

ONDERWIJSPROBLEMEN DER ONTWIKKELINGSLANDEN: PEDAGOGISCHE ASPECTEN.

J. F. DE JONGH

In een van de vele boeken, die zich met het acculturatie-probleem in Afrika bezig houden, vindt U het verhaal van die Afrikaanse Chieft, die in zijn pas onafhankelijk geworden staat snel tot grootheid is gekomen. Dat openbaart zich onder andere in zijn levenswijze. Hij heeft, in een der grote steden, een groot huis. Hij woont boven, met een modern geklede vrouw, draagt daar zelf een colbert, stuurt zijn kinderen naar een westerse school, leeft temidden van een bankstel en een ijskast. Maar beneden liggen wat kleden op de vloer, staan een paar eenvoudige bankjes, dáár, in traditioneel costuum, ontvangt hij de familieleden en vrienden uit het dorp. Twee werelden — en de overgang, in kleding en in de geest, vindt als het ware halverwege de trap plaats.

Aan de kinderen kan deze tweeslachtigheid niet ontgaan, vooral niet omdat ook zij toch nog op vele manieren met het oude dorp en de vroegere extended family worden geconfronteerd. Toch zal voor hen de keuze in het algemeen niet moeilijk zijn: in het moderne leven ligt hun toekomst, hun kans op inkomen en status. Wat er zich aan innerlijke conflicten toch nog voordoet, ten gevolge van bindingen bijvoorbeeld met grootouders of van halfslachtigheden in de ouders zelf of in hun leermeesters, is een andere vraag, moeilijk te beantwoorden. Maar vast staat, dat de situatie in ieder geval een geheel andere is voor die kinderen, die niet tot de nieuwe upperclass behoren, toch naar school gaan en daar een moderniserende invloed ondergaan, maar er straks niet in slagen een baantje in de stad te krijgen en terug moeten naar het land, terug in status en terug vooral in de traditionele verplichtingen en de strakke sociale controle — als ze tenminste niet, dát weigerende, gaan behoren tot die marginale stadsbevolkingen in de shantytowns, die veelal tot de ergste haarden van materiële ellende, psychische ontreddeering en politiek extremisme behoren. Deze groep van meer of minder geschoolde kinderen, voor wie in het moderne productieproces in hun land (nog) geen plaats is, is thans in vele landen groeiende, zelfs in Afrika — waar op het tijdstip van onafhankelijk worden veelal een zeer groot tekort aan opgeleide krachten bestond. Men kan dat zien als een symptoom van een stagnerende economische groei, men kan ook, neutraler, zeggen, dat kennelijk de

groei van het onderwijs sneller is geweest dan die van de economische mogelijkheden. De krachten die daartoe hebben geleid, zijn gemakkelijk aan te wijzen. De overtuiging, dat de ervaren superioriteit van het Westen allereerst was toe te schrijven aan superioriteit in kennis, stond al aan de wieg van de snelle onderwijsontwikkeling die in Japan na de Meiji restoratie plaats vond. Zij leefde evenzeer in al die nieuwe landen, die ook na hun pas bevochten of verkregen onafhankelijkheid nog even arm bleken te zijn als tevoren en vaak nog evenzeer afhankelijk van Westers intellect, zelfs voor het beheer van hun eigen staatszaken. Dreven dus de nieuwe overheden in het algemeen al naar een sterke onderwijsuitbreiding, de drang van onderop was niet minder groot, gezien de oude ervaring dat alleen scholing bevrijding kon brengen van het zware en eentonige leven op het land en entree tot die fascinerende mogelijkheden van welvaart en macht, die nu ook voor eigen landgenoten open bleken te liggen. Wat men de onderwijs-explosie noemt is dus gemakkelijk te verklaren. Ze is moeilijker in te dammen want een afremming van de onderwijsgroei is politiek een uiterst moeilijke zaak — te meer omdat we eigenlijk nog steeds niet weten welk niveau van onderwijs nu het meeste tot economische groei bijdraagt en hoevéél onderwijs optimaal is voor de verschillende ontwikkelingsstadia.

