

# Grochowski, Leonard

---

## Z dziejów oświaty w Afryce

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 17, 185-228

---

1974

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



LEONARD GROCHOWSKI

## Z DZIEJÓW OŚWIATY W AFRYCE

Dominujący współcześnie we wszystkich krajach afrykańskich typ oświaty nowoczesnej jest zjawiskiem stosunkowo nowym i zarazem pochodzenia obcego. Decydującą rolę w kształtowaniu nowoczesnego modelu oświaty na kontynencie afrykańskim odegrały wpływy europejskie, a zwłaszcza kolonizacja. Państwa imperialistyczne dokonujące w ciągu XIX w. podboju niemal całej Afryki, narzuciły jej ludom oświatę europejską, która równocześnie stanowiła jedno z głównych narzędzi polityki kolonizacyjnej.

Początki tego typu oświaty nowoczesnej sięgają pierwszej połowy XIX w. i obejmowały jedynie kraje najwcześniej skolonizowane lub pozostające pod wpływami europejskimi. Natomiast w całej Afryce wprowadzono oświatę dopiero po ostatecznym podboju tego kontynentu w końcu XIX w. Etap ten, związany z ustaleniem pierwszych struktur organizacyjno-programowych oświaty, nastąpił dopiero w pierwszej połowie XX w.

Trzeci, najnowszy okres dziejów oświaty w Afryce, przypadający na ostatnie dziesięciolecia po II wojnie światowej, stanowi przełom w tej dziedzinie. Związany jest z niezwykle doniosłymi procesami dla czarnego kontynentu, jak z liberalizacją systemów kolonialnych, a następnie ich likwidacją, i co najważniejsze, z powstawaniem państw niepodległych. Znamionują go silne dążności do unowocześnienia i unarodowienia systemów oświatowych odziedziczonych po kolonizatorach. Znamionują go również nie notowane w dziejach Afryki tendencje rozwojowe pod względem ilościowym.

Proces wprowadzania i adaptacji oświaty nowoczesnej dokonywał się na szerokim tle zróżnicowanych i historycznie uformowanych środowisk społecznych i kultur afrykańskich, w tym również na podkładzie tradycyjnych nurtów oświatowo-wychowawczych. Nurty te, mimo że zostały zdystansowane przez oświatę nowoczesną, odgrywały zawsze

znaczną rolę i utrzymały się do dnia dzisiejszego. Stanowią zatem ważny odcinek w dziejach oświaty krajów afrykańskich.

### 1. OŚWIATA TRADYCYJNA

Przed wprowadzeniem w Afryce oświaty nowoczesnej typu europejskiego, związanej głównie z ekspansją kolonializmu, istniała na tym kontynencie wielowiekowa tradycja oświatowo-wychowawcza, która pomimo rozwoju oświaty nowoczesnej przetrwała po dziś dzień<sup>1</sup>. Najogólniej ujmując to zagadnienie, można mówić o dwóch głównych nurtach tradycyjnej oświaty afrykańskiej. Na terenach Czarnej Afryki przetrwał typ wychowania plemiennego, związany z „klasami wieku” i inicjacją. Natomiast w Afryce Północnej i w znacznym stopniu w rejonach zachodnich i wschodnich tego kontynentu utrzymał się typ wychowania koranicznego, związany z uniwersalizmem islamu i pismem arabskim. Na terytoriach położonych na południe od Sahary występował proces mieszania się tych dwóch nurtów, a ściślej nakładania się drugiego na pierwszy<sup>2</sup>.

Oświata tradycyjna typu plemiennego oparta była na przekazach ustnych. Odpowiadała niższemu etapowi rozwoju społecznego. Stanowiła więc odmianę wychowania pierwotnego<sup>3</sup>. Pomimo ogromnego zróżnicowania etnicznego ludów Czarnej Afryki i form ich organizacji społecznej, politycznej i gospodarczej można wyróżnić w dziedzinie oświaty i wychowania wspólne, charakterystyczne cechy.

Tradycyjne wychowanie i nauczanie tej części kontynentu afrykańskiego były przede wszystkim wkomponowane w całokształt życia społecznego plemion i były jak najściślej podporządkowane interesom tych kolektywów. Głównym celem kształcenia było takie formowanie jednostki, aby ona spełniała to, czego oczekuje od niej zbiorowość<sup>4</sup>. Oświata miała więc charakter wybitnie społeczny i zajmowała w życiu plemion jedno z pierwszoplanowych miejsc<sup>5</sup>. Charakter społeczny oświaty plemiennego wyrażał się w ścisłych powiązaniach nauczania i wychowania ze wszystkimi przejawami życia duchowego i materialnego plemion<sup>6</sup>.

W nauczaniu i wychowaniu plemiennym występowały silne akcenty postulujące potrzebę wszechstronnego rozwoju wychowanka, a mianowicie

<sup>1</sup> A. M o u m o u n i, *L'éducation en Afrique*, 2 ed., Paris 1967, s. 13.

<sup>2</sup> Z. K o m o r o w s k i, *Wychowanie w tradycjach Afryki Zachodniej i Maghrebu*, „Przegląd Socjologiczny”, 1972, s. 223.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 255.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 238.

<sup>5</sup> A. M o u m o u n i, *op. cit.*, s. 15—18.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 19—22.

cie rozwoju jego sprawności fizycznych, uzdolnień umysłowych i formacji charakteru<sup>7</sup>. Sprawdzianem zaś nabywanych umiejętności musiały być zawsze osiągnięcia życiowe. Nie znano bowiem w wychowaniu plemiennym rozdziału pomiędzy teorią a praktyką. Dlatego praktykowane były kolektywne obserwacje wychowanków i poddawanie ich próbom. Ponadto urzeczywistniany postulat wszechstronnego kształcenia wyrażał się w wiązaniu wiedzy z praktyką, a wiedzy praktycznej z ideologią — z kultem przodków i kosmogonią, które znajdowały swoje odbicie w symbolice i w magii<sup>8</sup>.

Określony obyczajem proces kształcenia i wychowania trwał od wczesnego dzieciństwa aż do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny, a nierazko i w dojrzałym wieku. Znamionują go wyraźne etapy odpowiadające rozwojowi psychofizycznemu wychowanków, określane „klasami wieku”. Pierwsza obejmowała dzieci obojga płci do 6 roku życia, druga przeznaczona była dla dzieci w wieku 6 do 10 lat i trzecia dla dzieci 10 do 15 roku życia. Klasy II i III były oddzielne dla dziewcząt i chłopców. Były to grupy rówieśników, które stanowiły podstawową instytucję wychowawczą w kręgu oświaty plemiennej. Środowiskami wychowawczymi dla najmłodszych były rodziny, dla starszych — kolektywy młodzieżowe. Funkcje wychowawcze spełniali rodzice, a w grupie najstarszej typowani przez kolektyw plemienny wychowawcy. Ponadto duży wpływ wychowawczy wywierał cały kolektyw plemienny<sup>9</sup>.

Po ukończeniu podstawowej edukacji w „klasach wieku” następowała tzw. inicjacja, czyli przejście młodzieży do grupy dorosłych. Instytucja ta odgrywała szczególnie ważną rolę w życiu plemion, dlatego nadawano jej szczególnie uroczystą obudowę. Połączona była z rytualnymi ceremoniami, pouczeniami, wtajemniczeniami oraz próbami sprawności fizycznej. Inicjacja odbywana pod kierunkiem specjalnie typowanych wychowawców stanowiła próbę i zarazem legitymację dojrzałości wychowanka, który po jej odbyciu zyskiwał prawo do udziału w życiu dorosłych<sup>10</sup>.

Tradycyjne wreszcie wychowanie afrykańskie typu plemiennego miało ze wszech miar charakter demokratyczny. Najpowszechniejsza instytucja wychowawczo-oświatowa, jaką stanowiły grupy rówieśników („klasy wieku”), obejmowała z reguły całą młodzież bez względu na przywileje czy podziały kastowe. Z drugiej jednak strony wychowanie i nauczanie plemiennie miały ujemne strony. Oparte na doświadczeniach wąskich kręgów kultury i broniąc własnych wartości i tradycji oraz nie-

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 22—26.

<sup>8</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, s. 238—239.

<sup>9</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 26—27.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 27—28.

chętnie wszelkiemu teoretyzowaniu nie były źródłem myśli uniwersalistycznej i opóźniały procesy przystosowawcze do ogólnych przemian społecznych i technicznych zewnętrznego świata<sup>11</sup>. Jednakże ten partykularyzm oświaty plemiennej nie był równoznaczny z hermetycznością. Mimo oporów przyjmowały się formy współzycia z innymi (wyrazem był synkretyzm i tolerancja) i narastały stopniowo tendencje akomodacyjne.

Wychowanie plemienne przetrwało do dnia dzisiejszego, aczkolwiek, wobec ekspansji oświaty nowoczesnej, zeszło na pozycje defensywne. Wykazuje jednak dużą żywotność, a wobec współczesnych przemian rewolucyjnych znaczną otwartość. Społeczeństwo afrykańskie, nie wyłączając elity, żywi doń duże przywiązanie<sup>12</sup>. Podejmowane przez niektóre rządy kontrakcje (np. w Gwinei) mają jedynie na celu stopniową likwidację szkodliwych dla zdrowia zwyczajów, związanych z instytucją inicjacji<sup>13</sup>. Ponadto tradycje wychowania plemiennego stanowią jedno ze źródeł dla formułowania nowych koncepcji wychowawczo-oświatowych, zgodnych z lansowaną ideą panafrkanizmu, która uwzględnia zarówno wymogi nowoczesności, jak i dziedzictwo społeczno-kulturalne czarnego kontynentu<sup>14</sup>.

W Afryce Północnej oraz w znacznym stopniu w rejonach zachodnich i wschodnich rozpowszechnił się drugi nurt oświaty tradycyjnej, związanej z religią muzułmańską i cywilizacją arabską. Był to — w stosunku do wychowania plemiennego — wyższy typ oświaty. Opierał się bowiem na słowie pisanym, tj. na piśmie arabskim oraz na strukturze szkolnego nauczania. W rejonach północnych, arabskich i berberyjsko-arabskich, oświata muzułmańska zdobyła wyłączną hegemonię. Natomiast w pozostałych krajach, zislamizowanych, upowszechniła się w koegzystencji z systemami wychowania plemiennego, stanowiąc w znacznym stopniu ich dopełnienie<sup>15</sup>.

Główną cechą tradycyjnej oświaty muzułmańskiej był jej charakter religijny. Oparta przede wszystkim na nauce *Koranu* i tradycji (*hadith*), ukierunkowana była w pierwszym rzędzie na formację religijną wychowanków<sup>16</sup>. Po wtóre oświatę tę traktowano zwłaszcza w krajach arabskich jako przywilej jednostek i rodzin, a nie jako sprawę większych kolektywów<sup>17</sup>. Wreszcie tradycyjna oświata muzułmańska dostępna była

<sup>11</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, s. 239.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 223, 256.

<sup>13</sup> B. Szarewska, *Stare i nowe religie w tropikalnej i południowej Afryce*, przekł. z j. ros., Warszawa 1971, s. 510—511, 520.

<sup>14</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 12, 38.

<sup>15</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, s. 240, 244—245.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 255.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 245.

na ogół dla wszystkich, aczkolwiek w uprzywilejowanej sytuacji, zwłaszcza w krajach arabskich, była młodzież męska. Uczęszczenie do szkół zrosło się bardzo silnie ze zwyczajami ludności, dla której zdobyta nauka była tytułem do dumy oraz szansą awansu społecznego<sup>18</sup>.

Tradycyjna oświata muzułmańska, ukształtowana w formie zinstytucjonalizowanej, była kilkustopniowa. Pierwszy jej stopień stanowiły szkoły koraniczne, zwane w klasycznym języku arabskim *maktab*, a w dialektach określane najczęściej słowem *kuttab* (w Egipcie) oraz *mzit* (w Maroku), *mimra* (w Algierii), *mhdera* (w Senegal) i *khalwa* (w Sudanie). Służyły one przede wszystkim pamięciowemu opanowaniu wersetów *Koranu* oraz zapoznawaniu z elementami pisma arabskiego w jego formie klasycznej. Szkoły te mieściły się przy meczetach, w siedzibach bractw religijnych, w budynkach administracji, a także w domach prywatnych. W krajach Maghrebu znajdowały również miejsce w budynkach instytucji społecznej o wielorakim przeznaczeniu, zwanej *zawija*. Stopień upowszechnienia szkolnictwa koranicznego był w XIX w. znaczny, aczkolwiek zróżnicowany w poszczególnych regionach<sup>19</sup>. Na przykład w Algierii w przededniu okupacji kolonialnej każda wieś posiadała jedną lub dwie szkoły, a liczba ludności umiejącej pisać i czytać była wyższa aniżeli w rozwiniętej wówczas Francji<sup>20</sup>.

Drugim stopniem kształcenia były tzw. *madrasy* (zwane też *medersy* lub *medresy*), uplasowane przy meczetach lub we własnych oddzielnych siedzibach. Ich program nauczania był znacznie poszerzony. Obejmował oprócz *Koranu* i tradycji muzułmańskiej także teologię, prawo muzułmańskie, gramatykę, historię, geografę, a niekiedy także przedmioty ścisłe i przyrodnicze. Nauczycielami w krajach Maghrebu i Afryki Zachodniej byli również wpływowi marabuci (zakonnicy i duszpasterze)<sup>21</sup>. Próby unowocześnienia programów nauczania w madrasach podejmowano w 2. połowie XIX w. głównie na Bliskim Wschodzie oraz w Egipcie w związku z rozwiniętym w tym czasie ruchem modernistycznym zw. *al-nahda*. W rejonie Maghrebu, zwłaszcza w Algierii, próby te podjęto dopiero w latach trzydziestych naszego stulecia. Polegały one na szerszym uwzględnieniu w nauczaniu przedmiotów ścisłych i przyrodniczych<sup>22</sup>.

Niektóre *madrasy* osiągnęły wysoki poziom nauki i zyskały miano uniwersytetów. Najstarszą tradycję i duży rozgłos w świecie muzułmańskim posiadały trzy uniwersytety położone w Afryce Północnej,

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 247—248, 253.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 242, 250—251.

<sup>20</sup> E. Reklajtis, *Rozwój szkolnictwa w Algierii*, Warszawa 1968, s. 3.

<sup>21</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, 242, 250—251.

<sup>22</sup> E. Reklajtis, *op. cit.*, s. 6—9.

a mianowicie tunezyjski az-Zajtuna w Tunisie (zał. w 732 r.), marokański al-Karawijjin w Fezie (zał. w 859 r.) i egipski al-Azhar w Kairze (zał. w 972 r.). Uczelnie te, wielokrotnie reformowane zwłaszcza w XIX i XX w., zostały dopiero współcześnie całkowicie zmodernizowane, przy czym uniwersytet zajtuński został przekształcony w fakultet i przyłączony do państwowego uniwersytetu Tunisu; pozostałe dwa zachowały odrębność<sup>23</sup>. Na terenach pustynnych istniały w XIX w. również uniwersyteckie ośrodki studiów islamistycznych, m. in. w Semara (Tunezja)<sup>24</sup> i w Dżarabub (Libia)<sup>25</sup>; zostały one jednak zlikwidowane przez kolonizatorów. Natomiast w krajach zislamizowanych Afryki Zachodniej zachowała się jedynie żywa tradycja ośrodków uniwersyteckich, których okres rozkwitu przypadał na okres XV—XVI w., zwłaszcza uniwersytetu przy meczecie Sankore w Timbuktu oraz kilku innych, m. in. w Gao, Dżenne, Ualata, Sokoto, Futa Dżalon<sup>26</sup>.

Tradycyjna oświata muzułmańska, oparta na nauce *Koranu* i języka arabskiego, przyczyniła się również do upowszechnienia znajomości dziejów i kultury arabsko-muzułmańskiej. Spełniała tym samym ważną funkcję integracyjną, zespalając wieloetniczne i różnojęzyczne społeczności, a w okresie kolonialnym inspirowała nurty narodowowyzwoleńcze<sup>27</sup>. Z drugiej jednak strony owiana duchem uniwersalizmu muzułmańskiego, obciążonego separatyzmem praktyki życiowej i ekskluzywizmem własnego dziedzictwa kulturalnego, nie sprzyjała rozwijaniu umiejętności adaptacyjnych<sup>28</sup>. Oświata muzułmańska wpływała przede wszystkim na umacnianie odrębności dziedzictwa własnego. W podobnym ujęciu formułują się współcześnie idea panarabizmu oraz koncepcje arabizacji systemów oświatowo-wychowawczych, które uwzględniają wprawdzie potrzebę wprowadzania nowoczesności, lecz traktują ją jako środek do celu<sup>29</sup>.

Obok omówionych dwóch nurtów tradycyjnej oświaty zachował się w Afryce trzeci, chrześcijański, typu monofizycko-koptyjskiego, który

<sup>23</sup> J. J. Waardenburg, *Les universités dans le monde arabe actuel. Documentation et essai d'interprétation*, t. I, Paris 1966, s. 214, 251—253, 291.

<sup>24</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, s. 250.

<sup>25</sup> *Proswieszczenie i podgotowka nacyonalnych kadrow w stranach Wostoka*, (pr. zbior.), Moskwa 1971, s. 117.

<sup>26</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 30; Z. Komorowski, *Wychowanie w tradycjach... op. cit.*, s. 240—242.

<sup>27</sup> A. Miquel, *Continuité et changement dans les pays Arabes*, [w:] *Education, développement et démocratie. Études présentées par R. Castel, J. C. Passeron*, Paris 1967, s. 194—195.

<sup>28</sup> Z. Komorowski, *op. cit.*, s. 257—258.

