

RYSZARD VORBRICH

Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

TRADYCYJNA SPOŁECZNOŚĆ AFRYKAŃSKA A SZKOŁA. SYSTEMY WYCHOWAWCZE I EDUKACYJNE W PLURALISTYCZNYM SPOŁECZEŃSTWIE KAMERUNU¹

Każde społeczeństwo wypracowuje swoiste metody i procedury służące podtrzymywaniu ciągłości w czasie. Służą temu nie tylko normy określające reprodukcję biologiczną, lecz także podtrzymanie i reprodukcję własnej kultury. Tę ostatnią kategorię procedur, uczącą jednostkę uznanych za przydatne umiejętności oraz preferowanych społecznie zachowań, określamy w naszej kulturze jako system edukacji.

Niniejsze studium analizuje (i porównuje) trzy typy systemów edukacyjnych występujących w Afryce subsaharyjskiej: tradycyjny — plemienny — system socjalizacji, szkolnictwo koraniczne oraz szkolnictwo formalne (publiczne) — oparte na wzorach zachodnich.

Materiału empirycznego dostarczy nam w tym wypadku Kamerun północny, będący regionem, w którym przecinają się i nakładają na siebie wpływy rodzimych kultur Czarnej Afryki i wielkich cywilizacji uniwersalnych — islamu i Zachodu. Żyje tu ponad 40 z 200 kameruńskich grup etnojęzycznych, zaliczanych do prawie wszystkich rodzin lingwistycznych kontynentu. Nic dziwnego zatem, iż na niewielkim stosunkowo terenie ogniskują się, niczym w soczewce, problemy typowe dla współczesnej Afryki.

W wyniku złożonych procesów historycznych, w omawianym regionie wykształcił się pluralistyczny, a właściwie mówiąc — wielonurtowy system edukacyjny. Główne jego nurty tworzą wspomniane wyżej: tradycyjne wychowanie plemienne, szkolnictwo koraniczne oraz szkolnictwo formalne.

Każdy z tych trzech typów kultury wykształcił sobie właściwy model systemu socjalizacji i edukacji. Każdy z nich stawia sobie odrębne cele, stosuje inne metody, posługuje się innymi językami, obejmuje społeczności o różnej skali i charakterze.

¹ Artykuł prezentuje wstępne wyniki projektu badawczego KBN (2 H01H 024 22) „Społeczeństwo postplemienne w Afryce. Stare i nowe elity w Kamerunie a budowa społeczeństwa obywatelskiego”. Wykorzystuje jednak także obserwacje poczynione w terenie (w Kamerunie) w latach 70. i 80., a zwłaszcza na przełomie wieków (1999–2001).

Ograniczone ramy artykułu zmuszają mnie do skoncentrowania się w tym miejscu jedynie na problemie odmienności celów i metod poszczególnych modeli systemów edukacyjnych oraz na kwestii wzajemnych relacji różnych nurtów edukacji.

Najtrudniejszy do opisanie i analizy pozostaje, ciągle jeszcze mało zbadany, plemienny system edukacji. Wymaga on stosowania odmiennych metod analizy i opisu, uwzględniających strukturę i charakter społeczności plemiennych².

Społeczności plemienne są małe w swej skali, posługują się lokalnymi językami i nie posiadają pisma, przez co ograniczone są w przestrzennym i czasowym zasięgu powiązań społecznych. Wykazują daleko posunięte poczucie etnocentryzmu oraz dużą ekonomikę konstrukcji struktur społecznych, polegającą na znacznej koncentracji ról społecznych u tych samych osób lub instytucji. Rolę wychowawczą i edukacyjną pełnią instytucje obarczone także innymi funkcjami (gospodarczymi, politycznymi, militarnymi itp.), takie jak rodzina, ród, stowarzyszenia i grupy wieku.

W północnym Kamerunie nie spotyka się prawie, występującego w innych regionach Afryki³, wielostopniowego systemu socjalizacji typowej dla społeczności o wykształconych stowarzyszeniach (klasach wieku) lub wyspecjalizowanych kadrach (kapłanach, griotach) chroniących ezoteryczne warstwy przekazu kulturowego. Plemienny system socjalizacji i wtajemniczania rzadko przekracza tu zatem obszar społeczności lokalnej. Dokonuje się on w ograniczonym przestrzennie i kulturowo środowisku rodzinnym i rodowym.

Podstawową metodą wychowania plemiennego jest naśladownictwo (np. poprzez zabawę) lub uczestnictwo (poprzez pracę) w życiu wspólnoty. Dzieci uczą się w ten sposób sposobów komunikowania oraz podejmowania działań i przyjmowania ról przypisanych zwyczajowo jednostce, z racji jej przynależności do grupy płci i wieku.

Obserwując życie wioski kameruńskiej (i szerzej ujmując — afrykańskiej), łatwo można zauważyć, jak dziewczynki towarzyszą swym matkom podczas wykonywania przez nie codziennych czynności gospodarczych, w miarę dorastania pomagają im w przynoszeniu wody, gotowaniu pożywienia i opiece nad młodszym rodzeństwem (z czasem nawet wyręczając matkę w wielu pracach). W ten sposób czerpią one wzory postaw i zachowań przypisanych w danej kulturze kobiecie-matce. Tak samo chłopcy, pomagając ojcu przy

² O specyfice badań nad tradycyjnymi i nowoczesnymi systemami edukacyjnymi szerzej pisze J.-Y. Martin (1972). Zob. też Z. Komorowski (1973).

³ Jednym z najbardziej rozbudowanych systemów edukacyjnych mogą pochwalić się malijscy Dogonowie. Oprócz „podstawowego” (obowiązkowego dla wszystkich mężczyzn) zakresu norm i wiedzy, jednostki pragnące pogłębiać swą wiedzę o bardziej złożone (i trudne do przyswojenia) treści i wątki kulturowe mogą to uczynić, przechodząc przez cztery poziomy wtajemniczenia (Griaud, 1948).

budowie domu, towarzysząc mu na polowaniach, nabywają umiejętności przydatnych w dorosłym życiu, w pełnieniu roli ojca rodziny.

Wbrew przyjętym wśród niektórych (europejskich) pedagogów⁴ opiniom, afrykańskim systemom edukacyjnym nie brak instrumentów i procedur bardziej wyrafinowanych, zmierzających do przekazania dziecku wartości etycznych, rozbudowanych treści mitycznych lub umiejętności kojarzenia, abstrakcyjnego myślenia i precyzyjnego posługiwania się językiem. Przykłady takich środków mogą tu dostarczyć różnego rodzaju formy narracyjne (często w uproszczeniu zwane „bajkami”)⁵. Dobrą ilustracją edukacyjnego zastosowania krótkich form literackich w procesie edukacyjnym mogą być kameruńskie (afrykańskie) zagadki. Jak zwracają uwagę ich kolekcjonerzy i badacze, kameruńskie (afrykańskie) zagadki z reguły nie zawierają w sobie pytania: kto? co?, lecz przyjmują formę zdań oznajmujących; np. *Kameleon, który pływa* = *piana na rzece* (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 195). Wiąże się to z podstawową cechą (celem) danego systemu edukacyjnego, który nie dąży do wyrobienia w dziecku nawyku rywalizacji, lecz podporządkowania. Badacze kameruńskich zagadek (ludowych) zwracają uwagę na jeszcze jedną ważną ich funkcję edukacyjną. W tutejszych językach, pozbawionych przypadków, a posiadających rozbudowane klasy nominalne (np. 24 w języku ffulde), właściwa odpowiedź na zagadkę oznacza opanowanie umiejętności przewycięzania dwuznaczności semantycznych języka⁶.

Posługując się opisanymi metodami i procedurami wychowanie plemienne nie posiada sformalizowanej struktury ani odrębnej (wyspecjalizowanej) kadry. Jest jednak w swej istocie totalne, ogarnia całą osobowość człowieka. Jego celem jest socjalizacja jednostki, pełne i harmonijne jej zintegrowanie z danym społeczeństwem, inaczej mówiąc, uczynienie z dziecka „dobrego” członka wspólnoty lokalnej i plemiennej. Proces wychowania i edukacji polega w tym przypadku na wprowadzaniu jednostki w określony porządek życia kolektywnego, czyli na przekazywaniu i wpajaniu dziecku norm kulturowych, uznanych w danej kulturze za odpowiednie i niezbędne dla utrzymania ciągłości biologicznej, utrwalenia tożsamości oraz harmonijnego funkcjonowania danej społeczności.

Ponieważ jednak społeczność plemienna traktowana jest jako ciągła w czasie wspólnota żywych, zmarłych i jeszcze nie narodzonych, immanentnym składnikiem wychowania plemiennego jest edukacja religijna, obejmująca ple-

⁴ Por. Z. Komorowski (1973).

⁵ Są one jednak zazwyczaj domeną badań filologów, choć i antropolodzy mogą znaleźć tu interesujący przedmiot studiów.

⁶ Brak miejsca uniemożliwia rozwinięcie tej wysoce specjalistycznej kwestii. W uproszczeniu można powiedzieć, iż chodzi o zdania typu: *pantera była na kolacji*, którego budowa nie wyjaśnia nam bezpośrednio, czy pantera spożywała kolację, czy też była na niej daniem. Inne przykłady zob. Tourneux, Iyébi-Mandjek (1996, s. 194 i n.).

mienną wizję świata (kosmogonię, kult przodków) oraz związane z nią praktyki magiczne i kulturę symboliczną. Stąd tak ważną funkcję pełnią w plemiennym wychowaniu osoby starsze, a zwłaszcza ci starcy, którzy są nośnikami tradycji, naturalnym pośrednikiem między przodkami a światem żywych i dzięki temu stają się podstawowym wehikułem transmisji kultury typu postfiguralnego. To dziadkowie, podczas południowej sjeisty lub przy wieczornym ognisku, snują opowieści (łąpczywie pochłaniane przez dzieciarnię) o dawnych czasach i mitycznych wydarzeniach. Czytelnik może zauważyć, iż sceny takie spotkać można w wielu kulturach, musi jednak też uwzględnić okoliczność, iż w społecznościach plemiennych owi starcy–narratorzy nie mają w zasadzie konkurencji jako źródło treści kulturowych i płynącego stąd prestiżu.