Maar het moeilijkste is toch de vraag naar de geestelijke gevolgen van deze onderwijsexplosie te beantwoorden en, daar onmiddellijk mee samenhangend, de vraag, pedagogische grondvraag bij uitstek, wat de doeleinden van dit nu massale onderwijs moeten zijn. In de oude koloniale situatie was dat niet zo'n probleem: er waren de missie- en zending-scholen, wier hoofddoel de verbreiding van het Christendom was en die daarvoor het onderwijs als middel gebruikten, en er waren later daarnaast meer en meer gouvernementsscholen met een uiterst pragmatische inslag: voorbereiding voor bepaalde (lagere) gouvernementsfuncties of voorziening in de, veelal tijdelijke behoeften van de kinderen der koloniale ambtenaren. Van deze doeleinden is niet zoveel overgebleven. De missie- en zending-scholen, zelfs als zij het godsdienstig cachet mochten handhaven, hebben zich veelal moeten inpassen — of zullen dit spoedig moeten doen — in een nationaal onderwijsstelsel. En dat moet zich richten op alle functies in den lande, ook de hoogste, en op zo groot mogelijke schaal. Maar wat zijn dan de doeleinden van dit nieuwe massale onderwijs, de waarden waarvan dit onderwijs uitgaat, welke attitudes moet het bijbrengen: tegenover de eigen tradities, tegenover de nieuwe staat en zijn eisen, eventueel

tegenover de „partij”, tegenover de nieuwe economie en zijn eisen, tegenover de nieuwe levensproblemen?

Het lijkt gemakkelijker dan het is om achter de doeleinden van het onderwijs te komen. Bij de onderwijsplanning, meestal voortgekomen uit of zelfs deel uitmakend van de economische planning, staat uiteraard manpower-training voorop, maar bij de politieke leiders vindt men meestal heel duidelijk ook andere doeleinden. Alfabetisering natuurlijk: het analfabetisme is in het gevoel der ontwikkelingslanden een van de moeilijkst te verdragen kenmerken van hun achterlijkheid. Het is vaak een wrijvingspunt met de economische planners, die prestige- en emotionele argumenten minder laten wegen dan economische belangen en op economische gronden een grotere prioriteit voor middelbaar, hoger- en technisch onderwijs hebben bepleit dan daaraan in het begin vaak werd gegeven. Intussen blijft bij het lager onderwijs alfabetisering uiteraard het allereerste doel. Echter niet het enige, vooral niet, omdat voor de overgrote massa der bevolkingen lager onderwijs voorlopig eindonderwijs zal blijven. Onder de andere doeleinden strijden doeleinden als „nationbuilding” en behoud van de eigen cultuur vaak om de voorrang: zij zijn in zekere zin elkaars tegendeel omdat nationbuilding vooruit en de term „behoud der eigen cultuur” achteruit schijnt te wijzen. Maar verzoening is niet onmogelijk, bijvoorbeeld waar als in het „African Socialism” naar een nieuwe eenheid van oude communalistische ideeën en nieuwe nationalistische sentimenten wordt gezocht. Het formuleren van schone ideeën hieromtrent is echter één ding, de vertaling daarvan in onderwijsinhouden en -methoden is een ander ding. Nationbuilding — waarachtig geen overbodige luxe in vele van deze nieuwe staten die meer koloniale producten dan organische historische eenheden zijn — laat zich bijvoorbeeld uitdrukken in nieuwe inhouden voor wat wij burgerschapskunde zouden noemen, maar in de eerste plaats is het nog weinig gebeurd, in de tweede plaats is het vaak razend moeilijk omdat er nog geen echte natie met eigen identiteit bestaat, en in de derde plaats zou werkelijke nationbuilding in het onderwijs heel wat meer vragen dan alleen maar een nieuw leerplan voor het oude vak „civics”: behalve om veel meer kennis zou het vooral ook gaan om nieuwe attitudes in maatschappijen, waarin tot nog toe familiale, clan-, tribale of kaste-solidariteiten veel reëler — en praktisch vaak ook nog veel belangrijker — zijn dan solidariteit met een verre overheid, die men historisch in hoofdzaak als politie en belastinginner kende.