<sup>29</sup> Tegoż, *Szkolnictwo w kulturach Afryki. Tradycje wychowawcze oraz współczesne szkolnictwo Afryki Zachodniej i Maghrebu*, Warszawa 1973, s. 31.

posiadał jedynie lokalny zasięg. Utrzymał się głównie na terenie Etiopii. Posiada również wielowiekową tradycję oraz oparty jest na własnym systemie pisma starego języka etiopskiego *geez*, używanego w liturgii. Ponadto podporządkowany był całkowicie kościołowi koptyjskiemu i ukierunkowany na jego potrzeby.

Pierwszy stopień nauczania stanowiły szkoły początkowe, uplasowane przy kościołach i klasztorach, które oprócz wykształcenia religijnego dawały znajomość pisania i czytania oraz elementów arytmetyki. Poszerzony zakres wiedzy miały nieliczne zakłady wyższe, a mianowicie szkoły muzyki kościelnej i poetyki oraz szkoły teologiczne.

Stopień upowszechnienia tego typu oświaty był w 1. połowie XIX w. niewielki, skoro tylko  $\frac{1}{8}$  ludności męskiej rejonu amharskiego posiadała umiejętność czytania i pisania. Struktura zaś tej oświaty nie uległa głębszym przemianom do dnia dzisiejszego i w dalszym ciągu służy głównie potrzebom miejscowego kościoła koptyjskiego<sup>30</sup>.

## 2. POCZĄTKI OŚWIATY NOWOCZESNEJ (XIX w.)

Decydujący wpływ na przeobrażenia infrastruktury czarnego kontynentu, w tym również w dziedzinie oświaty, wywarła kolonizacja. W związku bowiem z podbojem tej części świata przez państwa europejskie, politycznym jej podporządkowaniem i eksploatacją gospodarczą, dokonywał się proces stopniowego wprowadzania tego kontynentu w orbitę nowoczesnej cywilizacji. Kolonizacja stała się też głównym narzędziem w zakresie przeszczepiania na grunt afrykański nowoczesnej oświaty. Ten więc nowy nurt oświatowy był w swych początkach dziełem obcym<sup>31</sup>, importowanym, aczkolwiek zdeformowanym w stosunku do pierwowzoru europejskiego wskutek uwarunkowań narzuconych generalnymi założeniami polityki kolonialnej. Stanowił jednak ważny czynnik dla perspektyw rozwojowych Afryki.

Trwająca kilkaset lat penetracja Afryki przez państwa europejskie, Portugalię i Hiszpanię, a następnie przez Holandię, Anglię i Francję, obejmowała jedynie terytoria przybrzeżne. Dopiero zintensyfikowana w ciągu XIX w. ekspansja, głównie dwóch największych mocarstw kolonialnych Anglii i Francji, zakończyła się podbojem niemal całego kontynentu afrykańskiego<sup>32</sup>. W tych więc najstarszych koloniach pojawiły się pierwsze ośrodki nowoczesnej oświaty typu europejskiego.

<sup>30</sup> E. Rzewuski, *Szkolnictwo w Etiopii*, [w:] *Szkolnictwo krajów rozwijających się*, Warszawa 1969, s. 41—42.

<sup>31</sup> Z. Komorowski, *Szkolnictwo w kulturach...*, s. 100.

<sup>32</sup> J. Prokopczuk, *Historia Afryki w zarysie*, Warszawa 1964, s. 60—108.



Kolonializm opierał swoje rządy na trzech filarach: administracji kolonialnej, kompaniach eksploatacyjnych i misjach chrześcijańskich. W dziedzinie oświatowej szczególna rola przypadała właśnie misjom. Organizowały je niemal wszystkie kościoły chrześcijańskie, protestanckie i katolicki oraz świeckie towarzystwa misyjne. One to, zwłaszcza w krajach „Czarnego Łądu”, dzierżyły w tej dziedzinie hegemonię<sup>33</sup>. Natomiast w krajach północnych, zislamizowanych, posiadały mniejszy zasięg, spowodowany oporem rywalizującego z chrześcijaństwem islamu<sup>34</sup>.

Działalność misji chrześcijańskich ukierunkowana była zwłaszcza w początkowym okresie na chrystianizację i formację religijną. Od XIX w. następował proces poszerzania zakresu działalności misji, co wyrażało się we wprowadzaniu do programów szkół misyjnych przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych oraz w zakładaniu szkół o podwyższonym poziomie organizacyjno-programowym. Szkoły więc, zakładane przez ekspedycje misyjne, pomimo ich charakteru wyznaniowego stanowiły w tym okresie główny kanał nowoczesnej oświaty w Afryce. Głównym zaś celem działalności oświatowej misjonarzy było pozyskanie elity tubylczej i przygotowanie jej do pomocniczych funkcji w administracji i eksploatacji kolonii. Słowem działalność misji chrześcijańskich, niezależnie od subiektywnych pobudek poszczególnych ich przedstawicieli, pozostawała w zasadzie na usługach kolonializmu<sup>35</sup>.

Zasięg terytorialny ekspedycji misyjnych pokrywał się w zasadzie z obszarami objętymi kolonizacją. Stąd do połowy XIX w. obejmowały one również jedynie kraje przybrzeżne. Tam też powstały pierwsze szkoły. Najwcześniejsze, z okresu XVI—XVIII w., nie miały większego znaczenia. Były zresztą bardzo nieliczne, nie miały stabilnego charakteru. Koncentrowały się głównie w portugalskich posiadłościach Angoli i Mozambiku<sup>36</sup> oraz w Kraju Przylądkowym Afryki Południowej, opanowanym przez holenderskich kolonistów (Burów), gdzie ograniczały się w tym okresie do ludności białej<sup>37</sup>.

Właściwe początki oświaty misyjnej związane są dopiero z 1. połową XIX w. Poza Angolą i Mozambikiem oraz Krajem Przylądkowym pierwsze stałe szkoły misyjne pojawiły się w kilku dalszych rejonach czar-

<sup>33</sup> S. Chodak, *Czynniki kształtujące systemy polityczne „Czarnej” Afryki*, [w:] *Niektóre aspekty rozwoju krajów słabo rozwiniętych gospodarczo*, Warszawa 1966, s. 151—152.

<sup>34</sup> B. Szarewska, *op. cit.*, s. 335—345, 405, 467, 448—457, 463—475, 477.

<sup>35</sup> *Ibidem*, 477—479.

<sup>36</sup> *Education in Southern Africa*. General editor Brian Rose, Johannesburg—London 1970, s. 264—267.

<sup>37</sup> E. G. Pells, *300 Years of Education in South Africa*, Cape Town-Wynberg—Johannesburg [1952], s. 12—20.

nego kontynentu. Na terenach Afryki Zachodniej pierwsze szkoły misyjne powstały w strefach wpływów brytyjskich, a mianowicie w Sierra Leone (1792 r.), Ghanie i Gambii (1821 r.)<sup>38</sup>, następnie we francuskim Senegal (1816 r.)<sup>39</sup> oraz w utworzonej w 1820 r. kolonii murzynów amerykańskich Liberii (proklamowanej republiką w 1847 r.)<sup>40</sup>. W Afryce Południowej powstały w tym okresie pierwsze szkoły dla ludności afrykańskiej (bantu): w Kraju Przylądkowym w 1799 r., a w prowincjach burskich w końcu 1. połowy XIX w.<sup>41</sup> Na ten okres przypada również początek szkolnictwa misyjnego na Madagaskarze (1820 r.)<sup>42</sup>.

W 2. połowie XIX w., w związku z postępującą ekspansją kolonializmu i aktywizacją organizacji misyjnych, poszerzył się zasięg szkolnictwa misyjnego na pozostałe regiony Afryki. Objęło ono kraje wschodnie: angielską Kenię i Ugandę<sup>43</sup> i niemiecką Tanganikę (obecnie Tanzania)<sup>44</sup>, na południu kolonie angielskie: Rodezję Południową i Północną (Półn. — ob. Zambia), Niasę (ob. Malawi) i Beczuanę (ob. Botswana)<sup>45</sup> oraz niemiecką Afrykę Południowo-Zachodnią (ob. Namibia)<sup>46</sup>; w centralnych regionach Afryki objęło belgijskie Kongo (ob. Zair)<sup>47</sup>, francuską część Konga i Gabon<sup>48</sup> oraz niemiecki Kamerun<sup>49</sup>; w Afryce Zachodniej poszerzyło swój zasięg na angielską Nigerię<sup>50</sup> oraz francuskie posiadłości: zachodni Sudan (ob. Mali, Górna Wolta, Niger, Czad), Gwineę, Wybrzeże Kości Słoniowej i Dahomej<sup>51</sup>. W krajach północnych, zajętych w części przez Francję, w Algierii i w Tunezji<sup>52</sup>, a w końcu XIX w. okupowanych w części przez Anglię, a mianowicie w Egipcie i w Sudanie<sup>53</sup>

<sup>38</sup> *The Educated African. A Country by Country Survey of Educational Development in Africa.* Edited by H. Kitchen, New York 1962, s. 387, 318, 326.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 446; Z. Komorowski, *Kultura i oświata w Senegal. Przykład systemu szkolnego krajów francusko-języcznych*, Warszawa 1968, s. 39.

<sup>40</sup> *The Educated African...*, s. 350.

<sup>41</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 47.

<sup>42</sup> *The Educated African...*, s. 249; N. A. Konstantinow, *Polityka szkolna w krajach kolonialnych (XIX — XX w.)*, przekł. z j. ros., Warszawa 1950, s. 245—246.

<sup>43</sup> *L'Education dans le monde*, II, Paris 1960, UNESCO, s. 1080, 1089.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 1102.

<sup>45</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 121—122, 149—150, 196, 203, 216, 223—224.

<sup>46</sup> *L'Education dans le monde*, s. 1368.

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 171; N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 305—306.

<sup>48</sup> *L'Education dans le monde*, s. 551—552; N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 239.

<sup>49</sup> *The Educated African...*, s. 521.

<sup>50</sup> *L'Education dans le monde*, s. 1119.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 547.

<sup>52</sup> N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 195, 199—200.

<sup>53</sup> *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 139, 193.

zasięg oświaty misyjnej — z uwagi na ugruntowane na tych terenach silne wpływy islamu — był znacznie mniejszy.

Szkolnictwo misyjne poza formacją religijną dawało elementy wiedzy początkowej typu ogólnego oraz zawodowego. Ponadto dziełem organizacji misyjnych były również szkoły średnie typu klasycznego (*grammar school*), zakładane po większej części w posiadłościach angielskich, a mianowicie w Sierra Leone (1845 r.), Ghanie (1876 r.), Gambii (1876 r.) i w Nigerii<sup>54</sup>. Na terytoriach kolonii brytyjskich powstała też pierwsza w Afryce wyższa szkoła typu europejskiego. Było to Fourah Bay College, założone w 1827 r. w Sierra Leone przez Chrześcijańskie Towarzystwo Misyjne. Kolegium to, przeznaczone początkowo do kształcenia duchownych, uwzględniało w znacznym stopniu przedmioty nowoczesne. W wyniku przeprowadzonej w 1876 r. modernizacji programów i podniesienia jego statusu przez afiliowanie do angielskiego uniwersytetu w Durham, stało się jedną z głównych uczelni kształcących nową elitę afrykańską<sup>55</sup>.

Szkolnictwo misyjne, zakładane w koloniach, posiadało początkowo dużą autonomię oraz funkcjonowało opierając się na własnych funduszach. Jednakże już w XIX w. rozpoczął się pierwszy etap podporządkowania szkół misyjnych kontroli władz kolonialnych oraz przydzielania im subsydiów. Sprawa ta kształtowała się niejednolicie w poszczególnych koloniach. W brytyjskich posiadłościach funkcje kontrolne administracji kolonialnej sprowadzały się do ogólnego nadzoru, a zakres finansowania ograniczony był w tym okresie do minimum. Sprawy te regulowały pierwsze ustawy szkolne wydane w końcu XIX w. dla Sierra Leone, Ghany, Nigerii (1882 r.)<sup>56</sup> oraz dla Rodezji (w 1889 r.)<sup>57</sup>. Natomiast w koloniach francuskich szkolnictwo misyjne zostało ściślej podporządkowane władzy gubernatorów, a programy nauczania naginano do jednolitej koncepcji kształcenia kolonialnego<sup>58</sup>. W koloniach portugalskich, w związku z likwidacją zakonów w latach trzydziestych XIX w., ograniczono na okres kilku dziesiątków lat działalność misji. Po jej wznowieniu podporządkowana została ściśle władzom kolonialnym<sup>59</sup>.

Odmienne przedstawiała się sytuacja oświatowa w Afryce Południowej, podzielonej w XIX w. na kolonie brytyjskie i republiki burskie.

<sup>54</sup> *L'Education dans le monde*, III, Paris 1963, UNESCO, s. 1293, 702, 1290, 992.

<sup>55</sup> *L'Education dans le monde*, IV, Paris 1967, UNESCO, s. 1360; *The Educated African...*, s. 387—388; F. Nitz, *System szkolny Sierra Leone*, [w:] E. Badowska, F. Nitz, J. Szatkowska, *Systemy oświatowe „Trzeciego Świata” — Republiki Mali, Sierra Leone, Ghany*, Warszawa 1967, s. 29.

<sup>56</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 1123, 588, 1119.

<sup>57</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 240.

<sup>58</sup> Z. Komorowski, *Szkolnictwo w kulturach...*, s. 100.

<sup>59</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 268.

Wskutek bowiem silnych tendencji rasistowskich, przejawianych przez białych kolonizatorów pochodzenia holenderskiego, zarysowała się w dziedzinie oświaty również wyraźna dwutorowość. Oddzielnie więc kształtowała się oświata ludności murzyńskiej, która całkowicie pozostawała w rękach misji. Jedynie w prowincjach angielskich zapoczątkowano od połowy XIX w. subwencjonowanie tych szkół oraz zakładanie szkół z podwyższonym stopniem kształcenia (szkoła w Lovedale od 1840 r.)<sup>60</sup>.

Drugi tor oświaty przeznaczony był wyłącznie dla ludności pochodzenia europejskiego. Ta odrębność była przestrzegana w sposób rygorystyczny głównie w republikach burskich (Oranii i Transwalu)<sup>61</sup>. Szkoły dla białych zakładane były z inicjatywy prywatnej, w tym również przez organizacje misyjne; później włączyły się do tej akcji również władze lokalne. Ponadto szkoły te korzystały z pomocy finansowej władz, a od 1830 r. zostały podporządkowane ich kontroli. Początki obowiązkowego nauczania w szkolnictwie początkowym datują się dopiero od końca XIX w. Pierwsza wprowadziła je w 1895 r. republika Orania<sup>62</sup>. Obok szkół początkowych zakładano również szkoły średnie. Były to kolegia typu klasycznego o zróżnicowanym poziomie kształcenia (*high i intermediate school*). Pierwsze kolegium powstało w Kraju Przylądkowym w 1829 r., cztery następne w 2. połowie XIX w. (1855—1869). Przy pełnych kolegiach uruchomiono kursy wyższe. Absolwenci tych kursów składali egzaminy — celem uzyskania dyplomów — przed powołaną w 1858 r. komisją, którą przekształcono w 1873 r. w instytucję pod nazwą Uniwersytetu Przylądka Dobrej Nadziei, wzorowaną na uniwersytecie londyńskim<sup>63</sup>. Szkoły zawodowe powstały najpóźniej, bo dopiero w końcu XIX w. (pierwsza w Pretorii z 1893 r.). Były one dziełem zarówno czynników świeckich, jak i misyjnych<sup>64</sup>.

Obok szkolnictwa misyjnego, w niektórych regionach subwencjonowanego przez rząd i poddanego kontroli władz państwowych, kolonialnych, pojawił się również w krajach opanowanych przez kolonializm drugi nurt oświaty nowoczesnej. Był to nurt oświaty świeckiej, związany z zaprowadzaniem w niektórych regionach Afryki szkół publicznych, państwowych. Początki szkół świeckich, państwowych związane są z kolonizacją francuską. Pierwsza szkoła tego typu powstała w Saint Louis, w Senegal, w 1816 r. (obok założonej w tym samym czasie szko-

<sup>60</sup> *Ibidem*, s. 47—48; *L'Education dans le monde*, III, s. 1539.

<sup>61</sup> J. Balicki, *Apartheid. Studium prawno-polityczne rasizmu w Afryce Południowej*, Warszawa 1967, s. 176.

<sup>62</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 17, 25.

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 28; *L'Education dans le monde*, IV, s. 151.

<sup>64</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 32.

ły misyjnej)<sup>65</sup>. W ciągu XIX w. założono kilka takich szkół, zwanych francusko-muzułmańskimi. Przeznaczone przede wszystkim dla dzieci elity tubylczej miały je przygotowywać do pomocniczych funkcji administracyjnych, wojskowych i gospodarczych w koloniach. Zakładem o specjalnym znaczeniu dla polityki kolonialnej w Senegalii była „szkoła zakładników”, założona w 1861 r., którą przekształcono w 1872 r. na „szkołę synów wodzów”<sup>66</sup>.

Na terenie Algierii zakładano również tego typu szkoły, zwane francusko-arabskimi. Miały one większy stopień zróżnicowania programowego i organizacyjnego. Obok szkół początkowych tworzono zakłady zawodowe, specjalistyczne, spośród których kilka miało podwyższony poziom kształcenia<sup>67</sup>. Do tego typu zakładów należała szkoła przygotowawcza medycyny i farmacji, założona w 1857 r. a zwłaszcza trzy szkoły, utworzone dekretem z 1879 r., a mianowicie szkoła prawa, szkoła nauk ścisłych i szkoła nauk humanistycznych. Udział studentów pochodzenia algierskiego był nikły, przeważali Europejczycy. Zakłady te stały się załącznikiem szkolnictwa wyższego w Algierii<sup>68</sup>.

