

ONDERWIJSPROBLEMEN EN ONDERWIJSBIJSTAND IN ONTWIKKELINGSGBIEDEN

P. B. RENES

Ons onderwerp is in de mode, de betreffende literatuur is overstelpend en we zullen ons dus enerzijds moeten hoeden voor gemeenplaatsen, anderzijds voor de geheimtaal die is ontstaan onder deskundigen op ons gebied, een soort ontwikkelingsbargoens, dat zich uitstekend leent tot het houden van betogen waarbij de geschokte leek zich afvraagt of voortgaande abstractie nu tot grote diepzinnigheid of blote onverstaanbaarheid heeft geleid.

Het zal daarom goed zijn, de altijd wat ongemakkelijke houding aan te nemen, waarbij men met de neus op de werkelijkheid en dus op de grond gedrukt is. Daarbij evenwel lopen we weer het gevaar van het zeer beperkte uitzicht dat zulk een houding biedt, het gevaar van een vervallen in het al te subjectieve, het slechts in al te beperkte mate geldige, het anecdotische en het gevaar van een pessimisme, dat immers juist dan de kop op steekt wanneer wij de blik te zeer op de begane grond houden gericht. We kunnen daarbij de vraag in het midden laten, of het hangende hoofd met de op moeder aarde gerichte blik nu tot pessimisme leidt dan wel voor de bij voorbaat pessimistische instelling symptoma-tisch is.

Voor schrijver dezes is die levende, soms niet erg opwekkende werkelijkheid die van het naoorlogse Indonesië, waar hij daadwerkelijk en langdurig deelnam aan de opbouw van het onderwijs. Dat betekent, dat wanneer hij iemand het analfabetisme van de vrouw in ontwikkelingsgebieden 'le fléau social le plus grave'¹ hoort noemen, even in de lach schiet, en wanneer hij hoort beweren dat in Indonesië het onderwijs na de onafhankelijkheid tot grote bloei kwam, wat dan alleen met steeds groter wordende getallen wordt gedemonstreerd, zich pijnlijk herinnert hoe evenredig met die 'bloei' het peil van het onderwijs daalde en zich afvraagt, wààr de bloesem nu ook vrucht heeft gezet. We nemen dus, om vaste grond onder de voeten te houden, doorgaans Indonesië als uitgangspunt in dit artikel en nemen we het elders, dan blijven die Indonesische ervaringen het oriëntatiepunt.

De onderwijsproblematiek in ontwikkelingslanden is immers alleen in grote trekken parallel en we zullen dus telkens weer de blik op andere landen, hetzij in Zuid-Oost Azië, hetzij in Afrika moeten richten, waarbij men ons ten goede moet houden dat we het Nabije Oosten en Latijns Amerika vrijwel buiten beschouwing laten.

WAT IS EEN ONTWIKKELINGSGEBIED?

De term ontwikkelingsgebied is het laatste, of misschien al op één na het laatste product van een moeizaam pogen die landen aan te duiden, waar een versnelde ontwikkeling van een gezonde sociaal-economische structuur en een daarmee gepaard gaande toename van technisch potentieel op straffe van ondergang, of tenminste van voortdurende economische, zo niet politieke afhankelijkheid, geboden is. Kort na de oorlog sprak men ronduit van achtergebleven gebieden; daarna, al veel voorzichtiger en toch nog kwetsend, van onderontwikkelde gebieden, waarbij het tenminste nog duidelijk was, dat deze landen, althans in economisch en technisch opzicht, bij andere ten achter waren. De term ontwikkelingsgebied of duidelijker 'zich ontwikkelend gebied' (developing area) waarvan men zich thans bij voorkeur bedient, houdt weliswaar de wat meer positieve en stimulerende notie in dat de noodzakelijke ontwikkeling een aanvang heeft genomen, maar is daardoor weinig distinctief, ook al omdat de meer gevorderde maatschappijen (advanced societies) evenzeer, zelfs onder de zo even genoemde sancties, gehouden zijn zich voortgaand te ontwikkelen. Wie zal het ontkennen?

Men zou kunnen concluderen dat het dus slechts om graduele verschillen gaat. Als dat waar was, bestond er echter géén voor ontwikkelingslanden specifieke *ontwikkelingsproblematiek*, en die is er juist wel, omdat in die 'developing societies' de ontwikkeling enerzijds *versneld* plaats zou moeten hebben, anderzijds juist op velerlei gebied stagneert — en daarmee zijn we met het zoeken van een juiste term voor de landen die wij bedoelen helemaal in de mist geraakt.