Vragen we nu niet de overheden maar het onderwijzend personeel

zelf naar de doeleinden van het onderwijs, dan krijgen we een aantal klanken die ons uit onze eigen onderwijswereld ook wel bekend zijn. Naast uiteraard de alfabetiseringstaak en de cultuuroverdracht vindt men in veel sterkere mate begrippen als karaktervorming, opvoeding tot volwassenheid, aankweken van wat we in ons land „Christelijke en maatschappelijke deugden” plachten te noemen, allemaal begrippen die nog moeilijker dan de andere te concretiseren zijn om dezelfde reden waarom nationbuilding vaak even moeilijk als nodig is, namelijk omdat een nationaal waarden-patroon ontbreekt.

Vaak zijn er in de nieuwe staten oude tegenstellingen (bijvoorbeeld van tribale of godsdienstige aard), soms nog gecompliceerd door taalverschillen. Daarnaast zijn er tal van tegenstellingen, die uit het acculturatie-proces zelf voortkomen: tussen de oude nog uit de koloniale periode stammende elite en nieuwere meer revolutionaire groepen, tussen traditionelen en moderniserenden, tussen westers- en communistisch ingestelden (beide soms met verdeelde loyaliteiten!), tussen de nieuwe intelligentsia in de stad en de achtergeblevenen ten plattelande, om van de overal aanwezige economische klasse-tegenstellingen, oude en nieuwe, nog maar te zwijgen. Het is een uiterst boeiend maar uiterst moeilijk te ontwarren complex van heterogene groepen. In de politiek leidt dat tot voortdurend wisselende allianties en soms revolutionaire convulsieve bewegingen, die vaak alleen maar een andere coterie in het zadel brengen maar een enkele keer ook tot diep-ingrijpende sociale revoluties leiden.

Het is tegen die achtergrond dat men de vraag moet stellen: waar haalt nu het onderwijs de waarden en attitudes vandaan, waarop de karaktervorming en de nationale vorming moeten zijn gebaseerd? Is daar niet een minimum van geestelijke homogeniteit voor nodig, zeker in staten die niet, als de Nederlandse, ondanks grote geestelijke verschillen, toch al een eeuwenlange historische verbondenheid kennen? De geestelijke en politieke tegenstellingen verlammen juist vaak deze natie-vormende functie van het onderwijs. Het is een uitzondering als een land, zoals Tanzania, er in slaagt onder bekwame en gerespecteerde leiding een eigen onderwijspolitiek te formuleren en het bestaande apparaat te bezielen tot een poging om de geformuleerde beginselen om te zetten in concrete onderwijs-instituten, -programma's en -methoden. De zogenaamde Arusha-declaratie en de presidentiële boodschap over „Education for Self-Reliance” zijn tezamen een hoogst indrukwekkende poging om een waardenpatroon aan te geven, voor het maatschappelijke leven en dus ook voor de school, dat het

eigen karakter van Tanzania zou moeten gaan bepalen. Of het lukken zal, of de geestelijke krachten sterk genoeg zijn, of voldoende met de economische ontwikkelingsvoorwaarden is rekening gehouden, dat alles zijn andere vragen, die hier thans niet ter zake doen — het onderwijs heeft in ieder geval de fundamentele richtlijnen gekregen, met behulp waarvan het kan trachten de toegewezen rol te vervullen. Maar in het aangrenzende Kenya wacht men al jaren op het beloofde White Paper over het onderwijs, dat dezelfde rol zou moeten spelen als de genoemde Tanzaniaanse uitspraken. En in de meeste staten is men aan deze problematiek nog in het geheel niet toe.

Wat er dan, onder de huidige omstandigheden, plaats vindt is een proliferatie van onderwijsinstututen, van zeer verschillende aard, onder zeer verschillende auspiciën — nationale en buitenlandse —, die ieder proberen, zo goed en zo kwaad als het gaat, een eigen waardencomplex of een eigen ideologie aan hun onderwijs ten grondslag te leggen. Waarbij onvermijdelijk de tegenstellingen soms ook binnen de school worden gebracht — zoals in die middelbare school in een der Oost-Afrikaanse staten, waar de leiding, uit de zending afkomstig, een uiterst strikt, afwijzend standpunt innam tegenover alles wat met sex verbonden was, waar de leerlingen, vooral na de onafhankelijkheid, zich vrij voelden in woord en daad blijkt te geven van hun opvattingen van sex als een volmaakt natuurlijke zaak waar bovendien de school en de moraal niets mee te maken hadden en waar daardoor een sterke spanning ontstond tussen leiding en leerlingen, een spanning die pas afnam toen een derde waardenstelsel te hulp kwam: een toevallig op die school aanwezige groep van Canadese leerkrachten, voor wie sex géén zonde, géén taboo, was maar toch ook niet iets om zó nonchalant te behandelen als de Afrikaanse leerlingen dat deden, en die dus het „gesprek” er over kon aangaan, een gesprek waarin, zonder dat een essentieel nieuw waardenpatroon werd opgelegd, toch gepoogd kon worden de leerlingen te laten zien dat in de nieuwe verhoudingen familie, clan en tribe niet meer de zo vanzelfsprekende achtergrond en bescherming zijn, dat mede daardoor in de steden de meisjes uiterst kwetsbaar zijn geworden, en dat dus de praktijk van de sex in ieder geval gecompliceerder is geworden en groter gevoel voor verantwoordelijkheid vereist.