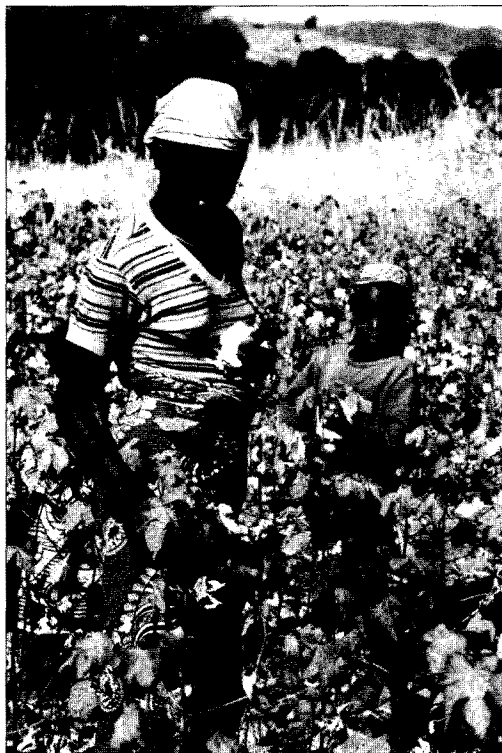
Konkludując, można powiedzieć, iż wychowanie typu plemiennego pozostaje zatem w praktyce procesem przekazywania wzorów zachowań. W społeczności, w której jednostka nigdy nie pozostaje anonimowa, ważną rolę wychowawczą pełni rozbudowany system kontroli społecznej. Polega on na nieustającym porównywaniu przez otoczenie zachowań jednostki z przyjętymi przez ogół wzorami kulturowymi. Edukacji typu plemiennego obce jest w zasadzie (wyjątkiem — niektóre treści mityczne) teoretyzowanie. Nie koncentruje się ona też na informacjach praktycznych, przydatnych w życiu codziennym. Plemienny model wychowania największy nacisk kładzie na takie ukształtowanie jednostki, które przyczyni się do harmonijnego wkomponowania jej w życie wspólnoty: rodziny, rodu, plemienia (fot. 1 i 2). W ten sposób wychowanie plemienne ogranicza się do doświadczeń własnej wspólnoty: do pojęć i realiów własnego kręgu kulturowego; jest zachowawcze i defensywne, nie przygotowuje jednostki do samodzielnego rozwiązywania problemów, lecz do zachowań, jakich oczekuje od niej grupa.

Edukacja koraniczna może być uznawana za jeszcze jeden z typów edukacji wyznaniowej. Jej specyficzne cechy strukturalne oraz stosowane metody wyznaczają jej jednak szczególne miejsce w typologizacji afrykańskich (kameruńskich) systemów (modeli) 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” (Hamadou, 1993; cyt. za: Dongmo, 1996, s. 30). Inaczej mówiąc, omawiany typ edukacji dąży do uczynienia z dziecka „dobrego” muzułmanina.

Edukacja koraniczna stanowi element, rzecz można, ważny instrument ekspansji nie tylko religii — islamu — lecz także cywilizacji o charakterze uniwersalnym. Cywilizacja ta wykształciła bogatą i wielowątkową tradycję. Co najistotniejsze: posługuje się ona własnym pismem, co pozwala osobom

Fot. 1. Praca z matką, wieś Mandama,
plemię Daba, fot. R. Vorbrich



Fot. 2. Praca z ojcem, wieś Mandama, fot. R. Vorbrich

i grupom w niej partycypującym włączyć się w szerszy obieg idei i przełamać izolację społeczną. Tym samym wyrwa ona jednostkę z partykularyzmu wioskowo-plemiennego, otwiera ją na *universum*. Jest to jednak *universum* odmienne od proponowanego przez kulturę zachodnią, propaguje statyczną wizję świata z trudem wpasowaną we współczesne procesy modernizacyjne Afryki.

Na wstępie omówienia szkolnictwa koranicznego należy zaznaczyć, iż zakorzenienie islamu w północnym Kamerunie jest różnej głębokości i jakości. Niektóre grupy etniczne (Fulbeje, Hausa, Kotoko, Wandala) są jej nośnikami od stuleci, inne (znaczna większość), choć równie długo pozostające pod jej presją, poddały się islamizacji (w różnym zresztą zakresie) dopiero w ostatnich 2–3 dekadach⁷. Wśród wielu grup etnicznych islam ma nadal charakter misyjny i dopiero buduje swoje struktury, w tym edukacyjne⁸. W większości przypadków proces islamizacji doprowadził jednak do ukształtowania się specyficznej formy tej religii — zwanej „czarnym islamem”⁹.

W Kamerunie północnym (jak i 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 społecznych lub magicznych¹⁰.

W przeciwieństwie do wcześniej omawianego wychowania plemiennego, edukacja koraniczna przyjmuje już pewne formy instytucjonalne. Posiada wyspecjalizowane kadry, które tworzą świątobliwi i wykształceni (lecz na

⁷ Liczbę muzułmanów w Kamerunie szacuje się na 22% ludności, wynoszącej w 1996 r. 13,6 mln. Z 3 mln. kameruńskich muzułmanów większość (ok. 2 mln.) żyje w północnej części kraju, gdzie stanowią więcej niż połowę ludności (szacowanej na 3,5 mln.). Dla porównania liczbę chrześcijan w Kamerunie szacuje się na 50–53%, pozostali to wyznawcy religii tradycyjnych (por. *ABC Świat...*, 1999, s. 69; *Przeglądowy Atlas...*, 1998, s. 252).

⁸ Na podstawie wycinkowych danych, można szacować, iż w Kamerunie północnym edukacją koraniczną objęte jest ok. 20% dzieci w wieku szkolnym (6–14 lat), w tym (zależnie od regionu i poziomu kształcenia) od 10% do 45% dziewczynek. Liczbę tę otrzymano, porównując dane zawarte w: *Atlas...* (2000, s. 139, 146) oraz Dongmo (1996, s. 33). Jeszcze trudniej oszacować wskaźnik skolaryzacji koranicznej wśród ludności muzułmańskiej. 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 środowiska miejskiego (Maroua) szacują wskaźnik skolaryzacji koranicznej wśród muzułmańskich dzieci w wieku szkolnym (5–15 lat) na 85% (Tourneux, Iyēbi-Mandjek, 1996, s. 91).

Wskaźnik ten jest zapewne niższy w środowisku wiejskim i zróżnicowany, zależnie od grupy etnicznej i (co często się wiąże) zakorzenienia islamu.

⁹ Pod tym pojęciem rozumie się system dogmatów i rytuałów religijnych opartych na Koranie, lecz prześiękniętych w dużej mierze wierzeniami afrykańskimi.

¹⁰ Jako przykład może tu służyć zwyczaj obrzezania lub talizmany zawierające cytaty z Koranu, niekiedy jedynie posiadające magiczny z nim związek (starty z tablicy proszek z kredy, którą napisano werset Koranu, itp.).

bardzo różnym poziomie) mężowie. W Kamerunie wyróżnić można dwie kategorie nauczycieli — *mallum* i *modibbo*. *Mallum* to osoba — mężczyzna lub kobieta — która posiadała (i przekazuje) umiejętność czytania (oraz przepisywania) Koranu. Każda osoba posiadająca takie podstawowe kwalifikacje może otworzyć szkołę, z własnej woli (kaprysu) lub na prośbę sąsiadów — rodaków. W literaturze naukowej zwie się ich często, niezupełnie poprawnie (w żargonie arabsko-francuskim) — *marabutami*¹¹. Odrębną, obdarzoną dużym prestiżem, grupę nauczycieli stanowią tzw. *modibbo*. Są to Fulbeje, tworzący endogamiczną praktycznie grupę (kastę), którzy oprócz funkcji dydaktycznych, pełnią także funkcje opiniotwórcze i polityczne¹². 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% (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 88).

Szkoły koraniczne — *lakkol* (*maktab*, *mahadra*) rzadko posiadają odrębne budynki. Najczęściej lokują się one w meczetach (lub w ich otoczeniu, w krzągankach, w cieniu drzew) (fot. 3 i 4). Nauka odbywa się w nich nieregularnie — raz lub kilka razy w tygodniu, najczęściej wieczorem.

W szkolnictwie koranicznym wyróżnić można dwa poziomy nauczania: podstawowy i uzupełniający. Poziom podstawowy — spotykany praktycznie we wszystkich miejscowych gminach muzułmańskich. Poziom uzupełniający — jedynie w ważniejszych ośrodkach miejskich.

Nauczanie podstawowe ogranicza się z reguły do nauki Koranu. Podstawową metodą dydaktyczną jest tutaj pamięciowy automatyzm, polegający na wielokrotnym, zbiorowym powtarzaniu (skandowaniu) za nauczycielem poszczególnych wersów i sur Koranu (niekiedy bez zrozumienia nawet sensu słów). Naukę rozpoczyna muzułmańskie wyznanie wiary: *Nie ma boga nad Allacha, 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) (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 202).

¹¹ Bardziej szanowani marabuci pełnią zarazem funkcję duszpasterzy, niektórzy z nich mają też opinię cudotwórców (Komorowski, 1973, s. 56).

¹² Aby zostać *modibbo*, należy pobierać wcześniej nauki u reputowanych (mających sławę w okolicy) nauczycieli. Niekiedy porównuje się tytuł *modibbo* ze stopniem „doktora nauk islamskich” (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 88), lecz ma on wymiar bardzo względny, bowiem niektórzy *modibbo* tworzą później szkoły o wielkiej reputacji, podczas gdy inni zostają „zwykłymi” marabutami. 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 (*Atlas...*, 2000, s. 146).

