i Timbuktu³⁸.

Proces wymiany kadry i towarzyszących mu zmian programowych uległ przyspieszeniu w latach 60. Nie przypadkowo zbiegło się to w czasie z decyzją króla Sauda o powołaniu (w roku 1960) uniwersytetu islamskiego w Medynie i wyznaczającej mu rolę „formowania misjonarzy, którzy przepojeni ideologią Państwa saudyjskiego powrócą następnie do swoich krajów pochodzenia aby głosić »prawdziwy islam«”³⁹.

W statucie uczelni można przeczytać: „Islam jest religią powołaną do organizowania życia ludzkiego i społecznego [...] Jeśli dzisiaj jesteśmy świadkami (gdy) różne narody, mieniające się być »narodami islamskimi« [...] w rzeczywistości w swym postępowaniu nie kierują się jedynie dogmatami islamu i nie żyją w zgodzie z jego nakazami i zakazami. [...] A zatem nie są one islamskie w pełni i naprawdę. [...] Uniwersytet islamski w Medynie został powołany z tych wszystkich powodów [...] w celu odnowienia dogmatów islamu. Muzułmanie ze wszystkich krajów islamskich są zaproszeni do Medyny by studiować islam [...] i następnie wrócić do nich, by tam nauczać i przewodzić (wiernym)”⁴⁰.

W języku przytoczonego statutu ujawnia się wizja dwóch przeciwstawianych sobie rodzajów „narodów islamskich”. Można zauważyć, iż *Umma* – światowa wspólnota wiernych – dzieli się tutaj na wspólnoty (narody) islamskiego „pnia” (ortodoksyjnego rdzenia) i wspólnoty islamizowane – „nieprawowierne” (synkretyczne). Naprawdę wspólnot „nieprawowiernych” zacząć należy od właściwego

³⁸ W Timbuktu działa na przykład Ośrodek Dokumentacji i Badań im. Ahmeda Baby (średniowiecznego pisarza timbuktańskiego), starający się zabezpieczyć obfite zbiory rękopiśmiennicze, znajdujące się w miejscowych meczetach i domach prywatnych.

³⁹ R. Schulze, *La da'wa saoudienne en Afrique de l'Ouest*, w: R. Otaeyk, *Le radicalisme au sud du Sahara: Da'wa, arabisation et de l'occident*, Paris 1993, s. 25.

⁴⁰ G. Abdoulaye, op. cit., s. 11.

uformowania kadr. Wykształceniu tych kadr służyć ma właśnie uczelnia w Medynie. Potwierdza to m.in. fakt, iż drugim w kolejności erygowanym tam wydziałem (po wydziale prawa islamskiego – *sharia*) jest wydział misyjny – *da'wa*.

Studenci tego wydziału pobierają naukę w takich przedmiotach jak: Koran, szariat, głoszenie kazań, hadisy i literatura arabska. Należy podkreślić to, iż nie tylko islam propagowany przez tę uczelnię przesiąknięty jest duchem fundamentalizmu (z tego powodu określana jest ona nawet mianem „cytadeli wahhabizmu”), ale zagranicznym studentom wydziału misyjnego (korzystającym zazwyczaj ze stypendium rządu saudyjskiego) zabrania się z reguły studiowania równocześnie innych dyscyplin (świeckich): np. ekonomii lub medycyny, tłumacząc to, iż mogą oni studiować te dyscypliny „u siebie”⁴¹.

Ponieważ podobne tendencje fundamentalistyczne pojawiają się także coraz częściej na innych uczelniach islamskich Bliskiego Wschodu (z sławnym Al. Azhar w Kairze na czele), prądy intelektualne i ideologie dominujące w ośrodkach akademickich uważanych za centra cywilizacji islamskiej nie pozostają bez wpływu na kształt i program szkolnictwa muzułmańskiego krajów afrykańskich⁴².

