

# Zygmunt Komorowski

---

## Rozwój nowoczesnego szkolnictwa i przemiany kulturowe w Afryce Zachodniej : zarys problematyki

---

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 26, 7-35

---

1975

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ZYGMUNT KOMOROWSKI

ROZWÓJ NOWOCZESNEGO SZKOLNICTWA I PRZEMIANY  
KULTUROWE W AFRYCE ZACHODNIEJ  
ZARYS PROBLEMATYKI

Treść: Początki nowoczesnego szkolnictwa — epoka kolonialna. — Rozwój szkolnictwa po uzyskaniu niepodległości. — Węzłowe problemy współczesnego szkolnictwa. — Wychowanie szkolne a powstawanie kultur narodowych i budzenie się nowej świadomości społecznej. — Studenci oraz tworzenie się „nowych elit”. — Poszukiwanie „syntezy”. — Poszukiwanie wzorów i „własnej” osobowości.

POCZĄTKI NOWOCZESNEGO SZKOLNICTWA — EPOKA KOLONIALNA

Pierwsze szkoły wzorowane na europejskich<sup>1</sup> w Afryce Zachodniej pojawiły się w wieku XVI. Zaczęli je zakładać misjonarze portugalscy. Ich śladem poszły później misje hiszpańskie, holenderskie, angielskie, francuskie, niemieckie, amerykańskie i in. Właściwy — choć też bardzo ograniczony — rozwój tego szkolnictwa nastąpił jednak dopiero w epoce kolonialnej, której spuścizną są m.in. obecne języki nauczania. Przy tym wyraźnie inny przebieg miało to w rozległym zespole posiadłości Wielkiej Brytanii, a inny pod panowaniem Francji.

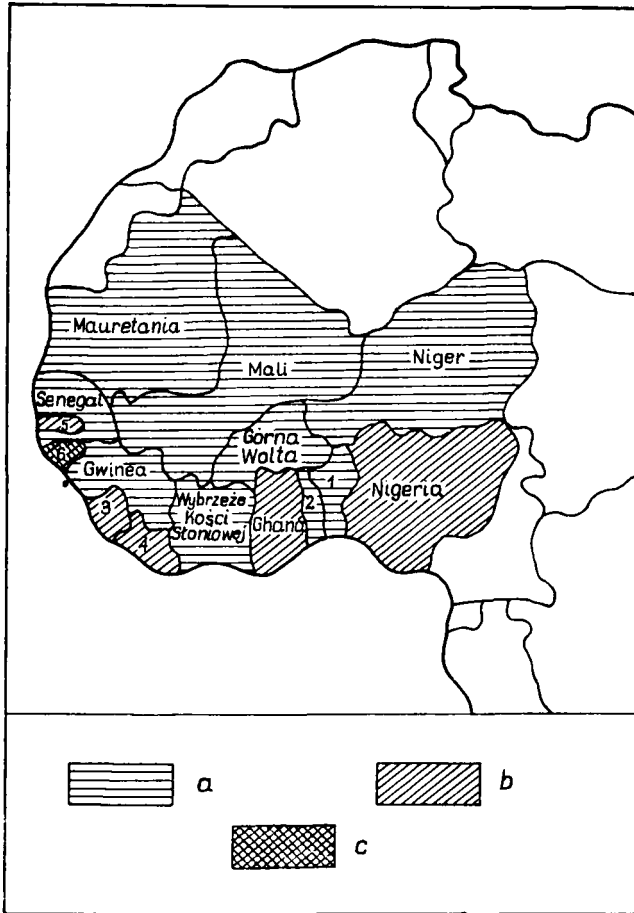
W koloniach brytyjskich — Gambii, Sierra Leone, Złotym Wybrzeżu (ob. Ghanie) i Nigerii — rozwój szkolnictwa wiązał się z ogólną koncepcją zarządzania pośredniego. Nie było tu silniejszych dążeń asymilacyjnych ze strony kolonizatorów. Nauka, zwłaszcza w niższych klasach, zaczynała się często w językach miejscowych. Angielski na użytek tubylców nie musiał być poprawny. Z Afrykanów nie usiłowano czynić Anglików. Cel

---

<sup>1</sup> Na temat wychowania tradycyjnego i szkolnictwa koranicznego pisałem szerzej w artykule pt. *Wychowanie w tradycjach Afryki Zachodniej i Maghebu*, „Przeгляд Socjologiczny”, t. 25, 1972.

kształcenia stanowiło przede wszystkim przygotowywanie kadr potrzebnych lokalnej gospodarce, administracji oraz duszpasterstwu.

Brytyjczycy popierali rozwój różnorodnych szkół prywatnych. Prowadziły je misje, koncerty, spółki handlowe itp. Poziom ich był przy tym bardzo rozmaity. Państwo nie ingerowało zbyt w ich programy.



Państwa Afryki Zachodniej wg języka urzędowego i szkolnego

a — kraje francuskojęzyczne; b — kraje angielskojęzyczne; c — kraje portugalskojęzyczne  
1 — Dahomej; 2 — Togo; 3 — Sierra Leone; 4 — Liberia; 5 — Gambia; 6 — Gwinea Bissau

Już w 1827 r. na terenie Sierra Leone powstała pierwsza w całym tym regionie nowoczesna szkoła typu półwyzszego. Była nią początkowo przeznaczona dla duchownych Fourah Bay College. W 1876 r. uczelnia ta otrzymała szereg uprawnień akademickich, choć dopiero w 1960 r. przekształcono ją w uniwersytet. Ośrodek uniwersytecki w Lagos (najstarszy w Nigerii) utworzono w 1948 r., a w Ibadanie w 1949 r. — tzn. wkrótce po dru-

giej wojnie światowej, przeszło dziesięć lat przed ustąpieniem reżimu kolonialnego.

W koloniach francuskich natomiast szkolnictwo nowoczesne rozwijać się zaczęło później i od początku całkowicie podporządkowane było centralnej władzy państwa. Nawet szkoły misyjne poddano tu kontroli kierowanych z Paryża urzędów gubernatorskich. Od 1829 r. nauka we wszystkich szkołach odbywać się musiała wyłącznie w języku państwowym, francuskim, według ujednoczonych programów. Na terenie całej AOF (Afrique Occidentale Française) dążono bowiem do wykształcenia „nowej elity” Afrykanów o kulturze ściśle wzorowanej na metropolii. Celem była bądź „asymilacja”, bądź przynajmniej — jak po roku 1945 — „adaptacja”, czyli stopniowe asymilowanie tubylców awansowanych na *evolués*.

Poziom szkół był dość wyrównany, ale wskutek ich niedostatku odsetek analfabetów był na tym terenie wyższy niż w sąsiednich koloniach brytyjskich. Pod koniec epoki kolonialnej szacowano, że czytać i pisać umiało tu zaledwie ok. 5% ludności, podczas gdy np. w Nigerii odsetek ten był trzykrotnie wyższy.

Pierwsze francuskie szkoły misyjne dla dziewcząt i chłopców powstały na początku XIX w. na terenie fortu i faktorii w St. Louis, u ujścia Senegalu<sup>2</sup>. Nieco później Faidherbe stworzył tam szkołę dla synów wodzów. Natomiast rozbudowa sieci systemu oświatowego rozpoczęła się dopiero w ostatnim ćwierćwieczu minionego stulecia. Za narodziny nowoczesnej oświaty w strefie leśnej, na Wybrzeżu Kości Słoniowej, przyjmuje się założenie w 1886 r. szkoły w Elima, przeznaczonej do kształcenia tłumaczy oraz pomocniczego personelu administracyjnego. Szczególnie doniosłym wydarzeniem o szerokim zasięgu było później, w roku 1903, uruchomienie pierwszej szkoły średniej, kształcącej nauczycieli dla całej kolonialnej Federacji (AOF), która stała się z czasem wylęgarnią miejscowych intelektualistów — pisarzy, działaczy i organizatorów niepodległości nowych państw. Szkołę tę (*école normale*) umiejscowiono najpierw w St. Louis, następnie przeniesiono na wysepkę Gorée i nazwano (w 1916 r.) imieniem zasłużonego dla oświaty gubernatora, Wiliama Ponty, w 1938 r. zlokalizowano zaś ostatecznie w Sebikotane, pod Dakarem. W 1918 r. stolica Federacji otrzymała też Szkołę Medyczną, kształcąca najpierw felczerów, a później (od 1948 r.) tzw. lekarzy kolonialnych. Był to załążek przyszłego szkolnictwa wyższego. Pierwszy i jedyny za czasów kolonialnych uniwersytet powstał dopiero parę lat przed wyzwoleniem się tych terytoriów, w 1957 r., w Dakarze.

---

<sup>2</sup> Pionierkami były misjonarki ze zgromadzenia Św. Józefa z Cluny, które przybyły na ten teren w roku 1819.

W roku 1949 Francuzi wprowadzili w swych koloniach ustawy obo-  
wiązek nauki szkolnej wszystkich dzieci odpowiednich roczników, było  
to jednak zarządzenie wyłącznie na papierze. W związku z brakiem szkół  
i nauczycieli nigdzie, nawet w dużych miastach, nie dało się go w pełni  
zrealizować. Faktycznie kształceniem szkolnym nie objęto tu nawet jednej  
czwartej młodzieży. Upowszechniono co najwyżej kształcenie synów woj-  
skowych i funkcjonariuszy administracji państwowej.

Sytuacja w należącej do Portugalii Gwinei Bissau oraz niepodległej,  
lecz skorumpowanej i praktykującej „wewnętrzną kolonizację” (bez-  
względny wyzysk tubylców przez oligarchię — przybyłych z Ameryki eks-  
niewolników) Liberii, była również zła.

Przeszło trzy czwarte szkolnictwa liberyjskiego znajdowało się do  
ostatnich lat w rękach misjonarzy, mimo że wśród ludności zdecydowanie  
przeważają animiści. Niewielki uniwersytet w Monrowii powstał dopiero  
w 1951 r. Na blisko sześćset tysięcy ludności Gwinei Bissau w 1957 r.  
istniały 173 szkoły, w których kształciło się niecałe 12 tys. dzieci — w tym  
zaledwie 239 uczniów jedynej szkoły średniej.