President Nyerere van Tanzania heeft wellicht op niet onverdienstelijke, ofschoon nu weer voor onze westerse gebieden wat onprettige manier, de knoop doorgehakt en kent in de wereld slechts één grote dichotomie, niet die van communisme en kapitalisme, niet die van ontwikkeld en on- of onderontwikkeld, maar slechts de tweedeling rijk en arm, schatrijk en straatarm wel te verstaan. En als vertegenwoordiger van de have-nots verscheen hij dan ook op het in 1965 hem ter ere aangearichte Nederlandse staatsbanquet in zijn bekende zwarte kielkje.

En nu is het ogenblik gekomen de neus op de ware stand van zaken te drukken, en de Amerikaanse, Nederlandse of Westduitse arbeider met zijn stenen huis, zijn complete huishoudelijke machinerie, zijn auto, zijn dagelijks met wat niet al belegde boterham, te stellen tegenover de boer in India of Afrika, die blij mag zijn met een dak boven het hoofd, met twee of slechts eenmaal per dag een karig maal, en voor wie een oude fiets een luxe is, die hij zich slechts kan permitteren, zolang mis-

gewas hem niet noopt het ding te belenen of te verkopen. Breng een dag in Cochin door, in Midden-Java ten Zuiden, in een Afrikaans dorp waar dan ook in Afrika, of in de armenwijken van een stad in Latijns Amerika, sla desnoods slechts de Libelle er op na, en het is duidelijk. De werkelijke controverse is die van straatarm tegenover steenrijk, er is geen ontkennen aan en het doet er niet veel toe of we de arme landen nu aanduiden als achtergebleven, onderontwikkelde dan wel zich ontwikkelende gebieden.

Wie nog niet is overtuigd moge het volgende bedenken: Het is een bekend feit dat in vele ontwikkelingsgebieden het diëet van de gewone man niet deugt. Het bevat te weinig eiwitten. Verstrekt men nu extra eiwithoudende voedingsmiddelen als vlees, vis, enz., dan is het resultaat nihil. Bij een te weinig aan koolhydraten worden de eiwitten nl. als zodanig verbruikt. M.a.w. eer men iets met extra eiwitten kan bereiken, moet het diëet niet in de eerste plaats van de juiste samenstelling zijn, maar voldoende calorieën bevatten, of wel: Alles is tevergeefs zolang er niet *genoeg* te eten is, waaruit dat eten ook mag bestaan.

Daartegenover stellen we vooral de West-Duitser en de Nederlander, bij wie de voedingsstoornissen vanwege hun welvaart of hun Wirtschaftswunder ontstaan door een veel te veel.

Neen, de grote tegenstelling is die tussen arm en rijk, ja tussen ondervoed en vollgefressen. En arme landen moeten zich economisch ontwikkelen wil de zich explosief uitbreidende bevolking er niet in toenemende mate honger lijden. Het is dan de grote vraag — het *probleem* — hoe, of waar, die ontwikkeling dan een aanvang nemen moet.

DE VICIEUZE CIRKEL

Men zou kunnen opmerken dat de mens bij brood alleen niet leven kan, en dat er behalve economische en technische ook zoiets als 'culturele' en geestelijke ontwikkeling bestaat. Dan moet allereerst worden geconstateerd dat er in de achtergebleven gebieden veelal noch culturele, noch geestelijke achterstand te constateren valt. Beperken we ons tot Indonesië, dan zouden we de gamelan, de Javaanse dans, de wajang en de weefkunst eens tegenover onze songfestivals en onze nylon en plastic fabriekslorren kunnen stellen. Wie na lang verblijf in Indonesië terugkeert in het vaderland, ervaart tot z'n ontsteltenis zijn landgenoten als tamelijk ongemanierd en voorts als typisch a-religieus, ook de kerkelijke landgenoten. En voorts constateren we dat de Indonesiër zijn cultuuruitingen bij voorkeur met een volle buik beoefent of geniet. Van ouds zijn die uitingen immers gebonden aan het adatfeest, waarbij volop ge-

geten en gedronken wordt. En dat volop eten van dit keer ook doorgaans volwaardig voedsel vindt dan ook slechts bij die bijzondere gelegenheden plaats. Kan men zich ook dat niet meer permitteren, dan is het ook maar al te dikwijls met die hogere cultuuruitingen gedaan. Kortom, de doorsnee mens die lijdt aan chronische ondervoeding, verkommert in zijn gehéél.