In het gegeven voorbeeld leek althans een vruchtbare communicatie mogelijk. Maar men vraagt zich wel af wat er gebeurt in middelbare scholen en universiteiten waar sovjet-russische, chinese, amerikaanse, europese leerkrachten naast nationale docenten van verschillende geeste-

lijke pluimage hun pedagogische arbeid verrichten! In een aantal gevallen zal het er op neerkomen dat de leerkrachten proberen zich strikt tot de door hun vak geëiste kennisoverdracht te beperken en de nation- of characterbuilding in de prullenmand laten verdwijnen. Dat betekent niet dat de leerlingen niet toch, in de maatschappij, zelfs als die weer uit het oude dorp zou bestaan, met de geestelijke pluriformiteit worden geconfronteerd. Nog veel sterker is dat uiteraard het geval als dat al in de school zelf gebeurt, hetzij omdat de docenten hun lessen bewust dienstbaar trachten te maken aan de eigen ideologie, hetzij omdat, zoals zo vaak het geval is, de overgedragen kennis, bewust of onbewust, een zekere waardenschaal impliceert. De geestelijke discrepantie tussen de school als een veelal geïmporteerd instituut en de maatschappij in de ontwikkelingslanden wordt dan een geestelijke pluriformiteit binnen de school.

Laten we ons niet door een zekere aantrekkelijke romantiek rondom het begrip pluriformiteit laten misleiden. Niet alleen omdat achter de geestelijke modaliteiten vaak keiharde politieke of godsdienstige machten staan, die greep proberen te krijgen op de toekomstige intelligentsia, maar vooral omdat wat maatschappelijk als pluriformiteit kan worden uitgedrukt bij de mens zelf kan leiden tot waardenverwarring of waardenonzekerheid. Naar het mij voorkomt is die voor de jonge mens uit de ontwikkelingslanden op het ogenblik nog veel groter dan bij ons: onzekerheid over eigen identiteit zowel persoonlijk als nationaal — „waar hoor ik nu eigenlijk bij” —, onzekerheid over de houding tegenover de medemens — de snelle overgangen van diep wantrouwen naar kinderlijk vertrouwen en omgekeerd —, onzekerheid tegenover alles wat zich als geestelijke of staatkundige autoriteit aandient, onzekerheid daarmee vooral ten aanzien van eigen taak en mogelijkheden in de nieuwe wereld. Naast deze geestelijke onzekerheid is er dan ook nog de bestaansonzekerheid, die samenhangt met de politieke instabiliteit en de snelle maatschappelijke veranderingen.

De reactie op deze onzekerheden kan vele vormen aannemen. Het volstrekt ongeremde machts-, bezits- en sex-streven, dat ons uit Afrikaanse romans tegemoet komt, is daar één vorm van. Maar evenzeer is dat de hardnekkige poging van de jongeman uit de veel meer naar binnen gekeerde Aziatische culturen om tot elke prijs een overheidsbaan(tje) te krijgen en door een minimale materiële zekerheid de geestelijke onzekerheid dragelijker te maken.