#### ROZWÓJ SZKOLNICTWA PO UZYSKANIU NIEPODLEGŁOŚCI

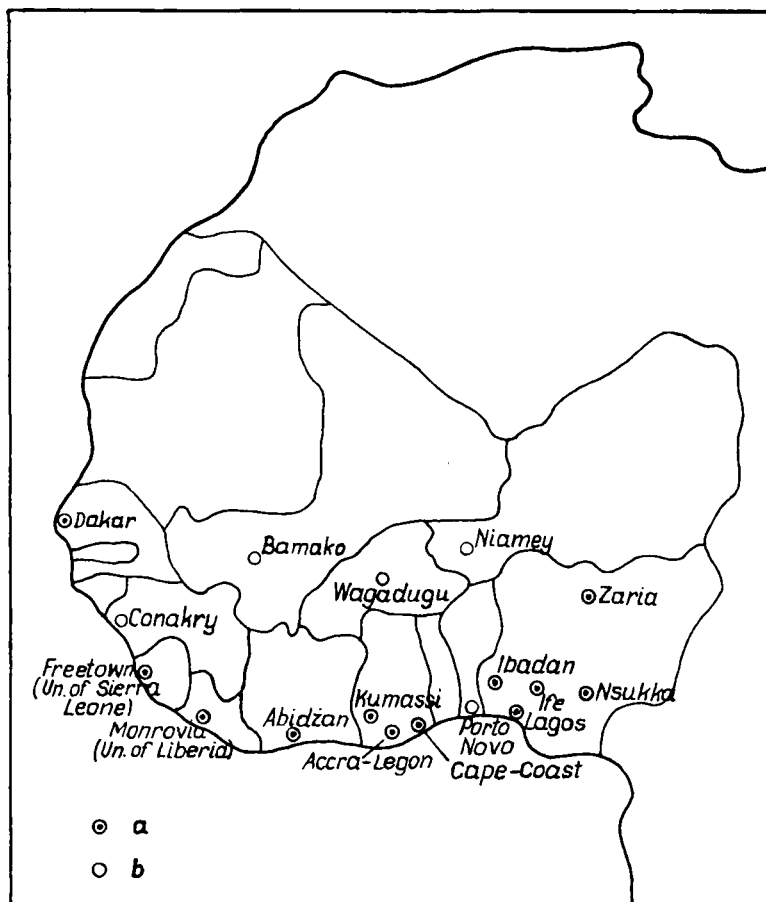
Niepodległość otrzymana w latach 1957—1965<sup>3</sup> przez wszystkie kolo-  
nie tego regionu, z wyjątkiem niewielkiego zakątka pozostającego prowinc-  
ją portugalską, przyczyniła się niewątpliwie do przyspieszenia rozwoju  
oświaty. Młode państwa bez wyjątku uznały walkę z analfabetyzmem  
i kształcenie własnych kadr kierowniczych i zawodowych za zadanie  
pierwszoplanowe. Na szkolnictwo przeznaczono średnio około jednej szó-  
stej lub więcej wydatków budżetowych. Znaczne wsparcie uzyskano też  
z zagranicy, od organizacji międzynarodowych oraz poszczególnych ry-  
walizujących o wpływy państw zamorskich. W szczególności ze zwielo-  
krotnioną pomocą pospieszyły dawne metropolie — Francja i Wielka Bry-  
tania.

W pierwszym pięcioleciu niepodległości liczba młodzieży uczęszczającej  
do szkół podstawowych wzrosła tu wszędzie od 50 do 160%, liczba uczniów  
szkół średnich przeważnie zaś potroiła się<sup>4</sup>. Około 1970 r. istniało na tym  
obszarze już 12 narodowych uniwersytetów oraz szereg ośrodków nieuni-  
wersyteckiego szkolnictwa wyższego. Dziesięć uniwersytetów było angiel-

<sup>3</sup> Ostatnia otrzymała ją Gambia — 18 II 1965 r.

<sup>4</sup> Z wyjątkiem Mali, gdzie w związku z reformą szkolną liczba ta zmniejszyła  
się. Od 1962 r. przestano tam bowiem do szkolnictwa średniego zaliczać szkoły nie  
przygotowujące do matury (*bac.*).

skojęzycznych — pięć w Nigerii (Ibadan, Ife, Lagos, Nsukka i Zaria), trzy w Ghanie (Accra-Legon, Kumasi i Cape Coast), a po jednym w Sierra Leone i Liberii. Dwa francuskojęzyczne, większe w Dakarze (Senegal) i Abidżanie (Wybrzeże Kości Słoniowej). W stadium organizowania się są zaś wydziały uniwersyteckie w Dahomeju, Gwinei, Mali, Nigrze i Górnej Wolcie.



Rozmieszczenie uniwersytetów w Afryce Zachodniej

a — uniwersytety już istniejące; b — ośrodki uniwersyteckie w stadium organizowania

Te osiągnięcia nie są jednak wystarczające. Przy aktualnym wzroście liczby uczniów daleko wciąż do ostatecznego uporania się z powszechną plagą analfabetyzmu. Rozwój skolaryzacji w znacznym stopniu równoważony jest tutaj bowiem przez wysoki przyrost naturalny — wynoszący średnio 3—4% rocznie. Ponadto wielką część, ponad jedną trzecią, nowych

miejsc w szkołach zajmują zazwyczaj repetenci, których jest w klasach średnio 20—40%. Wtórny analfabetyzm stał się zjawiskiem nieledwie powszechnym. Pełny kurs nauki podstawowej kończy mniejszość podejmujących naukę, większość odpada nie opanowawszy nawet dobrze czytania.

Początkowo niepodległe kraje Afryki Zachodniej, podobnie jak i inne państwa afrykańskie, ogłosiwszy analfabetyzm za najbardziej hańbiącą spuściznę kolonializmu, planowały zlikwidować go do roku 1980. Niestety, wkrótce plan ten okazał się nierealny — przekraczający możliwości tego regionu, nawet przy bardzo intensywnej pomocy międzynarodowej. Po konferencji afrykańskich ministrów oświaty w Nairobi w 1968 r., która podsumowała dotychczasowe postępy w realizacji tzw. Planu Addis Abeby, pierwotny termin realizacji szczytnego zamierzenia zarzucono. Mówi się teraz o roku 2000, ale nie wiadomo, czy i ta data nie okaże się nierealna.

Odsetek faktycznie uczącej się młodzieży w wieku szkolnym, ustalonym rozmaicie, od 5 do 15 lat <sup>5</sup>, kształtuje się w różnych państwach bardzo nierównomiernie. Daje się przy tym obecnie wyodrębnić trzy kategorie państw: te, w których do szkół uczęszcza już ponad 50% odnośnych roczników, które umownie nazwiemy „przodującymi”; te, w których przekroczono 30%, czyli względnie „zaawansowane” albo przeciętne, oraz najbardziej zacofane, o odsetku niższym od 30%.

W oparciu o szacunek z roku 1970 do grupy pierwszej „przodującej” — zaliczymy: Ghanę (ponad 90%), Togo, Wybrzeże Kości Słoniowej i Liberię. Do grupy drugiej: Dahomej, Gambię, Gwineę, Nigerię, Gwineę Bissau, Senegal i Sierra Leone. Do trzeciej — szczególnie „zacofanej” — Górną Wolbę, Mali, Mauretanię i Niger.

Niedostateczne postępy skolaryzacji tłumaczą się szeregiem przyczyn — niedostatkiem kadr i niepopularnością zawodu nauczycielskiego, trudnościami komunikacyjnymi i brakiem tzw. infrastruktury, nade wszystko zaś ubóstwem. Natomiast chęć kształcenia się, pęd do nauki — nie istniejące często w czasach kolonialnych — stały się teraz wszędzie tu powszechne.

Państwa tego regionu — jak już wspomniałem — przeznaczają na oświatę znaczną część swoich wydatków budżetowych i całego dochodu narodowego <sup>6</sup>. Trzeba pamiętać jednak, że zarówno ich budżety, jak i dochody

---

<sup>5</sup> Najczęściej 6—11 lat, jak w Dahomeju, Gambii, Ghanie, Górnej Wolcie, Liberii, Mauretanii, Gwinei Bissau, Senegal, Togo i na Wybrzeżu Kości Słoniowej. Tylko w Mali przyjęto wiek 7—15, w Sierra Leone 5—11, w Nigerii 5—10, a w Gwinei 7—12 lat.

<sup>6</sup> Proporcje te w poszczególnych latach zmieniają się. W pewnym okresie jednak np. Wybrzeże Kości Słoniowej przeznaczało na oświatę aż 6,3% swego dochodu narodowego, a Górna Wolta aż 23% wydatków budżetowych.

narodowe w przeliczeniu na głowę mieszkańca są przeważnie mizerne, kilkadziesiąt razy niższe aniżeli w krajach rozwiniętych. Na przykład w Górnej Wolcie szacowano, że dochód narodowy *per capita* w pierwszych latach niepodległości nie przekraczał 11 tysięcy franków CFA (tj. 210 franków francuskich), będąc 60 razy niższym aniżeli w Stanach Zjednoczonych AP. Jakkolwiek przy tym państwa Afryki Zachodniej, z nielicznymi wyjątkami, stosunkowo mało wydają na zbrojenia oraz własne badania naukowe (korzystając w tym względzie z pomocy zagranicznej różnych mocarstw i organizacji międzynarodowych), to jednak równocześnie zmuszone są stosunkowo więcej przeznaczać na komunikację i łączność. Drogi, mosty, radiostacje i lotniska są tu bowiem teraz wszędzie — doraźnie — bardziej potrzebne od upowszechniania nauki czytania i pisania.

Niezależnie od różnic w stanie upowszechnienia oświaty występujących pomiędzy poszczególnymi państwami regionu istnieje przy tym również olbrzymia nierównomierność zaawansowania w tej dziedzinie w skali lokalnej, wewnątrz tychże państw. Większość szkół skupiona jest tutaj bowiem z reguły w dużych miastach i okolicach podmiejskich lub w pobliżu dogodnych szlaków komunikacyjnych. Nie ma ich natomiast niemal zupełnie na prowincji, w buszu.

Gdy na przykład w stołecznym Bamako nauką objęto już 75% młodocianej populacji, to w okolicach wiejskich Mali zaledwie 3%<sup>7</sup>, przy średniej krajowej 14%. Nasycenie oświatą dwóch środowisk wyrażało się tam więc stosunkiem 25 do 1. Na Wybrzeżu Kości Słoniowej natomiast w początkach niepodległości naukę pobierało w Abidżanie 91% dzieci, w pobliżu stolicy 77%, w centrum państwa 24%, na północy zaś zaledwie 10%. Różnica była więc też znaczna, jak 9 do 1.

Te lokalne dysproporcje rozwoju oświaty — uprzywilejowanie jednych oraz domniemana dyskryminacja innych okolic — wywołują konflikty i sprzyjają budzeniu się rozmaitych tendencji separatystycznych. Okolice i ludy pozbawione możliwości intensywnego kształcenia się czują się pokrzywdzone i buntują przeciwko supremacji „obcych z wykształceniem”. Aby temu zapobiec, w niektórych państwach, między innymi na Wybrzeżu Kości Słoniowej, utworzono specjalne fundusze dla popierania oświaty w najbardziej zaniedbanych okolicach kraju<sup>8</sup>. Chodzi przy tym nie tylko o budowę nieistniejących dotąd szkół, ale również o premie dla nauczycieli decydujących się na wyjazd w busz oraz o tworzenie lokalnej sieci bibliotek, czytelni i klubów, subsydiowanie wycieczek, udzielanie stypendiów itp. Akcja ta na razie nie odniosła decydujących skutków, przeciwdziała jednak powiększaniu się dysproporcji.

<sup>7</sup> Por. R. Dumont, *L'Afrique Noire est mal partie*, Paris 1962, s. 76.

<sup>8</sup> Pisze o tym m.in. G. Gougerie w *La Côte d'Ivoire*, Paris 1964, s. 115 i 121.



Przy całkowicie równym traktowaniu, bez dodatkowej pomocy, afrykańska „prowincja” nie miałaby szans dogonienia kiedykolwiek szczęśliwszych regionów. Zachodzi tu bowiem to samo zjawisko, które w skali międzynarodowej dyskryminuje kraje słabsze całego tzw. Trzeciego Świata i któremu przeciwstawiamy się organizując pomoc bogatszych dla biedniejszych.

Nierównomierność lokalnego rozwoju oświaty ma swoje odbicie oczywiście nie tylko we wskaźnikach ilościowych. Jakość nauki — faktyczny, a nie formalny poziom szkół — na wsi, w mieście i w rozmaitych zakątkach każdego kraju wykazuje tu różnice znacznie większe od tych, które obserwujemy w Europie. Wystarczy wspomnieć, że w tym regionie na prowincji część nauczycieli<sup>9</sup> wciąż jeszcze nie ma nawet pełnego podstawowego wykształcenia, podczas gdy niektóre stołeczne szkoły reprezentują już poziom prawdziwie wysoki.