Nauka Świętej Księgi polega nie tylko na powtarzaniu tekstu za nauczycielem, lecz także na przepisywaniu przerabianego fragmentu Koranu kredą (lub rylcem) na drewnianych tabliczkach (fot. 5). Nie jest to jednak „zwykłe” przerysowywanie pisma, lecz „przepisywanie”, połączone z nauką alfabetu arabskiego. Nauka głosek alfabetu zajmuje z reguły (dobremu uczniowi) dwa miesiące. W praktyce wygląda to w ten sposób, iż nauczyciel pisze na tabliczce tekst (sylabę za sylabą), a uczniowie kopiuja go i uczą się równocześnie wymowy poszczególnych sylab¹³.

Teoretycznie uczniowie na poziomie elementarnym powinni opanować pamięciowo (przepisać na tabliczce) cały Koran. W praktyce — jak podkreślali moi informatorzy (absolwenci takich szkół) — ćwiczenia skrybtoryjne 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-Mandjek (1996, s. 95), 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 połowę¹⁴.

Forma przekazu treści kulturowych w szkole koranicznej jest do tego stopnia sztywna i schematyczna, iż pozbawia 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 nauczyciela¹⁵. 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 wspólnotcie z elementami rywalizacji. Zasadę tę dobrze ilustrują nagrody i kary tu stosowane.

¹³ Co jest bardzo ważne i trudne w nauce języka arabskiego z uwagi na skomplikowaną wartość diakrytyczną spółgłosek w języku pisanym nie znającym samogłosek.

¹⁴ Badania na próbie 800 uczniów szkół publicznych w Maroua (uczęszczających zarazem do szkół koranicznych) ujawniły, iż zaledwie 68 uczniów (8,5%) (w tym 30 z VI — ostatnich klas i 3 z klasy II) znało na pamięć wszystkie 114 sur Koranu, 137 uczniów opanowało pamięciowo co najmniej 76 sur, czyli więcej niż połowę Świętej Księgi; 323 uczniów znało ponad 25 sur. Naliczono także 14 uczniów (w tym dwóch z ostatnich klas), którzy nie potrafili zacytować żadnej sury (znali jedynie alfabet arabski) (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 94).

¹⁵ Wadę tę 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.



Szkoła koraniczna, fot. autor 2001 r.



Uczeń szkoły koranicznej, fot. autor 2001 r.



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 sześćdziesiąt 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 koguta¹⁶. Jest on tego samego dnia przyrządzony (upieczony) przez uczennice i spożyty w uroczystej oprawie, wspólnie przez nauczyciela i jego uczniów. Przed posiłkiem *mallum* odmawia publicznie modlitwę w intencji ucznia, a on sam staje się bohaterem dnia, jest fetowany w szkole i w rodzinie (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 204–205). W ten sposób uczeń nabywa zaufania do własnych możliwości oraz przekonanie, iż jego wysiłek jest dostrzegany 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) karany jest uderzeniem po głowie lub szczypaniem w policzki. Źle zdaniem nauczyciela wyrecytowany przez ucznia werset Koranu musi być przez niego natychmiast powtórzony („wywrzeszczany” na całe gardło) sto razy. Poważna niesubordynacja karana jest pracą poza kolejnością — np. zbieraniem chrustu na opał (nauka odbywa się często wieczorem przy ognisku) lub aresztem¹⁷.

W tym miejscu należy wspomnieć o kwestii wynagradzania nauczyciela. Większość z nich jest opłacana przez rodziców. Czesne nosi (fulbejską) nazwę „pieniądz światła” (*ceede yiite*) (*Atlas...*, 2000, s. 146). Forma i wysokość ponoszonych świadczeń jest bardzo zróżnicowana, różna w mieście i na wsi. W mieście opłata przyjmuje częściej formę pieniężną i waha się od 500 fr CFA (2,75 zł) miesięcznie do 200 fr CFA tygodniowo od ucznia. Na wsi świadczenia gotówkowe pojawiają się okazjonalnie (podczas świąt), częściej rodzice rewanżują się nauczycielowi, dostarczając mu żywność lub drewno na opał, z reguły kupują też naftę do lampy przyświecającej uczniom podczas nauki.

¹⁶ Rozpoczęcie kolejnej *faarde* zaznacza się ofiarowaniem kozła lub barana.

¹⁷ 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 (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 203–204).

Świadczenia względem nauczyciela nie mają tu jedynie charakteru ekonomicznego, lecz są wyrazem zobowiązań o charakterze duchowym¹⁸. Zobowiązania te nie wygasają nawet w kilka lat po ukończeniu nauki. 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 (praktycznie czyni to jej rodzina) dużą, jak na tutejsze stosunki, sumę 6 000 fr CFA (33 zł) (*Atlas...*, 2000, s. 146).

Bardziej sumienni i wytrwali uczniowie, po kilku latach nauki mogą w ten sposób przyswoić sobie pamięciowo większe lub mniejsze fragmenty Koranu. Znacznie gorzej efektywność nauczania koranicznego rysuje się w odniesieniu do języka arabskiego, skoro jego znajomość jest mała nawet wśród nauczycieli. Jak wykazały precyzyjne, lecz wycinkowe badania — nawet w środowisku miejskim (Maroua) zaledwie 8% *mallumów* 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” (*Atlas...*, 2000, s. 146)¹⁹. Inne źródła — odnoszące się do Kamerunu północnego — szacują liczbę nauczycieli koranicznych znających język arabski w stopniu „wystarczającym” na 15% (!). Dwie trzecie *mallumów* miało przyznać się „bez cienia kompleksu” do nieznajomości języka arabskiego lub do znajomości „ledwie trochę” (Taurneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 89). O ile znajomość języka arabskiego wśród „zwykłych” *mallumów* jest bardzo słaba, o tyle jest ona znacznie lepsza w grupie *modibbo*, muszą oni nie tylko umieć płynnie czytać, ale i pisać w tym języku.

Słaba ogólnie znajomość arabskiego powoduje, iż pozostaje on dla kameruńskich muzułmanów językiem liturgicznym, językiem słowa bożego i modlitwy. Językiem edukacji koranicznej pozostaje tu język ffulde, traktowany w Kamerunie jako (również) „język Koranu” (Tourneaux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 79)²⁰. W piśmiennictwie religijnym i w korespondencji tutejsi muzułmanie stosują natomiast powszechnie pisaną formę tego języka — *adzamijja* — opartą na alfabecie arabskim.

¹⁸ Ze złożonymi — materialno-duchowymi — relacjami między uczniem a nauczycielem wiąże się, nasilające się w ostatnich latach w większych miastach, zjawisko żebractwa uczniów szkół koranicznych, dla których ten sposób zarabkowania 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 wykonywania „zadania domowego”.

¹⁹ Dla porównania można dodać, iż tylko 20% *malumów* znało w mowie i w piśmie język francuski, oficjalny język Kamerunu — a 71% nauczycieli szkół koranicznych nie władało w ogóle tym językiem (*Atlas...*, 2000, s. 146).

²⁰ Badania etnojęzykowe i etnoreligioznawcze wykazały również, iż bardzo często islamizacja osób pochodzących z plemion do niedawna animistycznych pociąga za sobą ich praktyczną fulbeizację, odzwierciedlającą się nie tylko przyjęciem języka ffulde (zwłaszcza w zachowaniach prestiżowych), lecz także fulbejskiego stroju, gestu i obyczaju (Gousset, 1999; Tourneaux Iyébi-Mandjek, 1996; Vorbrich, 2000).

Najbardziej wytrwali i żądni wiedzy absolwenci podstawowych szkół koranicznych mogą podjąć naukę na poziomie uzupełniającym²¹. W tym celu udają się niekiedy na dalekie wędrówki — w poszukiwaniu odpowiednich szkół i mistrzów. Mogą ich znaleźć w większych miastach, takich jak: Garoua, Maroua, Ngaundere lub leżących już w Nigerii — Maiduguri, Yola czy Kano. Nauka na wyższym poziomie trwa od kilku do (nawet) kilkudziesięciu lat²². W ciągu wieloletnich studiów, uczniowie pobierają ją 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 (*tadž-wiid*).

Uczniowie kameruńskich szkół koranicznych przyswajają też podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu dyscyplin świeckich, takich jak matematyka (arytmetyka), a także z dziedzin odrzucanych przez islam ortodoksyjny: astrologii, kabalistyki, uczą się sporządzać amulety i inne przedmioty magiczne (*Atlas...*, 2000, 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 *malumów*, bowiem każdy z nich specjalizuje się w pewnym wachlarzu dyscyplin, wśród których prym wiodą prawo, literatura i teologia²³. Podobne preferencje spotkać można także wśród studentów, z tym, iż zainteresowanie teologią przewyższa nieznacznie zamiłowanie do literatury²⁴.

Osobnym problemem związanym z funkcjonowaniem pluralistycznego — trójskładnikowego — systemu edukacyjnego są relacje pomiędzy szkolnictwem koranicznym a szkolnictwem formalnym (publicznym). Czytelny wskaźnikiem wzajemnych relacji może być równoległe uczestnictwo uczniów szkół państwowych w szkolnictwie koranicznym.

Brak jest kompleksowych studiów nad wspomnianym wskaźnikiem. Wyniki wycinkowych badań socjologów i pedagogów kameruńskich w zdomi-

²¹ Należy zaznaczyć, iż granica między poziomem podstawowym i uzupełniającym jest w wypadku edukacji koranicznej podziałem umownym i praktycznie się zacieraającym. Dlatego niezwykle trudno ocenić wskaźnik uczniów kontynuujących naukę na poziomie uzupełniającym. Niektóre źródła pozwalają szacować ją na 1:40 (Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 90).

²² Średnio trwa ona 26,7 lat (!). Ta zaskakująca liczba wynika jednak z nieregularnego (i często przerywanego) sposobu pobierania nauk (*Atlas...*, 2000, s. 146).

²³ Przykładowo wśród 39 *malumów* z miasta Maroua aż 35 deklarowało szczególne zainteresowanie prawem, 20 — literaturą, 16 — teologią, 10 — hadisami i 4 — egzegezą (*Atlas...*, 2000, s. 146).