W Tunezji powstały w ostatnich dziesiątkach lat XIX w. dwa nowoczesne kolegia typu średniego (Sadiki i Alaoui), które przygotowywały adeptów do funkcji administracyjnych i gospodarczych<sup>69</sup>. Specjalistyczny charakter miała szkoła rolnicza, założona w 1898 r.<sup>70</sup> Najstarszym zaś nowoczesnym zakładem średnim na Madagaskarze była szkoła medycyny i farmacji, założona w 1896 r.<sup>71</sup>

W niektórych regionach Afryki okupowanych przez kolonizatorów pojawiły się również w ciągu XIX w. pierwsze systemy oświaty publicznej. Pierwszy krok w tym względzie uczynili Portugalczycy w Angoli i Mozambiku. Uchwalony dekretem z 1845 r. system oświaty publicznej przewidywał dwustopniowe szkolnictwo, a mianowicie I elementarne i II wyższe (w stolicach kolonii). Od 1869 r. wprowadzono obowiązkowe nauczanie w szkołach I stopnia i podział na dwie klasy oraz poszerzony program kształcenia w szkołach II stopnia. Efekty tych posunięć były nikłe. W szkole wyższej w Luandzie kształciło się jedynie 30 uczniów<sup>72</sup>.

<sup>65</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 547; N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 221.

<sup>66</sup> N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 223—225.

<sup>67</sup> *Ibidem*, s. 181—185.

<sup>68</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 174; J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 139.

<sup>69</sup> N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 205—208.

<sup>70</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 1461; J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 291.

<sup>71</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 877.

<sup>72</sup> *Education in Southern Africa...*, s. 268.

Drugim regionem Afryki, gdzie zapoczątkowano wprowadzanie szkół publicznych, były kolonie francuskie. Szkoły tego typu zakładano w Senegalu już od 1857 r., a w pozostałych krajach Francuskiej Afryki Zachodniej w ostatnich dziesiątkach lat XIX w.<sup>73</sup> Natomiast początki systemu oświaty publicznej z zaprowadzeniem bezpłatnego i obowiązkowego nauczania datują się od 1886 r. w Algierii. Ustawa regulująca tę sprawę miała jednak charakter czysto deklaracyjny i nigdy nie została zrealizowana<sup>74</sup>.

Nurt oświaty nowoczesnej pojawił się także w ciągu XIX w. w trzech krajach Afryki, które pozostawały w tym okresie poza zasięgiem bezpośredniej ekspansji kolonializmu, a mianowicie w Liberii, Etiopii i w Egipcie. Odnośnie do Egiptu uwaga ta dotyczy okresu jego dziejów sięgającego po 1882 r., kiedy został okupowany przez Anglię, mimo że formalnie wchodził w skład imperium tureckiego do 1914 r.

Początki oświaty nowoczesnej w Liberii wiążą się z powstaniem tego kraju jako kolonii założonej przez organizacje amerykańskie w 1820 r. Zakładane od tego czasu szkoły były dziełem zarówno towarzystw misyjnych, jak i czynników świeckich. Od 1826 r. datują się początki wprowadzania nauczania obowiązkowego w szkołach początkowych oraz zakładania szkół publicznych. Wraz z proklamowaniem republiki w 1847 r. zarówno oświata publiczna jak i prywatna podporządkowane zostały na mocy konstytucji władzom państwowym. Obok szkół początkowych zakładano szkoły średnie ogólnokształcące<sup>75</sup>. Załącznikiem szkoły wyższej było Liberia College, założone w 1862 r. przez władze państwowe. Przeznaczone było do kształcenia kadr w dziedzinie politycznej i administracyjnej. Drugie kolegium, utworzone w 1889 r. przez misję kościoła episkopalnego, miało charakter szkoły wyznaniowej<sup>76</sup>.

W Etiopii natomiast jedynym kanałem nowoczesnej oświaty typu europejskiego były organizacje misyjne, spośród których największą aktywnością wyróżniały się protestanckie. Wprowadzając bowiem na gruncie etiopskim europejski typ szkoły religijnej, kształciły również w przedmiotach świeckich<sup>77</sup>.

Wyjątkowe miejsce wśród krajów afrykańskich w dziedzinie unowocześniania oświaty zajmował w XIX w. jedynie Egipt. Ta wyjątkowość polegała na tym, iż inicjatywy modernizacyjne były dziełem samych Egipcjan, aczkolwiek oparte były również na wzorach europejskich. Modernizacja Egiptu zapoczątkowana przez Muhammada Alego

<sup>73</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 547.

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 527; E. Reklajtis, *op. cit.*, s. 5.

<sup>75</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 776; III, s. 902; IV, s. 858—859.

<sup>76</sup> *Ibidem*, IV, s. 859.

<sup>77</sup> E. Rzewuski, *op. cit.*, s. 42.

(1805—1848) i kontynuowana przez jego wnuka, Ismaila Paszę (1863—1879) objęła podstawowe dziedziny życia społeczno-gospodarczego kraju. W ramach przeprowadzanych reform dużo uwagi poświęcali twórcy podstaw nowoczesnego państwa Egiptu sprawom rozwoju i unowocześnienia oświaty i kultury<sup>78</sup>.

Muhammad Ali, zaabsorbowany sprawami militarnymi oraz rozwojem ekonomicznym kraju, duży nacisk kładł przede wszystkim na budowę nowoczesnych szkół technicznych. Do osiągnięcia tego celu wykorzystywał wzory i pomoc państw europejskich, najpierw Italii, a potem Francji. Realizując swój program modernizacji szkolnictwa specjalistycznego, wysyłał ekipy studentów egipskich na studia do tych krajów oraz przyjmował misje naukowe, z których pomocą tworzył nowoczesne szkoły<sup>79</sup>. Obok nowych szkół wojskowych (1816, 1825 r.) powstały w 1. połowie XIX w. następujące ważniejsze szkoły, które później stały się załącznikiem szkolnictwa wyższego: inżynierska (1820 r.), medycyny (1827 r.), weterynarii (1827 r.), rolnicza (1829 r.), politechniczna (1831—1844 r.), administracji (1837) i języków (1837 r.)<sup>80</sup>. W sumie powstało wtedy 16 państwowych szkół specjalistycznych i 50 początkowych typu europejskiego. W 1836 r. powołano do życia pierwszą centralną władzę oświatową (Radę Oświaty Publicznej). Wprowadzony system szkół państwowych, wzorowany na francuskim<sup>81</sup>, nosił wyraźne cechy organizacji wojskowej<sup>82</sup>.

Owocem kontynuowanych prac nad modernizacją oświaty w 2. połowie XIX w. były nowe szkoły, a mianowicie szkoła techniczna (1860), szkoła prawa (1868), szkoła nauczycielska (Dar al-Ulum 1871) i wyższa nauczycielska (Central Teachers College 1880)<sup>83</sup>. Ponadto otwarto 2 nowe państwowe szkoły średnie i ponad 20 początkowych. W 1873 r. powstała pierwsza szkoła dla dziewcząt<sup>84</sup>. Ze względów finansowych popierano inicjatywę prywatną, w tym również organizacji misyjnych, które wtedy zintensyfikowały swoją działalność oświatową. W pracach nad rozwojem szkolnictwa akcentowano w tym okresie sprawę udoskonalenia podręczników i przygotowania kadry nauczycielskiej. Ponadto zajmowano się również sprawą upowszechnienia oświaty początkowej.

<sup>78</sup> P. J. Vatikiotis, *The Modern History of Egypt*, London 1969, s. 90—92.

<sup>79</sup> *Ibidem*, s. 94—96; J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 222.

<sup>80</sup> J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 222—223; F. I. Qubain, *Education and Science in the Arab World*, Baltimore 1966, s. 63; *L'Education dans le monde*, IV, s. 1114.

<sup>81</sup> *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 138.

<sup>82</sup> P. J. Vatikiotis, *op. cit.*, s. 413.

<sup>83</sup> J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 223; F. I. Qubain, *op. cit.*, s. 64; *L'Education dans le monde*, IV, s. 1114.

<sup>84</sup> *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 139.

Ustalony w 1867 r. nowy system oświatowy w zakresie kształcenia początkowego wprowadzał 3 typy szkół elementarnych: I szkoły w Kairze i Aleksandrii, II szkoły w stolicach prowincji i III stanowiły nieco zreformowane szkoły koraniczne — *kuttaby* — przeznaczone dla wsi<sup>85</sup>.

Jednakże okupacja Egiptu przez Brytyjczyków w końcu XIX w. wpłynęła niekorzystnie na zapoczątkowany proces modernizacji w dziedzinie oświaty. Nastąpiła pewnego rodzaju stagnacja. Preferencję bowiem zyskało szkolnictwo ogólnokształcące nad technicznym, a inicjatywy prywatne — w tym w znacznym stopniu podejmowane przez organizacje misyjne — nad przedsięwzięciami państwa. Wobec braku zainteresowania państwowymi szkołami początkowymi całokształt oświaty elementarnej skoncentrował się ponownie wokół tradycyjnego szkolnictwa koranicznego<sup>86</sup>.

Analogiczne procesy modernizacji, a od końca XIX w. pewnej stagnacji w dziedzinie oświaty zachodziły również na terenie Sudanu północnego, który od 1820 r. wchodził w skład terytorium Egiptu. Inicjatywy egipskie przyczyniły się do zapoczątkowania nowoczesnej oświaty. Powstały tu również państwowe szkoły techniczne i początkowe. Wskutek ekspansji brytyjskiej sytuacja uległa zmianie, podobnie jak to miało miejsce w Egipcie<sup>87</sup>.

Zapoczątkowany na kontynencie afrykańskim w ciągu XIX w. nurt oświaty nowoczesnej objął etapami wszystkie kraje. Na tle tradycyjnych nurtów stanowił w tym okresie stosunkowo wąski odcinek. Powiązany z ekspansją kolonializmu, z wyjątkiem Egiptu, był dziełem obcym, importowanym, a jednak niezwykle ważnym. Pomimo nadanego mu charakteru wybitnie utylitarnego stanowił dla zacofanej w ogólnym rozwoju Afryki początek przełomu.

### 3. OŚWIATA W OKRESIE KOLONIALIZMU

(1. połowa XX w.)

Ostateczny podział Afryki pomiędzy europejskie państwa imperialistyczne dokonał się w zasadzie na przełomie XIX/XX w. Największe zdobycze osiągnęły dwa czołowe w tym czasie mocarstwa kolonialne: Anglia i Francja. Na drugim miejscu uplasowały się Belgia, Niemcy i Portugalia, na trzecim Włochy i Hiszpania. Jedynie dwa kraje utrzymały formalną niezależność, a mianowicie Etiopia i Liberia. W okresie międzywojennym nastąpiło kilka korektur na mapie politycznej Afryki,

<sup>85</sup> P. J. Vatikiotis, *op. cit.*, s. 110—113, 103, 413—415.

<sup>86</sup> *Ibidem*, s. 415—416; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 139.

<sup>87</sup> M. O. Beshir, *Educational Development in the Sudan 1898 to 1956*, Oxford 1969, s. 12—22,



które obok kilkuletniej okupacji Etiopii przez Włochy faszystowskie (1936—1941) objęły głównie brytyjskie posiadłości kolonialne. Anglia bowiem powiększyła wtedy swoje imperium kolonialne, przejmując większą część byłych kolonii niemieckich i mimo proklamowania formalnej niepodległości swego protektoratu, Egiptu w 1922 r. oraz dominium Związku Południowej Afryki w 1931 r. (przy zachowaniu statusu dominalnego) nie utraciła w tych krajach swego wpływu<sup>88</sup>.

W ten sposób na formowanie się w ciągu 1. połowy XX w. stosunków społeczno-politycznych i gospodarczych niemal wszystkich krajów Afryki wywierały dominujący wpływ państwa europejskie, a zwłaszcza dwie największe wówczas potęgi kolonialne: Anglia i Francja. Państwa te odegrały również poważną rolę w procesie kształtowania się oświaty, zwłaszcza typu nowoczesnego, przeszczepianej już na ten kontynent w XIX w. przez organizacje misyjne i pierwsze władze administracji kolonialnych.

Państwa kolonialne, zaangażowane w stabilizacji swej władzy na terenie krajów podbitych oraz w ich eksploatacji gospodarczej, przywiązywały dużą wagę do sprawy rozwoju oświaty nowoczesnej. Od początków XX w. zintensyfikowały swoją działalność na tym polu. Jednakże te poczynania uzależniano zawsze od podstawowych wymogów polityki kolonialnej, w myśl których oświata stanowiła ważne narzędzie do wpajania ludności tubylczej poczucia lojalności oraz do przygotowywania niezbędnej siły roboczej i pomocniczych kadr w administracji i eksploatacji kolonii<sup>89</sup>. Drogi i środki do osiągnięcia tych celów były różne w poszczególnych koloniach, m. in. zależne od zaprowadzonych systemów zarządzania koloniami, które wykazywały znaczne zróżnicowania, oraz od ogólnych trendów polityki kolonialnej<sup>90</sup>.

Aktywizacja administracji kolonialnych na polu oświaty, podjęta od początków XX w. w szerszym zakresie, wpłynęła na powstawanie nowych szkół zarówno początkowych, jak i szkół z podwyższonym stopniem kształcenia, głównie o nachyleniu zawodowym i technicznym. W wyniku tej akcji poszerzała się również, zwłaszcza w okresie międzywojennym, sieć szkolnictwa rządowego. Co więcej, kolonizatorzy podporządkowali swej władzy inicjatywy prywatne, w tym przede wszystkim przedsięwzięcia oświatowe organizacji misyjnych. Większość szkół zakładanych i prowadzonych przez misje została poddana zwierzchniej kontroli władz państwowych, a znaczna ich część otrzymywała subwencje rządowe. Wytworzone w ten sposób systemy szkolnictwa kolonialnego obejmo-

<sup>88</sup> J. Prokopczuk, *op. cit.*, s. 109—116, 140, 145, 152.

<sup>89</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 40, 54.

<sup>90</sup> S. Chodak, *op. cit.*, s. 156—160.

wały szkoły rządowe i prywatne subwencjonowane. W zasadzie były one kopią systemów metropolii. Jednakże pod względem struktury organizacyjno-programowej szkolnictwo kolonialne posiadało niższy stopień kształcenia i traktowane było jako instytucja drugiej kategorii; wyjątek stanowiły nieliczne szkoły przeznaczone dla dzieci europejczyków i wąskiej elity tubylczej<sup>91</sup>.

Obok poszerzającego się stopniowo pionu szkolnictwa kolonialnego, reprezentującego typ oświaty nowoczesnej, znaczną rolę odgrywało w dalszym ciągu tradycyjne szkolnictwo religijne w wydaniu muzułmańskim. Obejmowało ono swym zasięgiem nieomal połowę kontynentu afrykańskiego, a w szczególności na północy kraje arabskie oraz w znacznym stopniu rejonny ciągnące się w pasie sawann od Senegalu po Somalię. Szkolnictwo to było oparte na przestarzałych metodach i programach, aczkolwiek zreformowane — w pewnym jedynie stopniu — w niektórych rejonach (np. w Algierii szkoły stowarzyszenia Ulemów). Próby modernizacyjne podejmowali również kolonizatorzy (Francuzi i Włosi). Chodziło im jednak przede wszystkim o przystosowanie tego typu oświaty do własnych potrzeb<sup>92</sup>.

Sprawy oświatowe poszczególnych regionów kolonialnych Afryki przedstawiały w 1. połowie XX w. dość zróżnicowaną mozaikę przedsięwzięć, efektów, problemów, ale też niedociągnięć, zaniedbań i braków. Decydującą rolę w tym względzie odgrywały trendy polityki kolonialnej, a w pewnym stopniu także społecznych i kulturowych nurtów krajów afrykańskich.

Stosowany w brytyjskich koloniach Afryki Zachodniej, tropikalnej, Wschodniej i Południowej system pośredniego zarządzania, uwzględniający udział tubylczych czynników władzy poszczególnych szczepów oraz miejscowej elity<sup>93</sup>, znajdował swoje odbicie również w sprawach oświatowych. Zaprowadzony system zdecentralizowanej administracji i kontroli nad szkolnictwem uwzględniał w znacznym stopniu kompetencje władz lokalnych. Co więcej, system ten opierał się w głównej mierze na przedsięwzięciach prywatnych, w tym głównie na działalności organizacji misyjnych, a także na inicjatywach czynników tubylczych. Z tego względu główny trzon oświaty kolonialnej stanowiło w tym okresie szkolnictwo prywatne, w znacznej mierze subsydiowane. Ponadto wyrazem tych tendencji decentralizacyjnych było stopniowe (od 1925 r.)

<sup>91</sup> *Education and Nation-Building in Africa*. Edited by L. Gray Cowan, J. O'Connell and D.G. Scanlon, New York—Washington—London 1965, s. 4—6; A. M o u m o u n i, *op. cit.*, s. 54.

<sup>92</sup> N. A. K o n s t a n t i n o w, *op. cit.*, s. 364; E. R e k ł a j t i s, *op. cit.*, s. 6—9; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 117.

<sup>93</sup> S. C h o d a k, *op. cit.*, s. 156.

dostosowywanie nauczania do lokalnych warunków, a zwłaszcza używanie w szkołach początkowych języków tubylczych na równi z językiem angielskim<sup>94</sup>.