Nierówność jakościową trudno ustalać i wymierzać. Wymyka się ona powierzchownym obserwacjom i może być celowo pomijana w raportach czynników odpowiedzialnych, którym wyda się zjawiskiem kompromitującym lub z jakichkolwiek względów niewygodnym. W istocie jednak — dla diagnoz społecznych — bywa ona nawet istotniejsza od nierówności wyrażonej wskaźnikami liczbowymi. Jej następstwem jest bowiem dezorientacja w kwestii, czym jest i czym powinno być świadectwo szkolne. Powoduje ona obniżenie prestiżu nauki i swoistą „dewaluację świadectw”<sup>10</sup>.

Dzieło krzewienia i wyrównywania poziomu oświaty znalazło dziś na szczęście sprzymierzeńca w technice — w środkach masowego przekazu, które docierają już do najbardziej zapadłych zakątków. Zwłaszcza radio, a miejscami także i telewizja — wspomagają zagubionych w buszu, nieporadnych i niedokształconych nauczycieli i w pewnym stopniu zastępują nawet szkoły dawnego typu. Ucząc języka szkolnego i pomagając w przyswajaniu nie znanych dawniej pojęć — kształcą i ułatwiają proces kształcenia.

Programy radiowe nadawane są tutaj nie tylko w językach urzędowych, tzn. angielskim, francuskim czy arabskim (Mauretania) i portugalskim (Gwinea Bissau), lecz również w kilku dziesiątkach języków miejscowych, nie mających jeszcze własnego piśmiennictwa. Odbierać je mogą więc wszyscy, bez względu na wiek i posiadane wykształcenie szkolne — również i analfabeci. Nadaje się je w ciągu całego dnia, dla nie ograniczonego

<sup>9</sup> W krajach francuskojęzycznych są to zwykle tzw. monitorzy (*moniteurs*).

<sup>10</sup> Ważne jest to m.in. przy wyjazdach dla dalszej nauki za granicę. Dotyczy w szczególności wzorowanych na francuskich CEPE (*Certificat d'Études Primaires Élémentaires*) i *baccalauréat* (świadectwo dojrzałości) oraz wzorowanych na brytyjskich *General Certificate of Education*.

kręgu odbiorców, pobudzając do dalszych dyskusji w kręgach rodzinnych i sąsiedzkich. Ich wielkim walorem jest zaś to, że uczą i bawią równocześnie.

Audycje ściśle oświatowe — na które składają się lekcje języka urzędowego, państwowego oraz pogadanki i porady dla samouków — zajmują przeciętnie od jednej dziesiątej do jednej czwartej całego czasu emisji. Szczególnie rozpowszechnione są przy tym cykle popularnych wykładów z zakresu gospodarki rolnej i hodowli — dla gospodarzy wiejskich, oraz higieny, gospodarstwa domowego i opieki nad dziećmi — dla kobiet. Powszechne są też programy popularyzujące wiedzę geograficzną i historyczną — zaznajamiające z tradycjami ludów zamieszkujących wspólnie poszczególne państwa — służące procesom integracji narodowej i budzące dumę z własnego dziedzictwa kulturalnego, zarazem zaś zwalczające rozmaite społecznie szkodliwe obyczaje i przesady.

W Nigrze i na Wybrzeżu Kości Słoniowej zapoczątkowano też, pod patronatem UNESCO, eksperymentalne nauczanie przy pomocy sieci telewizyjnej. Mimo szeregu związanych z tym problemów technicznych — kosztów aparatury i niezbędnej elektryfikacji — eksperyment ten wypadł nadspodziewanie pomyślnie. Okazało się m.in., że telewizja dzięki tzw. „automatycznej promocji” pozwala znacznie ograniczyć drugoroczność uczniów, szybko podnosi kwalifikacje obsługujących ją nauczycieli, a zarazem w przeliczeniu na głowę jednego słuchacza i absolwenta znacznie obniża koszt kształcenia <sup>11</sup>.

Ilość radioodbiorników, a zwłaszcza telewizorów, w Afryce Zachodniej jest bez porównania mniejsza aniżeli w rozwiniętych krajach Europy. Tutaj jednak należy przyjmować inną miarę liczb, gdyż tradycyjny nawyk przeżywania wszystkiego w kolektywie wielokrotnie oddziaływanie każdego odbioru. Wystarczy, że jakaś wioska afrykańska posiada choćby jeden tylko odbiornik, a już korzystają z niego dziesiątki osób, setki zaś dopuszczone są do omawiania wrażeń i czerpania informacji.

Obecnie szczególną popularnością na tym terenie, zwłaszcza w okolicach nie zelektryfikowanych, cieszą się radia tranzystorowe. Oczekuje się przy tym, że właśnie one okażą się najbardziej pomocne w rozwiązywaniu problemu oświaty koczowników.

Ponieważ koczowanie odbywa się przeważnie małymi grupami, więc tworzenie specjalnych szkół wędrujących razem z dziećmi, jak próbowano to czynić w Mauretanii, jest niesłychanie kosztowne. Większość koczowników zaś niechętnie oddaje swoją młodzież do internatów. Natomiast radio tranzystorowe — ze względnie niedrogimi i nie psującymi się w suchym

<sup>11</sup> Por. m.in. dane opublikowane w artykule J. C. P a u v e r t, „Jeune Afrique”, 1970, nr 506.

stepowym klimacie bateriami — stwarza możliwość przerabiania znacznej części kursu szkoły podstawowej w rodzinnym namiocie czy na pastwisku, bez nauczyciela. Wystarcza potem tylko krótkie szkolne „repetitorium” w okresie sezonowego zaprzestania wędrówek, gdy koczownicy gromadzą się na parę miesięcy w pobliżu oaz i innych stałych osiedli.

Funkcje wychowawcze środków masowego przekazu w omawianym regionie podobnie jak gdzie indziej nie ograniczają się oczywiście do oddziaływania wyłącznie poprzez specjalny serwis oświatowy. W rzeczy samej cały ich przekaz w jakiś sposób służy wychowaniu, kształtując nowy sposób myślenia, rozbudzając potrzeby i podsuwając wzory zachowań o jakich dawniej nie miano wyobrażenia. Radio, telewizja, tak samo jak kino, praca i książka nie narzucają jednak zazwyczaj — wbrew pozorom — żadnej gwałtownej rewolucji zwyczajów i obyczajów. Pod ich wpływem jedynie niektóre postawy wyznaczone dawnymi wzorami środowiskowymi ulegają wzmocnieniu i przeważają, formy zachowań ewoluują zaś stopniowo i umiarkowanie. W procesie selekcji postaw i ról osobowość społeczna modyfikuje się na ogół bowiem tylko tam, gdzie istnieje zbieżność norm i wzorów lansowanych z normami i wzorami już wcześniej przyjętymi — ale modyfikuje się w sposób zdecydowanie przyspieszony. Ważne jest też uświadomienie odbiorcom, że w określonych warunkach naturalnych zachowanie kogoś innego mogłoby się różnić od przyjętego w danej społeczności. Świadomość taka toruje bowiem drogę kontaktom i porozumieniom z kręgami obcych kultur, czyniąc kulturę odbiorców relatywnie bardziej „otwartą”.

#### WEZŁOWE PROBLEMY WSPÓŁCZESNEGO SZKOLNICTWA

Współczesne systemy szkolne i oświatowe wszystkich krajów Afryki Zachodniej — podobnie zresztą jak i niemal całego kontynentu — stanęły w obliczu kilku węzłowych problemów. Są to w pierwszej kolejności:

- 1) dostosowanie działalności szkolnictwa do potrzeb rozwoju gospodarczego, w tym problem rażącego niedostatku szkolnictwa zawodowego;
- 2) niedostatek nauczycieli — werbunek i kształcenie kadr pedagogicznych;
- 3) język szkolny oraz współpraca na polu oświatowym z zagranicą;
- 4) stosunek wychowania szkolnego do tradycji i tradycyjnej obyczajowości — związek „nowych elit” z resztą społeczeństwa, a także postawy życiowe i ideologia młodzieży uczącej się;
- 5) unaradawianie programów nauczania szkolnego;
- 6) „infrastruktura” — zaplecze kulturalne szkół.

Koordinowanie planów szkolnictwa z planami gospodarczymi utrudnia w tym regionie wielka niestałość tych ostatnich. Zmieniają się one w

zależności od stosunkowo częstych w wielu krajach zmian ekip rządzących, a także od wyników dopiero inicjowanych badań z zakresu bogactw naturalnych i nowych technik produkcyjnych. Ponadto z uwagi na ubóstwo własnych kapitałów oraz rozpowszechnione uprawy monokulturowe (zwłaszcza kawy, kakao i orzeszków ziemnych) większe niż gdzie indziej znaczenie mają tutaj kaprysy rynku światowego, możliwość uzyskiwania obcych kredytów oraz ich lokalizacja dyktowana koniunkturą światową. Nie bez znaczenia jest też swoisty brak wytrwałości i to, co można by nazwać poszukiwaniem „cudu gospodarczego” — mirażem Kuwejtu, który dzięki „odkryciu” wzbogacił się nagle, szybciej niż by to mogła zapewnić systematyczna praca.

Wygórowane nadzieje związane z „nowościami” nie tylko mogą odciągać od poczynań wytrwale planowych, ale pod znakiem zapytania stawiają celowość jakiejkolwiek specjalizacji zawodowej. Po co się specjalizować, skoro o sukcesie decyduje gra — wyciąganie „losów”, czyli zmieniających się pomysłów. Co gorsza, niemal regułą stało się, że nowym rodzajom produkcji towarzyszy tutaj pomoc z zewnątrz, że nowatorstwo zwalniać może miejscowych obywateli od wysiłku opanowywania nowych umiejętności, a nawet od wielu najprostszych robót. W rezultacie zdarza się na przykład, że wieś po zadeklarowaniu chęci uprawiania bawełny cały sezon próżnuje, biernie oczekując na instruktora, który ma dokonać siewu<sup>12</sup>. Instruktor (element wymienny) jest najemnikiem, przeważnie opłacanym przez kogoś innego, z zewnątrz, odpowiedzialnym za całe „ustawienie” robót. Gospodarze (element stały) są od wyboru i plonów.

Można mówić o pewnego rodzaju błędnym kole. Z jednej strony nieśmiałość koncepcji gospodarczych i pogoń za „nowościami” zniechęca do specjalizowania się, z drugiej — brak przygotowania zawodowego i pogłębionej specjalizacji utrudnia ukierunkowanie gospodarki. Faktem jest zaś, że w regionie tym — zwłaszcza zaś w byłych posiadłościach francuskich, czerpiących wzory znad Sekwany — zdecydowane pierwszeństwo daje się wciąż wykształceniu ogólnemu, które, zwłaszcza poniżej studiów wyższych, nie zapewnia żadnego konkretnego zawodu<sup>13</sup>. Przyczynia się do tego chęć ślepego naśladowania krajów rozwiniętych oraz brak zorientowania — młodzieży i jej opiekunów — w perspektywach życiowych, związanych z wykonywaniem dawniej tu nie znanych zawodów na użytek nowej importowanej cywilizacji. Nie jest bez znaczenia jednak również i to, że szkolnictwo ogólnokształcące jest tańsze i łatwiejsze do zorganizowania. Koszt wykształcenia jednego absolwenta liceum ogólnokształcącego jest o prze-

<sup>12</sup> Por. J. Binet, *Afrique en question*, Dakar 1965, s. 53.