²⁴ 142 ankietowanych *malumów* z prowincji Extreme Nord pobierało w przeszłości naukę łącznie u 290 mistrzów. 82% z nich studiowało prawo, 50% — teologię, 47,6 — poezję i literaturę, 39,2% tradycję (hadisy), 28,4% — egzegezę, 19,2% — gramatykę, 5,3% — wymowę arabską.

nowanym przez muzułmanów środowisku miejskim (Maroua) pozwalają stwierdzić, iż oba systemy edukacji nachodzą na siebie w różnym stopniu, zależnym od uwarunkowań kulturowych i historycznych.

Henry Tournoux oraz Olivier Iyébi-Mandjek stwierdzili, iż 49% uczniów szkół publicznych w Maroua uczęszczało także do szkoły koranicznej (1996, s. 165). Z kolei wskaźnik uczniów szkół koranicznych (w wieku 5–15 lat) nie uczęszczających zarazem do szkoły publicznej zależny był od pochodzenia etnicznego i zakorzenienia w kulturze islamu. Najwyższy był wśród grup od wieków zislamizowanych: Fulbejów, Wandala, Hausa i Arabów Szoa (100%), znacznie niższy wśród grup podlegających nasilonej islamizacji dopiero od 1–2 pokoleń: Mafa (41%), Guiziga (25%), najniższy natomiast wśród dzieci pochodzących z grup znanych ze swej niechęci do islamu — np. Toupuri (8%) (Tournoux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 92–93).

Szkoła publiczna (fot. 6) określana jest przez muzułmanów, zaczerpniętym z ffulde, terminem *lakkol Nasaara (janngirde Nasaara)* — „szkoła Białych” i przeciwstawiana „szkole koranicznej”, zwanej „szkołą Fulbe” (*janngride Fulbe*) (Tournoux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 165). Wskazana opozycja semantyczna dobrze ilustruje niechętny stosunek muzułmanów kameruńskich do szkół państwowych.

Okazywana przez tę społeczność rezerwa wobec (świeckiego) szkolnictwa publicznego była od dawna zauważana i podkreślana przez obserwatorów życia społecznego w Kamerunie (*Atlas...*, 2000, s. 142). W dobie nasilonych zmian cywilizacyjnych, przyczyniała się ona do ekonomicznej i politycznej marginalizacji muzułmanów, wypieranych z posad w administracji i gospodarce państwowej. Zagrożenie to zostało w końcu dostrzeżone przez elity muzułmańskie, które przystąpiły do rozwoju alternatywnego systemu szkolnictwa. Proces ten nie przebiegał jednak w sposób skoordynowany i odznaczał się wielu meandrami.

Oprócz tradycyjnych szkół koranicznych — obu poziomów — w ostatnich dziesięcioleciach pojawiły się w Kamerunie północnym wyznaniowe (muzułmańskie) szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, aspirujące do statusu szkół publicznych. Swym programem i stosowanymi metodami nawiązują one bądź do metod edukacji zachodniej, bądź do ortodoksyjnej tradycji islamu, czerpiącego swe wzory z Egiptu lub Arabii Saudyjskiej.

Pierwszy typ szkół to tzw. *école franco-arabe* — tworzone od lat 50. XX wieku przez administrację kolonialną dla dzieci elit muzułmańskich Fulbejów. Oprócz formacji religijnej dawały one świadectwa ukończenia szkoły państwowej. Co ciekawe, wobec niechęci okazywanej temu typowi szkolnictwa przez pierwszego prezydenta niepodległego Kamerunu — muzułmanina A. Ahidjo — szkoły francusko-arabskie nie zyskały większej popularności w prowincji zdominowanej przez rządy muzułmanów. W sumie powstało ich tylko kilka (w większych miastach), a liczba uczniów tych szkół nigdy nie przekroczyła 1000 osób (*Atlas...*, 2000, s. 140).

W latach 70. powstały nawet szkoły *franco-arabe* na poziomie ponadpodstawowym. Miały one stworzyć nową — wykształconą — elitę muzułmańską, zdolną podtrzymać dominację polityczną i ekonomiczną tej grupy ludności na północy kraju. Największy prestiż zyskał (założony w 1977 roku w Maroua) *Collège de l'Espoir*²⁵. W latach 90. szkoła ta dostała się jednak pod wpływy fundamentalistów islamskich (wahabici organizowali tu kolonia islamskie), w końcu zawiesiła swą działalność w 1996 roku (*Atlas...*, 2000, s. 142, 146).

Miejsce mających uprawnienia szkół publicznych — *école franco-arabe* — są w ostatnich latach zastępowane przez tzw. *collèges islamistes* [nie: *islamiques* (!)]. Przybierają one różne nazwy i reprezentują zróżnicowany poziom nauczania. Wśród najznacześniejszych wymienić można *collège privé islamique Sabil* (w Bamaré) oraz *Institut de Théologie Islamique* (ITI) w Maroua²⁶. Ten ostatni uważany jest za następcę *Collège de l'Espoir*. Odwołujące się do wzorów importowanych z Egiptu i Arabii Saudyjskiej szkoły „islamiistów” powstają na fali pogłębiającej się w ostatnich latach niechęci społeczności muzułmańskiej do szkolnictwa publicznego opartego na modelach zachodnich. Wyrazem dążeń zmierzających do stworzenia kulturowej i metodycznej przeciwwagi dla ukształtowanego na wzór zachodni szkolnictwa publicznego jest powołanie w 1993 roku w Garoua Sekretariatu Szkolnictwa Islamskiego (*Secrétariat à l'Enseignement Islamique*).

Pojawienie się dwóch, a ostatnio nawet trzech typów muzułmańskiego szkolnictwa wyznaniowego ujawnia zjawisko ścierania się różnych prądów ideologicznych w świecie islamu. Dalszy rozwój (lub upadek) poszczególnych typów szkolnictwa koranicznego w Kamerunie będzie następstwem przebiegu procesu ścierania się różnych nurtów islamu oraz efektem konfrontacji wielkich cywilizacji światowych.

Szkolnictwo formalne, określane niekiedy mianem „nowoczesnego”, wprowadziło do Kamerunu zachodni model edukacji. Cechuje go sformalizowanie, złożoność i hierarchia struktur, wyspecjalizowane kadry oraz unifikacja programów i treści edukacyjnych. Wedle znawcy problematyki edukacyjnej, Z. Komorowskiego (1973, s. 99), „za nowoczesne należy uznać szkolnictwo kształcące ludzi, którzy będą umieli pracować, optymalnie or-

²⁵ Collège był ufundowany i finansowany przez grupę miejscowych *alhadzi*, a jego długoletnim dyrektorem był *modibbo* i zarazem mer jednej z dzielnic miasta.

²⁶ Nowy typ szkół muzułmańskich różni się poziomem i programem od tradycyjnego szkolnictwa muzułmańskiego. Pracujący w nim nauczyciele studiowali często na Bliskim Wschodzie lub pochodzą z Arabii Saudyjskiej lub Pakistanu. Znajdując się pod wpływem ortodoksyjnych nurtów islamu, zwalczą on niektóre zwyczaje i praktyki „czarnego islamu” (jak np. przywiązywanie wagi do amuletów). Przybywający z Pakistanu misjonarze oskarżają kameruńskich muzułmanów, iż są pod zbyt wielkim wpływem chrześcijan (*Rumi*), sami jednak propagują obce Kameruńczykom wzory, jak np. odrzucenie pokarmów mięsnych (*Atlas...*, 2000, s. 146).

ganizować własną i innych pracę oraz umiejętnie wykorzystywać jej rezultaty w ramach tych właśnie warunków”. W warunkach afrykańskich celem tego typu szkolnictwa jest przekazanie uczniom postaw i umiejętności pozwalających na samodzielne i skuteczne funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie typu narodowego. Daje ono wiedzę i kwalifikacje przydatne w społeczeństwie o zróżnicowanej strukturze i wykształconym podziale pracy. Inaczej mówiąc, szkoła publiczna ma formować „dobrego” i przydatnego społecznie obywatela, członka wspólnoty ponadlokalnej, ponadetnicznej i ponadkonfesyjnej.

Przystępując do omówienia szkolnictwa formalnego w Kamerunie północnym, należy wskazać na dwie jego cechy strukturalne — względne opóźnienie rozwojowe oraz dysharmonię z tradycyjnym modelem kultury.

Ocenia się, iż pod względem szkolnictwa publicznego opóźnienie Kamerunu północnego względem jego prowincji południowych wynosi 50–70 lat²⁷.

Pierwszą szkołę typu zachodniego na terenie obecnego Kamerunu (południowego) założyli misjonarze baptyści w miejscowości Bimba w 1844 roku. Rok później powstała szkoła w Douala (*Atlas...*, 2000, s. 140). Po zajęciu południowego Kamerunu przez Niemców, stworzyli oni dość szybko sieć szkół odpowiadających normom europejskim. Pierwszą była szkoła rządowa powstała w Douala w 1888 roku (*Atlas...*, 2000, s. 140)²⁸. Pierwsza szkoła niemiecka w Kamerunie północnym powstała w 1905 roku. Funkcjonowała ona jednak zaledwie 9 lat. Po przerwie wojennej nową szkołę powołali Francuzi w 1918 roku. Działała ona jednak (z przerwami) przez 18 lat w warunkach prowizorycznych (w zagrodzie miejscowego lamido). Pierwsza szkoła „z prawdziwego zdarzenia” (w odrębnym budynku) powstała tu dopiero w 1936 roku (*Atlas...*, 2000, s. 140).

Względne opóźnienie rozwoju systemu edukacji publicznej w północnej części Kamerunu odciska swe piętno na poziomie kształcenia, jego warunkach i efektach. Opóźnienia w szkolnictwie północnokameruńskim najlepiej ilustruje poziom skolaryzacji, czyli procent dzieci w wieku szkolnym uczęszczających do szkoły. Jest on najniższy w tym kraju. O ile średnia krajowa wynosi tu 70 (dziewczęta) — 71 (chłopcy) (*Education*, s. 99), to w Kamerunie północnym spada on do poziomu 20,0 (dziewczęta) i 33,7 (chłopcy) (*Atlas...*, 2000, s. 139)²⁹.