Een andere vraag zou men nu kunnen opwerpen en wel deze: Waarom is thans, dat is na de tweede wereldoorlog, het ontwikkelingsprobleem zo acuut geworden?

Daarop zijn vele antwoorden te geven. Vele ontwikkelingslanden zijn na de oorlog van de koloniale status overgegaan in die van nationale zelfstandigheid, zodat ook bij de brede massa het gevoel van eigenwaarde in niet geringe mate is verhoogd. Daarbij is over de gehele wereld de communicatie tussen rassen en volken zo geïntensiveerd, dat men in deze gebieden ook veel duidelijker de tegenstelling met het Westen ziet. Er zijn behoeften ontstaan die eertijds ontbraken. Om nu toch even een gemeenplaats te gebruiken, men wil mee in de vaart der volkeren, en daarmee wordt alweer in de eerste plaats, zo niet uitsluitend, de vaart der technische en industriële ontwikkeling bedoeld. Belangrijker nog zijn de zogenaamde bevolkingsexplosies in deze gebieden, die bij geen benadering in het Westen hun gelijke hebben, behalve dan misschien in ons goede Vaderland en wij weten wat het te betekenen heeft. Wat Rostow, en dan juist weer in economische zin, een 'traditional society' heeft genoemd, heeft in dit vreemde tijdsgewricht eenvoudig geen levenskansen meer.²

Niet zozeer omdat zo'n levensgemeenschap het in de strijd om het bestaan tegen de landen die hun take-off reeds als achter de rug hebben en in Rostow's laatste stadium zijn gekomen — dat van massa-productie voor massa-consumptie — af zou moeten leggen, maar omdat de economische structuur van zulk een traditionele samenleving alleen bekend is op ups and downs, op tijden van voorspoed en tegenspoed en zeker op noodzakelijke binnenlandse en buitenlandse strijd, periodieke hongersnood en periodieke epidemieën, die de bevolkingssterkte stationair houden. Het is juist dóór een verbeterde hygiëne, een succesvolle strijd tegen besmettelijke ziekten en — wat tenslotte ook een moderne verworvenheid is — binnenlandse vrede, dat een economische take-off, om ons nog even van Rostow's terminologie te blijven bedienen, een zaak is van leven en dood, niet eens op zo heel lange duur, wanneer men bedenkt dat landen als India en Indonesië binnen slechts enkele generaties hun toch reeds overtalrijke bevolking verdubbeld zullen zien.

Wat verhindert nu zulk een economische opbloei, die wel zal moeten beginnen met grotere export van de producten van een geïntensiveerde landbouw, die onvermijdelijk een begin van industrialisatie impliceert?

Men zal het er over eens zijn dat men niets kan beginnen zonder investering en investering is onmogelijk zonder het kweken van surplus. Voor dat kweken van een surplus evenwel zullen — wanneer we op agrarisch gebied blijven toeven — verbetering van de landbouwmethoden nodig zijn. Die verbetering kost geld en dat geld is er weer niet, omdat het surplus dat geïnvesteerd zou moeten worden, immers niet bestaat. Het is het lied van lieve Lize en domme Hendrik, of wel de vicieuze cirkel in haar eenvoudigste gedaante.

Er komt echter nog meer bij kijken. Men kan de landbouw, stel dat er geld was, niet verbeteren zonder de landbouwer te instrueren, men kan hem moeilijk instrueren wanneer hij geen basisonderwijs van een zeker niveau heeft genoten. Dat onderwijs moet worden betaald en het kan niet betaald worden omdat het onderwijs voorzover het er is, nog niet tot vakonderwijs op enige schaal van betekenis heeft geleid, en er dus geen vakmensen zijn die in de landbouw, mutatis mutandis in mijnbouw en industrie technische verbeteringen kunnen aanbrengen. Anders gezegd, een economische ontwikkeling is onbestaanbaar zolang het technische en administratieve personeel ontbreekt, en zolang niet een geheel andere mentaliteit, waaronder een nieuwe arbeidsethos, is ontstaan. Hierbij belanden we bij de noodzaak van opvoeding en onderwijs in brede betekenis. Dat onderwijs moet bekostigd worden uit de opbrengst van de economische groei die nog geen aanvang heeft genomen. En het is dus geen wonder dat in deze keten de stagnatie in de ene ontwikkelingssector de stagnatie in de andere onvermijdelijk met zich meebrengt.