<sup>13</sup> Jedynie Mali rozwinęło na szerszą skalę zawodowe kształcenie rolników. Jest to jednak kraj o jednym z najniższych wskaźników skolaryzacji.

szło jedną trzecią niższy od kosztu związanego z wykształceniem absolwenta szkoły zawodowej<sup>14</sup>. Na ogół łatwiej jest też znaleźć nauczycieli do tzw. przedmiotów ogólnych niż instruktorów specjalności zawodowych.

W ogóle jest tutaj dotkliwy brak nauczycieli i wykładowców. Szkoły średnie wciąż nie mogą obejść się bez obcokrajowców, a w szkołach podstawowych uczą ludzie nie posiadający wykształcenia średniego. Niemal wszędzie klasy w szkołach są przepełnione i na jednego uczącego przypada często ponad 60 słuchaczy. Zdarza się też, że nowe szkoły wznoszone w czynnie społecznym przez ludność nie mogą być uruchamiane z braku pedagogów gotowych do wyjechania w busz.

O ile w czasach kolonialnych „bycie nauczycielem” wyróżniało i stanowiło nawet swego rodzaju szczyt kariery dostępnej dla tubylca, to dziś uchodzi za ostateczność. Młodzi nie chcą iść do tego zawodu, a nawet co zdolniejsi i bardziej przedsiębiorczy starzy nauczyciele starają się przekwalifikowywać i przenosić do administracji. Po uzyskaniu niepodległości narodził się bowiem swoisty mit zawrotnych karier urzędniczych. Możliwości szybkiego awansu w szkolnictwie wydają się znacznie mniejsze, władza znikoma, a wymagania zawodowe stosunkowo duże. Nauczyciele z reguły mniej zarabiają, grozi im za to utknięcie na prowincji, gdzie możliwość zaspokajania potrzeb kulturalnych jest bardziej ograniczona. Wynagrodzenie pedagogów bywa niekiedy o połowę niższe od wynagrodzenia innych pracowników państwowych o tych samych kwalifikacjach, a perspektywy awansu prawie żadne.

Brakowi popularności zawodu nauczyciela towarzyszy niestety również niedostatek i niski poziom miejscowych szkół pedagogicznych. W rezultacie wyżej wykwalifikowanych nauczycieli i wykładowców dostarczają wciąż obce uczelnie zamorskie.

W wieloetnicznych społeczeństwach Afryki Zachodniej szczególne znaczenie ma zagadnienie języka szkolnego, z czym łączy się upowszechnianie poprzez naukę w szkole języka urzędowego konsolidującego narody. Ludność każdego z państw tego regionu należy bowiem do co najmniej kilku, zwykle zaś kilkunastu lub kilkadziesiątu odrębnych grup językowych. W Nigerii jest tych grup nawet około 250, zaś na Wybrzeżu Kości Słoniowej prawie 100.

Językami szkolnymi (z kilku wyjątkami, jeżeli chodzi o niższe klasy szkół podstawowych)<sup>15</sup> i urzędowymi są tu aktualnie angielski lub francuski (w Mauretanii francuski i arabski, w Gwinei Bissau zaś portugalski).

<sup>14</sup> Por. J. Hallak, R. Poignant, *Les aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française*. UNESCO 1966.

<sup>15</sup> Na nieco szerszą skalę podejmowano naukę w językach tubylczych w Ghanie, Sierra Leone, Nigerii, Mali i Gwinei.

Tego stanu rzeczy przy tym nie krytykują nawet ugrupowania skrajnie nacjonalistyczne. Ze względu na różnorodność etniczną i rywalizację plemion trudno bowiem byłoby wybierać wśród języków miejscowych, bez wzmagania waśni i antagonizmów, języki importowane zaś przez byłych kolonizatorów spełniają ważną funkcję jednoczącą, będąc jednakowo „neutralnymi”, a zarazem od pokoleń „znajomymi” dla wszystkich obywateli. Co więcej, są to języki rozwinięte, rozpowszechnione w świecie, w których za granicą drukuje się liczne, łatwe do nabycia, a brakujące Afryce książki, podręczniki i czasopisma. Należy też pamiętać, że w przeciwieństwie do ubóstwa piśmiennictwa „plemiennego” w mowie przodków rozwinięta się tu i święci już znaczne sukcesy autentyczna afrykańska literatura angielsko- lub francuskojęzyczna, stanowiąca niewątpliwy dorobek młodych narodów. Piewcami „murzyńskości” (*négritude*) oraz rzecznikami narodowego odrodzenia kulturalnego wypowiadającymi się po francusku są m.in. pisarze, uczeni i publicyści tej miary co L. S. Senghor, Cheikh Anta Diop, B. Dadié, Alioune Diop, Ousmane Sembéne, O. Socé, J. Ki Zerbo, S. M. Cissoko, A. S. Touré, Boubou Hama, A. Hampaté Ba, Fodeba Keita i wielu innych. Wśród piszących po angielsku rozgłos zdobyli zaś Kwame Nkrumah, K. A. Busia, Chinua Achebe, Onuora Nzekwu, R. E. G. Armattoe, Wole Soyinka oraz B. N. Azikiwe i wielu innych.

Językami afrykańskimi, które ewentualnie w przyszłości mogłyby pretendować do stania się w szerszym sensie szkolnym i państwowym, są na tym terenie: wolof, pulaar, joruba, hausa, ibo, ewe, oraz malinke i bambara. Ich wprowadzenie jednak napotyka na sprzeciwy mniejszych grup językowych i rzekomo grozi „bałkanizacją”. Nieprzypadkowo też ich propagatorami bywają często obcokrajowcy, podczas gdy tubylcy i zwolennicy jednoczenia Afryki tworzą opozycję.

Był dyrektorem IFAN (Institut Fundamental d’Afrique Noire) w Dakarze, prof. V. Monteil, problem języka szkolnego w Afryce rozpatruje w paru oddzielnych aspektach problemowych<sup>16</sup>. Problem psychologiczny wynika — według niego — stąd, że w każdym języku istnieją pewne charakterystyczne, niepowtarzalne skróty myślowe, których przyswojenie pozostawia ślad w psychice. Problemy społeczny i kulturalny wiążą się z niebezpieczeństwem alienacji kulturalnej osób wykształconych, posługujących się językiem innym niż otoczenie. Natomiast problemem pedagogicznym są trudności przyswajania obcego słownika pojęć, co wymaga dodatkowych wysiłków ze strony i uczących się, i nauczycieli. Rodzącym się stąd konfliktom towarzyszą nieodłączne frustracje i nerwice, a nawet schizofrenia. Zdaniem tego uczonego języki afrykańskie, ojczyste dla więk-

<sup>16</sup> V. Monteil, *La langue de l’enseignement dans l’université africaine*, „Les cahiers de l’AUPELF”, 1965, nr 1.

szości tutejszej młodzieży, mogą i powinny być wprowadzane nie tylko do szkół podstawowych, ale nawet do wykładów uniwersyteckich, jednak bez pośpiechu. Sposób wprowadzenia wymaga bowiem przemyśleń i badań szczegółowych. Akcją poprzedzić powinno też przygotowanie kadr znających odpowiednie języki oraz opracowanie zasad fonetyki, pisowni i gramatyki na użytek nowych podręczników. W chwili obecnej zaś bezspornie sprawą pilniejszą od reform językowych jest wzrost ilościowy kadr nauczających, co wciąż łatwiej osiągać na bazie dawnej nieskomplikowanej jednojęzyczności systemów pokolonialnych.

Natomiast Senegalczyk, profesor uniwersytetu w Dakarze, Alassane N'Daw, uważa — co wyraźnie zazaczył w rozmowie ze mną — że językiem nauki i literatury oraz językiem warstw wykształconych w jego ojczyźnie powinien pozostać zawsze francuski. Języki afrykańskie będą językami ludowymi (folkloru), tak jak we Francji bretoński lub baskijski. Ponadto wykształceni muzułmanie — dowodził — powinni tutaj znać język arabski, aby w interpretacji *Koranu* uniezależnić się od pośrednictwa konserwatywnych marabutów.

Kwestia językowa wiąże się z rozleglejszym zagadnieniem stosunku do kultur innych regionów świata. Język angielski i francuski niezmiernie ułatwiają rozległe kontakty kulturowe. Równocześnie jednak wyraźnie ukierunkowują one strumień tych kontaktów, tworząc też nowe, odizolowane bloki. Separacja kulturalna sąsiadujących ze sobą krajów, takich np. jak Senegal i Gambia, wynikająca z przynależenia do odrębnych kręgów językowych, jest uderzająca i pogłębia się, zamiast ustępować, wraz z rozwojem oświaty. Język w znacznej mierze przesądza bowiem o źródłach informacji, zainteresowaniach, doborze sprowadzanych z zagranicy nauczycieli i wykładowców, współpracy naukowej oraz kierowaniu się na studia w obcych uczelniach.

Studia zagraniczne, tak jak i obecność cudzoziemskich kadr nauczających szczególnie umacniają określone wpływy kulturowe. Studia te — niezbędne dla szybkiego wydobycia się z pokolonialnego zacofania — mają przy tym tę poważną wadę, że odrywają od środowiska ojczystego. Wracającym absolwentom często trudno odnajdywać wspólny język z rodakami i konstruktywnie włączyć się do kolektywnej pracy w ojczyźnie. Oni właśnie najdotkliwiej odczuwają potem rozmaite niedostatki życia w odaleniu od centrów rozwiniętej cywilizacji przemysłowej, do której przyzwyczaili się w Europie czy Ameryce, i najłatwiej ulegają frustracjom. Z tego powodu państwa Afryki Zachodniej, nawet wbrew rachunkowi ekonomicznemu — bo kształcenie za morzem kalkuluje się często taniej od zakładania nowych uniwersytetów — dążą do nieustannego wzrostu odsetka młodzieży pobierającej naukę na miejscu. Zamiast całych studiów za gra-

nicą preferuje się i popiera raczej krótsze wyjazdy dla specjalizacji poddyplomowej i odbywania stażów.

Wielką wagę przywiązuje się też tutaj wszędzie do porządkowania stosunku do własnych tradycji i własnej obyczajowości. Organa oświatowe powszechnie dążą do selekcjonowania tradycji plemiennych i czynienia z nich spuścizny ogólnonarodowej. Poprzez unarodowienie tradycje te mają przy tym stawać się częścią tradycji całego kontynentu lub rasy i całej ludzkości.

„Unaradawianiu” tradycji służą przede wszystkim nauka i słowo pisane. Instrumentem tego procesu w szkołach podstawowych i średnich są lekcje historii oraz wprowadzonego wszędzie tzw. obywatelskiego wychowania. W szkołach wyższych organizuje się specjalne wykłady oraz postuluje poświęcanie tematyce lokalnej prac dyplomowych i badawczych.

Dla załagodzenia konfliktów wybuchających pomiędzy tradycyjną władzą starych a młodzieżą posiadającą nowoczesne wykształcenie rozwija się m.in. oświatę dorosłych. Nauczyciele zachęcają też nawet niepiśmiennych rodziców do udziału w rozmaitych komitetach i organizowanych przez szkoły obchodach; młodzieży zalecają zaś zwykle, mimo laickości szkół publicznych, zbiorowy udział w tradycyjnych uroczystościach i obrzędach. Formy dawnej obyczajowości kolidujące z wymaganiami nowej cywilizacji przemysłowej i nowym rozumieniem spraw moralnych modyfikuje się z reguły ostrożnie i bez pośpiechu. Dotyczy to m.in. tzw. „emancypacji kobiet”, do której pierwszym krokiem jest niewątpliwie kształcenie dziewcząt.