W miejsce mających uprawnienia szkół publicznych – *écoles franco-arabes* – w ostatnich latach coraz częściej pojawiają się tzw. *collèges islamistes* [nie: *islamiques* (!)]. W poszczególnych krajach przybierają one różne nazwy własne i reprezentują zróżnicowany poziom. Wszędzie wnoszą do edukacji islamskiej nowe, importowane (ortodoksyjne) treści nauczania. Z tego powodu określa się je niekiedy (m.in. w Beninie)

⁴¹ Ograniczenia te były mniej rygorystycznie przestrzegane w wypadku studentów pochodzących z arabskojęzycznych krajów afrykańskich (np. Czadu i Somalii) oraz krajów mających odpowiednie umowy międzyrządowe z Arabią Saudyjską (np. Nigeria i Ghana), zob. G. Abdoulaye, op. cit., s. 11.

⁴² W tym kontekście należy też wspomnieć o znacznych funduszach przeznaczanych przez Arabię Saudyjską, Kuwejt i Katar na budowę meczetów i innych instytucji religijnych w krajach afrykańskich, głównie w Kamerunie i Czadzie.

mianem *madrassa dauliyu* (od ar. *dauli* – „państwo”). Termin *dauliyu* nie oznacza w tym wypadku „państwowej (szkoły)”, ale odnosi się do pochodzenia kadry – „przybyłej z państw arabskich”⁴³.

W Kamerunie, gdzie są stosunkowo dynamiczne, przyłgnęła do nich nazwa *collèges islamistes* [nie: *islamiques* (!)]. Wśród znacznie-
szych tamtejszych szkół wymienić można *Collège Privé Islamice Sabil* (w Bamaré) oraz *Institut de Théologie Islamique* w Maroua⁴⁴. Niemniej nawet w tym kraju szkoły islamskie nowego typu są jeszcze nieliczne, ich liczba stanowi ułamek zarówno prywatnych szkół świeckich i innych wyznań, jak i tradycyjnych szkół koranicznych.

Brak dokładnych danych liczbowych dotyczących całego kontynentu. Sytuację ogólną szkół nowego typu, także w ujęciu porównawczym, dobrze ilustrują dane dotyczące właśnie Kamerunu (zob. tab. 1). Prawdziwą skalę dystansu pomiędzy „nowoczesnym” konfesyjnym szkolnictwem muzułmańskim a szkolnictwem innych wyznań ukazują jednak lepiej dane dotyczące edukacji na poziomie ponadpodstawowym (zob. tab. 2).

Tabela 1

Liczba zakładów edukacyjnych, uczniów i nauczycieli różnych rodzajów prywatnych szkół podstawowych Kamerunu w roku 2004

Rodzaj szkół	Szkoły		Uczniowie		Nauczyciele	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Katolickie	1165	35,93	360 440	38,12	10 166	35,46
Protestanckie	761	23,47	184 321	19,05	5 461	19,05
Muzułmańskie	212	6,54	30 292	3,20	1 304	40,95
Świeckie	1104	34,05	370 608	39,19	11 740	40,95
Ogółem	3242		945 661		28 671	

Źródło: P. M. Njiale, *Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun*, w: *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparative?* (Colloque International 19-21.10.2005), s. 6, <http://afecinfo.free.fr/ERLOS/index.html>, 2.11.2005.

⁴³ G. Abdoulaye, op. cit., s. 15.

⁴⁴ Ten ostatni uważany jest za następcę *Collège de l'Espoir*.

Tabela 2

Liczba uczniów szkół wyznaniowych szczebla ponadpodstawowego (gimnazjów) w Kamerunie w roku szkolnym 2003/2004

Rodzaj szkoły	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Katolickie	8139	8769	16 908
Protestanckie	3756	3688	7 744
Muzułmańskie	21	27	48

Źródło: P. M. Njiale, *Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun*, w: *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparative?* (Colloque International 19-21.10.2005), s. 6, <http://afecinfo.free.fr/ERLOS/index.html>, 2.11.2005.