De vraag is nu, bij welke schakel de vicieuze cirkel doorbroken moet worden. Pensioen heeft er de aandacht op gevestigd dat de hulpverlening van buiten af, als *technical assistance* is begonnen.³ Daar staat echter tegenover dat in verreweg de meeste ontwikkelingsgebieden, zeker in die welke na de oorlog nationale onafhankelijkheid verwierven, op *eigen* initiatief de speerpunt van alle beschikbare middelen en energie en propaganda van stonde aan op het *onderwijs* werd gericht, men zou haast zeggen, in blinde drift. Hoe is dat te verklaren, in hoeverre heeft men hier de juiste keuze gedaan, in hoeverre misgegrepen en wat zijn de gevolgen?

UITBREIDING VAN HET ONDERWIJS

Het is wel heel moeilijk te zeggen of de juiste keuze werd gedaan toen

dan werd besloten de vicieuze cirkel te doorbreken bij de schakel van dat zo zeer noodzakelijke onderwijs. Er is namelijk in de meeste ontwikkelingslanden in het geheel geen keuze gedaan, en van die vicieuze cirkel was men zich aanvankelijk niet bewust en kon men zich niet bewust zijn.

Zodra een ontwikkelingsgebied een vrije natie werd, voelde men ook meteen een hoog percentage van analfabeten als een nationale schande, en de bestrijding van dat analfabetisme met als eindpunt het invoeren van een algemene leerplicht, als een eis van nationale eer.

Met die 'men' wordt de leidinggevende élite bedoeld. Maar er was een nog veel sterkere stimulans voor het uitbreiden van het onderwijs, namelijk wat wel de 'honger naar onderwijs' is genoemd bij het gehele volk. Men moet daar niet gering van denken. De uitbreiding van het lager en middelbaar, wat later ook van het hoger onderwijs dankt vooral aan die 'honger' zijn koortsachtig en woekerachtig tempo. Waar in Indonesië de regering in gebreke bleef, of zich aan een bepaalde planning wilde houden, daar richtte het volk zelf, ook op de meest afgelegen eilanden, scholen op. Dat wil zeggen, het dorp bouwde de school, schreef leerlingen in en verlangde dan erkenning, subsidie en voorziening van personeel. In 1957 sprak ik op Ambon een rondreizend schoolinspecteur. O.a. de Kei-eilanden vielen binnen zijn ressort. Nu werden deze eilanden hoogstens eens in de drie maanden door de KPM of de Pelni aangedaan en dan voor één of maar enkele dagen. Soms gebeurde het dat het schip na een paar uur op de rede gelegen te hebben weer vertrok, en dan kwam het onderwijspersoneel uit de omtrek maar even aan boord. En 'Ach', zuchtte deze schoolopziener, 'telkens wanneer wij weer een nieuw eiland naderden, knielde ik neer en bad de goede God, of er alsjeblijft niet alwéér een delegatie op het strand zou staan wachten om mede te delen dat ze een volksschool, een middelbare school, wie weet een 'fakultas' hadden opgericht en te eisen dat nu Djakarta minstens de onderwijzers of docenten zou leveren en betalen'.

In hetzelfde jaar bleek dat op het eiland Flores, een minusgebied nog wel, de helft van het jaarlijkse budget niet aan onderwijs, maar alleen al aan onderwijzersssalarissen werd uitgegeven. Vanzelfsprekend ontstond ook een geweldig tekort aan onderwijzers. De jongelui op de kweekschool waren zich daarvan terdege bewust. Op een Sekolah Guru Atas (hogere kweekschool) te Djakarta schreven de kandidaten kort voor hun eindexamen op het publikatie-bord: '*Kami semua lulus, karena Indonesia membutuhkan tenaga guru!*', wat betekent: 'Wij slagen allemaal, want Indonesië heeft onderwijskrachten nodig' De directrice, een zeer

bijdehante Menadonese, greep woedend een krijtje en maakte er van: *'Kami tidak seorangpun lulus, karena Indonesia membutuhkan tenaga guru yang baik!'* ('Wij slagen geen van allen, want Indonesië heeft goede leerkrachten nodig!') Evenwel, allen slaagden en de lagere klassen spiegelde zich daaraan.