Dziewczęta w szkołach tutejszych stanowią z reguły mniejszość — niekiedy nawet (w strefie sawannowej) nie sięgającą 10<sup>0</sup>%. Wynika to zarówno z lokalnych tradycji nakazujących kobietom, aż do zamążpójścia, pozostawanie w domu, z obarczenia zajęciami domowymi w większym stopniu dziewcząt niż chłopców, jak też z uzasadnionego skądinąd mniemania, że gdy brak miejsc dla wszystkich, to pierwszeństwo należy się tym, którzy lepiej gwarantują wykorzystanie nabytej wiedzy w pracy zawodowej, produkcyjnej. Kobiety bowiem, jak wiadomo, w tym regionie rzadko pracują najemnie, poza obrębem tradycyjnej gospodarki. Obecnie jednak coraz częściej słyszy się głosy mężczyzn, którzy domagają się „wykształconych żon”, a zachodnioafrykańska publicystyka podnosi znaczenie edukacji kobiet dla dobra potomstwa i konsolidacji narodów.

Wykształcenie przyszłych rodziców, ich zorientowanie w sprawach nowoczesnego świata oraz opanowanie przez nich języka szkolnego potężnie rzutuje na los pokoleń. M. Sacoum z Wybrzeża Kości Słoniowej, mówiąc o tym, przypomina znane powiedzenie, że „kształcenie chłopca to kształcenie jednostki, zaś kształcenie dziewczynki to kształcenie całej ro-



dziny”<sup>17</sup>. Matki z wykształceniem szkolnym lepiej przygotowują swe dzieci do startu w nauce, m.in. pomagając im w opanowywaniu nowych pojęć oraz dopilnowując odrabiania lekcji. One też, będąc tradycyjnymi strażniczkami kultury domu, mogą najlepiej wpływać na modyfikację obyczajów i nawyki młodego pokolenia — na jego kodeks moralny i towarzyski, higienę, upodobania, wybór zawodu itp.

Od kobiet wykształconych oczekuje się również, że będą łączniczkami pomiędzy rodziną a szkołą. Ich zadaniem ma być zespalanie w organiczną całość systemów wychowania tradycyjnego z nowoczesną oświatą i zapobieganie rozdzwiękom międzypokoleniowym.

Reforma obyczajów połączona z tworzeniem odrębnej, nowej warstwy rodzin „wykształconych” (*évolués*) kryje w sobie niebezpieczeństwo wyobcowania obyczajowej awangardy. Związki rodzinne, a zwłaszcza kobiety matki, są jednak czynnikiem łagodzącym tę groźbę, dzięki nim bowiem utrzymywana jest — według słów C. Tarditsa<sup>18</sup> — „koegzystencja elementów niepiśmiennych, półpiśmiennych i piśmiennych w łonie tych samych grup”. Na nich głównie wspiera się — podnoszony przez ideologów i uczonych — afrykański „zmysł kolektywizmu”.

Odnosnie do reformy programów nauczania — ich afrykanizacji, tzn. dostosowywania do miejscowych potrzeb — plany we wszystkich państwach regionu są teraz dosyć daleko idące. Zwłaszcza w zakresie historii, geografii, pogadank przyrodniczych, nauki języków, propedeutyki filozofii i wychowania obywatelskiego postuluje się i zaczyna wdrażać istotne zmiany. Zasadniczą trudność stanowi wszelako techniczna strona realizacji. Zaopatrzenie w podręczniki, których przeważającą część opracowuje się i drukuje wciąż za morzem, oraz rutyna kadr nauczających, częściowo wciąż sprowadzanych z zagranicy ograniczają wprowadzenie planów w życie. Nie bez znaczenia jest ponadto ubóstwo miejscowego „zaplecza kulturalnego szkół” — zaopatrzenia w lekturę pomocniczą, w czasopisma popularnonaukowe, filmy oświatowe itp. oraz wyposażenie bibliotek i muzeów. Ilustracją sytuacji na tym odcinku może być znamieny fakt, że biblioteka nowego uniwersytetu w Abidżanie w początkowym stadium działalności tej sztandarowej instytucji liczyła zaledwie 5 tys. tomów. Dakar, jeden z największych i najaktywniejszych ośrodków kulturalnych regionu, w 1967 r. posiadał stosunkowo bogate, ofiarowane przez Francję, księgozbiory naukowe, ale tylko kilkanaście tysięcy książek beletrystycznych w pozauniwersyteckich bibliotekach publicznych.

<sup>17</sup> *Tradition et modernisme en Afrique noire*, Azrou 1962, s. 70—71.

<sup>18</sup> C. Tardits, *Porto-Novo*, Paris — La Haye 1958, s. 12.

WYCHOWANIE SZKOLNE A POWSTAWANIE KULTUR NARODOWYCH  
I BUDZENIE SIĘ NOWEJ ŚWIADOMOŚCI SPOŁECZNEJ

Mimo wyżej sygnalizowanych trudności szkoły stały się tu wszędzie najpopularniejszymi, najbardziej widocznymi instytucjami użyteczności publicznej, przyczyniającymi się do powstawania kultur nowego typu. Nawet te dzieci, które jeszcze ze szkół bezpośrednio nie korzystają, rosną już w zasięgu ich pośredniego oddziaływania. Szkołom z reguły towarzyszy bowiem aktywność nowych placówek wychowania pozaszkolnego — klubów, drużyn sportowych, amatorskich zespołów tanecznych, harcerstwa, kółek rolniczych, świetlic itp. Dzięki nim ugruntowuje się nowa skala wartości, a dyplom uzyskanego wykształcenia staje się nowym wyznacznikiem prestiżu. Można powiedzieć nawet, że dyplomy szkolne są tu teraz najpopularniejszymi aktami państwowymi, symbolizującymi nowy typ poczyniań kolektywnych.

Rzeczony rozwój szkolnictwa wszędzie tutaj poddany został rygorom centralnej administracji i podporządkowany wieloletnim planom suwerennych państw. Plany te zaś — co należy podkreślić — programowo uwzględniają uchwały oświatowych konferencji Organizacji Jedności Afrykańskiej<sup>19</sup>. Dotyczy to również stosunkowo jeszcze licznych szkół prywatnych, głównie misyjnych.

Wędrówki do szkół, tak samo jak korzystanie z nauczycieli rozmaitego pochodzenia przyczyniają się do integracji grup etnicznych. Trzeba jednak stale czuwać, by z kontaktów tych nie rodziły się „kompleksy nierówności”, które niekiedy mogą też powodować nieufność, pogardę i niechęć między młodzieżą wywodzącą się z odrębnych plemion i z różnych okolic. Jak bowiem zwracają uwagę liczni autorzy (B. Holas, D. Paulme, L. V. Thomas, V. i A. Zolberg) procesy zespalające plemiona i narody bardzo łatwo odwracają się i potęgują separatyzmy. Wystarczy, by jedna strona poczuła się zagrożona, a od tzw. „detrybalizacji” jest zawsze tylko krok do „supertrybalizacji”, to znaczy eksplozji lokalnych szowinizmów. Faktem też jest, że — jak już wspominałem — w wyniku odrębnego ukierunkowania językowego szkół spotęgowała się kulturalna izolacja pomiędzy francuskojęzycznymi i angielskojęzycznymi krajami tego regionu. Ważne jest wszelako, że wszystkie tutejsze szkoły głoszą hasła zjednoczenia i symbolizują tu swoisty program uniwersalizmu wiedzy związanej z nową, światową cywilizacją oraz kulturą typu ponadplemiennego.

W wielu krajach Afryki Zachodniej młodzież szkolna co rano asystuje teraz w ceremonii podnoszenia narodowego sztandaru. Dzieci z różnych

<sup>19</sup> Por. m.in. *Conférence sur l'éducation et la formation avec le développement en Afrique, Nairobi 16—27 juillet 1968.*

plemion zapoznają się potem w pogadankach historycznych z dziejami „wspólnych bohaterów”, jakby „przodków” narodów i ludzkości. Wielki askia Mali przestaje być w ten sposób herosem Malinke, lecz urasta na chorążego ideałów i przedmiot dumy całej strefy od Nigru po Senegal, stając obok Ramzesa II, Kopernika i Gutenberga w rzędzie „pierwszych świat”. W szkole też fermentować zaczynają wielkie współczesne ideologie murzyńskości (*négritude*), panafrkanizmu i inne.

W ten sposób — w znacznej mierze dzięki szkołom, lecz także pod wpływem środków masowego przekazu i innych czynników — wszędzie tu budzą się i intensyfikują nowa świadomość społeczna i nowa kultura. Nazwemy je umownie, choć skojarzenia z Europą mogą mylić, narodowymi. Naród bowiem — jak go określa J. Chałasiński — jest „tą historyczną formą nowoczesnej epoki, która różnym rodzajom aktywności ludzkiej, różnym przejawom walki, życiu ludzkiemu w ogóle nadawała sens moralny i moralną sankcję”<sup>20</sup>, podczas gdy plemiona stanowią z zasady związki rodów praktykujących zbliżone obyczaje i poczuwających się do wspólnego pochodzenia, do których przynależenie uwarunkowane jest urodzeniem, tzn. więzią krwi. Kultury narodowe zaczynają się tam, gdzie jednostki solidaryzują się niezależnie od swych osobistych powiązań, w imię celów historycznie uformowanej i historycznie trwałej wielkiej grupy, rozwijającej wszechstronną działalność kulturową<sup>21</sup>.

Właśnie do zagadnienia integracji narodowej, niezbędnej dla równoprawnego włączania się do międzynarodowych dialogów kulturowych, wszyscy myśliciele i mężowie stanu oraz naczelni wychowawcy Afryki zachodniej przywiązują dziś wielką wagę. M.in. A. Sékou Touré w pismach swoich powiada, że prawdziwe wyzwolenie i prawdziwy rozwój kultury dokonywać się może tylko w ramach wspólnoty narodowej, służącej i państwu, i Afryce, i ewolucji całej ludzkości<sup>22</sup>. Polityk z Nigru Hamani Diori akcentuje, że „dążenie do jedności narodowej wcale nie zawiera w sobie szowinizmu”, bowiem „nie może być współdziałania ponadnarodowego, jeżeli nie ma narodu”. Natomiast wybitny poeta, intelektualista i prezydent Senegalu Leopold Sedar Senghor zjawiska kulturowe klasyfikuje według znanej teorii o czterech wznoszących się jedna nad drugą, lecz dopełniających się, a nie wykluczających wzajemnie strukturach społecznych. Pierwszą od dołu jest plemienna „partia”, drugą — ponadplemienną, podejmującą historyczne misje „naród”. Poniekąd równolegle występuje jednocząca nieokrzepłe jeszcze osobowości narodowe „rasa”. Dziełem narodów i ras

<sup>20</sup> J. Chałasiński, *Kultura i naród*, Warszawa 1968, s. 127.

<sup>21</sup> Por. też Z. Komorowski, *Od plemienia do narodu*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 24, 1971.

<sup>22</sup> A. Sékou Touré, *Pisma*, t. 16, Conakry 1966, s. 9—10, t. 17, s. 55.

jest zaś ogólnoludzka „powszechna cywilizacja”<sup>23</sup>. Cele tej cywilizacji zaczyna się teraz kojarzyć, choć często jeszcze mgliście i nieprecyzyjnie, z socjalizmem.