Te ogólne cyfry nie oddają jednak zupełnie wewnętrznego zróżnicowania zjawiska, którego natężenie zmienia się w tej części kraju w znacznym stop-

²⁷ Opóźnienie to ma uwarunkowania historyczne. Północna część kraju, odległa o 800–1400 km od wybrzeża, oddzielona od reszty kraju rozległym masywem górskim (Adamawa), została poddana procesom modernizacyjnym, związanym z epoką kolonialną kilkadziesiąt lat później niż prowincje południowe.

²⁸ Zob. też Jean-Yves Martin, *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire*, „Cahiers internationaux de sociologie” vol. LIII, no 2, 1972, 337–362.

²⁹ Dla porównania podam, iż w południowych i zachodnich (anglojęzycznych) prowincjach Kamerunu wskaźnik skolaryzacji sięga nawet 90–98% (!) (Boutrais, 1984, s. 469).

niu, zależnie od struktury etnicznej i religijnej, warunków naturalnych (rzeźby terenu) oraz społecznych (wskaźnika urbanizacji). Stosunkowo wysokim wskaźnikiem skolaryzacji mogą się pochwalić (dane z lat 70.–80.) tereny równinne — 50–60%, najniższy poziom osiąga on na obszarach górskich — poniżej 20% (Boutrais, 1984, s. 469). Różnice te stopniowo ulegają jednak niwelacji. O ile jeszcze 20 lat temu, w latach 80., widywałem w górach całe zespoły wiosek (zamieszkałe przez kilka tysięcy osób) pozbawione zupełnie szkół, to na przełomie XX i XXI wieku — dosłownie na moich oczach — nowe szkoły (2–4 klasowe) pojawiły się we wszystkich praktycznie wioskach. Dynamikę zjawiska dobrze ukazuje bogata w liczby publikacja autorów francuskich — *Atlas Extrem Nord* (2000, s. 139–146).

Na równinach, na obszarach lepiej zurbanizowanych wskaźnik skolaryzacji osiągać może nawet poziom 60–69%, podczas gdy z dala od ośrodków miejskich spada do 20–40% (*Atlas...*, 2000, s. 139; Boutrais, s. 1984: 468). Wewnętrzną rolę odgrywają także czynniki kulturowe: gospodarczy, etniczny i religijny. Niektóre grupy etniczne (do niedawna „pogańskie”), jak np. Tupuri i Mundang, znane są z dobrego nastawienia do edukacji publicznej. Na ich obszarze etnicznym wskaźnik skolaryzacji sięga 60%, podczas gdy wśród innych grup (np. Fulbe) spada do 35–39%. W wypadku nikłej skolaryzacji Fulbejów nakładają się dwa czynniki: gospodarczy i religijny. Wskaźnik skolaryzacji wyraźnie spada bowiem wśród muzułmanów, który, co podkreślają obserwatorzy (*Atlas...*, 2000, s. 139), odnoszą z dużą rezerwą do szkolnictwa publicznego. Dochodzi do tego ich sposób gospodarowania — nomadyczne pasterstwo, które z natury swej utrudnia trwały kontakt ze szkołą³⁰.

Pochodną i zarazem wskaźnikiem opóźnienia szkolnictwa północnokameryńskiego jest stan jego kadry pedagogicznej. Niedobór i niskie kwalifikacje kadry są typowe dla całej Afryki subsaharyjskiej. Szczególnie silnie odczuwalne jest to w strefie Sahelu, a więc także na północy Kamerunu. Nauczycieli jest tu za mało (zależnie od departamentu: 54–78 uczniów na 1 nauczyciela) i mają z reguły niewystarczające (niepełne) kwalifikacje. Średnio o dziesiąty nauczyciel ukończył pełną szkołę pedagogiczną. W najlepiej pod względem stojącym subregionie Kamerunu północnego — prowincji Extrême Nord — wskaźnik ten wynosi 12%³¹.

W całym Kamerunie północnym panuje przekonanie, iż miejscowa oświata, tak i w ogóle administracja państwowa, opiera się na importowanej kadrze, a tzw. *Gada Mayo*, jak — pochodzącym z języka ffulde terminem — okre-

³⁰ W regionach zamieszkałych przez ludność pasterską (Fulbe, Arabów Soza, Kanuri) dzieci masowo znikają ze szkół w styczniu i lutym, gdy rozpoczyna się sezon wędrówek. Pojawiają się dopiero na jesieni, gdy stada, a wraz z nimi pasterze wracają na zimowe pastwiska. W niektórych departamentach zjawisko sezonowego opuszczania szkół przybiera takie rozmiary, iż są one zamykane na kilka miesięcy. Zdarza się też, iż dyrektorzy szkół (w trosce o własne uposażenia) kłusują wykazy uczniów i ukrywają niedobory (*Atlas...*, 2000, s. 139).

³¹ Zob. *Atlas...*, 2000, s. 140; por. J.–L. Dongmo (1996) oraz Tourneux, Iyébi–Mandjek (1996).

śla się tu przybyszy „zza rzeki” (*gada mayo*) Benoue. Rzeka ta stanowi umowną granicę między północnymi a południowymi — lepiej rozwiniętymi prowincjami kraju.

Pobieżne zestawienie miejsc pochodzenia tutejszej kadry nie potwierdza tej opinii. W leżącej najdalej na północy prowincji Extrême Nord (dla której, jako jedynej, istnieją w miarę kompletne, aktualne i dostępne dane) na 2624 zatrudnionych tu przez państwo (jak się przekonamy to podkreślenie jest istotne) 1474 (56%) nauczycieli szkół podstawowych pochodziło z danej prowincji; kolejnych 887 (33%) z pozostałych dwóch prowincji Kamerunu północnego, a zaledwie 11% z południowych, lepiej rozwiniętych regionów kraju.

Właściwą skalę znaczenia importowanej kadry ujawnia dopiero analiza kwalifikacji nauczycieli pochodzących z różnych prowincji kraju. Nauczyciele pochodzący z południa kraju wielokrotnie dystansują poziomem kwalifikacji swych kolegów — „autochtonów”. W grupie nauczycieli *Gada Mayo* znajduje się 21% absolwentów (średnich) szkół pedagogicznych (*L'école normale d'instituteurs* — ENI). Stanowią oni 68,5% tej kategorii nauczycieli w omawianej prowincji. 24,8% „południowców” ukończyło „szkołę nauczycieli pomocniczych” (*L'école normale d'instituteurs-adjoint* — ENIA), co daje 60,7% w skali prowincji. Zaledwie ułamek procenta tej grupy legitymuje się jedynie świadectwem szkoły podstawowej i prawie nie ma wśród niej (tylko 3 osoby) nauczycieli bez żadnych kwalifikacji (*Atlas...*, 2000, s. 140–142).

Odpowiednie proporcje układają się całkowicie odmiennie w grupie nauczycieli pochodzących z prowincji Extrême Nord. Zaledwie 85 z nich — 5,7% (!) (26,5% tej kategorii nauczycieli w skali prowincji) — zdobyło najwyższy stopień nauczycielski (*instituteur enseignement générale* — IEG) lub równorzędny, czyli ma kwalifikacje odpowiadające ukończeniu szkoły pedagogicznej. 29,6% omawianej grupy ukończyła szkoły dla „nauczycieli pomocniczych” i zajmuje stanowiska *instituteurs adjoints enseignement générale* — IAEG. 8,1% „tubylczych” nauczycieli (co stanowi 51,5% tej kategorii nauczycieli w prowincji) posiada tylko niepełne kwalifikacje pedagogiczne i pełni różnego rodzaju funkcje określane jako „pomocnicze” (np. nauczycieli WF-u). W końcu to, co najjaskrawiej ilustruje poziom kwalifikacji kadry nauczycielskiej miejscowego pochodzenia — 33,4% omawianej grupy (92,3% w skali prowincji) to tzw. „nauczyciele wspomagający nauczanie ogólne” (*maîtres d'enseignement général auxiliaires* — MEGA) legitymujący się jedynie świadectwem ukończenia szkoły podstawowej — CEPE. Najniżej wykształconą grupę nauczycieli państwowych — nie posiadający nawet takiego poziomu wykształcenia — tworzą tzw. „nauczyciele ochotniczy” (*maîtres benevoles*). Stanowią oni 16,2% „tubylczej” kadry i zarazem 95,6% ogółu tej grupy „pedagogów”³² (*Atlas...*, 2000, s. 140).

³² Wszystkie dane dotyczące kwalifikacji nauczycieli z prowincji Extrême Nord podaje za: *Atlas...*, (2000, s. 140).



Fot. 6. Szkoła publiczna, wieś Nive, plemię Daba, fot. R. Vorbrich

Ci ostatni pracują głównie w małych wiejskich szkołach i rekrutowani są z reguły wśród miejscowych kilkunastoletnich chłopców, którzy „otarli” się choćby o publiczną szkołę podstawową. Ukończyli oni przeważnie zaledwie 2–4 klasy szkoły podstawowej i — jak się osobiście przekonałem — często ledwo potrafią mówić i pisać po francusku.

Osobną grupę nauczycieli „tubylczych”, nie ujętą w powyższej statystyce, stanowią tzw. „nauczyciele rodziców” (*maîtres des parents*). Nie są oni zatrudniani przez państwo, lecz opłacani przez rodziców i lokalne „elity” (kupców, funkcjonariuszy państwowych itp.). Ich kwalifikacje oraz dokładną liczbę trudno ustalić. Można założyć, iż z reguły nie posiadają świadectwa szkoły podstawowej. Szacunki dotyczące wielkości tej grupy w prowincji Extrême Nord są krańcowo różne i wahają się od 44 do 1336 (!) (*Atlas...*, 2000, s. 142), a więc dorównują być może niemal liczbie miejscowych nauczycieli opłacanych przez państwo³³.