Waar sterke nieuwe leidersfiguren opduiken, die niet, zoals bijvoor-

beeld Nehru of Kenyatta, een groot persoonlijk prestige in jaren van strijd hadden verworven, ziet men hen vaak een greep doen naar een ideologie, die als bindmiddel met eschatologische karaktertrekken moet functioneren en via de school zou moeten worden verbreid of opgelegd. Men kan zich wel met Dr. Frank Bowles¹ afvragen of niet „voorlopig onvervulbare nationale aspiraties . . . een voorwaarde zijn voor de krachtsinspanning, die nodig is om de natie sterk te maken”, maar de ervaringen tot nog toe suggereren, dat deze aspiraties dan toch moeten wortelen in een ideologie, die sterk steunt op eigen historie en bewuste geestelijke waarden—zoals het geval was bijvoorbeeld in Japan, Yougoslavië en Israël. Waar de ideologie te kunstmatig is en dus moet worden „opgelegd”, blijft ze te wezensvreemd om te gaan functioneren en degenerereert ze gemakkelijk tot een persoonlijke of collectieve groothedswaan, als onder N’Krumah in Ghana of onder Nasser in Egypte. Ook de socialistische, communistische of nationalistische ideologieën in sommige andere landen zijn vaak maar een product van een tijdelijke leidersgroep, en gaan met hen ten gronde.

De praktijk zal dus wel zijn, dat in de meeste ontwikkelingslanden de pluriformiteit voorlopig een feit zal zijn en dat er geen sterke nationale ideologieën zullen zijn met genoeg gezag in zich en macht achter zich om via de school aan de jeugd leiding te geven. In zulke gevallen kunnen de verschillende groepen via eigen scholen trachten het onderwijs van hun eigen waardenpatroon te doordringen — een situatie die ons in Nederland niet onbekend is. Maar juist door de nationalisatie van het onderwijs en de sterke overheidsgreep ook op programma’s en examens, zal dat steeds minder lukken en zal, zoals aangeduid de pluriformiteit — het naast elkaar bestaan van verschillende waardepatronen — tot in de school zelf doordringen. Als middel tot nation-building worden soms bewust zowel onderwijzers als leerlingen van verschillende tribale herkomst en godsdienstige overtuiging door elkaar gemengd. Het komt mij voor, dat juist in zo’n situatie waarlijk opvoeden of, wil men: waarlijk voorbereiden tot vruchtbare deelneming in maatschappij en staat, vòòr alles vereist: zelfstandig en kritisch leren denken èn, zou ik er aan willen toevoegen: de moed ontwikkelen om keuzen te doen. Het zijn klanken, die ons ook in het Westen vertrouwd zijn. Eén element daarvan is een protest tegen onderwijsmethoden, die het zwaartepunt leggen op het uit het hoofd moeten leren van feiten, formuleringen, formules, etc. en dan nog vaak afkomstig uit slechts één wetenschappelijke, godsdienstige of politieke stroming. Een van de vruchtbaarste elementen uit het hedendaagse universitaire protest — dat

hopelijk niet overwoekerd wordt door buiten-universitaire doeleinden — is de vraag om de „waarheid” niet opgelepeld te krijgen maar zelf een keuze te mogen doen.

Welnu, wat bij ons een uit de studentenwereld zelf voortkomende wens is, is voor de ontwikkelingslanden een dwingende noodzaak. Veel meer nog dan bij ons zouden de leerlingen en studenten dààr moeten worden voorbereid op een ongekende polyvalentie, op totaal nieuwe situaties waarbij men niet op traditie of precedent kan terugvallen maar die creatief moeten worden opgelost en waarbij dan nog, ondanks de polyvalentie, samenwerking met anderen noodzakelijk zal zijn. Minder dan bij ons echter zijn in de ontwikkelingslanden de onderwijsmethoden en de mentaliteit van docenten en studenten op het aanleren van een kritische en zelfstandige benadering ingesteld. Over de „rote learning” als algemene methode, zowel omdat de leerkrachten geen andere methode kennen, als omdat de leerlingen wensen dat hun haarfijn wordt voorgeschreven wat zij op het examen moeten kunnen reproduceren, is al veel geschreven. Er zijn tal van factoren, die tot het ontstaan, het voortbestaan en soms zelfs de versterking van dit patroon hebben bijgedragen.