Przedstawiciele młodych narodów Afryki Zachodniej zazwyczaj nie umieją jednoznacznie określać siebie ani klasyfikować swych dążeń. Powszechnie jednak wśród ludzi wykształconych odczuwana tu jest potrzeba wieloszczeblowego integrowania się, przy poszanowaniu lokalnych, ojczy- stych spuścizn i reform maksymalnie dalekosiężnych, ale nie naruszają- cych zrębów osobowości uformowanej przez ciąg pokoleń, w toku historii. Były prezes Zgromadzenia Narodowego Nigru Boubou Hama<sup>24</sup> nazy- wa to, słusznie chyba, zamówieniem na „rewolucję”, ale nie „rewoltę”, i zauważa, że „rzeczywistym problemem w Afryce jest to, że ona [Afry- ka — Z.K.] realizuje się, że tworzy swoją prawdziwą treść, że się nad tym zastanawia i że na bazie syntezy [...] stanowczo godzi się angażować w sprawę nowoczesnego, przyspieszonego postępu naszych czasów”<sup>25</sup>.

#### STUDENCI ORAZ TWORZENIE SIĘ „NOWYCH ELIT”

Zjawisk społecznych i kulturowych zachodzących współcześnie na tym kontynencie nie powinno się ujmować statycznie ani podciągać pod poję- cia utarte w Europie. Wszystko co nowe jest tutaj dopiero w trakcie kry- stalizowania się, ale niewątpliwe są ruch, „zmiana”. Ponadplemienna świa- domość budząca się pod wpływem oświaty szkolnej jest też jednym z waż- kich komponentów ogólnego procesu przemian.

Nosicielami tej świadomości są przeważnie ludzie młodzi, w jakimś za- kresie uformowani już przez szkoły — zwłaszcza studenci i absolwenci wyższych uczelni — posiadacze dyplomów. Oni przede wszystkim zaczy- nają tworzyć nieznane dawniej w tym regionie ugrupowania — klasy, war- stwy itp. Nie przypadkowo też nazywa się ich czasem „nową elitą” — bio- rąc pod uwagę prestiż oraz funkcje władzy<sup>26</sup>. Od nich — od ich postaw, umiejętności i sposobu myślenia — będzie też niewątpliwie w ogromnym stopniu zależała przyszłość całej tej części świata.

Liczby bezwzględne młodzieży studiującej nie są tu wielkie. W latach 1965—1966 na uniwersytetach całej Nigerii systematyczną naukę pobie- rało zaledwie 9,4 tys. osób, w Ghanie 4,3 tys., w Senegal 2,8 tys., na Wy-

<sup>23</sup> Por. L. S. S e n g h o r, *Nation et voie africaine du socialisme*, Paris 1961, s. 22—23, 87, 119 i in.

<sup>24</sup> B o u b o u H a m a, *Essai d'éducation africaine*, Paris 1968. s. 388.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 390.

<sup>26</sup> Pisałem na ten temat szerzej m.in. w artykule *Nowa elita afrykańska*, „Kultu- ra i Społeczeństwo”, 1965, nr 3.

brzeżu Kości Słoniowej 2,2 tys., w Sierra Leone 0,9 tys., w Liberii 0,8 tys. — łącznie ok. 20,4 tys.<sup>27</sup> na około 100 mln ludności. Doliczając do tego kilkanaście tysięcy osób studiujących za morzem, w Europie, Ameryce i Afryce Północnej, nie osiągnięto wskaźnika nawet 4 studentów na 10 tys. mieszkańców, i to przy nagminnie niskiej sprawności kształcenia.

Rola studentów w życiu społecznym jest tu jednak niewspółmierna do ich liczby. Nieomal każdy tutejszy student jest potencjalnie przyszłym wielkorządzą o rozległym zasięgu władzy i wynagrodzeniu wielokrotnie przekraczającym przeciętną zarobków pozostałych współobywateli.

Według utartej miejscowej opinii — choćby nawet nie zawsze pokrywała się ona z faktami — studenci są w tym regionie czymś więcej niż tylko kandydatami na dobrze wyspecjalizowanych fachowców. Ich ambicje też mierzą wysoko, do poziomu pozycji, które w krajach pozbawionych kadr przysługiwały dotąd — tak w czasach kolonialnych jak i po uzyskaniu niepodległości — zarówno nielicznym wykształconym Afrykanom, jak i względnie nielicznym obcym „ekspertom”. Uważają się oni przy tym często — rozumując jeszcze w kategoriach tradycji plemiennych — za rodzaj zespołu inicjowanych do najwyższego szczebla hierarchii społecznej. Za takich sami się uważają i tak ich też z reguły traktuje otoczenie, nie wyłączając nawet wielu pedagogów i wykładowców pochodzenia cudzoziemskiego.

Znany intelektualista z Górnej Wolty J. Ki Zerbo tworzenie się nowych „elit” ściśle kojarzy z nauką szkolną. Ludzie wykształceni — według niego — dysponując wiedzą, mają ułatwiony dostęp do władzy, która słusznie im się należy. Podobnych zapatrywań jest też P. de Salverte, socjolog z Wybrzeża Kości Słoniowej, który przypomina ponadto, że u ludów Akan „znaczenie” oznaczało zawsze „móc dowodzić”. Natomiast S. Camara, dziennikarz z zespołu dakarskiej „*Afrique Nouvelle*”, powiada, że „elita”, dzięki pobytowi w szkole „jest otwarta na świat” i pojmuje takie nowe pojęcia, jak naród lub państwo, co ją predysponuje do rządów nadplemiennych<sup>28</sup>.

Oryginalną teorię na ten temat stworzył także F. J. Amon d’Aby — poeta i działacz kulturalny z Wybrzeża Kości Słoniowej. Według niego<sup>29</sup> powstała na polu społecznym i kulturalnym „elita” afrykańską utworzyli dawni uczniowie i studenci początkowo — przed rozwojem kształcenia na szczeblu uniwersyteckim — uczęszczający do szkół federalnych i nowo-

<sup>27</sup> Dane szacunkowe, według publikacji UNESCO.

<sup>28</sup> Por. S. Camara, *Tradition et modernisme en Afrique Noire*, Azrou 1962, s. 105, 112, 124 i 178.

<sup>29</sup> Por. F. J. Amon d’Aby, *La Côte d’Ivoire dans la cité africaine*, Paris 1951, s. 168.

czesnych kolegów (*collèges*). Są to „piśmienni” (*lettrés*), zaangażowani ideologicznie w ruch reformatorski o trzech tendencjach: zdobycia mocy (*puissance*) i sukcesu politycznego, osiągnięcia sukcesu kulturalnego i osiągnięcia sukcesu gospodarczego. Cechuje ich posiadanie wykształcenia oraz oswojenie z urządzeniami nowej cywilizacji. Wielu z nich wyjeżdżało do krajów zamorskich, rozwiniętych. Mają oni przy tym wyrobione poglądy polityczne, nacechowane duchem reformatorskim, przy równoczesnym przywiązaniu do przeszłości, zwyczajów i tradycji, aspirują zaś przeważnie do „ewolucji mającej swój własny charakter”. Przejęci nową wiedzą pragną, by kraj ich stawał się „mieszkanką tego, co jest najlepsze”, tzn. spuścizny przeszłości i innowacji sprowadzanych z innych kontynentów.

Z kolei W. i M. Smythe, którzy realizowali swoje badania w Nigerii<sup>80</sup>, twierdzą, że „nowa elita”, której liczba nie przekracza ułamka procentu ogółu ludności, tworzy tutaj „płynną sferę ludzi, którzy z jakichś względów posiadają pozycję najwyższego prestiżu oraz wpływ na zbiorowość, której są częścią”. Status jej utożsamiany jest zazwyczaj ze „stopniem westernizacji życia” i dwujęzycznością<sup>81</sup>. Przy tym wyodrębnić można: ludzi z wyższym wykształceniem, ale względnie małą wiedzą, ludzi z władzą, ale niskim formalnym wykształceniem, a także rozmaite pośrednie elementy, zarówno silnie zaangażowane w życie społeczne, jak też i stroniące od wszelkich spraw publicznych, tworzące wiele zafascynowanych grup elitarnych, takich jak „elita artystyczna”, „elita wojskowa” itp. Warstwę tę cechuje chęć stałego umacniania swojego statusu, co m.in. znajduje wyraz w zakładaniu organizacji elitarnych (klubów na wzór brytyjski itp.), oraz potrzeba utrzymania dzieci w swoim kręgu, co zabezpiecza staranne wykształcenie.

„Nowe elity” tej części świata, zwłaszcza zaś ich odłamy młodzieżowe, studenckie — mimo szybkiego przyswajania przez nie wielu cech zachodniej kultury mieszczańskiej i występujących w nich postaw konsumpcyjnych — stanowią zazwyczaj środowiska rewolucyjne i zaangażowane w sprawę „postępu”. Wynika to z wielu przyczyn, m.in. z niestabilności ich sytuacji materialnej, rozbudzonych aspiracji, przewyższających możliwość ich aktualnego zaspokojenia, zafascynowania nowymi ideologiami i zapatrzenia we wzory przyjęte przez środowiska młodych w wielkich zamorskich metropoliach, a także z niewygasłych zmagających z wpływami starych, „tradycyjnych elit”. Jest to afrykańska „inteligencja”.

Nieledwie od pierwszych oddziałów szkoły podstawowej młodzież kształcąca się przeciwstawiana jest tu tradycyjnym strukturom, które do-

<sup>80</sup> Por. H. i M. Smythe, *The New Nigerian Elite*, Stanford Cal. 1960.

<sup>81</sup> *Ibidem*, s. 58, 87—92, 112, 154—156, 168.

minują wśród starszej generacji. Programowo uczy się ją, że struktury te są zacofane, „antyeconomiczne” i skazane na zagładę oraz że wykształcenie (przedtem także urzędnicy kolonialni byli wykształceni) automatycznie predystynuje do rządzenia i „modernizowania” w popularnym, mało precyzyjnym rozumieniu tego słowa. Stąd swoista zarozumiałość i idące z nią w parze, pobudzające do agresji, poczucie osamotnienia, stąd brak skrepowania w przyjmowaniu nawet skrajnie radykalnych programów.

Mówiąc o radykalizmie młodych, wykształconych Afrykanów należy jednak pamiętać, że znaczna jego część rozładowuje się w tym, co najbardziej „nowe” — w teorii lub w centralizmie państwowym. Wbrew pozorom bowiem nie wyklucza on wcale trwałych i głębokich związków z plemiennymi kulturami przodków i wielkich rodzin, z którymi tutaj, na miejscu, właściwie nikt nie jest w stanie zerwać<sup>82</sup>. Ponadto jego ostrze tępi się samoczynnie pod naciskiem osobistych interesów materialnych — w warunkach, gdy nie tylko pracujący absolwent, ale nawet najzwyczajniejszy student korzystający ze stypendium, stołówki i jednoosobowego pokoju w akademiku należą do grupy uprzywilejowanej, żyjącej niepomiernie dostatniej i wygodniej od całego otoczenia.

Afrykanie — również wykształceni — łatwo ulegają modom. Wynika to zapewne z ich „zmysłu kolektywnego” i zdolności adaptacyjnych. Duża pobudliwość i zamiłowanie do zbiorowych manifestacji łatwo też są tutaj wykorzystywane przez demagogów. Sympatie i antypatie szybko przy tym ulegają krańcowym zmianom, czego dowodziłaby m.in. smutna historia Nkrumaha. Dlatego trudno przewidywać długofalowe trendy zmian, którym ulegać będą w poszczególnych krajach tutejsze społeczności, z „nowymi elitami” na czele. Tworzące się, a związane z wykształceniem i oświatą nowe typy świadomości mogą zgotować niejedną niespodziankę zwłaszcza tym, którzy oczekują od Afrykanów, że będą wyłącznie naśladować.