W nauczaniu na wszystkich szczeblach obok przekazywanych elementów wiedzy ogólnej i zawodowej różnych specjalności dużą wagę przywiązywano, podobnie jak w innych regionach kolonialnych, do sprawy kształtowania ducha lojalności. Jednakże w szkołach kolonii angielskich sprawa wszczepiania lojalności traktowana była specyficznie, a mianowicie wiązano ją z perspektywami autonomii krajów zależnych. W tym celu wykorzystywano głównie naukę religii chrześcijańskich z uwzględnianiem postulatów religii animistycznych oraz specjalnie dobrane zagadnienia przedmiotów humanistycznych<sup>95</sup>.

Angielscy kolonizatorzy, poszerzając stopniowo ze względu na narastające potrzeby ekonomiczne w krajach eksploatowanych, sieć szkół zarówno początkowych, jak i podwyższonych, szczególną uwagę przywiązywali w okresie międzywojennym do sprawy kształcenia kadr pomocniczych z ponadśrednimi kwalifikacjami zawodowymi i technicznymi oraz lojalnej elity tubylczej predestynowanej do współdziałania w zarządzaniu koloniami. Dlatego właśnie w koloniach brytyjskich pojawiła się największa liczba szkół wyższych. Obok istniejącego od XIX w. kolegium uniwersyteckiego w Sierra Leone (Fourah Bay College) powstało w 1. połowie XX w. kilka nowych tego typu zakładów, które przekształcone w kolegia uniwersyteckie stały się załączkiem szkolnictwa wyższego Afryki<sup>96</sup>. Były to dwie szkoły w Sudanie, stanowiącym w tym okresie kondominium angielsko-egipskie, Gordon Memorial College, założone w 1902 r., i Kitchener School of Medicine — w 1924 r. (które tworzyły od 1951 r. kolegium uniwersyteckie w Chartumie)<sup>97</sup>; w Ugandzie — Makarere College, zał. w 1921 r. (przekształcone w 1949 r. w University College of East Africa)<sup>98</sup>; w Ghanie — Achimota College, zał. w 1924 r. (które stanowiło podstawę do utworzenia szkoły pedagogicznej w 1946 r., kolegium uniwersyteckiego w 1948 r. i kolegium techno-

<sup>94</sup> K. A. Busia, *Purposeful Education for Africa*, The Hague—Paris 1969, s. 21—22.

<sup>95</sup> N. A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 372; A. Beck, *Colonial Policy and Education in British Africa, 1900—1950*, „The Journal of British Studies”, 1966, nr 2, s. 115—138.

<sup>96</sup> *The Educated African...*, s. 4—5.

<sup>97</sup> *L'Education dans le monde*, III, s. 1416; IV, s. 1371; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 194; J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 267.

<sup>98</sup> *L'Education dans le monde*, III, s. 1234; IV, 993; I. Białecki, *Systemy oświatowe krajów Afryki Wschodniej (Kenia, Tanzania, Uganda)*, [w:] *Szkolnictwo krajów rozwijających się*, Warszawa 1969, s. 95.

logii w 1951 r.)<sup>99</sup>, i w Nigerii — kolegium uniwersyteckie, zał. w 1948 r. (przekształcone w 1962 r. w uniwersytet Ibadanu)<sup>100</sup>.

W koloniach francuskich Afryki Północnej, Zachodniej i Równikowej, gdzie administracja oparta była na zasadzie bezpośredniego zarządzania<sup>101</sup>, szkolnictwo stanowiło zcentralizowany system podporządkowany naczelnej władzy gubernatora. System ten obejmował zarówno szkoły publiczne, państwowe, jak i prywatne, w tym również religijne wszystkich typów (misyjne i muzułmańskie). Podstawy organizacyjno-programowe oświaty kolonialnej sformułowane w XIX w. dla Senegalu, Algierii, Tunezji i Madagaskaru, a w latach 1903 i 1924 dla Francuskiej Afryki Zachodniej i Równikowej, tworzyły zwarty system tak pod względem organizacyjnym, jak i programowym<sup>102</sup>. W pionie oświaty kolonialnej poważną rolę odgrywało szkolnictwo państwowe, świeckie, którego zasięg był znacznie szerszy aniżeli w koloniach brytyjskich<sup>103</sup>.

Nauczanie ujęte w ramy ujednoczonego programu uwzględniało elementy wiedzy ogólnej i zawodowej z zakresu szeregu specjalności. Dużą wagę przywiązywano do kształcenia opartego na kulturze francuskiej. Szczególnie mocno akcentowano zasługi „misji cywilizacyjnej” Francji względem narodów Afryki. Uwydatniane treści wychowawcze nauczania prowadzić miały nie tylko do wpajania lojalności, ale również realizować planowaną politykę asymilacji ludności afrykańskiej w metropolii. Ważną rolę w tym względzie odgrywały niektóre przedmioty, jak religia i nauka moralności oraz historia i geografia, w których problemy związane z metropolią zajmowały najwięcej miejsca. Środkiem polityki asymilacji był również język francuski, który w krajach Afryki Zachodniej i Równikowej stanowił język nauczania, a w krajach arabskich i na Madagaskarze zajmował równorzędne miejsce z językami tubylczymi w szkołach początkowych, w wyższych natomiast był jedynym językiem wykładowym<sup>104</sup>.

Francuskie szkolnictwo kolonialne, nastawione przede wszystkim na

<sup>99</sup> *L'Éducation dans le monde*, III, s. 702; IV, s. 659—660; J. Szatkowska, *System szkolny Ghany*, [w:] E. Badowska, F. Nitz, J. Szatkowska, *Systemy oświatowe „Trzeciego Świata” — Republiki Mali, Sierra Leone, Ghany*, Warszawa 1967, s. 74, 76, 86—87.

<sup>100</sup> *L'Éducation dans le monde*, IV, s. 943.

<sup>101</sup> S. Chodak, *op. cit.*, s. 156—157.

<sup>102</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 41—42, 48—49.

<sup>103</sup> *The Educated African...*, s. 5; R.P. Clignet, P.J. Foster, *French and British Colonial Education in Africa*, „Comparative Education Review”, 1964, nr 2, s. 191—198.

<sup>104</sup> K.A. Busia, *op. cit.*, s. 22—23; *Education and Nation-Building in Africa...*, s. 8—10; N.A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 190—191, 219, 231—234; A. Moumouni, *op. cit.*, s. 56—58.

przygotowywanie sił roboczych i kadry wyspecjalizowanej, uwzględniało również potrzebę formacji elity tubylczej, lojalnej i oddanej metropolii. Udostępniany jednak w okresie międzywojennym stopień wykształcenia tej elity odpowiadał w zasadzie poziomowi, jakie dawały szkoły średnie metropolii. Zadanie to spełniały we francuskim rejonie „Czarnej Afryki” nieliczne (10 w 1939 r.) szkoły głównie typu specjalistycznego<sup>105</sup>. Jedną tylko szkołą, a mianowicie Szkołą Medyczną w Dakarze (Senegal) założoną w 1916 r., była w tym rejonie pierwszą i najstarszą szkołą wyższą, która przekształcona w 1950 r. w Instytut Studiów Wyższych, otrzymała dopiero w 1957 r. status uniwersytetu<sup>106</sup>.

Natomiast we francuskiej Afryce Północnej (Algieria, Tunezja i Maroko) sytuacja pod tym względem przedstawiała się nieco lepiej. W 1909 r. został formalnie utworzony uniwersytet Algieru na bazie powołanych do życia w końcu XIX w. trzech szkół wyższych<sup>107</sup>. Ponadto w ciągu 1. połowy XX w. założono kilkanaście szkół ponadśrednich typu specjalistycznego, które uzyskały prawa akademickie dopiero w okresie niepodległości tych krajów (m. in. Instytut Nauk Marokańskich w Rabacie, zał. w 1912 r., i Instytut Studiów Wyższych Tunisu, zał. w 1945 r.)<sup>108</sup>. Oprócz tego funkcjonowały bez przerwy dwa tradycyjne uniwersytety muzułmańskie: marokański al-Karawijjin w Fezie i tunezyjski az-Zajtuna w Tunisie<sup>109</sup>.

W Kongo Belgijskim zaprowadzony system oświaty kolonialnej obejmował obok szkół rządowych zakłady prowadzone przez misje. Na mocy układów rządu z Watykanem misje katolickie uzyskały największy wpływ na sprawy oświaty i wychowania, wypierając inne organizacje tego typu. Przejęły bowiem większość szkół państwowych<sup>110</sup>. W rozbudowywanym systemie oświaty belgijscy kolonizatorzy poświęcali uwagę głównie rozwojowi szkolnictwa początkowego, zróżnicowanego pod względem stopni kształcenia oraz szkolnictwa zawodowego. Na tym polu osiągnęli znaczne rezultaty<sup>111</sup>. Ponadto w szkołach początkowych

<sup>105</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 41—42, 48—49, 81—82; N.A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 240—242, 257—261.

<sup>106</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 42, 48, 81; N.A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 235; Z. Komorowski, *Kultura i oświata...*, s. 17, 41, 54.

<sup>107</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 174; J.J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 140—141.

<sup>108</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 174, 1461; J.J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 139—141, 291—292, 214—216.

<sup>109</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 895, 1461; J.J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 214, 291.

<sup>110</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 171—172; N.A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 306—311.

<sup>111</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 172, 175, 178; III, s. 441—442; N.A. Konstantinow, *op. cit.*, s. 311—313.

posługiwano się językami tubylczymi, obiegowymi, a także lokalnymi narzeczami. Jedynie w szkołach ponadpodstawowych: średnich i zawodowych, językiem nauczania był język francuski<sup>112</sup>. Szkolnictwa wyższego nie było w tym okresie. Wysuwany przez katolicki uniwersytet w Lowanium plan utworzenia uczelni upadł. Powołano do życia jedynie dwa ośrodki: medycyny (1925) i agronomii. Dopiero w 1949 r. erygowano uniwersytet katolicki, który rozpoczął swoją działalność w 1954 r.<sup>113</sup>

W koloniach portugalskich: Angoli, Mozambiku i Gwinei, szkolnictwo podporządkowane całkowicie władzom państwowym oddane zostało również — podobnie jak w Kongo Belgijskim — w ręce misji katolickich. Umowy rządu z Watykanem (1926 i 1941) regulujące tę sprawę ograniczyły do minimum działalność zwłaszcza świeckich towarzystw misyjnych. Treści wychowawcze nasycone elementami kultury portugalskiej i religii katolickiej stanowiły środek realizacji polityki adaptacji ludności afrykańskiej w metropolii. Środkiem do osiągnięcia tego celu był również język portugalski używany wyłącznie w nauczaniu. Ponadto Portugalczycy ograniczyli się do zakładania szkół początkowych i zawodowych oraz dwóch liceów, które powstały w latach 1918—1919 w stolicach Angoli i Mozambiku<sup>114</sup>.

Podobne tendencje występowały w koloniach hiszpańskich, w Gwinei Równikowej oraz w Saharze Hiszpańskiej i Ifni. Programowaną politykę asymilacji opierano również na upowszechnianiu w szkołach kultury hiszpańskiej i religii katolickiej. Jednakże w większym stopniu uwzględniano tradycje i języki tubylcze, którymi posługiwano się w nauczaniu. Ponadto i tu oświata kolonialna ograniczała się do szkolnictwa początkowego i zawodowego<sup>115</sup>.

Wreszcie kolonizatorzy włoscy założyli w swych posiadłościach, Libii i Somalii, obok tradycyjnego szkolnictwa koranicznego dwa nowe typy zakładów. Były to szkoły arabskie, początkowo oparte na nauczaniu w znacznej mierze religii muzułmańskiej i kultury arabskiej, o nachyleniu zawodowym, oraz jedna szkoła średnia, nazwana wyższą szkołą muzułmańską, założona w 1936 r. Drugi typ stanowiły szkoły włoskie, początkowe i średnie, przeznaczone dla Europejczyków i elity libijskiej. W obydwu typach szkół obowiązywał język włoski jako wykładowy. W programach nauczania dużo miejsca przeznaczano historii, geografii i kulturze Italii, a treści wychowawcze owiane były ideologią faszystow-

<sup>112</sup> K. A. Busia, *op. cit.*, s. 23—24; *The Educated African...*, s. 5—6; *Education and Nation-Building in Africa...*, s. 12—13.

<sup>113</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 444.

<sup>114</sup> K. A. Busia, *op. cit.*, s. 25; *The Educated African...*, s. 4; *Education in Southern Africa...*, s. 268—270.

<sup>115</sup> K. A. Busia, *op. cit.*, s. 25—26; *The Educated African...*, s. 6.

ską. Szkolnictwo zawodowe nie rozwijało się i nie było też żadnej szkoły wyższej. W okresie okupacji angielsko-francuskiej od 1943 r. przenikały do szkolnictwa wpływy algiersko-tunezyjskie i egipskie<sup>116</sup>.

Po II wojnie światowej w związku z narastaniem ruchów narodowyzwoleńczych i aspiracji niepodległościowych, wywołanych głębokimi przemianami, jakie dokonały się w strukturach społeczno-politycznych świata, nastąpiła liberalizacja systemów kolonialnych<sup>117</sup>. Sytuacja ta wpłynęła korzystnie na sprawy oświaty i szkolnictwa. W zmodyfikowanych systemach oświatowych kolonii podniesiono poziom organizacyjno-programowy nauczania, zrównując je przynajmniej teoretycznie z poziomem kształcenia w metropoliach. Tym posunięciem towarzyszyły nowe akcje w zakresie zakładania nowych szkół początkowych, średnich, zawodowych i wyższych, a także uniwersytetów<sup>118</sup>.

Jednakże bilans oświaty afrykańskiej w krajach kolonialnych rozpatrywany jedynie przez pryzmat skolaryzacji w okresie ostatniego dwudziestolecia z połowy XX w., przedstawia się w niezwykle niskich wskaźnikach, najniższych w świecie. Szacunkowe dane statystyczne UNESCO, dotyczące skolaryzacji dzieci i młodzieży w wieku szkoły I stopnia (5—14 l.), wskazują, iż jedynie w kilku najmniejszych terytoriach (Mauritius, Seszele, Niasa — obecnie Malawi, Basuto — obecnie Lesoto — i Reunion), zamieszkałych zresztą przez większość ludności białej, liczba dzieci objętych nauczaniem wzrastała w latach 1930—1950 od 30 do 75%. Natomiast w przeważającej większości krajów wskaźnik ten był zdecydowanie niższy i zarazem zróżnicowany<sup>119</sup>.

W szczególności na terenie kolonii angielskich skolaryzacja nie przekroczyła w niektórych krajach 10% ogółu dzieci (Sudan, Sierra Leone, Gambia), a w innych 20% (Nigeria, Kenia, Tanganika — obecnie Tanzania). Wyjątek stanowiły dwa kraje: Uganda, gdzie skolaryzacja utrzymywała się w granicach 29—30%, oraz Ghana, gdzie osiągnęła ten poziom dopiero w połowie XX w.<sup>120</sup> Wyniki zaś francuskiej polityki oświatowej były w analogicznym okresie nieco niższe. W kilku bowiem rejonach liczba dzieci skolaryzowanych wzrosła jedynie do 6% (Maroko, Francuska Afryka Zachodnia i Równikowa), a w pozostałych — do 17%. Jedynie na Madagaskarze skolaryzacja utrzymywała się nieprzerwanie na poziomie 21% ogółu dzieci<sup>121</sup>.

<sup>116</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 779—781; III, s. 905; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 117—118.

<sup>117</sup> J. Prokopczuk, *op. cit.*, s. 174—181.

<sup>118</sup> K. A. Busia, *op. cit.*, s. 21, 23, 24, 25; *Education and Nation-Building in Africa...*, s. 7—8, 10—12, 13—14; A. Moumouni, *op. cit.*, s. 82—86, 125—126.

<sup>119</sup> *L'Education dans le monde*, II, s. 63.

<sup>120</sup> *Ibidem*, II, s. 591, 1081, 1090, 1107, 1118, 1121, 1125, 1257.

<sup>121</sup> *Ibidem*, II, s. 63, 528, 549, 555, 560, 565, 578, 813, 1323.

Na terenach pozostałych regionów kolonialnych odsetek dzieci objętych oświatową szkolną wyrażał się w analogicznych zróżnicowaniach. Najlepiej przedstawiała się sytuacja w Kongu Belgijskim, gdzie liczba dzieci skolaryzowanych wzrastała od 12 do 35%. Znacznie gorzej kształtowały się sprawy oświatowe we włoskiej Libii i w portugalskim Mozambiku, gdyż nauczaniem szkolnym objęto około 1950 r. jedynie 11% ogółu dzieci, a w Saharze Hiszpańskiej i w portugalskiej Angoli odsetek ten wzrastał jedynie od 2 do 7%<sup>122</sup>.

Natomiast stopień skolaryzacji młodzieży objętej nauczaniem ponadpoczątkowym był wielokrotnie niższy. Odsetek bowiem młodzieży uczącej się w szkołach II stopnia (w wieku 15—19 l.) nie przekroczył w większości krajów 1%. Jedynie w kilku wzrastał, od 1,6 do 5% (Mozambik, Madagaskar, francuskie Kongo Środkowe, Maroko, Algieria, Tunezja)<sup>123</sup>, Wreszcie odsetek młodzieży studiującej był tak niski, iż w świetle podanych przez UNESCO najwyższych wskaźników wyrażał się około połowy naszego stulecia liczbą 2—4 osób przypadających na 100 tys. mieszkańców jedynie w trzech krajach (Madagaskar, Sudan i Sierra Leone), a w dwóch krajach osiągnął apogeum w zakresie skolaryzacji młodzieży studiującej w uczelniach kolonialnych, a mianowicie 44 osoby w Tunezji i 55 w Algierii<sup>124</sup>.