Nowy typ afrykańskich szkół muzułmańskich różni się poziomem i programem od tradycyjnego szkolnictwa koranicznego. Pracujący w nim nauczyciele studiowali często na Bliskim Wschodzie albo pochodzą z Arabii Saudyjskiej lub Pakistanu. Ukształtowani przez ortodoksyjny nurt islamu, zwalczają oni tradycyjne zwyczaje i praktyki „czarnego islamu” (jak np. niektóre ceremonie bractw religijnych, przywiązywanie wagi do amuletów). Afrykańscy muzułmanie, wychowani przez tradycyjne szkoły koraniczne, dowiadują się nie tylko, iż nie mówią „prawdziwym arabskim” (a wiadomo, że: *woda jest najczystsza, tylko wówczas gdy płynie ze źródła*), ale także, iż wiara ich ojców (i nauczycieli) była zanieczyszczona przez *bidia* (ar. *bidia* – „dodatek”, „wtwór”).

Nie zawsze jednak propagowane przez zagranicznych nauczycieli wzory kulturowe wywodzą się z ortodoksyjnego pnia islamu, niekiedy też z kręgu kulturowego przybyszy. Przybywający z Pakistanu misjonarze oskarżają afrykańskich muzułmanów, iż są pod zbyt wielkim wpływem chrześcijan (*Rumi*), sami jednak propagują obce Afrykanom wzory, jak np. odrzucenie pokarmów mięsnych⁴⁵.

Stale wzrastająca obecność uformowanych na bliskowschodnią modłę absolwentów nowego typu szkolnictwa – tzw. *diplômés* (*écoles*

⁴⁵ *Atlas...*, s. 146.

islamiques) stała się istotnym czynnikiem zmiany kulturowej. Nowe elity pełnią obecnie rolę porównywalną do niegdysiejszych *wagara*; upowszechniają nowe wymiary kompetencji oraz wzory kulturowe i standardy, zabiegają o wpływy i pozycję społeczną. Inicjują przeformułowanie tożsamości Afrykanów, ale także napięcia i konflikty społeczne.

Wyróżnić można trzy płaszczyzny konsekwencji pojawienia się nowych elit muzułmańskich.

Po pierwsze, można mówić o nasilającym się procesie arabizacji językowej. Utożsamiane z globalizacją „zmniejszenie” dystansu przestrzennego (łatwiejsze pokonanie barier transportowych i komunikacyjnych) przekłada się na zmniejszenie dystansu kulturowego. Coraz więcej afrykańskich muzułmanów ma dostęp i może samodzielnie czytać literaturę religijną (i świecką) w języku arabskim. Nie do przecenienia jest tu także wzrastająca dostępność środków audiowizualnych. Radio, kasety audio i wideo stają się nośnikami nowych (ortodoksyjnych) treści religijnych oraz nowych wzorów kulturowych⁴⁶. Na zmianę modelu afrykańskiego islamu wpływają także ułatwienia komunikacyjne, przekładające się na wzrost liczby wiernych, którzy mogli odbyć pielgrzymkę do Mekki.

Po drugie zauważyć można przełamanie monopolu i upadku autorytetu tradycyjnych „strażników” wiary, lokalnych nauczycieli (*marabu-t'ów*, *mallum'ów*, *Szeikh'ów* i *modibbo*) i w ogóle tradycyjnych elit muzułmańskich (arystokracji itp.), którym wykształceni nowego typu szkołach muzułmańskich (a często pochodzący z „plebsu”) zarzucają pozostawanie w stanie *dżahilija* – „epoce ciemności” i niewiedzy przedislamskiej. Ten zanik prestiżu tradycyjnych autorytetów przekłada się także na świeckie aspekty życia społecznego.

⁴⁶ Arabskojęzyczne audycje radiowe i filmy propagują nowe zasady muzułmańskiego *savoir vivre*; sposobu „noszenia się” (stroju, brody u mężczyzn, chusty lub *kefy* u kobiet), zachowań społecznych (np. zakazu podawania kobietom dłoni na powitanie itp.).

Jak ujął to jeden z *diplômé* z Beninu: „Jak muzułmanie mogą dać się prowadzić przez tych ślepych ignorantów”⁴⁷.