In de eerste plaats: in de meeste traditionele culturen hebben de oude-
ren en de leermeester een onaantastbaar gezag. Twijfel en vragen zijn uitgesloten: er is geen andere keus dan de oude wijsheid zonder meer te aanvaarden. Daar komt bij dat in tal van primitieve — en minder primitieve — religies het *woord* een magische kracht heeft. Het is het kennen en uitspreken van de formule, die macht geeft over de natuur, over de „dingen”, niet het ingrijpen in de natuur zelf — waarvoor uiteraard onder de maatschappelijke omstandigheden der oude religies ook de kennis en de reële mogelijkheid ontbraken. Vandaar het prestige van hem, die het woord kende — en de gedachte dat de ervaren superioriteit van de westerling aan zijn kennis van het woord moest worden toegeschreven, dat men slechts het woord hoefde te leren om zijn macht te kunnen krijgen. In die gedachtenwereld past ook de rote learning als de usantiële leermethode.

Het curieuse is nu, dat in veel ontwikkelingslanden, waar westerse onderwijspatronen zijn gaan meespelen, die dit uit het hoofd leren trachten te beperken, tegelijkertijd krachten werkzaam zijn, die zowel bij leerlingen als bij leerkrachten de neiging tot vasthouden aan het oude leerpatroon versterken. Bij de leerlingen is dat vooral de reeds genoemde sociale onzekerheid. Hoe feller de strijd om het maatschappelijk bestaan is, hoe meer risico zelfstandig en kritisch denken met zich brengt —

en hoe dwingender het wordt om diploma's te halen. Het lijkt mij niet toevallig, dat het juist in onze welvaartsstaat is, waarin men eigenlijk altijd wel aan de kost kan komen, dat het verzet tegen het autoritaire onderwijspatroon en het daardoor geëiste dociele leerpatroon is opgesprongen. Maar in de studentenonlusten in de ontwikkelingslanden lijken mij niet dit de hoofdmotieven, maar integendeel, naast materiële motieven, de vraag naar zekerheid temidden van alle tegenstrijdigheden die hun worden voorgelegd, zekerheid zodat men de examens kan doen en slagen als men goed heeft geleerd. Het is een symptoom van die algemene ervaring, dat men de mens niet op alle fronten tegelijkertijd kan belasten, dat geestelijke onzekerheid gemakkelijker te dragen is als men tenminste het naakte bestaan veilig weet, zoals omgekeerd maatschappelijke onzekerheid lichter te dragen is als men vanuit een innerlijke geestelijke zekerheid leeft.

Ook bij de leerkrachten liggen de voorwaarden voor het ontstaan van een vermogen tot kritisch en zelfstandig denken in de ontwikkelingslanden niet gunstig. Daarbij moet men niet allereerst denken aan de universiteiten, nog vaak met buitenlanders van overigens ook zeer diverse pluimage bemand, maar vooral aan de middelbare en lagere scholen. Want dààr zou de scholing tot zelfstandigheid, tot kritisch luisteren en oordelen, al moeten beginnen. In zekere zin kan men zeggen dat de sleutelpositie ligt, niet bij de universitaire intelligentsia maar bij de onderwijzers van de volksscholen, die de eersten zijn en het verdere leerpatroon bepalen. De eis tot gehoorzaam uit het hoofd leren die zij aan hun leerlingen stellen is òf een symptoom van een nog simpele ziel voor wie slechts één waarheid en één soort kennis bestaan — maar dat is een uitstervend geslacht — òf ook een soort verdedigingsmechanisme, waarmee de leermeester zich veilig tracht te stellen tegen vragen, die zijn uiterst beperkte kennis te buiten zouden gaan.

De zeer snelle uitbreiding van het lager onderwijs vereiste uiteraard een groot aantal onderwijzers. Men wilde meestal niet wachten tot men had geschoold maar heeft in grote getale jongelui voor de klassen gezet, die niet meer dan lager onderwijs, — indien al dat! — hadden. Daarnaast doet zich ook in de ontwikkelingslanden reeds het verschijnsel voor, dat wij ook uit ons eigen land kennen, namelijk dat de selectie voor het onderwijzerschap steeds meer een negatieve selectie wordt, met andere woorden dat in steeds meer gevallen vooral als het jongens betreft, de beroepskeuze niet op werkelijke voorkeur berust maar een noodsprong is omdat voor de oorspronkelijke aspiraties de intellectuele kwalificaties en/of de diploma's ontbraken. Met het toenemen en dif-