W krajach formalnie niezależnych, a mianowicie w Etiopii, Liberii i w Egipcie (od 1922) dokonywały się podobne przemiany. Obok bowiem utrzymującego się szkolnictwa tradycyjnego poszerzał się stopniowo zasięg oświaty nowoczesnej, wprowadzanej przez władze państwowe i instytucje prywatne, w tym również misyjne.

Zapoczątkowany w XIX w. rozwój szkolnictwa liberyjskiego, podporządkowanego władzy państwowej, postępował powoli. Oświata koncentrowała się głównie wokół szkolnictwa początkowego, 8-letniego, które obejmowało około połowy XX w. 20% ogółu dzieci i młodzieży. Studia związane były z jednym kolegium uniwersyteckim (drugie, wyznaniowe, było w latach 1929—1948 nieczynne), a udział młodzieży studiującej, przypadającej na 100 tys. mieszkańców kraju, wyrażał się w liczbie 35 osób<sup>125</sup>.

W Etiopii początki nowoczesnego szkolnictwa, publicznego i świeckiego datują się od 1905 r. Powstała wtedy z inicjatywy cesarza pierwsza szkoła państwowa, oparta na nauce nowożytnych języków zachodnich i przedmiotów świeckich. Do czasu okupacji włoskiej powstało 30 szkół tego typu, które pod względem programowym zbliżone były do poziomu

<sup>122</sup> *Ibidem*, II, s. 63, 182, 782, 813, 989, 997.

<sup>123</sup> *Ibidem*, III, s. 83, 286, 351, 438, 675, 911, 929, 953, 1149, 1158, 1296, 1422, 1947.

<sup>124</sup> *Ibidem*, IV, s. 72, 178, 882, 1366, 1381, 1466.

<sup>125</sup> *Ibidem*, I, s. 26; II, s. 776—778; IV, s. 858—859.



szkół średnich ogólnokształcących. Okupacja spowodowała ogólny upadek oświaty. Po wyzwoleniu nastąpił okres odbudowy. W sumie szkolnictwo Etiopii, zarówno tradycyjne, prowadzone nieprzerwanie przez kościół koptyjski, jak i nowoczesne nie poczyniły w ciągu 1. połowy XX w. widocznych postępów. Objęło zaledwie 4% dzieci i młodzieży<sup>126</sup>.

Czołowe natomiast miejsce w dziedzinie rozwoju oświaty nowoczesnej w Afryce utrzymał w dalszym ciągu Egipt. Po okresowej stagnacji w tej dziedzinie, związanej z okupacją brytyjską (1882—1922), rozpoczął się w tym kraju nowy etap rozwoju. W szczególności podjęto prace nad upowszechnieniem szkolnictwa elementarnego. Wprowadzono zasadę nauczania bezpłatnego i obowiązkowego. Jednakże szkoły elementarne wraz z koranicznymi objęły w latach trzydziestych jedynie 22% dzieci, a w połowie naszego stulecia 31%. Zwiększono liczbę szkół średnich ogólnokształcących i specjalistycznych oraz zakładów zawodowych. Odsetek młodzieży objętej tego typu nauczaniem wzrastał od 2,4 do 7%<sup>127</sup>.

Pierwszoplanowa pozycja Egiptu zaznaczyła się przede wszystkim w dziedzinie rozwoju szkolnictwa wyższego. Jeszcze w czasie okupacji brytyjskiej pod wpływem narastającego ruchu narodowego powołano do życia w Kairze pierwszy nowoczesny uniwersytet. Utworzony w wyniku społecznych akcji i funduszy, był początkowo uczelnią prywatną. Dopiero po uzyskaniu niepodległości otrzymał w 1925 r. prawa uniwersytetu państwowego, pod nazwą uniwersytetu egipskiego (od 1940 r. Fuada I). Drugi uniwersytet powstał w Aleksandrii w 1942 r. (imienia Faruka I) na bazie istniejącej tam od 1938 r. filii uniwersytetu egipskiego. Trzeci, uniwersytet Ain Sham, założony został w Kairze w 1950 r. Ponadto powołano do życia kilka wyższych instytutów specjalistycznych. Tradycyjny zaś uniwersytet muzułmański al-Azhar, częściowo zreorganizowany (1896, 1936), pozostał w dalszym ciągu jednym z głównych w świecie arabskim ośrodków wiedzy i kultury muzułmańskiej. Ponadto od 1920 r. istnieje w Kairze uniwersytet amerykański, powołany do życia z inicjatywy grupy misjonarzy dla prowadzenia badań orientalistycznych. Wyrazem rozwijającego się szkolnictwa wyższego w Egipcie było stałe powiększanie się liczby studentów, która w latach 1926—1946 wzrosła od 3,5 do 15 tys. Wskaźnik zaś młodzieży studiującej przypadającej na 100 tys. ludności wzrastał w okresie 1930—1950 od 58 do 116 osób<sup>128</sup>. Był to najwyższy wskaźnik w Afryce, nie uwzględniając

<sup>126</sup> *Ibidem*, I, s. 493; II, s. 484—485; III, s. 626.

<sup>127</sup> *Ibidem*, II, s. 63, 363, 371; III, s. 1162, 1170; P.J. Vatikiotis, *op. cit.*, s. 415—419; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 140—143.

<sup>128</sup> *L'Education dans le monde*, IV, s. 72, 1114—1116, 1129; P.J. Vatikiotis, *op. cit.*, s. 423—424; *Proswieszczenie i podgotowka...*, s. 139—140, 143; J.J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 223—229, 251, 256—261; F.I. Qubain, *op. cit.*, s. 62—67, 67—68.

specyficznego charakteru szkolnictwa wyższego Związku Południowej Afryki.

Związek Południowej Afryki stanowił bowiem swoistą enklawę wśród krajów tego kontynentu. W wyniku stosowanej polityki apartheidu, zapewniającej supremację ludności białej, utrwały się w ciągu 1. połowy XX w. dwa oddzielne typy szkolnictwa. W uprzywilejowanej pozycji było jedynie szkolnictwo dla ludności białej, które też rozwijało się w szybkim tempie. Nauczaniem początkowym objęto przeważającą większość dzieci i młodzieży, a wskaźnik młodzieży studiującej na utworzonych w tym okresie 8 uniwersytetach i kilku kolegiach wzrastał w latach 1930—1950 od 124 do 230 osób przypadających na 100 tys. ludności<sup>129</sup>.

Natomiast sytuacja ludności nieeuropejskiej, zwłaszcza afrykańskiej (bantu), zamieszkałej zarówno w obrębie Związku AP, jak i administrowanego przezeń kraju Afryki Południowo-Zachodniej (obecnie Namibii), była podobna do ludności innych krajów kolonialnych. Szkolnictwo bowiem dla tych grup ludnościowych pozostało w dalszym ciągu w rękach organizacji misyjnych, aczkolwiek podległych już kontroli władz prowincjonalnych; w szerszym też zakresie korzystało z subwencji rządowych. Oświata ograniczała się do poziomu nauczania początkowego o nachyleniu zawodowym i jedynie nieliczne szkoły posiadały kursy nauczania ponadpoczątkowego. Pierwsza natomiast szkoła średnia została utworzona w 1916 r. (ze szkoły religijnej w Lovedale) i dopiero w 1949 otrzymała status kolegium uniwersyteckiego, które było zarazem pierwszą szkołą wyższą przeznaczoną dla ludności tubylczej. Programy nauczania oparte na ideologii apartheidu zmierzały do wpajania uległości względem władzy białych. Odsetek zaś młodzieży i dzieci objętych nauczaniem szkolnym wzrastał w okresie 1930—1950 od 15 do 30%<sup>130</sup>.

O rozmiarach wreszcie ogromnego zaniedbania w dziedzinie oświaty krajów kolonialnych, jak i formalnie niezależnych kontynentu afrykańskiego świadczy również występujący w tym okresie analfabetyzm o zasięgu najszerszym w świecie. Wskaźniki statystyczne dowodzą, iż analfabetyzm obejmował w połowie naszego stulecia 80-85% ludności afrykańskiej powyżej 15 roku życia. W niektórych zaś krajach, zwłaszcza w rejonach Afryki tropikalnej, przekraczał 90%, a z wyjątkiem kilku małych terytoriów wyspiarskich, gdzie przeważała ludność europejska, nie był niższy od 60%<sup>131</sup>. Początek zaś głębszych przemian nastąpił w latach pięćdziesiątych.

<sup>129</sup> *L'Education dans le monde*, I, s. 892; II, s. 1362, 1365—1367; III, s. 1544—1545; IV, s. 72, 151—152; *Education in Southern Africa...*, s. 25—34.

<sup>130</sup> *L'Education dans le monde*, I, s. 892, 908—910; II, s. 1365—1368; III, s. 1539—1540, 1546; IV, s. 151—152, 165; *Education in Southern Africa...*, s. 48—49; K. A. B. U. s. i. a., *op. cit.*, s. 26—27.

<sup>131</sup> *L'Education dans le monde*, I, s. 14; II, s. 17; *Statistical Yearbook — Annuaire Statistique 1965*, Paris 1966, UNESCO, s. 36—38.

#### 4. ROZWÓJ I PROBLEMY OŚWIATY W LATACH 1950—1970

Przełomowe znaczenie dla dalszego i zarazem pełniejszego rozwoju oświaty w Afryce miał proces likwidacji kolonializmu i powstawania niepodległych państw, który dokonał się w wyniku ogólnych przemian po II wojnie światowej. Do tego czasu formalną niepodległość posiadało zaledwie kilka krajów: Etiopia, Liberia, Egipt (w latach 1958—1971 Zjednoczona Republika Arabska, obecnie Arabska Republika Egiptu) i Związek Południowej Afryki (od 1961 r. Republika Południowej Afryki). W pierwszym etapie powojennego procesu dekolonizacji, który miał miejsce na tym kontynencie w latach pięćdziesiątych, niepodległość uzyskały dalsze kraje, a mianowicie cztery arabskie: Libia, Tunezja, Maroko i Sudan, oraz dwa w rejonie Afryki Zachodniej: Ghana i Gwinea. Następnie w tzw. Roku Afryki (1960) niepodległość proklamowało 17 krajów: 14 kolonii francuskich oraz Kongo Belgijskie (jako Demokratyczna Republika Kongo, od 1971 r. Zair), angielska Nigeria i włoska Somalia. Inne kraje wyzwalały się spod jarzma kolonialnego w latach sześćdziesiątych.

Proces dekolonizacji nie został jeszcze zakończony. Do 1970 r. pozostało jeszcze w zależności kolonialnej kilka większych krajów, jak Angola i Mozambik (port.), Namibia (RPA), Rodezja (ang.) i Sahara Hiszpańska oraz kilkanaście niewielkich terytoriów lądowych i wyspiarskich<sup>132</sup>.

Afryka zmieniła więc swoje oblicze społeczno-polityczne. Jednakże pozostały uwarunkowania pokolonialne, które w niemałym stopniu rzutują na problemy rozwojowe oświaty. Utrzymały się bowiem ślady administracji byłych metropolii w strukturach politycznych, społecznych i kulturowych. W szkolnictwie zachowały się modele systemów oświatowych byłych metropolii, ich języki i kadra nauczycielska, zwłaszcza w szkołach średnich i wyższych<sup>133</sup>. Byłe metropolie, a także inne rozwinięte państwa kapitalistyczne (USA, NRF), wykorzystując swoje powiązania z krajami afrykańskimi, podtrzymują swoje wpływy na nowych zasadach, zwanych neokolonializmem, a treścią tych stosunków pozostaje zawsze problem surowców i rynków zbytu<sup>134</sup>.

Niepodległe państwa Afryki rozpoczęły swoją drogę na bazie ogromnego zacofania gospodarczego, którego kolonializm nie zlikwidował. W 1968 r. dochód narodowy ogromnej większości krajów kształtował się poniżej 250 dol. USA na głowę, przy czym w wielu krajach (osiemna-

<sup>132</sup> J. Prokopczuk, *op. cit.*, s. 153—154, 180—219.

<sup>133</sup> A. Moumouni, *op. cit.*, s. 59—65; S. Chodak, *op. cit.*, s. 156—161.

<sup>134</sup> J. Prokopczuk, *op. cit.*, s. 220—255.

stu) nie osiągnął granicy 100 dol. (m. in. w Nigerii, Zairze, Kenii, Tanzanii, Mali, Somali)<sup>135</sup>. Nie trzeba wykazywać, w jakim stopniu zacofanie ekonomiczne ogranicza możliwości rozwojowe w każdej dziedzinie, w tym również w dziedzinie oświaty. Ponadto start państw afrykańskich związany był również z nie zlikwidowanym analfabetyzmem, który w połowie naszego stulecia obejmował około 85% ludności powyżej 15 r. życia<sup>136</sup>, nie licząc kilkudziesięciu milionów dzieci pozostających poza szkołą.

Poważny wpływ na sprawy oświatowe posiada czynnik demograficzny. W krajach afrykańskich, podobnie jak w pozostałych regionach Trzeciego Świata, konstatuje się zjawisko tzw. eksplozji demograficznej. Wskutek bowiem zwiększonej opieki sanitarnej i lekarskiej, walki z epidemiami i stosowaniem antybiotyków zmniejsza się liczba zgonów, a utrzymujący się wysoki procent urodzeń powoduje stały wzrost przyrostu naturalnego ludności. W Afryce roczny przyrost naturalny wzrastał w latach 1950—1968 od 2,3 do 2,6% (dla porównania — w Ameryce Północnej obniżył się z 1,5 do 1,1%, podobnie w Europie z 0,9 do 0,8%), wskutek czego liczba ludności afrykańskiej powiększyła się o 51,3% (z 222 na 336 mln)<sup>137</sup>. Co więcej, wysoki przyrost naturalny sprawił, iż odsetek ludności młodej, do 14 r. życia, wynosił w latach sześćdziesiątych 43,6%, a dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (5—14 lat) sięgał 25,7% ogółu mieszkańców Afryki (w Ameryce Północnej 31,3% i 20,4%, w Europie 25,4% i 16,6%)<sup>138</sup>. Ukształtowana w ten sposób struktura populacyjna o wysokim procesie ludności młodej, nieproduktywnej, przy ograniczonych możliwościach finansowych wpływa niekorzystnie na rozwój oświaty.

Mimo determinującego wpływu omówionych czynników podjęto w warunkach uzyskanej niepodległości gigantyczne dzieło budowy nowego życia we wszystkich dziedzinach, w tym również na polu oświaty. Przy mobilizowaniu wszystkich sił społecznych i dostępnych środków nastąpił w tym przełomowym dwudziestoleciu istotny i nie notowany dotąd w

<sup>135</sup> *Rocznik Statystyki Międzynarodowej 1970*, Warszawa 1970, GUS, s. 51, 103—104; *Education and Nation-Building in the Third World*, Editet by J. Lowe, N. Grant, T. D. Williams, Edinburgh and London 1971, s. 86; H. J. Abraham, *Les problèmes mondiaux à l'école: le rôle des Nations Unies. Suggestions à l'intention des enseignants*, Paris 1973, UNESCO, s. 115.

<sup>136</sup> *L'Education dans le monde*, I, s. 14; II, s. 17; *Statistical Yearbook...* 1965, s. 36—38.

<sup>137</sup> *Demographic Yearbook — Annuaire Demographique 1968*, New York 1969, United Nations — Nations Unies, s. 83; *Rocznik Statystyczny 1972*, Warszawa 1972, GUS, s. 619; H. J. Abraham, *op. cit.*, s. 124—129.

<sup>138</sup> *Statistical Yearbook — Annuaire Statistique 1970*, Paris 1971, UNESCO, s. 24—30.

dziejach Afryki rozwój w dziedzinie oświaty i szkolnictwa tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym, aczkolwiek ujawniły się braki, problemy i trudności nieomal że niepokonalne. Był to jednak początkowy etap nowego rozdziału dziejów oświaty afrykańskiej.

Wyrazem więc ilościowego rozwoju oświaty w skali całego kontynentu afrykańskiego w latach 1950-1968 był najpierw przeszło 2,5-krotny wzrost liczby wszystkich uczniów i studentów, czyli o 270% (od 9,3 do 34,4 mln), przy równoczesnym powiększeniu się całej ludności jedynie o 51,3%. Mniej więcej w podobnym wymiarze kształtował się rozwój ilościowy w zakresie szkolnictwa I stopnia. Liczba bowiem uczniów wzrosła prawie 2,5-krotnie, czyli o 245% (od 8,5 do 29,3 mln). Natomiast w szkołach ponadpodstawowych osiągnięto wyższe wskazówki rozwojowe. Liczba uczniów szkół II stopnia wszystkich typów (ogólnokształcących, zawodowych i technicznych oraz nauczycielskich) powiększyła się przeszło 5-krotnie, o 533% (od 745 tys. do 4,5 mln), a ilość studiujących w szkołach wyższych 4,5-krotnie, o 448% (od 71 do 383 tys.)<sup>139</sup>.

Pomimo tak wysokiego wzrostu liczby uczniów szkół średnich oraz studentów, nie nastąpiła jednak większa zmiana w strukturze rozmieszczenia wszystkich uczących się na poszczególnych szczeblach szkolnictwa. Odsetki liczby uczniów w szkołach I stopnia w stosunku do ogółu skolaryzowanych zmniejszyły się jedynie z 91,2% do 85,2%. W szkołach średnich wzrosły od 8 do 13,7%, a w wyższych tylko od 0,8 do 1,1%. Największe zmiany na tym odcinku dokonały się w krajach północnych (arabskich), które wyrażały się w stosunku w 1968 r. 77,1—20,7—2,2%. Natomiast w krajach Afryki środkowej i wschodniej utrzymała się przeszło w 90% dominacja uczniów objętych nauczaniem I stopnia<sup>140</sup>. Dane te dowodzą o powolnym postępie modernizacji oświaty i jej niedostatecznym dostosowaniu do narastających potrzeb kadrowych.