Pochodzenie kadry szkolnictwa publicznego powoduje dodatkowe problemy. Nauczyciele pochodzący z odległych, południowych regionów kraju traktują pracę w zacofanej („dzikiej”) prowincji jako zsyłkę. Marzą tylko o przeniesieniu do rodzinnych stron. Nie mają oni motywacji do lepszego przygotowania się do pracy

³³ Pomijam w tym miejscu, istotny dla efektów kształcenia, problem niskiego (nawet jak na Afrykę) uposażenia nauczycieli (zależnie od stażu i kwalifikacji — 25–45 tys. Fr CFA miesięcznie), którego poziom nie stanowi właściwej motywacji do pracy i sprzyja powszechnemu w Kamerunie zjawisku korupcji (nauczyciele miejscy nagminnie wykorzystują uczniów do pracy na swoich działkach rolniczych, nauczyciele miejscy „sprzedają” oceny, a zdarza się, że uczennice starszych klas „kupują” oceny pozytywne za usługi seksualne).

w trudnych warunkach³⁴. Szczególnie trudna jest sytuacja nauczycieli przybyłych na wieś z miasta (lub odległych prowincji). Nie znającym lokalnych języków, miejscowych układów społecznych i zwyczajów trudniej przychodzi realizacja programu i jego dostosowanie do kultury swych uczniów³⁵.

Z kolei nauczyciele „tubylczy”, gorzej wykształceni, mogą nadrabiać braki własnego przygotowania do pracy pedagoga znajomością lokalnego języka³⁶ oraz rozeznanie miejscowych warunków. Jednak im silniej są oni zintegrowani z miejscowymi społecznościami lokalnymi (ich wiek lokuje ich na niższych szczeblach tradycyjnej struktury społecznej), tym trudniej im niekiedy zyskać odpowiedni prestiż otoczenia i posłuch u uczniów, swych nieco młodszych tylko kuzynów i sąsiadów.

Druga, zasygnalizowana już cecha miejscowego systemu szkolnictwa formalnego — jego dysharmonia z tradycyjną kulturą afrykańską — znajduje swe źródło w omówionych wcześniej celach, jakie stawia sobie szkolnictwo publiczne. Zmierza ono praktycznie do przełamania izolacji i przekształcenia tradycyjnego społeczeństwa (plemiennego) w społeczeństwo typu chłopskiego (lub miejskiego), zdolnego funkcjonować w szerszych strukturach, w ramach cywilizacji industrialnej.

Wizja przyszłości zderza się tutaj z realiami pochodzącymi z odległej przeszłości. W rezultacie, w regionach o silnie zachowanych strukturach i mentalności plemiennej — a takim regionem jest w przeważającej mierze Kamerun północny — szkoła pozostaje ciałem obcym, instytucją importowaną. Uwaga ta nie odnosi się tylko do zarzuconych już w przeważającej mierze importowanych z Europy treści programowych i podręczników, przywołujących anegdotycznych już „naszych przodków Galów”, lecz także do współczesnych, poddanych afrykanizacji programów nauczania, które często, co wykażę poniżej, nie uwzględniają kontekstu kulturowego, w jakich będą realizowane.

Dla dzieci pochodzących ze środowiska wiejskiego, często o 100% (lub bliskim mu) wskaźniku analfabetyzmu, gdzie dopiero pierwsze pokolenie (a nierzadko pierwsze roczniki) poddane jest skolaryzacji, czas spędzony w szkole nie jest przedłużeniem wychowania rodzinnego. Szkoła nie tylko wprowadza w świat im (oraz co ważniejsze także ich rodzicom) nie znany,

³⁴ Zwłaszcza gdy kilka lat temu, z powodu trudności budżetowych, zniesiono dodatek dla nauczycieli wiejskich i przeniesionych służbowo na prowincję.

³⁵ Nieraz mogłem zaobserwować, jak „importowani” wiejscy nauczyciele z widocznym lekceważeniem (lub co najwyżej protekcyjnie) odnosili się do rodziców swych uczniów, a jako swoje główne posłannictwo traktowali „oduczenie” swych uczniów „zwyczajów z buszu”.

³⁶ Wbrew pozorom, w tych warunkach ujawnia się istotna rola najniżej wykształconej kadry: „nauczycieli ochotniczych” i „nauczycieli rodziców”. Nabiera ona na znaczeniu na najniższych poziomach kształcenia — SIL i CP. „Tubylczy” nauczyciele stanowią bowiem trzon kadry w małych (o jednoosobowej obsadzie) szkołkach wiejskich, o niepełnych kursach kształcenia (jedno- lub dwuletnich), gdzie uczniowie stykają się po raz pierwszy z obcym językiem i kulturą.

wprowadza nowe wartości, postawy i źródła prestiżu sprzeczne z tradycyjnym modelem życia plemiennego³⁷.

Brakuje szerszych danych ukazujących stosunek izolowanych społeczności lokalnych do szkoły publicznej. Jak mogłem obserwować rozwój sytuacji w górskich wioskach Kamerunu, gdzie „na moich oczach” powstawały pierwsze szkoły, z reguły problem nie istniał (nie odczuwano braku tej instytucji) do czasu powstania szkoły w najbliższej sąsiedniej miejscowości. Gdy szkoła pojawiła się w zasięgu 2–3 godzin marszu, ujawniał się różnicowany do niej stosunek, zależny od społecznej roli i statusu rodziców. Pierwszymi rodzicami, którzy posyłali tam swoje dzieci, były przeważnie osoby uwikłane w ponadlokalne struktury gospodarcze lub polityczne (handlarze, działacze partii politycznych). Kilka lat później to ich dzieci stawały się z reguły pierwszymi (co prawda niedouczone) nauczycielami w szkołach wybudowanych w rodzinnych wioskach. Stawali się oni żywym przykładem nowych dróg awansu społecznego, jakie otwiera szkoła publiczna.

Wspomniana bariera kulturowa dzieląca tradycyjne społeczności Afryki od cywilizacji współczesnej (zdominowanej przez wzory zachodnie), którą próbuje upowszechniać szkoła kameruńska (i szkolnictwo afrykańskie w ogóle) rzutuje na strukturę, metody i efekty szkolnictwa publicznego w tym kraju.

W Kamerunie, podobnie jak we wszystkich byłych koloniach francuskich, przyjęto francuski model systemu edukacji. Jest on bardzo sformalizowany i ogromnie ustrukturyzowany. W wersji francuskiej wydzielić w nim można trzy główne poziomy nauczania: obejmujące 5 lat nauki szkolnictwo podstawowe (*écoles primaire*), liczące łącznie 7 klas szkolnictwo ponadpodstawowe (*enseignement secondaire*) oraz szkolnictwo wyższe. Każdy z nich dzieli się na dwa lub trzy poziomy pośrednie kończące się egzaminami sprawdzającymi³⁸, przy czym kończący poziom ponadpodstawowy egzamin matural-

³⁷ Jak mogłem się przekonać, w miejscowościach (np. w Mandamie), gdzie szkoła istnieje już kilkanaście lat, do nowych rad wioskowych wybiera się już nie tylko starców i przywódców grup pokrewieństwa, lecz głównie osoby posiadające świadectwo ukończenia szkoły.

³⁸ Szkolnictwo podstawowe dzieli się na trzy segmenty: jednoroczny kurs przygotowawczy (*cours préparatoire*) — CP, dwuletni kurs elementarny (*cours élémentaire*) — CE1 i CE2), oraz dwuletni kurs średni (*cours moyen*) — CM1 i CM2. Ukończenie ostatniej klasy kursu średniego daje świadectwo szkoły podstawowej — tzw. CEPE (*Certificat d'Études Primaires Élémentaires*).

Szkolnictwo ponadpodstawowe dzieli się na dwa pośrednie poziomy: *premier cycle* — czteroletnie gimnazja (koledże — *collèges*)³⁸ oraz *second cycle* — trzyletnie licea (*lycées*). Gimnazja mogą mieć profil humanistyczny (np. *collèges d'enseignement général*) — CEG lub ścisły (*collèges d'enseignement seconder*) — CES. Wzorowany na francuskim, kameruński system szkolnictwa średniego dopełniają (w niewielkiej liczbie) gimnazja techniczne i handlowe (*collèges d'enseignement technique industriel et commercial*) — CETIC oraz ich oddziały rzemieślnicze, rolnicze lub gospodarcze (*section artisanales, rurales, ménagères*) — SAR/AM (*Atlas...* 2000: 139–142). Osobną kategorię tworzą jeszcze w Kamerunie szkoły kształcące nauczycieli, na różnych poziomach — *école normale* oraz, typowe dla całej Afryki, różnego typu kursy kształcące i dokształcające nauczycieli, usytuowane przy uniwersytetach, lecz dostępne dla osób bez świadectwa maturalnego lub nawet gimnazjalnego.

ny ma miejsce już na uniwersytetach i otwiera drogę do ostatniego — trzeciego — poziomu edukacji (*l'enseigment supérieure*).

Wspomniana już przepaść dzieląca tradycyjną kulturę mieszkańców Kamerunu (zwłaszcza północnego) z wymogami szkolnictwa publicznego wymusiła pewne zmiany w przyjętym tu generalnie francuskim modelu systemu edukacyjnego. Najważniejszym *novum* jest wprowadzenie dodatkowego — wstępnego — poziomu szkolnictwa podstawowego — tzw. SIL (*Section d'initiation à la lecture*). Ma on na celu złagodzenie szoku kulturowego wśród pierwszoklasistów i nadrobienie zaległości rozwojowych wynikających z wychowania w środowisku cechującym się całkowicie odmienną, niepiśmieną kulturą. Kurs inicjujący naukę szkolną ma na celu przygotowanie dzieci do łatwiejszego przezwyciężenia trudności i stresów związanych z adaptacją do nowego środowiska społecznego. Nie dotyczy to tylko opanowania nowego i zupełnie nie znanego wcześniej języka — francuskiego (w Kamerunie zachodnim jest to język angielski), lecz także przyswojenia wiedzy, wyrobienia nawyków i umiejętności, które dzieci europejskie, a także dzieci z miast afrykańskich, wynoszą z reguły z domu rodzinnego.

Uczniowie na poziomie SIL uczą się np., co to jest papier i kreda (że nie należy go jeść, choć z tym ostatnim przyborem bywają problemy i w polskiej szkole), czym jest ołówek i długopis (są temu poświęcone specjalne lekcje), uczą się punktualności i koncentracji.