#### POSZUKIWANIE „SYNTEZY”

W Afryce — zwłaszcza zaś w Afryce Zachodniej — ludzie wykształceni używają dziś często i z upodobaniem słowa „synteza”. Jest to niewątpliwie moda, ale nie tylko. Sądzę, że podobnie jak w przypadku swoście rozumianego honoru (*djom, hedare*) — z którego wynika potrzeba stałego

---

<sup>82</sup> Por. *Les conflits de génération*, Paris 1963, s. 29; Tardits, *op. cit.* s. 12—15, a także mój artykuł *Między zwyczajami przodków a szkołą*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1968, nr 4.

odgrywania „pięknych ról”<sup>33</sup> — mamy tu do czynienia z pewnym, ugruntowanym przez stulecia kanonem filozofii życiowej, czymś graniczącym z atawizmem.

Na zachodzie Czarnego Kontynentu, zarówno w strefie leśnej jak i na sawannie, spotykamy niezmiernie złożoną mozaikę kilkuset grup etnicznych. Nie brak wśród nich antagonizmów i rywalizacji. Charakterystyczne jednak, że niemal żadna większa grupa, poza Jorubami i arystokracją Tuaregów może, nie pretenduje tutaj w swych mitach i legendach, do jednorodnej „czystości” pochodzenia i, mimo wszelkich partykularyzmów wychowania plemiennego, „z zasady”, nie izoluje się od otoczenia<sup>34</sup>.

Od niepamiętnych czasów buntowano się tutaj nie przeciwko obecności jakichkolwiek „obcych”, ale głównie przeciwko tym, którzy — jak kolonizatorzy — chcieli się izolować. Separatyzm był obrazą i obelgą, a wielcy zdobywcy, założyciele miejscowych imperiów z reguły poprzez poślubianie obcych kobiet zmierzali do „syntezy”.

Wielki wódz Songhajów w XV w., Sonni Ali Ber, długo i uparcie oblegał Dienne. Gdy miasto padło zmorzone głodem, nie urządził jednak rzezi i nie próbował zasiedlić go swoimi ludźmi, lecz... miejscową królową uczynił swoją żoną<sup>35</sup>. Zapewniło to Songhajom na kilka pokoleń wiernego, bo „spokrewnionego” sojusznika. Podobnie czynili Mandingowie i Wolofowie, Hausa, Mosi, Sererowie, a także dumni Fulanie. Legendy o uwiedzionych lub porwanych księżniczkach i obcych przybyszach, prorokach, rycearzach lub myśliwych przyjętych do gromady powtarzane są w tym regionie w dziesiątkach odmian, zapoczątkowując genealogię miejscowych władców. Szczycą się nimi dynaści z Uagadugu, „burowie” i „madowie” znad Sin i Salum, potomkowie senegalskiego Ndiadian Ndiaja, niezliczone wsie i plemiona.

W podręczniku historii, opracowanym przez M. Guilhelma i H. Ndiaye<sup>36</sup> dla dzieci ze szkół podstawowych w Senegal, wśród kilkunastu pogadań poświęconych dziejom Afryki aż trzy traktują z uznaniem o mieszanych związkach, a co za tym idzie i o syntezie kulturowej. Pierwsza opowiada, jak Osei Tutu, założyciel federacji Aszantów, spłodził syna z córką nieprzychylnego mu króla Denkiry<sup>37</sup>. Druga przypomina perypetie Jenegi, księżniczki Dagomba, która na łowach spotkała zuchwałego Riale, co zna-

<sup>33</sup> Por. B. Ly, *L'honneur dans les sociétés Ouolof et Toucouleur du Sénégal*, „Présence Africaine”, 1967, nr 61; pisałem na ten temat szerzej również w książce *Szkolnictwo w kulturach Afryki*, Warszawa 1973, m.in. s. 44—47.

<sup>34</sup> Skądinąd izolowanie się powstawało tutaj automatycznie, w wyniku nieufności do cudzych doświadczeń i konserwatyzmu obyczajowego — nie stanowiło jednak programu, jak np. w kastach hinduskich czy u rasistów z Południowej Afryki.

<sup>35</sup> Por. m.in. S. M. Cissoko, *Histoire de l'Afrique Occidentale*, Paris 1966, s. 98.

<sup>36</sup> M. Guilhelm, H. Ndiaye, *Sénégal, Récits historiques*, Paris 1964.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 45—47.



czy „jedz wszystko, co napotkasz”, Mandinga tropiącego słońce. Z ich związku narodził się założyciel państwa Mosich Uedraogo. W trzeciej czytamy o zadomowieniu się wojowniczych Mandingów na ziemiach Sererów, nad Sin i Salum, gdzie — według słów autorów — „dwie rasy wkrótce stały się jedną”. Przy tym barwna ilustracja ukazuje matkę z dzieckiem krwi mieszanej, przyszłym wielkim wodzu Uagana<sup>88</sup>.

Ten akcent na łączenie w całość różnych elementów skłonny byłbym uznać za charakterystyczny i znamieny zarówno dla miejscowej pedagogiki szkolnej, jak też i dla zakorzenionych dawnych tradycji — dla oddziaływań w wychowaniu pozaszkolnym. W tym przypadku oba faktory w Afryce Zachodniej mają ten sam kierunek — i to pozwala rzeczywiście wierzyć w ciągłość „syntezy”, którą po raz pierwszy można tu realizować w oparciu o pełny arsenał światowej wiedzy oraz środki ofiarowane przez technikę i przemysłową cywilizację drugiej połowy XX wieku.

Wyniku afrykańskiej syntezy, tego co ona przyniesie za lat dziesięć lub w końcu stulecia, nie da się ściśle przewidzieć. Będzie to jednak na pewno synteza — nie samo awansowanie przetartą już przez innych drogą i naśladowanie Europy, Ameryki czy Azji.

Wśród wykształconych Afrykanów powszechne — dla niektórych obserwatorów zaskakująco powszechne — jest przekonanie o swoistym „powołaniu” spuścizny kulturalnej Afryki. Jakkolwiek ubodzy materialnie i zacofani technicznie są oni pewni, że w dziedzinie stosunków międzyludzkich i poglądów na życie mają reszcie świata, co najmniej tyle samo do zaoferowania, co i do brania. Przekonanie takie nie musi przy tym być koniecznie tylko antidotum na pokolonialne kompleksy lub wynikiem braku wiadomości o świecie. Opiera się raczej na empirii — na czynionych potocznie obserwacjach i konfrontacji własnej „radości życia” z europejską czy amerykańską nerwowością, ponuractwem, walką egoizmów itp., gdy niepomernie bogaci biali nie potrafią cieszyć się, wspierać wzajemnie i czuć się szczęśliwymi.

Boubou Hama, polityk i intelektualista z Republiki Niger, pisząc o zderzeniu „afrykańskiego humanizmu” z „materialistyczną nauką zachodu”, twierdzi, że powstało dzięki temu ułatwiające wymianę i rozwój świata „pole równości”. „Głównym problemem świata dzisiaj — powiada przy tym — jest problem ekonomiczny. Nierówność między ludami i kontynentami wynika przede wszystkim z nierówności gospodarczej, która sroży się na naszym globie. Zbiegiem okoliczności [...] Afryka, zorganizowana mocą swego ubóstwa, może dać światu nową lekcję człowieczeństwa, by zachować i człowieka, i jego przeżycie. To czyniąc, my się ściśle trzymamy

<sup>88</sup> *Ibidem*, s. 73—75, 103—105.

ewolucyjnych tendencji naszego gatunku, ku zjednoczeniu [...] Służąc właśnie tej roli historycznej nasz kontynent powinien zreorganizować swe metody pedagogiczne w celu oddziaływania na własną gospodarkę oraz tworzyć między ludami i kontynentami w wolności i tolerancji nowe warunki rozwoju, jedynie zdolne podźwignąć ludzkość ku jej przeznaczeniu, w duchu [...] solidarności wszystkich ludów świata”<sup>39</sup>. Po czym dalej — w tym samym charakterystycznie kwiecistym i nieco teatralnym stylu: „To uzupełnianie się Europy i Czarnej Afryki przełamuje dwoistość ducha i materii na rzecz człowieczej syntezy, która wyznacza rolę człowiekowi [...] w przyspieszeniu historii”<sup>40</sup>.

„Wyznaczać rolę” (*mettre en scène*) — jakże to afrykańskie w wyrazie i w swym podtekście filozoficznym, nade wszystko zaś w upodobaniu do odegrania „pięknej roli”, publicznie, tj. w obliczu możliwie najliczniejszego grona widzów, którzy tu tradycyjnie byli i są „uczestnikami”. Ktoś powiedział, że każdy Afrykanin z urodzenia jest aktorem. Ale w dawnej Czarnej Afryce nie znano europejskiego ścisłego rozgraniczenia aktor — widz ani scena — widownia, jak również, co warto podkreślić, nauczyciel — uczeń.

Skuteczność dawnego wychowania plemiennego, które potrafiło niemal idealnie realizować swoje funkcje założone, wynikała tutaj przede wszystkim stąd, że wychowawcą, nauczycielem było całe społeczeństwo. Każdy członek społeczeństwa, od dzieciństwa do starości, awansując w klasach wieku i zmieniając funkcje społeczne, musiał zawsze i uczyć się, i nauczać. Od uczenia się nie zwalniano nawet starców, terminujących w najrozmaitszych radach oraz tajnych i jawnych stowarzyszeniach. Wychowawcami stawały się zaś już paroletnie maluchy, których opiece powierzano młodsze rodzeństwo i które tworzyły autodydaktyczne grupy rówieśników<sup>41</sup>.

Wyraźne wyodrębnienie nauczyciela jako mistrza, który nie potrzebuje już dalszej nauki i znajduje się poza grupą wychowanków, pojawiło się w tym regionie jako importowane nowum, atrybut nowoczesnego szkolnictwa, wzorowanego na europejskim. Dawniej go nie było. Nawet w szkołach koranicznych — także w słynnej przed wiekami medersie przy meczecie Sankore w Timbuktu — nauczyciele zasiadali tutaj z reguły w gronie uczniów, a wielu szaików i adżaga, specjalistów w jakiejś dziedzinie, doksztalało się wciąż uczestnicząc jako słuchacze w wykładach i ćwiczeniach z innych dziedzin.

Tradycyjną organizację społeczną w Afryce Zachodniej cechowała nad-

<sup>39</sup> Boubou Hama, *op. cit.*, s. 388.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 390.

<sup>41</sup> Szerzej na ten temat pisałem m.in. w książce *Szkolnictwo...*, s. 33—44 i 47—52.

zwyczajna spoistość. Rodzina, wioska, plemię nikogo nie pozostawiały własnemu losowi, nie dopuszczając zarazem bierności w sprawach dotyczących każdej z tych grup. Jeżeli powiodło się jednemu z krewnych — wszyscy inni mogli z tego korzystać. Jeżeli zabito członka plemienia — pozostali winni byli go mścić lub wspólnie dochodzić sprawiedliwości. Pojawienie się więc przysłanych z miast nauczycieli, którzy mieli być i byli „tylko nauczycielami”, a nikim więcej — stało się ewenementem niemniej szokującym niż przybycie wojsk i administracji kolonialnej. Wojska i gubernatorzy jednak odeszli, a nauczyciele zostali. Oni są też chyba najoczywistszym wytworem syntezy, ku której teraz żarliwie skłaniają swoich uczniów.