Ze swojej strony tradycjonaści, odpowiadając na tego typu zarzuty, obrzucają z kolei owych *diplômés* epitetami w rodzaju *setan* (ar. *saytan* – „diabeł”). Mówią o nich: „diabły służące saudyjskim petrodolarom i ich nowej wiedzy” (Abdoulaye 2003: 14). Niekiedy utarczki słowne i spory doktrynalne przekształcają się w poważne konflikty, gdy stare elity starają się bardziej stanowczo bronić swych wpływów i pozycji.

Spektakularny przykład sporu o podobnym podłożu dostarczył sułtanat Bamum (w Kamerunie), gdzie konflikt o wpływy na dworze między tradycyjnymi nauczycielami koranicznymi i imamami meczetu sułtańskiego a nowymi imamami – *diplômés* – wykształconymi w Sudanie zakończył się (w roku 2000) przelaniem krwi w głównym meczecie Fumban (Mouiche 2005: 410–13)⁴⁸.

W końcu, kolejną płaszczyznę napięć wynikających z pojawienia się i upowszechnienia nowego typu edukacji muzułmańskiej otwierają problemy *diplômés ecoles islamiques* na rynku pracy. Muszą oni często walczyć o budowę swego prestiżu i uzyskanie pozycji społecznej odpowiadającej ich wykształceniu, co zarazem prowadzić powinno ich zdaniem do stworzenia kulturowej i metodycznej przeciwwagi dla ukształtowanego na wzór zachodni szkolnictwa publicznego⁴⁹.

W gorszej sytuacji byli początkowo absolwenci uczelni religijnych z Bliskiego Wschodu. Ich dyplomy nie były bowiem początkowo uznawane w krajach afrykańskich jako równoważne dyplomom tamtejszych szkół publicznych, kształcących według standardów zachod-

⁴⁷ G. Abdoulaye, op. cit., s. 14.

⁴⁸ Podobne konflikty między tradycyjnymi nowymi kadrami szkół muzułmańskich – „*ancien oulemas*” i „*neo-oulemas*” zdarzają się w wielu krajach Afryki Zachodniej (Abdoulaye 2003).

⁴⁹ Przykładem takich dążeń jest powołanie w 1993 roku w Kamerunie Sekretariatu Szkolnictwa Islamskiego (*Secrétariat a l'Enseignement Islamique*), zob. *Atlas ...* .

nich⁵⁰. Sytuacja jest na tyle zawikłana, iż osoby wykazujące się dyplomami uczelni arabskich nie posiadają często nawet matury typu zachodniego.

Gailou Abdoulaye przytacza przypadek pewnego Benijczyka – posiadającego jedynie dyplom miejscowej szkoły podstawowej (tzw. Certificat d'Étude Primare), ale zarazem legitymującego się licencjatem literatury arabskiej zdobytym na Bliskim Wschodzie, który ubiegał się o stanowisko ambasadora Beninu w Libii⁵¹. Jemu podobni ostro protestowali przeciw dyskryminacji na rynku pracy u ministra Edukacji Narodowej i Badań Naukowych, argumentując: „weźcie przykład z Chińczyków, którzy uczą i pracują w naszym kraju, a nie rozumieją w żadnym miejscowym języku⁵²”.

Nowe elity muzułmańskie szukają swego miejsca w zmieniających się dynamicznie sytuacji gospodarczej i społecznej swych krajów. W przyjętej przez nich strategii kluczową rolę odgrywa edukacja religijna. Jednak edukacja ta została – podobnie jak i inne sfery życia – dotknięta procesami globalizacji.

Tak, jak zgadzamy się, iż globalizacja spowodowała „zwężenie przestrzeni” kontaktów międzycywilizacyjnych, tak możemy stwierdzić, iż „zwężenie przestrzeni” dotknęło także sam świat islamu. Przykład Afryki pokazuje, iż o pozycję w tej przestrzeni, zarówno w skali globalnej, jak i regionalnej rywalizują obecnie różne odmiany i modele tej religii, bardziej „fundamentalistyczne”, lub „modernistyczne”. W strategii różnych odmian islamu kluczową rolę odgrywają odmienne modele edukacji. Jedne sięgają po tradycje lokalne – bardziej „synkretyczne”, inne odwołują się do wzorów definiowanych jako „czyste” i uniwersalne, lecz w praktyce opierające swą „ortodoksję” także na partykularnych tradycjach.