Wzrost liczby dzieci i młodzieży uczącej się we wszystkich typach szkół wpłynął na poszerzenie się zasięgu upowszechnienia oświaty. Przybliżone dane szacunkowe UNESCO wskazują, iż skolaryzacja dzieci w szkołach I stopnia wzrosła w omawianym okresie od 20 do 45%. Wskaźnik zaś skolaryzacji młodzieży objętej nauczaniem II stopnia wyrażał wzrost od 3,3 do 15%. Stopień zaś upowszechniania oświaty w szkołach obydwu stopni łącznie poszerzył się od 14 do 33% ogółu dzieci i młodzieży. Wreszcie wskaźnik upowszechnienia studiów wśród młodzieży afrykańskiej wyrażał również tendencje rozwojowe. Liczba bowiem wszystkich studentów przypadająca na 100 tys. mieszkańców powiększyła się od 32 do 114 osób. Wskaźniki zaś dotyczące tej sprawy w poszczegól-

<sup>139</sup> *Ibidem*, s. 63.

<sup>140</sup> *Ibidem*, s. 62—63.

nych krajach i zarazem uwzględniające lata nauki wykazują dużą skalę różnicowania<sup>141</sup>.

W wielu krajach afrykańskich wprowadzono również kształcenie przedszkolne oraz specjalne. Są to jednakże dopiero początki. W zakresie więc oświaty przedszkolnej zgrupowano do 1968 r. w całym regionie afrykańskim jedynie około 180 tys. dzieci, co stanowiło 0,7% ogólnej liczby dzieci w wieku 3—6 l. Przeszło połowa tej liczby należała do kilku krajów arabskich (Egiptu, Algierii, Tunezji i Maroka) oraz do Kamerunu, Liberii i wyspy Mauritius<sup>142</sup>. Natomiast szkolnictwo specjalne obejmuje zaledwie 20 tys. młodzieży i dzieci, których największe zgrupowania znajdują się w Egipcie, Etiopii i Zairze<sup>143</sup>.

Widoczny również rozwój ilościowy kadry nauczycielskiej na wszystkich szczeblach szkolnictwa nie dorównał jednak wzrostowi liczby uczniów. Jedynie w szkolnictwie wyższym osiągnięto wyższy wskaźnik rozwoju. Globalna liczba personelu nauczycielskiego wzrosła o 225% (od 299 do 973 tys.) przy powiększeniu się liczby uczących się o 270%. W szczególności zaś kadra nauczycielska szkół I stopnia zwiększyła się jedynie o 183% (od 258 do 730 tys.), podczas gdy liczba uczniów wzrosła o 245%. Liczba nauczycieli szkół II stopnia zwiększyła się o 488% (od 36 do 212 tys.) — w porównaniu z sięgającym 533% wzrostem liczby uczniów. Natomiast kadra naukowo-dydaktyczna w szkołach wyższych powiększyła swój zespół o 520% (od 5 do 31 tys.), podczas gdy wzrost liczby studiujących wyrażał się w 448%<sup>144</sup>.

Wolniejsze nieco tempo rozwoju ilościowego kadry nauczycielskiej w szkołach I i II stopnia wpłynęło niekorzystnie na jej warunki pracy, a tym samym na efekty jakościowe nauczania. Liczba bowiem uczniów przypadająca na 1 nauczyciela w szkołach podstawowych wzrosła od 33 do 40. Wprawdzie w niektórych krajach sytuacja pod tym względem kształtowała się korzystniej (Ghana, Gambia, Kenia, Nigeria, Sierra Leone, Uganda), natomiast w innych liczba ta przekraczała 50 uczniów, a nawet więcej (Mozambik, Gwinea Równikowa, Madagaskar — obecnie Republika Małgaska, Togo, Senegal). W szkołach II stopnia sytuacja uległa również pogorszeniu, aczkolwiek w mniejszym stopniu. Przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela wzrosła od 20 do 22. Jedynie poprawa nastąpiła w szkołach wyższych, gdzie średnia liczba studentów

<sup>141</sup> Obliczenia na podstawie: *Demographic Yearbook...* 1968, s. 83; *Statistical Yearbook...* 1970, s. 25—26, 63, 80—88; *Educational Trends in 1970. An International Survey Prepared by the International Bureau of Education*, Paris—Genève 1970, UNESCO: IBE, s. 55.

<sup>142</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 160—162.

<sup>143</sup> *Ibidem*, s. 288—290.

<sup>144</sup> *Ibidem*, s. 73.

przypadająca na 1 pracownika naukowo-dydaktycznego zmniejszyła się z 14 do 12 osób<sup>145</sup>.

Wraz z rozwojem ilościowym dokonały się również stopniowe przeobrażenia w strukturach organizacyjno-programowych szkolnictwa oraz w zakresie metod i praktyk pedagogicznych. Lecz na tym polu wystąpiły także poważne niedomagania i braki, wynikające ze specyficznych warunków ogólnych tego kontynentu, jak i z ukształtowanych w okresie kolonializmu struktur oświatowych. Postępujące przemiany objęły wszystkie szczeble kształcenia.

Ważnym posunięciem dla oświaty afrykańskiej było przede wszystkim przekształcenie kolonialnej szkoły początkowej z ograniczonym programem kształcenia — w szkołę I stopnia, stanowiącą pierwszy szczebel w ujednoliconych systemach oświatowych. W wyniku podwyższenia stopnia organizacyjno-programowego szkoła ta stała się podbudową dla kształcenia na poziomie średnim. Przede wszystkim zaś stała się zakładem publicznego, bezpłatnego i powszechnego nauczania. Przełomowe znaczenie pod tym względem miała konferencja ministrów oświaty krajów „Czarnego Łądu” z 1961 r., zorganizowana z inicjatywy UNESCO w Addis Abebie, która wytyczyła plan wprowadzenia do 1980 r. we wszystkich krajach 6-letniego, powszechnego, bezpłatnego i obowiązkowego nauczania w szkołach I stopnia. Realizacja tego planu postępuje w wielu krajach bardzo powoli i z dużymi oporami, a główną przeszkodą są trudności natury finansowej<sup>146</sup>.

Wprawdzie do 1970 r. przeszło połowa krajów (29 na 55) wprowadziła już ustawowo 6-letni okres nauki, jednak w pozostałych ogranicza się ten okres do 4—5 lat (Kenia, Namibia, Sierra Leone) albo przedłużono do 7—8 lat nauki (Algieria, Ghana, Malawi). Ponadto w większości krajów (34) zaprowadzono już obowiązkowe nauczanie, ze zróżnicowanym w poszczególnych krajach okresem, a mianowicie od 4 do 11 lat. Nieznaczną przewagę zyskał okres 8-letni (w 12 krajach), następnie 6-letni (w 6 krajach); 10-letnie nauczanie obowiązkowe zaprowadzono w Republice Kongo, Gabonie i Liberii. Do krajów, które nie mają dotąd obowiązkowej szkoły, należą m. in. Etiopia, Kenia, Sierra Leone, Nigeria, Sudan, Tanzania i Zambia<sup>147</sup>.

Jednakże wszystkie zabiegi przyniosły w poszczególnych krajach bardzo zróżnicowane rezultaty. Akcentowana potrzeba upowszechnienia na-

<sup>145</sup> *Ibidem*, s. 62, 73, 176—182.

<sup>146</sup> S. Rajaona, *Durée et contenu de l'enseignement primaire en Afrique*, „Perspectives de l'Education” (UNESCO), 1969 nr 1, s. 13; L. François, *Le droit à l'éducation. Du principe aux réalisations 1948—1968*, Paris 1968, UNESCO, s. 34—35.

<sup>147</sup> *Statistical Yearbook... 1970*, s. 50—52.

uki w szkołach I stopnia okazała się na razie nierealna<sup>148</sup>. Świadczą o tym dane szacunkowe UNESCO, które dotyczą skolaryzacji, opartej na obowiązujących w poszczególnych krajach latach nauki. Dowodzą one, iż do 1970 r. w połowie krajów Afryki zasięg upowszechnienia nauczania podstawowego był niższy od przeciętnej dla całego kontynentu (45%), przy czym w 7 krajach obejmował on poniżej 20% dzieci (Somalia, Mauritania, Etiopia, Niger). W pozostałych krajach nauczaniem szkolnym objęto większość młodzieży (m. in. Egipt 70%, Ghana i Libia po 90%), a w kilku całą młodzież (Republika Kongo, Gabon, Lesoto i Tunezja)<sup>149</sup>.

Poza sprawą zróżnicowanego i powolnego tempa skolaryzacji na poziomie szkoły podstawowej istnieją poważne niedomagania i problemy, które wywierają niekorzystny wpływ na efekty jakościowe kształcenia. Poważnym problemem jest utrzymujący się w dużych rozmiarach tzw. odsiew szkolny, który w świetle ocen konferencji ministrów oświaty w Nairobi z 1968 r. obejmował w „Czarnej Afryce” 68% dzieci i młodzieży opuszczającej przedwcześnie szkołę. W niektórych krajach zjawisko to posiada szerszy zasięg. Z problemem tym pozostaje w pewnej styczności sprawa powtarzania tych samych klas, która obejmuje również znaczny odsetek młodzieży (Republika Malgaska, Republika Środkowoafrykańska, Wybrzeże Kości Słoniowej). Problemy te tworząc kompleks tzw. strat szkolnych, pomniejszają poziom wykształcenia dzieci i zarazem obciążają dodatkowo fundusze szkolne<sup>150</sup>.

Następnym problemem jest dysproporcja, jaka występuje pod względem organizacyjno-programowym pomiędzy szkołami I stopnia rozmieszczonymi w różnych środowiskach. Przeprowadzone badania na podstawie sondaży ankietowych w 16 krajach „Czarnego Łądu” wykazały, iż odsetek szkół o zmniejszonym okresie lat nauki sięga średnio 48% (m. in. Górna Wolta 98%, Senegal 70%, Liberia 52%, Ghana 19%). Ponadto istnieją również szkoły, w których okres nauczania skrócony jest do połowy przepisanych w danym kraju lat (średnio 36%), a nawet do 2 lat (średnio 13%). Jednakże dysproporcja ta występuje w dużo większym stopniu pomiędzy szkołami wiejskimi a miejskimi (53% wobec 21%)<sup>151</sup>.

<sup>148</sup> S. Rajaona, *op. cit.*, s. 14.

<sup>149</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 80—88.

<sup>150</sup> L. Pauli, M. A. Brimer, *La déperdition scolaire un problème mondial*, Paris-Genève 1971, UNESCO: BIE, s. 46—47; A. T. Porter, *Perspectives de l'éducation en Afrique*, „Perspectives” (UNESCO), 1972, nr 2, s. 181; A. E. Szirinskij, *Obrazowanie w rozwijajuszczichsja stranach tropiczeskoj Afriki: problemy i pierspektiwy*, „Sowietskaja Pedagogika”, 1973, nr 5, s. 124.

<sup>151</sup> L. Goldstone, *L'enseignement primaire incomplet dans les pays en voie de développement*, „Perspectives” (UNESCO), 1972, nr 2, s. 257—259.



Pod względem programowym dokonuje się stopniowy proces poszerzania nauki przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oraz unowocześniania metod kształcenia. Modernizuje się podręczniki oraz wprowadza się w niektórych krajach do szkół radio i telewizję jako pomoce w nauczaniu. W treściach nauczania przywiązuje się dużą wagę do przekazania dzieciom podstawowej wiedzy związanej z własnym krajem i kontynentem, do przygotowania wychowanków do życia ekonomicznego i społecznego, a także do szkoły średniej. Ostatnio akcentuje się potrzebę szerszego uwzględniania w nauce szkolnej zagadnień związanych z rolnictwem, które jest dominującym sektorem gospodarczym w Afryce<sup>152</sup>.

Ponadto upowszechnia się stopniowo w szkołach nauczanie w językach narodowych. Sprawa ta, przy istniejącej w Afryce największej w świecie liczbie dialektów oraz przy utrzymujących się w użyciu językach byłych metropolii, stanowi niejednokrotnie trudny problem do zrealizowania. Jest to jednak sprawa bardzo ważna. Język bowiem spełnia funkcję integracyjną w zakresie stabilizacji społecznej młodych państw afrykańskich<sup>153</sup>.

Wreszcie uwypuklane w nauczaniu treści wychowawcze, wiąże się z kształtowaniem lokalnych form nacjonalizmu oraz z naczelną ideą panafrykanizmu. Rodzi się też nowa koncepcja wychowania afrykańskiego, która w swych założeniach łączy tradycje kulturowe kontynentu z nowoczesnością, postępem. Ponadto w krajach północnych mocno akcentuje się ideę arabizacji całokształtu życia, w tym również arabizacji szkolnictwa<sup>154</sup>.

Drugi szczebel oświaty stanowią szkoły średnie ogólnokształcące, zawodowe i techniczne oraz zakłady kształcenia nauczycieli. Szkoły te, pomimo wysokiego wskaźnika rozwoju ilościowego, obejmują niewielki odsetek absolwentów szkół podstawowych. W latach 1950-1968 odsetek ten wzrastał w całej Afryce od 8,7 do 16%. Najwyższy wskaźnik miały kraje arabskie (12 do 27%), najniższy kraje Afryki środkowej (2 do 8%). Podobnie przedstawia się problem skolaryzacji młodzieży w wieku szkoły II stopnia. W granicach i powyżej przeciętnej dla całego kontynentu w 1968 r. (15%) uplasowały się przede wszystkim kraje arabskie, jak Egipt (30%), Tunezja (20%) i Libia (19%) oraz Republika Kongo

---

<sup>152</sup> Ch. Geronimi, *L'avenir de l'éducation en Afrique*, „Revue Française de Pédagogie”, 1973, nr 22, s. 45—48.

<sup>153</sup> F. Bocheński, *Niektóre problemy językowe w trzech krajach Północnej Afryki: Algierii, Maroku i Tunezji*, „Przegląd Socjologiczny”, 1971, s. 254—266, 279—283.

<sup>154</sup> *Ibidem*, s. 267—279; S. Rajaona, *op. cit.*, s. 13, 15—17; L. François, *op. cit.*, s. 61.

(15%)<sup>155</sup>. Dane te wskazują, iż szkolnictwo średnie utrzymuje nadal charakter elitarny.

Dominującym typem jest szkoła średnia ogólnokształcąca. Obejmuje ona 80% młodzieży uczącej się w szkołach II stopnia. W poszczególnych krajach proporcje dominującej roli szkół ogólnokształcących są różne. Wyjątek stanowi jedynie portugalski Mozambik, gdzie przeważają szkoły zawodowe<sup>156</sup>. Kształcenie w tego typu szkolnictwie większości krajów dzieli się na dwa cykle (z wyjątkiem Czadu, Wybrzeża Kości Słoniowej i Namibii) i obejmuje 5—7-letni okres (8-letni w Somali i Sudanie)<sup>157</sup>. W programach nauczania przeważają przedmioty ogólnokształcące, zwłaszcza humanistyczne, co w szczególności dotyczy cyklu pierwszego; drugi natomiast obejmuje również elementy ogólnego przygotowania zawodowego. Taki profil programowy nie zaspokaja narastających potrzeb ekonomicznych<sup>158</sup>.

Szkolnictwo zawodowe i techniczne stanowi wąski odcinek w zakresie kształcenia II stopnia. W skali całego kontynentu obejmuje ono niewielki odsetek młodzieży, który wzrastał w omawianym okresie jedynie od 11 do 15% ogółu młodzieży uczącej się w szkołach średnich. Jedynie w kilku krajach był wyższy od przeciętnej (Tunezja 50%, Senegal 24% i Egipt 20%). Dopiero około 1970 r. kształcenie zawodowe w większości krajów oparte zostało na podbudowie I cyklu szkoły ogólnokształcącej. Okres nauki jest zróżnicowany i trwa w granicach 1—7 lat<sup>159</sup>. Ponadto większość tego typu szkół nie posiada statusu pełnej szkoły średniej. Z uwagi na rosnące zapotrzebowanie na średnie kadry techniczno-zawodowe w wielu krajach postuluje się szerszy rozwój szkół zawodowych, a zwłaszcza rolniczych, oraz podnosi się sprawę zrównania ich ze szkołami ogólnokształcącymi<sup>160</sup>.

Zakłady kształcenia nauczycieli szkół I stopnia grupują w całej Afryce 5% młodzieży wszystkich szkół średnich. Nie zaspokajają one, jak dowodzą przytoczone dane statystyczne na temat przeludnionych w wielu krajach klas szkolnych, rosnących potrzeb kadrowych w szkolnictwie<sup>161</sup>. Pod względem organizacyjno-programowym posiadają w poszczególnych krajach zróżnicowaną strukturę. Kształcenie oparte jest na podbudowie bądź szkoły podstawowej (głównie w strefie byłych kolonii angielskich), bądź I cyklu szkoły średniej (w strefie byłych kolonii francuskich), a wyjątkowo na podbudowie pełnej szkoły średniej. Zróżnico-

<sup>155</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 62—63, 80—88, 176—182, 203—210.

<sup>156</sup> *Ibidem*, s. 236—249.

<sup>157</sup> *Ibidem*, s. 50—52.

<sup>158</sup> L. François, *op. cit.*, s. 60; Ch. Geronimi, *op. cit.*, s. 45.

<sup>159</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 236—249.

<sup>160</sup> L. François, *op. cit.*, s. 60; A. T. Porter, *op. cit.*, s. 190.