#### POSZUKIWANIE WZORÓW I „WŁASNEJ” OSOBOWOŚCI

Procesy syntezy i wszelkie przemiany zachodzące w kręgu kultur Afryki Zachodniej znajdują oczywiście swoje odzwierciedlenie we wzorach osobowych. Stanowią one temat godny osobnego, głębszego opracowania i studiów, które obecnie są dopiero w załączku. Słusznie też jeden ze znawców tego regionu podkreśla, że zwłaszcza tutaj: „Typy idealne, takie, jakie podziwia grupa społeczna, były bez wątpienia wyznacznikami dogłębnych tendencji”. Jako przykład podaje przy tym związek pomiędzy zafascynowaniem kulturą europejską czy amerykańską a uznaniem dla nowych wzorów „profesora”, „króla stali” itp.<sup>42</sup>

Najogólniej można stwierdzić, że dawne tradycyjne wzory patriarchy, ojca rodziny, duszpasterza (marabuta), wojownika lub poety uzupełniane zostają teraz wzorami kategorii wyróżnionych powodzeniem w warunkach pokolonialnego przewrotu i promieniującej z miast cywilizacji przemysłowej. Młodych fascynują zwłaszcza zawrotne kariery polityków oraz dostatni żywot i przywileje stanu urzędniczego. Należy jednak pamiętać, że zarówno politycy, jak i urzędnicy mogą, w wyobrażeniach tutejszych, pokrywać się z postaciami „patriarchów” — tak jak lekarze zajmują miejsca znachorów i czarowników. Zupełnie nowymi postaciami — wymagającymi nieznanymi wzorów — są tutaj inżynierowie i mechanicy, uczeni badacze i organizatorzy pracy w przemyśle, ale chęć naśladowania ich, jak dotąd, zdaje się być najmniej rozpowszechniona.

Interesującego materiału w tym względzie dostarczają badania przeprowadzone przez F. Flis-Zonabend wśród licealistów Dakaru<sup>43</sup>. Wśród 314 młodych Afrykanów, których — zgodnie z programem szkoły<sup>44</sup> — kie-

<sup>42</sup> Binet, *op. cit.*, s. 81 i 82.

<sup>43</sup> F. Flis-Zonabend, *Lycéens de Dakar*, Paris 1968.

<sup>44</sup> Lycée Technique M. Delafoisse. Wśród badanych uczniów było tylko 11 dziewcząt.

rowano do rozmaitych zawodów od pielęgniarzy i nauczycieli po techników i agronomów, tylko znikomym odsetkiem miał wyobrażenie o swym przyszłym zawodzie i chciał się upodabniać do wzoru dobrego fachowca. Na pytanie, „Do kogo chciałbyś być podobny”, 40% uczniów wymieniło polityków, 32% — reprezentantów własnej rodziny, 10% — aktorów filmowych, po 5% — pisarzy i sportowców, 4% — duszpasterzy, 3% — bohaterów historycznych i zaledwie 1% uczonych, ludzi nauki<sup>45</sup>. Jakkolwiek więc nieznacznie przeważały wzory „nowe”, to jednak głównie „tradycyjne” (członkowie własnej rodziny, duszpasterze) zdawały się posiadać walor realnego zastosowania w życiu. „Nowe” służyły raczej fantazji, świadcząc co najwyższej o wysokich aspiracjach młodego pokolenia. Znamienny jest przy tym zupełny brak wzorca „twórcy” oraz krańcowo znikome upowszechnienie wzorca pracownika naukowego.

Równocześnie kwestią w najwyższym stopniu sporną jest tutaj dobór wzorców zalecanych do lansowania przez szkoły. Politycy i działacze, pisarze i publicyści afrykańscy mają na ten temat zdania krańcowo podzielone — prawdopodobnie (bo trudno to ściśle wymierzyć) wykazujące skłonność do większej przeciwstawności niż to ma miejsce w krajach o starej tradycji wychowania szkolnego i współpracy szkoły z innymi instytucjami społecznymi i gospodarczymi.

Zjawiskiem charakterystycznym jest w tym regionie ścieranie się dwóch przeciwstawnych koncepcji wychowania szkolnego i funkcji oświaty. Pierwsza — posiadająca oczywiście wiele wariantów — kładzie zasadniczy nacisk na wykształcenie ogólne, kulturę i sprawność myślenia. Druga — daje pierwszeństwo umiejętnościom praktycznym, wykonawczym, produkcyjnym, niezbędnym zwłaszcza dla polityki i rozwoju gospodarki. Z pierwszą wiąże się wzór świadomego obywatela — znawcy duchowego bogactwa rodzimych kultur, zaangażowanego w tworzenie i przekształcanie afrykańskiej rzeczywistości, zgodnie z nakazami moralności i własnych przemyśleń. Druga lansuje „człowieka skutecznego”, który opanowawszy technikę zdolny będzie przeciwstawić się rządowi medytujących starców i humanistów wykształconych za morzem<sup>46</sup>. Między tymi koncepcjami niepokojnie oscyluje, ulegając częstym gwałtownym zwrotom, nurt szkolnej „praktyki” poszczególnych państw, gabinetów, a nawet nauczycieli.

Przeciwstawność koncepcji wychowawczych nie wyklucza jednak — co zasługuje na podkreślenie — pewnych wspólnych elementów. Mianowicie, mówiąc zarówno o kulturze, jak i o technicznej skuteczności, wy-

<sup>45</sup> Por. Flis - Zonabend, *op. cit.*, s. 108.

<sup>46</sup> Na ten temat również nieco szerzej pisałem w książce *Szkolnictwo...*, s. 175—178.

kształceni Afrykanie poszukują dziś z reguły zespołu swoich wspólnych cech i sposobów życia, które nazywają „afrykańską osobowością”. Ma ona służyć zarówno na użytek wewnętrzny, tj. rozwojowi własnych kultur narodowych i wspartej na tych kulturach konsolidacji społecznej, jak też i dla potrzeb polityki międzynarodowej. Ciesząc się swoją młodą niepodległością Afrykanie pragną bowiem demonstrować wobec świata własną odrębność.

Idea „afrykańskiej osobowości” — jak twierdzą autorzy poświęconego Afryce numeru „Prospective” — nie postuluje nic więcej ponad zachowanie pewnych podstawowych, tradycyjnych, jeszcze żywych wartości<sup>47</sup>. Wartości te przy tym mają być jednak dobrane i uzupełnione, a więc przerobione z dostosowaniem do aktualnych potrzeb życia społeczno-kulturalnego i polityki oraz przeciwstawiane światu pogrążonemu w „kulturalnej anarchii”<sup>48</sup>. Wynika stąd więc szereg daleko sięgających postulatów, dotyczących najrozmaitszych dziedzin, a zwłaszcza oświaty.

Związana z poszukiwaniem „afrykańskiej osobowości” definicja kultury jako „stanu równowagi między człowiekiem a jego społecznym i kulturalnym środowiskiem”<sup>49</sup> wyraźnie eksponuje podmiot, tj. człowieka — w konkretnym przypadku człowieka afrykańskiego. L. S. Senghor podążając tym tokiem rozumowania powiada też, że celem nauczania jest przede wszystkim przygotowywanie do Kultury (pisanej z wielkiej litery), w tym — rozwijanie gustów, dostarczanie wiadomości, rozwijanie uczuć (*faire aimer*) oraz angażowanie w sprawy życia codziennego<sup>50</sup>. Ma to szczególne znaczenie dla „duszy murzyńskiej”, jego zdaniem, szczególnie wrażliwej i podatnej na emocje. Uczuciowość bowiem — jak twierdzi ten myśliciel i ideolog — jest cechą murzyńską, tak jak argumentacja rozumowa — helleńską<sup>51</sup>, jednocześnie zaś przeciwstawia się egocentrycznemu indywidualizmowi zachodnich racjonalistów. Natomiast J. Ki Zerbo, podkreślając zmysł kolektywny Afrykanów, którzy od dzieciństwa przyzwyczajani są do ścisłej integracji z grupami rodzinnymi, rówieśniczymi i sąsiedzkimi, postuluje jako najpilniejsze „dekolonizację i afrykanizację wykształcenia”. Nauczanie — powiada — powinno się liczyć z sytuacją krajów dopiero rozwijających się (*sous-développés*), być demokratyczne, postępowe i służyć przyszłości gospodarczej. Jednak człowiek nie jest stworzony do jakiegoś abstrakcyjnego kształcenia. Przeciwnie „kształcenie jest stworzone dla czło-

<sup>47</sup> *L’Afrique en devenir. Essai sur l’avenir de l’Afrique Noire*; „Prospective” Paris, 1966, nr 13, s. 49.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 47—49.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 48.

<sup>50</sup> Por. L. S. Senghor, *Négritude et humanisme*, Paris 1964, s. 94—95.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 24.

wieka. Przeto nasza afrykańska edukacja powinna się modelować w zależności od człowieka afrykańskiego”<sup>52</sup>. Po czym wywody swoje uzupełnia następującym zdaniem: „Nie chcemy twierdzić, że jesteśmy inni, przeciwnie, chcielibyśmy zmierzać własnymi drogami do powszechności (*à l'universel*) i w wielkim ludzkim domu dawać i brać [...] nie będziemy więcej tylko małpami ani też prostackimi meblami, lecz będziemy współmieszkańcami, jak inni”<sup>53</sup>. A dalej, na zakończenie: „Sądzę, że jako dewizę moglibyśmy przyjąć sławne zdanie filozofa: Stań się tym, czym jesteś”<sup>54</sup>.

Afrykanie kochają się w dyskusjach. Publiczne narady i krasomówstwo stanowią jedną z naczelných cech ich dawnej kultury. Młode, pokolonialne państwa szukają własnych dróg i swoicie rywalizują na polu rozwiązań oświatowych. Koncepcje wychowawcze przyjęte dziś w Senegalu czy Górnej Wolcie różnią się bardzo od koncepcji malijskich, gwinejskich czy z Republiki Nigru. Pomiedzy systemami szkolnymi krajów angielsko- i francuskojęzycznych występuje zaś — jak wspomniałem — przegroda niemal całkowitej izolacji. Sądzę jednak, że J. Ki Zerbo trafnie uchwycił powszechnie odczuwane w całej Afryce Zachodniej niedopasowanie importowanych systemów do miejscowych warunków społecznych — rażącą „obcość” nowoczesnej edukacji, wzorowanej niemal wyłącznie na doświadczeniach zamorskich — a zarazem potrzebę „odnalezienia się” wyobcowanych we własnym społeczeństwie elit wykształcenia. Te elity rzeczywiście, za wszelką cenę chcą być sobą — to znaczy „stawać się tym, czym są w swej własnej istocie” — czując, że od tego bardzo nieprecyzyjnie zarysowanego wyobrażenia zależy ich przymierze z większością macierzystych grup. W Afryce — na długą metę — trzeba być bowiem w sposób widoczny, demonstracyjny „afrykańskim”.

Poszukiwanie „własnej” osobowości — zwłaszcza jeżeli znajduje to odbicie w przegadanej publicystyce — zatraćca romantycznym pięknodusostwem. W rzeczy samej „praca organiczna” jest tu dopiero w powijakach. Może to być też metoda odwracania uwagi od spraw codziennej rzeczywistości — nędzy, analfabetyzmu, korupcji. Fakt jednak, że to poszukiwanie istnieje i że ma przemożny wpływ na przemiany kulturowe, które — czy się to komu podoba, czy nie — podążają tutaj „własną” drogą.

---

<sup>52</sup> J. Ki Zerbo, *La crise actuelle de la civilisation africaine* [w:] *Tradition et modernisme en Afrique Noire*, Azrou 1962, s. 113 oraz 104—107.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 114.

<sup>54</sup> *Ibidem*, również s. 114.