Łatwiejszej adaptacji do wymogów szkolnych służy nie tylko odpowiednio opracowany program, lecz i metody dydaktyczne. Na poziomie SIL prowadzi się zajęcia z 11 przedmiotów w cyklach dwutygodniowych, odpowiednio po 23 $\frac{1}{4}$ i 19 $\frac{1}{2}$ godziny (5 lub 6 dni) tygodniowo.

Tabl. 1. Struktura i rozkład czasowy przedmiotów na poziomie S I L
(w układzie dwutygodniowym):

p r e d m i o t	g o d z i n y	
	tydzień 1	tydzień 2
język (francuski)	6 h	5 h
nauka czytania	4 h 45	3 h 30
nauka pisania	2 h 45	2 h 30
rachunki	2 h 30	2 h 15
nauka wysławiania się (recytacji)	0 h 45	0 h 30
moralność (obyczajowość)*	0 h 45	0 h 30
wychowanie fizyczne	3 h 00	2 h 30
rysunek	1 h 00	0 h 30
edukacja dotycząca zmysłów **	0 h 30	0 h 30
prace ręczne	0 h 30	0 h 30
zajęcia rolnicze	0 h 45	0 h 45

(Źródło: Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 134)

* Zajęcia obejmują formy zachowania się w nowym środowisku, kwestii ubioru (nie należy przychodzić nago do szkoły), zasad hierarchii społecznej (zachowania się w stosunku do rówieśników i nauczycieli), wyrabiają dyscyplinę (dotyczą zachowania się podczas lekcji, sposobu zabierania głosu itp.).

** Zajęcia dotyczą nauki koncentracji i percepcji (np. nauki rozpoznawania — oglądania rysunków, ilustracji dwuwymiarowych)³⁹.

Metody nauki oraz programy dostosowane są teoretycznie nie tylko do zdolności dzieci (np. umiejętności koncentracji), ale także do ich wcześniejszych doświadczeń i wzorów miejscowej kultury. W praktyce owo dostosowanie programów do kwalifikacji miejscowej kadry i miejscowego kontekstu kulturowego nie przebiega bez trudności. Na przykład zakłada się, iż ponieważ sześć–siedmioletnim dzieciom wiejskim trudno byłoby wysiedzieć w skupieniu na lekcji, powinny one trwać na poziomie inicjującym od 15 do 30 minut (Tourneux, Iyébi–Mandjek, 1996, s. 134). Jak mogłem się nieraz przekonać osobiście, w przeładowanych i cierpiących na braki lokalowe i kadrowe szkołkach wiejskich (w klasach liczących 60–70 uczniów) lekcje trwają z reguły dłużej (bez wyraźnych przerw), bowiem w przepisanym czasie nauczyciel nie byłby w stanie zrealizować programu.

W tych samych szkołach nauka języka francuskiego, prowadzona przez nauczycieli słabo znających ten język, polega głównie na zbiorowym powtarzaniu (skandowaniu) zdań podawanych przez nauczyciela, na sposób typowy dla opisanej tu wcześniej szkoły koranicznej.

Efektywności nauczania w różnym stopniu sprzyja także treść podręczników. Mimo zmian (usunięciu europejskiego kontekstu kulturowego), podręczniki i programy nie zawsze potrafią uwzględnić realia kulturowe środowiska, w którym wzrastają wiejskie dzieci. Za przykład, jak trudno pogodzić realia afrykańskie z wymogami upowszechnienia współczesnej cywilizacji technicznej, może posłużyć treść zadania, jakie muszą rozwiązać uczniowie SIL (po 30 tygodniach nauki)⁴⁰:

Dzieci wybrały się samochodem w odwiedziny do babci, która (jak każda prawdziwa afrykańska babcia) mieszka oczywiście na wsi. „Dzieci pojechały samochodem (...), lecz nie dojechały, ponieważ samochód.... (tu należy wskazać prawidłową odpowiedź):

-zarzuciło
-miał wypadek
-ekspłodował
-osiadł na mieliźnie.

Wyboru odpowiedzi, w obcym dla nich języku francuskim, mają dokonać dzieci, które nie tylko nie mają własnego podręcznika (ma go tylko nauczy-

³⁹ Jak mogłem się wielokrotnie przekonać, ludność z izolowanych wiosek (górkich) nie potrafiła odczytać (rozpoznać szczegółów) zdjęć fotograficznych. Moim informatorom było obojętne czy oglądają je pionowo, poziomo czy też „do góry nogami”. Sprawiali wrażenie, jakby nic „tam” nie widzieli.

⁴⁰ Por. Tourneux, Iyébi–Mandjek (1996, s. 206).

ciel), w których domach nie pojawiła się nigdy żadna książka (lub gazeta z ilustracjami) i które nigdy nie widziały morza, rzeki, a niekiedy nawet samochodu.

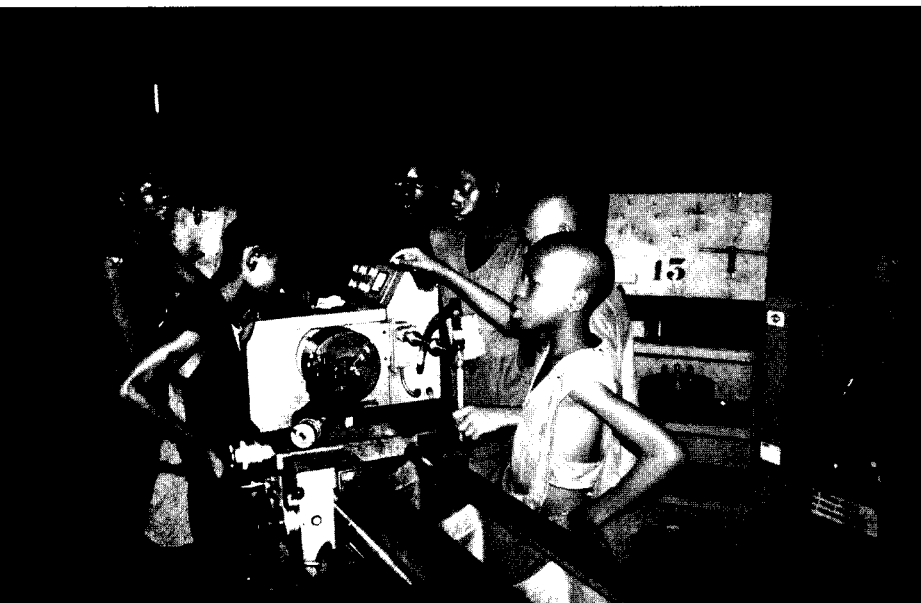
Opisana bariera kulturowa pomiędzy środowiskiem szkolnym a rodziną wpływa znacząco i ujemnie na efekty procesu edukacyjnego.

O skali trudności adaptacyjnych dzieci rozpoczynających naukę świadczy już procent uczniów przerywających naukę i tzw. „repetentów”⁴¹. W prowincji Extreme Nord do ostatniej klasy szkoły podstawowej dociera zaledwie 25% uczniów, przy czym w departamentach mało zurbanizowanych (np. górskich) — zaledwie 17–19%. Co znamienne, największy (skokowy) ubytek uczniów ma miejsce między poziomem SIL a kolejnym (CP). Do drugiej klasy dociera zaledwie 55% pierwszoklasistów (w departamentach słabo zurbanizowanych jeszcze mniej — 43–52%) (*Atlas...* 2000, s. 139). Dodatkowo problemy adaptacyjne dzieci w początkowych (i nie tylko) latach nauki szkolnej ilustruje zjawisko drugoroczności. W omawianym regionie wynosi ono na poziomie SIL aż 45%, podczas gdy średnia ogólnokameruńska 38,5%⁴². W wyższych klasach wskaźnik ten oscyluje z reguły między 32,4% a 37% (w całym Kamerunie 27,0–29,9%). Co ciekawe, wskaźnik drugoroczności jest największy w ostatniej klasie szkoły podstawowej (CM2) i wynosi w prowincji Extrême Nord 53,2% (w całym kraju zaledwie 37,1%) (*Atlas...*, 2000, s. 139–142). Związane jest to z faktem, iż ukończenie szkoły podstawowej (zdobycie świadectwa — CEPE) jest warunkiem znalezienia pracy w sektorze państwowym (a praktycznie także w sektorze prywatnym). Uczniowie ostatniej klasy, zwłaszcza w środowisku miejskim, uparcie i wielokrotnie podejmują więc wysiłek zdobycia świadectwa, zwiększającego ich szansę awansu społecznego. Cytowane powyżej dane statystyczne pokazują, iż ukończenie ostatniej klasy przychodzi z większym trudem młodzieży z zacofanych regionów kraju⁴³.

⁴¹ Pierwsze zjawisko jest plagą głównie regionów wiejskich, gdzie dzieci łatwiej przerywają naukę, nie znajdując większej motywacji do jej kontynuowania, drugie spotyka się częściej w miastach, gdzie nowe wzory prestiżu i awansu społecznego lepiej motywują uczniów do mozolnego pokonywania szczebli „kariery” szkolnej (por. *Atlas...*, 2000, s. 139; Tourneux, Iyébi-Mandjek, 1996, s. 164n.).

⁴² Szkolnictwo północnokameruńskie — obejmujące zaledwie 9,2% uczniów całego kraju — „dostarcza” aż 13,4% „repetentów” (na poziomie SIL — 16,5%) (Boutrai, 1984, s. 468).

⁴³ Pomijam w tym miejscu istotny, lecz nie zawsze uchwytny statystycznie, problem wpływu trudności lokalowych i sprzętowych dla efektów nauczania. Zaledwie 61,3% szkół omawianego regionu zbudowanych jest z trwałego materiału (wypalanej cegły itp.), wiele z nich (głównie wiejskich) mieści się w budynkach o ścianach wzniesionych z gliny (15,7%) lub w prowizorycznych szalaszach (23%) (*Atlas...*, 2000, s. 140). Zagęszczenie klas jest tu ogromne i wynosi średnio 65 uczniów, przy normie dopuszczanej przez kameruńskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, wynoszącej — 50 (*Atlas...*, 2000, s. 140). W wielu szkołach wiejskich brak ławek (uczniowie siedzą na kamieniach lub suszonych na słońcu ceglach), a zdarza się, że nawet i tablic. Uczniowie piszą kredą na połamanych drewnianych tabliczkach lub ołówkiem na skrawkach papieru.