<sup>161</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 73—74, 236—249.

wany jest więc okres nauki; początkowo obejmował jedynie 1—2 lat<sup>162</sup>, a następnie został wydłużony do 2—4 lat. Obecna skala zróżnicowania posiada szersze granice, sięgające od 1 roku do 7 lat nauki<sup>163</sup>.

Wskutek tej niejednorodnej struktury kształcenia kadra nauczycielska dzieli się na trzy kategorie. Najmniejszą grupę stanowią nauczyciele z pełnymi kwalifikacjami (10%). Przeważają nauczyciele ze średnim i podstawowym przygotowaniem. Jednakże przeszło połowa czynnej kadry pedagogów (60%) nie posiadała w 1965 r. wymaganych kwalifikacji<sup>164</sup>. Celem zlikwidowania tych braków podejmowane są starania w zakresie modernizacji programów i technik kształcenia w szkołach nauczycielskich, jak i w zakresie rozwijania form dokształcania nauczycieli pracujących. Szczególnie mocno akcentuje się sprawę dostosowania formacji pedagogów do potrzeb poszczególnych środowisk, w szczególności do potrzeb rolnictwa<sup>165</sup>.

Szkolnictwo wyższe, zwłaszcza uniwersyteckie, jest najmłodszym tworem oświaty w Afryce. Do 1950 r. istniały, poza uczelniami Republiki Południowej Afryki dostępnymi wyłącznie dla białych, 3 uniwersytety, 7 kolegiów uniwersyteckich oraz 3 tradycyjne uczelnie muzułmańskie. Właściwy rozwój tych instytucji przypadał dopiero na ostatnie dwudziestolecie naszego wieku. W latach pięćdziesiątych powstało ponad 10 nowych uniwersytetów, a w latach sześćdziesiątych — ponad 30. W sumie do 1970 r. liczba wszystkich uniwersytetów afrykańskich, założonych w ponad 30 krajach, wzrosła do ponad 50 i około 10 kolegiów uniwersyteckich, a w samej Republice Południowej Afryki do około 30 uniwersytetów i kolegiów.

Ponadto liczba kilkudziesięciu szkół średnich i ponadśrednich typu specjalistycznego, założonych w okresie kolonialnym, przekształcona została w szkoły wyższe. Ten zespół zakładów znacznie się powiększył liczebnie. Niektóre z nich otrzymały status uniwersytecki (kolegia, instytuty, ośrodki, politechniki, akademie). W tej grupie znajdują się również wyższe szkoły pedagogiczne<sup>166</sup>, a wśród nich są zakłady, w liczbie

<sup>162</sup> W. Wojtyński, *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i w świecie*, Warszawa 1971, s. 218—237.

<sup>163</sup> *Statistical Yearbook...* 1970, s. 50—52.

<sup>164</sup> *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi en Afrique. Elaboration, execution et contrôle des programmes de formation*, Paris 1970, UNESCO, s. 12, 22; H. J. Abraham, *op. cit.*, s. 179.

<sup>165</sup> *Guide pratique...*, s. 22—54.

<sup>166</sup> Przybliżone liczby wynikają z różnie podawanego statusu uczelni: 53 uniwersytety i 7 kolegiów uniwersyteckich [w:] *The World of Learning 1971—1972*, vol. I—II, London 1972, s. 65—1766; 51 uniwersytetów i 13 kolegiów uniwersyteckich [w:] *Handbuch der technischen Dokumentation und Bibliographie*, Band 10: *Internationales Universitäts-Handbuch*, Teil 4: (1. Ausgabe) 1972: *Afrika, Asien*,

24, założone z funduszu specjalnego ONZ i przy pomocy organizacyjnej UNESCO<sup>167</sup>.

W liczbie uczelni afrykańskich mieszczą się również 2 uniwersytety katolickie: w Kinszasie (Zair) i w Asmara (Etiopia), założone w latach 1957—1960<sup>168</sup>, oraz 3 uniwersytety muzułmańskie, całkowicie zmodernizowane, a mianowicie al-Azhar w Kairze (Egipt), al-Karawijjin z siedzibą w Fezie, Marrakeszu i Tetuanie (Maroko) oraz nowy, założony w 1960 r. w Bajdzie (Libia); tunezyjski az-Zajtuna został włączony do uniwersytetu państwowego Tunisu<sup>169</sup>. Czołową rolę odgrywa nadal irański al-Azhar<sup>170</sup>.

Ten nie notowany w dziejach Afryki rozwój szkolnictwa wyższego, jak i 4,5-krotny wzrost liczby studiujących, stanowi właściwie początek procesu rozwojowego. Świadczy o tym niski wskaźnik upowszechnienia nauki na tym poziomie, który wyrażał się w 1968 r. w przeciętnej liczbie 114 studiujących na 100 tys. ludności. Wyższe wskaźniki osiągnęły tylko niektóre państwa, jak Egipt (569), Republika Południowej Afryki (380), Republika Kongo (171), Tunezja (170) i Libia (143)<sup>171</sup>. Po wtóre, szkolnictwo wyższe utrzymuje nadal elitarny charakter. Przejmowało bowiem w latach 1950—1968 mały odsetek młodzieży szkół średnich, który — z uwagi na wysoki wzrost liczby uczniów szkolnictwa II stopnia — uległ nawet nieznacznemu zmniejszeniu (z 9,5 do 8%)<sup>172</sup>.

Dominującą rolę w szkolnictwie wyższym odgrywają uniwersytety. W większości posiadają autonomię. Składają się z wydziałów, a niektóre również z afiliowanych kolegiów i instytutów. Uniwersytety kształcą we wszystkich kierunkach, w tym również technicznych, inżynierskich, medycznych, rolniczych i architektury<sup>173</sup>. Grupują w całej Afryce 80% młodzieży studiującej. Największą liczbę studentów skupiają uczelnie krajów arabskich, głównie uniwersytety egipskie, a następnie algierski, tunezyjski i sudański<sup>174</sup>.

*Ozeanien; Register*, München—Pullach und Berlin 1972, s. 2707—2747; uczelnie do 1962 r.: *L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive, 3—12 septembre 1962)*, Paris 1963, UNESCO, s. 286—320.

<sup>167</sup> *Répertoire d'écoles normales supérieures, bénéficiant de l'aide du PNUD (Fonds spécial) et de l'UNESCO*, Paris 1969, UNESCO, s. 13—97.

<sup>168</sup> *Annuario Pontificio per l'Anno 1972*, Città del Vaticano 1972, s. 1331.

<sup>169</sup> J. J. Waardenburg, *op. cit.*, s. 214, 221, 251—255, 291, 363—364.

<sup>170</sup> J. Jasińska, *Tysiąclecie Uniwersytetu al-Azharu w Kairze*, „Przegląd Orientalistyczny”, 1972, nr 1, s. 53—59; T. Fryzeł, *Millennium Kairskiego Uniwersytetu al-Azhar (972—1972)*, „Życie Szkoły Wyższej”, 1972, nr 9, s. 120—129.

<sup>171</sup> *Statistical Yearbook... 1970*, s. 300—304.

<sup>172</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>173</sup> *Handbuch der technischen Bibliographie...*, s. 2707—2747.

<sup>174</sup> *Statistical Yearbook... 1970*, s. 320—326.

W zakresie zainteresowań kierunkami studiów widoczna jest przewaga nauk humanistyczno-społecznych, aczkolwiek zaznaczył się już nieznaczny jej spadek (z 57,2 do 53,5% ogółu studiujących). Natomiast wzrost zainteresowania nastąpił na odcinku kierunków nowoczesnych (z 39,7 do 43,8%). W szczególności największą popularność zyskały nauki społeczne (20%). Wzrasta stopniowo zainteresowanie medycyną (z 9,9 do 13,1%), inżynierią (z 12 do 13,2%) i rolnictwem (z 9 do 10,5%)<sup>175</sup>.

W zakresie rozbudowy szkolnictwa wyższego większość krajów afrykańskich, związana głównie z byłymi metropoliami oraz z USA, korzystała z ich pomocy finansowej, organizacyjnej i kadrowej. Wskutek tego widoczne są wpływy struktur organizacyjno-programowych uniwersytetów zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich (w Liberii i w Nigerii). Co więcej, w uczelniach afrykańskich dominuje kadra obca, a wśród języków wykładowych przeważają języki europejskie.

Ponadto narastające potrzeby ekonomiczne i społeczne, nie zaspokajane na tym etapie przez własne uczelnie, jak i względy finansowe powodują, iż z krajów afrykańskich wywodzi się znaczny odsetek młodzieży odbywającej studia zagraniczne<sup>176</sup>. Odsetek ten jest najwyższy w świecie (jeśli nie traktuje się oddzielnie krajów arabskich) i obejmował w latach sześćdziesiątych przeszło  $\frac{1}{6}$  ogółu studiujących. Grupa tej kategorii studentów zmniejszyła się nieco w procentach (z 17,4 do 15,3%), lecz powiększyła się w liczbach. Przeszło połowa tej młodzieży odbywała studia na uczelniach europejskich, łącznie z uniwersytetami ZSRR. Pozostała część wyjeżdżała do USA, innych krajów afrykańskich i azjatyckich<sup>177</sup>.

W krajach afrykańskich przywiązuje się duże znaczenie do rozwoju szkolnictwa wyższego. Przemawiają nie tylko względy naukowe i dydaktyczne, ale również potrzeby ekonomiczne, społeczne i polityczne. Od uniwersytetów oczekuje się pomocy o charakterze doradczym oraz aktywnego współuczestnictwa we wszystkich posunięciach mających na celu ogólny rozwój i przebudowę krajów, utrwalanie zdobytej niepodległości<sup>178</sup>, integrację wewnętrzną społeczeństw, stabilizację polityczną

<sup>175</sup> *Ibidem*, s. 344—355; *World Survey of Education*, V, Paris 1971, UNESCO, s. 75.

<sup>176</sup> Z. Komorowski, *Rozwój szkolnictwa wyższego w Afryce a problem kształcenia młodych Afrykanów za granicą*, Warszawa 1964; tegoż, *Polskie badania nad szkolnictwem krajów Trzeciego Świata*, [w:] *Szkolnictwo krajów rozwijających się*, Warszawa 1969, s. 10—11.

<sup>177</sup> *Statistical of Students Abroad — Statistiques des étudiants à l'étranger*, 1962—1968, Paris 1971, UNESCO, s. 30, 37.

<sup>178</sup> A. T. Porter, *op. cit.*, s. 185—186 P. Niklewicz, *Rola uniwersytetów w konstytuowaniu się nowych państw afrykańskich*, [w:] *Szkolnictwo krajów rozwijających się*, Warszawa 1969, s. 16—24.

państw oraz kształtowanie na gruncie własnego dziedzictwa kulturalnego i osiągnięć współczesnego świata panafrykańskiej wspólnoty narodów<sup>179</sup>.

Poza omówionymi trendami rozwojowymi w zakresie poszczególnych stopni i typów kształcenia istnieje kilka istotnych spraw charakterystycznych dla systemów oświatowych w krajach afrykańskich. Ważnym problemem, który nie został dotąd rozwiązany, jest sprawa ograniczonego dostępu młodzieży żeńskiej do oświaty. Globalna liczba dziewcząt skolaryzowanych stanowiła w omawianym okresie ca  $\frac{1}{3}$  ogółu młodzieży objętej nauczaniem szkolnym na wszystkich szczeblach. Liczba ta stopniowo wzrastała (z 30 do 38%). Równy z chłopcami dostęp do szkół miała jedynie młodzież żeńska w części południowej. Największe zaś rozmiary tej dyskryminacji występowały w krajach Afryki środkowej, aczkolwiek zostały one do 1968 r. ograniczone do poziomu przeciętnej dla całego kontynentu (od 7 do 35%). Natomiast dostęp młodzieży żeńskiej do poszczególnych stopni szkolnictwa był w większym stopniu zróżnicowany. Mniej więcej w granicach  $\frac{1}{3}$  kształtował się w szkołach I i II stopnia (od 30 do 40% oraz od 30 do 32%). Natomiast dostęp do szkolnictwa wyższego był znacznie ograniczony, a wskaźnik wzrostu kształtował się od 21 do 24%. Najwyższe wskaźniki miały kraje południowe, a najniższe środkowe<sup>180</sup>.

W zakresie szkolnictwa i oświaty krajów afrykańskich poważną rolę odgrywa pion prywatny, który w wielu krajach korzysta z subwencji państwowych. Jest on w zasadzie podporządkowany kontroli władz oświatowych. W niektórych krajach stanowi dominujący czynnik na wszystkich szczeblach szkolnictwa, a mianowicie w Zairze, Zambii, Suazi, Burundi, Gabonie i Kamerunie. W innych krajach przeważający wpływ pionu prywatnego ogranicza się do jednego szczebla oświaty, np. przedszkolnej w Republice Czad, Sudanie i w Egipcie, podstawowej w Nigerii, a w szkolnictwie średnim w Dahomeju, Malawi, Ghanie, Kenii, Togo i na Madagaskarze<sup>181</sup>.

W pionie szkolnictwa prywatnego niepoślednią rolę odgrywa w dalszym ciągu wpływ czynnika wyznaniowego. W krajach arabskich oraz w krajach położonych w pasie pomiędzy Saharą a równikiem utrzymuje się szkolnictwo muzułmańskie (koraniczne), a w szkołach publicznych tych krajów nauczanie religii jest obowiązkowe dla wyznawców islamu. W rejonach „Czarnego Łądu” znaczną też rolę odgrywają szkoły misyj-

<sup>179</sup> J. Ngugi, *Niepodległość krajów afrykańskich a dekolonizacja kulturalna*, „Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO”, 1971, nr 4, s. 12—18.

<sup>180</sup> *Statistical Yearbook... 1970*, s. 69.

<sup>181</sup> *World Survey of Education*, V, s. 123, 245, 261, 278, 291, 340, 346, 389, 431, 485, 494, 525, 660, 703, 744, 752, 761, 773, 782, 802, 819, 844, 912, 923, 1012, 1021, 1030, 1046, 1064—1067, 1072, 1079, 1119, 1131, 1139, 1154, 1184—1185, 1409.

ne chrześcijańskie: katolickie i protestanckie. Jednakże ich zasięg ulega stopniowemu ograniczaniu. Wpływy zaś kościoła katolickiego koncentrują się głównie w portugalskich posiadłościach Angoli i Mozambiku, w Zairze oraz w Ugandzie, Tanzanii i Nigerii, aczkolwiek zostały ostatnio podważone<sup>182</sup>.

Mimo wprowadzenia przez wiele krajów „Czarnego Łądu” rozdziału kościoła od państwa, a w niektórych również określenia państwa świeckiego, to jednak utrzymuje się w dalszym ciągu szkolnictwo wyznaniowe, a w szkołach państwowych nauczanie religii traktowane jest jako przedmiot fakultatywny. Pierwszym krajem, który znacjonalizował szkolnictwo misyjne i usunął religię ze szkół, jest Gwinea, a pierwszym państwem, które zaprowadziło nauczanie laickie, jest Republika Czad. Na przeciwstawnym biegunie znajduje się Etiopia, która jako jedyny kraj w Afryce uznaje nieprzerwanie religię chrześcijańską w wydaniu koptyjskim jako religię państwową, a nauczanie jej w szkołach państwowych traktuje na równi z innymi przedmiotami<sup>183</sup>.

Oświata i szkolnictwo krajów afrykańskich są przedmiotem szczególnej troski i starań organizacji UNESCO, która służy swoją pomocą organizacyjną, finansową i koncepcyjną. Z inicjatywy właśnie UNESCO, a później przy współudziale Organizacji Jedności Afrykańskiej (zał. w 1963), zorganizowano w latach 1961—1968 cztery konferencje regionalne ministrów oświaty krajów „Czarnego Łądu” w Addis Abebie, Tananariwie, Abidżanie i w Nairobi, poświęcone zagadnieniom rozwoju oświaty i szkolnictwa. Analogiczne konferencje, oddzielne dla całego regionu krajów arabskich, odbywały się w Bejrucie, Trypolisie i Marrakeszu, a więc dwie obradowały na kontynencie afrykańskim<sup>184</sup>.

Dzięki więc inicjatywom UNESCO i pomocy finansowej ONZ uruchomiono już w 20 krajach 24 wyższe szkoły pedagogiczne (z zaplanowanych 30)<sup>185</sup>. UNESCO poprzez działalność w krajach afrykańskich delegowanych ekspertów przyczynia się do modernizacji programów nauczania, jak i ich dostosowania do lokalnych środowisk kulturowych i warunków społeczno-ekonomicznych. Poza tym UNESCO przyczynia się do upowszechniania nowoczesnych metod i technik nauczania (m. in.

<sup>182</sup> M. Horoszewicz, *Kościół w Afryce współczesnej*, Warszawa 1962, s. 151—158.

<sup>183</sup> S. Markiewicz, *Katolickie idee wychowania*, Warszawa 1972, s. 190—200.

<sup>184</sup> *Educational Planning. A World Survey of Problems and Prospects*, Paris 1970, s. 30—31; *Qu'est-ce que l'UNESCO*, Paris 1969, s. 28; M. A. El-Ghannam, *L'éducation dans les pays arabes à la lumière de la Conférence de Marrakech (1970)*, Paris 1971, UNESCO.

<sup>185</sup> *Répertoire d'écoles normales supérieures bénéficiant de l'aide du PNUD (Fonds spécial) et de l'UNESCO*, Paris 1969, UNESCO; H. J. Abraham, *op. cit.*, s. 183—184.

audiowizualnych). Celem wykształcenia miejscowych specjalistów w tej dziedzinie UNESCO założyło dla regionu afrykańskiego doświadczalny ośrodek telewizji oświatowej, uplasowany na Wybrzeżu Kości Słoniowej. Ponadto uruchomiło ośrodek dla spraw budownictwa szkolnego w Chartumie<sup>186</sup>.