⁵⁰ Sytuacja poprawiła się w połowie dekady lat 90. XX wieku, gdy większość krajów Afryki Zachodniej zaczęła uznawać dyplomy uczelni bliskowschodnich.

⁵¹ G. Abdoulaye, op. cit., s. 13.

⁵² Ibidem.

BIBLIOGRAFIA

- ABC Świat. Afryka II*, red. W. Maik, Poznań 1999.
- Abdoulaye G., *Les diplômés Béninois des universités arabo-islamiques: Une Élite moderne „déclassée” en quête de légitimité socio-religieuse et politique*, Working Papers No. 18, Institut für Ethnologie und Afrikasudien, Gutenberg Universität, Mainz 2003.
- Atlas de la Province Extrême Nord*, Paris 2000.
- Dongmo J.-L., *Evolution récente de la scolarisation des jeunes dans l'Adamawa 19é-20é siècle*, „Journal NBOUNDERE-ANTHROPOS”, Social Science Revue, of the University of Ngaoundere, Vol. 1, 1996.
- Hamadou A., *Naissance et evolution de l'enseignement franco-arabe*, thèse de doct., Université de Bordeaux III, Bordeaux 1993.
- Iya E., *L'école franco-arabe, facteur d'adaptabilité des valeurs socioculturelles des populations islamisées du Cameroun septentrionale*, Université Laval, Québec 1993.
- Komorowski Z., *Tradycje i współczesność Afryki Zachodniej*, Warszawa 1973.
- Martin J.-Y., *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire*, „Cahiers internationaux de sociologie”, Vol. LIII, No. 2, 1972,
- Marty P., *Étude de l'Islam au Dahomey: le bas Dahomey, le haut Dahomey*, Paris 1926.
- Massing A. W., *The Wangara, an Old Soninke Diaspora in West Africa?*, „Cahiers d'études africaines”, Vol. 158, 2000.
- Mouiche I., *Islam, mondialisation et crise identitaire dans royaume Bamun, Cameroun*, „Africa” Vol. 75, No. 3, 2005.
- Njiale P. M., *Les confessions religieuses et l'offre d'éducation au Cameroun, w: Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparative?* (Colloque International 19-21.10.2005), <http://afecinfo.free.fr/ERLOS/index.html>, 2.11.2005.
- Schulze R., *La da'wa saoudienne en Afrique de l'Ouest*, w: R. Otayek, *Le radicalisme au sud du Sahara: Da'wa, arabisation et de l'occident*, Paris 1993.
- Santerre R., *Pédagogie musulmane d'Afrique Noire, L'école Coranique peuple au Cameroun*, Montréal 1973.
- Tourneux H., Iyébi-Mandjek O., *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*, Paris 1994.

ISLAMIC EDUCATION IN SUB-SAHARAN COUNTRIES TOWARDS GLOBALISATION

SUMMARY

The article discusses the changes that took place in Muslim educational system in Africa, especially in the Sudan in last decades. Beginning with an overview of methods and contents of teaching in traditional Koranic schools, it points out their relationship with a doctrine and practice – syncretic in its form – „black Islam”.

It discusses the changes in Islamic education, that were brought during colonial epoch. *Medreses* or *ecoles franco-arabes* that were established in French Africa tried to combine the tradition and values of Islam with the curriculums and teaching methods brought from the Western model of education.

Finally, it points out the meaning of contemporary globalisation, in the process of changes in the Muslim system of education. The appearance of new staff, educated in the Near East, results in the increase of fundamental influences and in the appearance of new type of elites, which scramble for influences and position in the countries of Sub-Saharan Africa. New Muslim elites, contribute to social life with new dimensions of competences (e.g. linguistic Arabisation, knowledge of „pure Islam” rules) and new cultural patterns and educational standards. As a result, the rivalry between old and new Islamic elites becomes a cause of tensions and religious and social conflict.