Fot. 7. Warsztaty mechaniczne, Gimnazjum Ojców Szkolnych w Douala, fot. R. Vorbrich

Efekty szkolnictwa podstawowego rzutują bezpośrednio na poziom publicznego szkolnictwa ponadpodstawowego. Jest on powszechnie uznawany za niski (najniższy w kraju). Pierwsze gimnazja i licea (*collèges*) pojawiły się tu (w Nagaundere i Garoua) w latach 50. A ich właściwy rozwój nastąpił dopiero w latach 60. i 70. Trudną sytuację wynikającą z opóźnienia pogorszyła dodatkowo polityka miejscowych władz, które postawiły na wzrost ilościowy, a nie jakościowy tego typu szkolnictwa. Liczbę szkół próbowano dostosować tu nie do rzeczywistych potrzeb i możliwości społeczności lokalnych, lecz do liczby nowo kreowanych jednostek administracyjnych. Jedno gimnazjum przypadać miało w ten sposób co najmniej na jeden *arrondissement* (powiat), a liceum na jeden departament. Co więcej, powołanie nowej szkoły władze i społeczności lokalne zaczęły traktować jako argument w staraniach o awans w strukturze administracyjnej regionu⁴⁴.

Nic dziwnego, iż szkolnictwo ponadpodstawowe boryka się z typowymi „problemami wzrostu”. O ile łatwiej inicjatywom lokalnym pokonać przeszkody materialne (poprzez wznoszenie prowizorycznych budynków), o tyle znacznie trudniej przychodzi im pokonanie ogromnych luk kadrowych. O skali problemu świadczy fakt, iż zdecydowana większość nauczycieli gimnazjów

⁴⁴ Gdy w poprzednim roku odwiedziłem Mandamę (wieś znaną mi od 25 lat), w której pierwsza szkoła — dwuoddziałowa — pojawiła się przed 20 laty, mieszkańcy z dumą pokazali mi nowo-wznoszony, dwuizbowy budynek przyszłego gimnazjum. Mówili: „teraz, gdy będziemy mieli gimnazjum, będzie u nas jak w mieście, pewnie niedługo Mandama zostanie stolicą dystryktu”.

pochodzi z Południa, w tym ponad 1/3 z zachodnich, głównie anglojęzycznych, prowincji kraju (*Atlas...*, 2000, s. 142)⁴⁵.

Taka sytuacja sprzyja na pierwszy rzut oka wyrównywaniu różnic rozwojowych, lecz w konsekwencji utrwała niski poziom szkolnictwa średniego w prowincjach północnych. W ślad za kadrami nauczającymi ścigają tu też z całego kraju „wędrujący repetenci” (zwani *vagabonds scolaires*), dla których szkoła na Północy stanowi ostatnią szansę zdobycia dyplomu gimnazjum lub (częściej) liceum. Powoduje to nie tylko obniżenie standardów, lecz także ogromne „przepelnienie” gimnazjów i liceów. Pochodząca z zewnątrz presja demograficzna wywierana na licea i brak specjalistycznej kadry, przyczynia się do nieproporcjonalnego rozwoju liceów i niedorozwoju szkolnictwa technicznego⁴⁶.

Sztucznie rozbudowane szkolnictwo ponadpodstawowe nie spełnia zatem swoich podstawowych funkcji — tworzenia średnich kadr oraz podstawy rozwoju szkolnictwa wyższego. Można powiedzieć, iż między innymi z tego powodu szkolnictwo wyższe osiągnęło w Kamerunie północnym zaledwie załączkową postać. Ten problem powinien stanowić już jednak przedmiot odrębnego studium⁴⁷.

Przedstawiony opis różnego pochodzenia systemów edukacyjnych pokazał, iż odmienne w formie i treści systemy wychowania i edukacji działają w Kamerunie północnym równolegle, przenikając się i uzupełniając w ograniczonym zakresie.

Pluralizm systemów edukacyjnych, poprzez ścieranie się partykularyzmów i wartości uniwersalnych, może wpływać na ich efektywność i osiągnięcie zakładanych celów przez każdy z nich.

W zależności od stopnia ich wzajemnych relacji, zjawisko pluralizmu może ułatwiać otwarcie jednostki i społeczności definiujących się kulturowo lub etnicznie na inne sfery (poziomy) rzeczywistości społecznej, przez co ułatwić im proces samoidentyfikacji w społeczeństwie typu narodowego. Może też — w wypadku nierównomiernego rozłożenia relacji i stopnia partycypacji w róż-

⁴⁵ W tym kontekście jeszcze jedna liczba dobrze ilustruje zarówno braki kadrowe, jak i rezerwę ludności mułmańskiej do szkolnictwa publicznego. W regionie, którego ponad 50% mieszkańców wyznaje islam, zaledwie 2% nauczycieli szkół ponadpodstawowych to mułmanie (*Atlas...*, 2000, s. 142).

⁴⁶ W 1997 r. odnotowano w Kamerunie północnym 15 566 licealistów i zaledwie 4 916 gimnazjalistów (*Atlas...*, 2000, s. 142). W tym samym czasie potencjał szkolnictwa technicznego równał się tu 1% tego typu szkolnictwa w skali kraju (jw.).

⁴⁷ Od 1982 roku powstało w Ngaundéré, stolicy skrajnie południowej prowincji Kamerunu południowego, tzw. Centrum Uniwersyteckie (*Centre Universitaire de Ngaundéré*). Na początku lat 90., dzięki pomocy norweskiej, uzyskało ono w pełni status uniwersytecki i znajduje się pod opieką materialną i merytoryczną Uniwersytetu w Troms (Noah Nga Mveng, 1996, s. 3), nadal jest to jednak bardzo skromny ośrodek naukowy i dydaktyczny. Większość młodzieży z Kamerunu północnego, decydująca się na kontynuowanie nauki na wyższym poziomie, udaje się do odległej o 700–1500 km stolicy kraju — Yaoundé. Być może zmieni się to w najbliższych latach. W 2001 roku rozpoczęto bowiem organizację uniwersytetu w Maroua — największym mieście regionu.

nych systemach edukacyjnych — utrwaląc podziały społeczne i kulturowe, przenosząc je z poziomu plemiennego i etnicznego na poziom społeczeństwa narodowego.

W konsekwencji brak równowagi i harmonii między wzorami socjalizacji przyczynić się może do tworzenia w Afryce społeczeństwa typu postplemiennego, w którym elementy struktur i postaw plemiennych (kolektywizm, przewaga związków krwi nad dowolnymi, statusem zależnym od przynależności etnicznej) dość przypadkowo przemieszane są z instytucjami i zasadami wytworzonymi w społeczeństwie Zachodu (kategorią obywatela lub wzorami sukcesu osobistego).

BIBLIOGRAFIA

- ABC Świat...*
1999 *ABC Świat. Afryka II*, red. W. Maik, Poznań.
- Atlas....*
2000 *Atlas de la Province Extrême Nord*, Paris.
- Boutrais J.
1984 *Le Nord Cameroun: des hommes, une region*, Paris.
- Dongmo J.-L.
1996 *Evolution récente de la scolarisation des jeunes dans l'Adamawa 19é-20é. siècle*, „Ngaundéré-Antropos” vol. 1 s. 29-54.
- Education...*
1999 *Education* (Annuaire UNESCO), Paris, table 4.
- Gausset Q.
1999 *Islam or christianity? The Choises of the Wawa and the Kwanja of Cameroun*, „Africa” t. 69 (2), s. 179-200.
- Griaule M.
1948 *Dieu de l'eau*, Paris.
- Hamadou A.
1993 *Naissance et evolution de l'enseignement franco-arabe* (thèse de doct., Université de Bordeaux III).
- Martin J.-Y.
1972 *Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire*, „Cahiers internationaux de socjologie” vol. LIII, no 2, 1972, s. 337-362.
- Noah Nga Mveng J.
1996 *Preface*, „Ngaundéré-Antropos” vol. 1, s. 3-4.
- Przeglądowy Atlas...*
1998 *Przeglądowy Atlas Świata. Afryka*, Kraków.
- Tourneux H., Iyébi-Mandjek O.,
1996 *L'école dans une petite ville africaine Maroua, Cameroun*, Paris.
- Vorbrich R.
2000 *Tradycyjne religie Kamerunu wobec chrześcijaństwa i islamu*, „Lud” t. 84, s. 37-48.

THE TRADITIONAL AFRICAN COMMUNITY AND THE SCHOOL.
EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE PLURALISTIC SOCIETY
OF CAMEROON

(Summary)

The study analyses (and compares) three types of educational systems in sub-Saharan Africa: the traditional tribal system of socialization, Koranic schooling and formal (public) schools based on Western tradition.

The empirical part of the article is based on field studies conducted (1999–2001) in northern Cameroon and different types of sources (statistical data and other publications) referring to this region of Africa. Northern Cameroon is particularly useful for comparative studies of the educational systems as it is here that the influence of native cultures of black Africa and great universal civilizations of Islam and the West cross and overlap here.

Each of the educational systems has different objectives, uses different methods, different language, comprises societies of a different scale and character.

The traditional education focuses on introducing the child into a defined order of collective life, inculcating the cultural norms into the child, recognized in a given culture as necessary to strengthen the identity and harmonious coexistence of the community.

The aim of the Koranic education is to inculcate the patterns of behaviour into children, which govern not only the relations between people but also, and first of all, their personal relations with the creator. The objective is to make a child a „good” Muslim.

The formal education introduced the Western model of education to Cameroon. It is characterized by formalized, complex and hierarchical structures. Its aim is to teach the children the attitudes and skills allowing them to independently and effectively function in the modern national community.