ferentiëren der maatschappelijke beroepsmogelijkheden is het onderwijzersberoep gezakt in status en aantrekkelijkheid en wordt het steeds moeilijker om voldoende kandidaten te vinden die aan de intellectuele eisen voldoen voor dit beroep, dat eigenlijk steeds moeilijker wordt. Bij een onderzoek in een der Afrikaanse landen bleek 60 % van de leerlingen van een Teacher Training College te zijn toegelaten zonder dat aan de minimale middelbare school eisen was voldaan en evenmin in staat te zijn aan de eisen van het T.T.C. te voldoen — wat de verstreking van het diploma niet verhinderde omdat er te veel geld in was gestoken en men de mensen nodig had.

Zelfs de officieel geschoolde onderwijzer is dus veelal een man die weinig of geen algemene ontwikkeling heeft, die ten aanzien van de vakken waarin hij les moet geven geen „kennis-reserves” heeft. Bovendien weet hij tegenwoordig dat hij weinig weet. Op het platteland mist hij bovendien de informatiebronnen en bijscholingsmogelijkheden, die zijn collega in de stad soms nog wel heeft. Dat alles maakt hem weinig geneigd zich bloot te stellen aan vragen, aan discussie, aan nieuwe onderwerpen, hij is een hoogst onzeker man geworden, wát ook zijn façade moge zijn. En voor de ongeschoolde onderwijzer is dat nog sterker het geval.

In een studie over de onderwijsmethoden in Liberia² vindt U het verhaal van het kind, dat op school geleerd had, dat insecten 8 poten hebben. Maar dat kind werkte in een westerse huishouding en op een dag bracht het daar een insect en constateerde, samen met de vrouw des huizes, dat het beest er maar 6 had. Aangemoedigd door de vrouw des huizes nam het de volgende dag het beest mee naar school, om het aan de onderwijzer te laten zien. Helaas, het effect van deze schuchtere poging tot zelfstandig en kritisch denken werd hardhandig afgestraft met een pak slaag — en insecten bleven 8 poten hebben.

Zelfstandig en kritisch denken is allereerst een attitude. Het is op de teacher training colleges en de écoles normales dat deze attitude aan de aanstaande onderwijzers zou moeten worden bijgebracht. Een deel van de staf van deze opleidingsinstituten is vooral in Afrika nog steeds uit het Westen afkomstig. Maar zelfs als deze stafleden allen zelfstandig en kritisch zouden kunnen denken en zelfs als zij duidelijk zouden weten hoe men dat leert is de opgave nog een uiterst moeilijke, ook afgezien van de tegenwerkende sociale en culturele entourage. Want niets garandeert ons dat de methoden, die bij ons doeltreffend zijn gebleken om bepaalde doeleinden te bereiken, ook zullen functioneren in de geheel andere sociale en culturele omgeving der ontwikkelingslanden. Neem als

voorbeeld de discussiemethode: zeker een van de meest algemeen aanvaarde methoden om eigen kritisch denken te leren. Zij functioneert in de ontwikkelingslanden soms in het geheel niet, omdat het autoritaire patroon te diep verankerd is, of zij wordt gebruikt voor andere doeleinden dan de bedoeling is, hetzij om op te vallen, hetzij om de minderwaardigheid van mede-studenten te demonstreren, hetzij, in extreme gevallen, om politieke of tribale controversen uit te vechten. De discussiemethode veronderstelt namelijk, om te functioneren, bij alle participanten een complex van democratische overtuigingen en attitudes, die heel vaak niet aanwezig zijn. Gelukkig is het leren kritisch te denken niet afhankelijk van de discussiemethode alleen!

Welke methoden men echter ook toepast, fundamenteel is dat men weten moet tot wie men spreekt, wie degenen zijn die iets moeten leren. Maar wie *zijn* zij? Dàt is waarschijnlijk het grootste pedagogische probleem in veel ontwikkelingslanden: dat de leermeesters niet weten wie de leerlingen zijn.