Szczególnie ważną dla rozwoju szkolnictwa afrykańskiego jest pomoc, jakiej udziela UNESCO w zakresie planowania i administracji oświaty. Do pierwszych krajów w Afryce, które zapoczątkowały politykę planowania, należą Ghana (od 1951) oraz Maroko (1958) i Tunezja (1959). Przygotowaniu miejscowych ekspertów w tej dziedzinie służy założona w 1963 r. przez UNESCO w Dakarze Sekcja Planowania Oświaty przy Instytucie do Spraw Rozwoju Ekonomicznego i Społecznego, która została przekształcona w samodzielny ośrodek (1965)<sup>187</sup>. Analogiczny ośrodek dla całego regionu krajów arabskich (afrykańskich i azjatyckich) znajduje się w Bejrucie. Koordynacyjne funkcje w stosunku do działalności wszystkich afrykańskich ośrodków UNESCO spełnia założone dopiero w 1970 r. Biuro Regionalne, które posiada swoją siedzibę w Dakarze<sup>188</sup>.

W ostatnich latach UNESCO zaktywizowała swoją działalność na polu walki z analfabetyzmem, który stanowi właśnie na kontynencie afrykańskim najbardziej palący problem, oraz w zakresie dokształcania dorosłych. Podejmowane bowiem przez poszczególne kraje afrykańskie akcje oświatowe posiadały ograniczony zasięg. Przybliżona liczba uczestników tego typu szkolenia w całej Afryce, zestawiona na podstawie wykazów sporządzonych przez UNESCO, wzrastała w latach 1950—1960 od 500 tys. do 720 tys.<sup>189</sup>, a w 1965 r. powiększyła się do ponad 1,1 mln osób, przy czym zdecydowaną przewagę miały kursy alfabetyzacji podstawowej (930 tys. osób)<sup>190</sup>. Sprawa ta przybrała nowy obrót dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych.

W wyniku decyzji Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 1964 r. w sprawie podjęcia walki z analfabetyzmem oraz uchwał konferencji ogólnej

<sup>186</sup> *Qu'est-ce que l'UNESCO*, s. 29—30; B. Ilczechko, *Działalność UNESCO w dziedzinie oświaty*, „Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO”, 1971, nr 9, s. 17.

<sup>187</sup> *Educational Planning*, s. 29, 33.

<sup>188</sup> *Qu'est-ce que l'UNESCO*, s. 30, 62; H. J. Abraham, *op. cit.*, s. 246.

<sup>189</sup> Sporządzone zestawienia na podstawie: *L'Education dans le monde*, II, s. 184, 188, 373, 531, 556, 561, 567, 741, 815, 818, 1325; III, s. 701, 1228; IV, s. 880; III s. 287, 352, 676, 741, 955; IV, s. 378, 448, 477, 669, 880, 893, 1127, 1195, 1370, 1379, 1455.

<sup>190</sup> Sporządzone zestawienia na podstawie: *World Survey of Education*, V, s. 123, 245, 261, 278, 291, 340, 346, 389, 431, 485, 494, 525, 552, 660, 703, 744, 752, 761, 773, 782, 802, 812, 819, 844, 912, 923, 1012, 1021, 1030, 1046, 1064—1067, 1072, 1079, 1119, 1131, 1139, 1154, 1184—1185, 1409.



UNESCO w Teheranie z 1965 r. poświęconej również tej sprawie, UNESCO w zainicjowanym programie alfabetyzacji funkcjonalnej, tj. zintegrowanej z kształceniem zawodowym, szczególną uwagę poświęciło właśnie kontynentowi afrykańskiemu. W liczbie 11 krajów objętych tym programem i pomocą finansową ONZ znalazło się 7 krajów afrykańskich: Algieria, Etiopia, Gwinea, Republika Malgaska, Mali, Sudan i Tanzania<sup>191</sup>. Do tej akcji przyłączyły się inne kraje, opierając się na własnych projektach i funduszach, a mianowicie Górna Wolta, Niger, Nigeria, Tunezja, Gabon, Zair i Libia<sup>192</sup>. Ponadto dla krajów arabskich UNESCO uruchomiło regionalny ośrodek do spraw alfabetyzacji funkcjonalnej w środowiskach wiejskich z siedzibą w Sirs-el-Layyan<sup>193</sup>.

Ponadto w krajach afrykańskich zapoczątkowała w latach sześćdziesiątych działalność szkoleniową inna organizacja ONZ, a mianowicie organizacja do Spraw Wyżywienia i Rolnictwa (FAO). Jednym z jej celów jest podniesienie poziomu oświaty rolniczej, niezbędnej dla rozwoju gospodarczego Afryki. Działalnością swoją obejmuje również szkoły średnie i wyższe oraz formy oświaty dorosłych, wpływając na poszerzenie programów nauczania o zagadnienia związane właśnie z rolnictwem<sup>194</sup>.

Wreszcie wyrazem troski i starań poszczególnych państw afrykańskich o rozwój oświaty i szkolnictwa są wzrastające wydatki przeznaczane na cele oświatowe. W latach 1960—1970 wydatki publiczne wzrosły w całej Afryce od 1110 do 2170 mln dol. USA<sup>195</sup>. Suma ta stanowi poważną część budżetu poszczególnych państw, w niektórych krajach sięga 20% oraz pochłania do 5% dochodu narodowego<sup>196</sup>. W rzeczywistości fundusze publiczne przeznaczane w Afryce na cele oświatowe nie są duże. Na przykład w przeliczeniu na jedną osobę uczącą się niezależnie od stopnia szkoły przypadało w 1970 r. w Afryce jedynie 64 dol., podczas gdy w Ameryce Północnej 805 dol., a w Europie i w ZSRR łącznie 508 dol.<sup>197</sup> Ta ogromna dysproporcja wynika z różnic, jakie istnieją w

<sup>191</sup> *Qu'est-ce que l'UNESCO*, s. 31.

<sup>192</sup> R. Maheu, *Zadania UNESCO w dziedzinie walki z analfabetyzmem*, „Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO”, 1970, nr 1, s. 5—9; *Alfabetyzacja funkcjonalna a problemy rozwoju*, „Biuletyn Polskiego Komitetu do Spraw UNESCO”, 1970, nr 5, s. 6—7; H. J. Abraham, *op. cit.*, s. 182—183.

<sup>193</sup> *Qu'est-ce que l'UNESCO*, s. 62.

<sup>194</sup> M. Słojewska, *Działalność szkoleniowa FAO w Afryce*, [w:] *Szkolnictwo krajów rozwijających się*, Warszawa 1969, s. 113—158.

<sup>195</sup> *Educational Trends in 1970...*, s. 61; L. Goldstone, *Dépenses publiques d'éducation dans le monde*, 1968, „Perspectives”, (UNESCO), 1972, nr 2, s. 255—257 — podaje sumę asygnowaną w 1968 r. w wysokości 2370 mln dol. USA.

<sup>196</sup> *Statistical Yearbook 1970*, s. 465—472, 498—501.

<sup>197</sup> Obliczenia na podstawie: *Educational Trends in 1970...*, s. 61, oraz *Statistical Yearbook... 1970*, s. 62—63.

poziomie rozwoju ekonomicznego tych kontynentów<sup>198</sup>. Jednakże wydatki oświatowe krajów afrykańskich, mierzone ich możliwościami ekonomicznymi, są dowodem ich ogromnego wysiłku i zarazem troski o rozwój właśnie oświaty.

Wyniki zapoczątkowanego w latach pięćdziesiątych rozwoju oświaty i szkolnictwa w Afryce, w warunkach kończącego się uzależnienia kolonialnego, a następnie osiąganego na tym polu w pierwszych latach uzyskanej niepodległości do 1970 r., są niemałe. Dokonania w dziedzinie oświaty są tym bardziej ewidentne, jeśli bierze się pod uwagę utrzymwaną przez kolonializm stagnację. Wprawdzie dużo jest jeszcze problemów nierozwiązanych, niedociągnięć i braków. Palącym problemem kontynentu afrykańskiego jest utrzymujący się nadal analfabetyzm o największych w świecie rozmiarach, aczkolwiek i tu nastąpiła zmiana. W świetle bowiem danych szacunkowych UNESCO za okres 1950—1970 wskaźnik procentowy tego zjawiska wyrażał tendencje spadkowe z 84,4 do 73,7% ludności powyżej 15 roku życia. Jednakże analfabetyzm mierzony w liczbach poszerzał swój zasięg. Wskutek bowiem utrzymującego się wyżu demograficznego i ograniczonego zasięgu oświaty szkolnej, obejmującej jedynie połowę wszystkich dzieci i młodzieży, liczba analfabetów wzrosła na całym kontynencie afrykańskim o przeszło 40 mln osób (od 102 do 143 mln)<sup>199</sup>. Analfabetyzm więc stanowi w dalszym ciągu dla krajów afrykańskich jeden z najbardziej palących problemów, którego rozwiązanie w obecnych warunkach społeczno-ekonomicznych nastęrcza jeszcze ogromne trudności.

Jednakże zapoczątkowane na szeroką skalę prace sprawiły, iż oświata przestaje być marginesowym zjawiskiem życia społecznego w Afryce. Jeśli w 1950 r. odsetek wszystkich bezpośrednio zaangażowanych w tej dziedzinie (uczniów, studentów i nauczycieli) stanowił zaledwie 4,6% ogółu ludności, to w „Roku Afryki” (1960) wzrósł do 8%, a w 1968 r. wszystkie instytucje szkolne obejmowały już 10,9% populacji afrykańskiej<sup>200</sup>. Oświata więc w krajach afrykańskich zdobyła sobie już pewną pozycję, prawdzie najmniejszą w świecie, lecz trwałą i znaczną na tle specyficznych warunków kontynentu afrykańskiego.

Z przedstawionej problematyki dziejów oświaty w Afryce, ograniczonej z konieczności do nakreślenia niektórych, zdaniem autora istot-

<sup>198</sup> M. S. Adisesiah, *Let my country awake the human role in development: thoughts on the next ten years*, Paris 1970, UNESCO.

<sup>199</sup> *Rocznik Statystyki Międzynarodowej 1970*, s. 78; *Educational trends in 1970...*, s. 58.

<sup>200</sup> Obliczenia na podstawie: *Demographic Yearbook... 1968*, s. 83, oraz *Statistical Yearbook... 1970*, s. 62.

ных загадний и предприятий jako wyznaczników etapów rozwojowych, wynikają dwie uwagi.

Oświata nowoczesna w Afryce jest pochodzenia obcego, europejskiego. Jej początki na tym kontynencie związane były z ekspansją kolonializmu. Importowały ją ekspedycje misyjne i administracje kolonialne. Traktowana jednak jak narzędzie kolonialnego panowania nie miała perspektyw rozwojowych. Dopiero likwidacja kolonializmu stworzyła korzystniejsze warunki w tym względzie.

Oświata nowoczesna w Afryce rozwijała się początkowo w stosunkowo dużym oddaleniu od lokalnych kultur i tradycji wychowawczych. Pierwsze zbliżenia następowały poprzez posługiwanie się w nauczaniu językami tubylczymi oraz uwzględnianie elementów miejscowej kultury. Proces całkowitego przenikania się i zasymilowania tradycji z nowoczesnością, zachodzący dopiero współcześnie sprawia, iż oświata nowoczesna w Afryce staje się po prostu oświatą afrykańską.

Леонард Гроховски

## ИЗ ИСТОРИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ В АФРИКЕ

### Содержание

До появления просвещения, в современном понимании этого слова, в Африке существовала многовековая традиция в области просвещения и воспитания. В районах Черной Африки распространено было обучение, проводимое племенем, опирающееся на устных сообщениях и связанное с т.н. возрастными классами и инициацией. В северной Африке сформировался тип религиозного просвещения, мусульманского, связанного с арабской письменностью и традиционными формами обучения в школах (школы изучения Корана, мадрасы и университеты). Эти главные русла традиционного просвещения просуществовали до настоящего времени, хотя и опередили их современные формы просвещения.

Начала современно понимаемого просвещения европейского типа относятся к перелому XVIII/XIX вв. Совпадающие с экспансией колониализма, они связаны с деятельностью христианских миссий и колониальных администраций. Таким образом это было чуждое творение. Первые школы современного типа появились в первой половине XIX в. в Сьерра-Леоне, Гане, Сенегале, Капской провинции и в Алжире. Началом системы высших учебных заведений в Африке было Fourah Bay College (1827). Во второй половине XIX в. сеть современных школ распространилась на весь континент. Рядом со школами, которые организовывали миссии, появились также первые государственные, светские и содержавшиеся на общественные средства (Сенегал и Алжир). Исключительное место занимал Египет. Начатая модернизация системы народного образования, главным образом в отношении узкоспециального обучения, также опирающаяся на европейские образцы, была делом рук самих египтян.

Дальнейшее развитие просвещения в первой половине XX в., подчиненного целям колониального господства, выражалось расширением, главным образом,

системы начальных и профессиональных школ. И только лишь в английских и французских колониях возникли также средние школы. Некоторые из них стали зачатком высших школ, как Gordon Memorial College (1902), Makarere College (1921), Achimota College (1924), Алжирский университет (1909) и Медицинская школа в Дакаре (1916). В результате продолжаемой деятельности, в области просвещения, в Египете возникли два университета: в Каире (1908) и в Александрии (1942). О слабом развитии просвещения в Африке, в колониальный период, свидетельствуют низкие показатели охвата обучением в школах молодежи (В I период — до 20%, II — до 3,3% и III — до 32 обучающихся в высших учебных заведениях на 100 тысяч населения) и размеры неграмотности, которая в половине XX в. охватывала 84,4% населения свыше 15 г. жизни.

Новейшая история просвещения в Африке (1950—1970) связана с начальным этапом независимого существования большинства стран и отличается не наблюдаемым до этого времени развитием, как и нагромождением всякого рода проблем. Общее число учеников возросло больше чем в 2,5 раза. Увеличились также показатели охвата школьным обучением молодежи (I — до 45%, II — до 15%, III — до 114 обучающихся в высших учебных заведениях). Расширилась сеть школ всех ступеней и типов. Число университетов возросло до количества свыше пятидесяти. Подверглись модернизации программы обучения и педагогические методы. Однако ощущаются серьезные недостатки в отношении кадров, научных пособий, зданий для школ. Обнаруживаются трудные проблемы, между пр. вопрос языков, дискриминация молодежи женского пола. Значительную организационную и финансовую поддержку оказывает ЮНЕСКО. Достижения в области просвещения содействовали понижению процентного показателя неграмотности (до 73,7%), несмотря на то, что численно она возросла на 40 миллионов лиц. Однако же просвещение, несмотря на невыгодные обусловленности, вовлекает 11% общего количества населения, завоевало уже значительное место в общественной жизни Африки. Однако это лишь старт просветительской деятельности.

Перевела Ксения Клéша

LEONARD GROCHOWSKI

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION IN AFRICA

### Summary

Prior to the appearance of modern education, there existed in Africa centuries old traditions of education. A general current of tribal education, based on oral transmission and linked with what is known as age classes and initiation, ran through the countries of Black Africa. North Africa established a type of religious-Moslem education linked with Arabic writing and traditional forms of school teaching (koranic schools, madrasahs and universities). These principal currents of traditional education subsist to the present day though they have been outdistanced by modern education.

A beginning was made with modern "European" education at the turn of the XVIII—XIX c. Linked with colonial expansion, they resulted from activities of Christian missions and the colonial administration. They were, therefore, of

foreign origin. The first modern schools appeared in the first half of the XIX c. in Sierra Leone, Ghana, Senegal, the Cape Province and Algeria. The Fourah Bay College (1827) was the nucleus of African academic schools. In the second half of the XIX c., the network of modern schools spread over the entire continent. In addition to schools established by missions there appeared the first State, secular and general schools (Senegal and Algeria). An exceptional place was taken by Egypt, where the initial modernization of education — principally specialistic schools, also based on European patterns — was the work of Egyptians themselves.

The further development of education in the first half of the XX c. was subordinated to the aims of colonial rule and was reflected in the development principally of primary and professional schools. Secondary schools were established only in British and French Colonies. Some of them became the nucleus of academic Schools — the Gordon Memorial College (1902), Makerere College (1921), Achimota College (1924), the Algiers University (1909) and the Dakar Medical School (1916). In Egypt, education work resulted in the establishment of two universities — Cairo (1908) and Alexandria (1942). Evidence indicating the poor development of education in Africa in the colonial period is seen in low school attendance indexes (I-up to 20%, II-up to 3.3% and III-up to 32 studying per 100 000 head of population) and in the extent of illiteracy which involved in the middle of the XX c. 84.4% of people over 15 years of age.

The most recent history of education in Africa (1950—1970) linked in most countries with initial stages of independent existence, has been characterized by striking development and also by associated problems. The number of all pupils has been more than doubled. School attendance indexes increased (I-up to 45%, II-up to 15%, III-up to 114 studying). The network of schools of all levels and types has been extended. The number of universities has increased to over 50. Teaching programs and pedagogical methods have been modernized. There are, however, considerable insufficiencies as regards personnel, school equipment and buildings. There have arisen issues difficult to solve — for example, language problems and discrimination involving female students. The principal aid, as regards organization and financing, is supplied by the UNESCO. Achievements in education have contributed to the lowering of the index of illiteracy (to 73,7%), though the absolute number of illiterates has increased by 40 million. Even so, education, engaging 11% of the entire population, has, despite unfavourable conditions, achieved a significant position in the social life of African countries. And this is still only a beginning.

*Translated by Jan Rudzki*