In sommige opzichten is dat probleem na de onafhankelijkheid nog groter geworden. Enerzijds doordat de oude garde van „koloniale” leerkrachten, die althans een zekere vertrouwdheid bezat met de bevolking van het land, is verdwenen, meestal om voorlopig nog vervangen te worden door tijdelijke buitenlandse krachten van diverse pluimage, die meestal te kort blijven en te weinig specifieke voorbereiding hebben gehad om met het eigen denken van hun leerlingen vertrouwd te raken. Maar ook waar inheemse krachten de taken overnemen, zoals thans overal in het l.o. en in toenemende mate ook in het m.o. en de onderwijsopleiding geschiedt, zijn deze inheemse krachten ook westers geschoold, hun pedagogiek-boeken, hun inzicht in de ontwikkeling van het kind, zijn op westers onderzoek en westerse ervaringen — en vaak: westerse a-priorismen! — gebaseerd.

Daar komt bij dat juist het voortgezet onderwijs meestal gegeven wordt in een andere dan de eigen taal, een vreemde taal, die men wel min of meer beheerst, maar waarin men toch een beperkte woordenschat heeft en vooral: waarin tal van begrippen voorkomen, die geen adequate vertaling kennen in de eigen taal en daarom nog moeilijker te assimileren zijn. Welnu, als zoveel van wat men leren moet niet aansluit bij eigen ervaringswereld en niet als relevant wordt ervaren, soms zelfs totaal niet wordt begrepen, is rote learning een natuurlijk verdedigingsmechanisme. Zo hebben ook de leerkrachten zich achter een verbalistische techniek moeten verschuilen om de examens te kunnen doen, maar een groot deel van hun kennis is niet functioneel.

De onderwijsmethodiek lijdt dus onder de irrelevantie van de onderwijsinhouden; de twee problemen grijpen in elkaar. Ook de onderwijsinhouden brengen vele vragen met zich mee, omdat ook deze voor zo'n groot deel uit het westen afkomstig zijn. Nu zal ik niet ingaan op de meer voor de hand liggende vormen van inhoudelijke aanpassing der leerstof: de geschiedenis- en aardrijkskunde-boekjes waarin Europa centraal staat, de literatuur-lessen, waarin respectievelijk Shakespeare of Racine en Molière de hoofdfiguren zijn, de natuurkundeles, die het voorbeeld van een lift gebruikt in een wereld waarin geen enkel kind ooit een lift heeft gezien, enz. enz. Aan die zaken wordt en is gewerkt en er is veel vernieuwd — voor zover mogelijk, want men moet nog iets van eigen Afrikaanse geschiedenis weten ook om daarover te kunnen spreken in plaats van over de strijd der Galliërs tegen de Romeinen. Maar behalve deze aanpassing, is nog iets anders nodig, dat veel moeilijker is: een analyse van de contrasten tussen het traditionele denken, voelen en waarderen, zoals het kind die uit eigen gezin en cultuur meekrijgt, en de begripenwereld, die de school hanteert. Eigenlijk gaat het daarbij om een dubbele contrast-analyse: niet alleen tussen het traditionele denken en de gedachtenwerelden der westers of westers geschoolde leerkrachten, maar ook tussen het traditionele denken en de moderniseringsideologieën der eigen nationale leiders. Waar liggen de knelpunten, waar de contrasten tussen traditionele opvattingen van natuur, causaliteit en rationaliteit en die welke ten grondslag liggen aan en vereist worden voor de opbouw van een moderne industrie, een modern communicatie-systeem, een moderne administratie en een moderne staat?

Minder nog dan in het Westen kan het onderwijs in de ontwikkelingslanden cultuur-„overdracht” zijn. Wat er aan oude elementen bewaard kan blijven zal toch grondig veranderen door de onvermijdelijke samentmelting met nieuwe elementen van moderne wetenschap en technologie. Het zal, hopelijk, duidelijk zijn geworden, dat dit voor de onderwijspraktijk meebrengt een fundamentele herdenking en herziening van doeleinden, methoden en inhouden, in voortdurende wisselwerking met elkaar.

¹ Uit zijn bijdrage over : „Selectieproblemen in ontwikkelingslanden” in een in 1969 te verschijnen bundel over „Onderwijsproblemen in ontwikkelingslanden”. (Mouton & Co., Den Haag).

² John Gay and Michael Cole: „The new mathematics and an old culture; a study of learning among the Kpelle in Liberia”.

Dr. J. F. de Jongh is directeur van het Centrum voor de Studie van het Onderwijs in veranderende maatschappijen.

Deze instelling is gevestigd te Amsterdam.