Het ogenblik is nu gekomen om de cijfers te verstrekken, die de groei van het onderwijs in Indonesië en andere ontwikkelingslanden demonstren. We zien daarvan af, mits men wil aannemen dat die groei vooral in Indonesië, maar ook elders, tot nog toe gigantisch is geweest, en men het woord groei niet met bloei gelijk wil stellen, zoals nog steeds wordt gedaan.

Op het Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique (Université Libre te Brussel, 19-21 april 1966) gaf Nicole Louis in haar referaat ⁴ uitgebreide cijfers betreffende de ontwikkeling van het onderwijs in Zuid-Oost Azië en wel met onwillekeurige stemverheffing toen die van Noord-Vietnam en Indonesië de revue passeerden, zonder er ook maar in enigermate op te wijzen dat men in de getallen vluchten kan, wat in het bijzonder gebeurt, wanneer het onderwijs een zaak van nationaal prestige is. We komen daar aanstonds op terug.

Liever dan al deze cijfers te memoreren gaan wij achtereenvolgens na welke rol in de uitbreiding van het onderwijs wordt gespeeld door de overheid, door het volk (de ouders der studerende jeugd) door onderwijzers en docenten en tenslotte, last not least, door leerlingen en studenten.

In het algemeen kan worden gezegd dat de houding der overheid zeer ambivalent en daardoor veelal onzeker is. In de meeste ontwikkelingslanden staat de overheid immers onder niet geringe druk. Daarover werd terloops al iets medegedeeld. Zij wil leiden, móet plannen maken die effectief zijn, is zich van die noodzaak doorgaans ook bewust, maar bevindt zich politiek in een dwangpositie.

In Tanzania, om een voorbeeld te noemen, is men een punt genaderd waar de overheid zich zeer ernstig afvraagt of het zin heeft het lager onderwijs nog verder uit te breiden, ofschoon slechts ongeveer 40% van de kinderen van schoolgaande leeftijd ook werkelijk het lager onderwijs, vaak nog slechts tot halverwege, volgt. Er is namelijk te weinig secundair algemeen vormend én te weinig vakonderwijs om het toenemend aantal abiturienten van het primaire onderwijs op te vangen. Het certificaat dat men 8 jaar lager onderwijs heeft genoten is intussen een geheel onvoldoende kwalificatie geworden voor de zozeer begeerde eenvoudige

administratieve betrekkingen. M.a.w. aan uitbreiding van het algemeen secundaire en het (middelbare) vakonderwijs moet budgetair prioriteit worden verleend en dat is ook wat de overheid in Tanzania voor ogen staat.

Evenwel, daar staan twee dingen tegenover. Allereerst heeft juist de overheid getracht het volk in te prenten dat 'education' een der rechten van de mens is, wat immers impliceert dat zij zelf heeft te bewerkstelligen dat er voor alle kinderen in Tanzania gelegenheid bestaat minstens lager onderwijs te volgen. En in de tweede plaats is daar de reeds genoemde factor van de nationale eer, die niet slechts invoer van algemene leerplicht vereist, maar zelfs publicatie van een liefst in nabije toekomst gelegen streefdatum. Toch lijkt het er op dat men zich door de meer rationale overweging zal laten leiden en vooral de nadruk leggen op 'vocational training'; want niet voor niet heeft men het schrikbeeld voor ogen van buurlanden waar de ontwikkeling van het algemeen vormend onderwijs dan wel veel verder is gevorderd, maar waar het probleem is gerezen van een (semi-) intellectueel proletariaat. We denken daarbij aan een stad als Nairobi, en voorts aan Zambia waar de premier Kaurda in 1964 in wanhoop de vraag stelde wie kon helpen om de vele duizenden jongelui met een (veelal middelbare) schoolopleiding in Lusaka werk te verschaffen.

Ook andere leidinggevende instanties, zoals kerken, missie en zending worstelen met dit probleem. Een veelzeggend voorbeeld is een streek in Pakistan, waar indertijd een Schots zendingsgenootschap zes middelbare scholen heeft opgericht. En finantiëel, en wat de personeelsvoorziening betreft, bevinden vier van deze scholen zich in zulk een desolate toestand, dat de zending die deze scholen niet meer beheert doch slechts steunt, heeft geadviseerd ze maar te sluiten, zodat men met de beschikbare middelen en het beschikbare personeel althans twee *goede* scholen in stand kan houden. De Pakistaanse prot. kerken willen daar echter niet van weten. Ook het motief dat verreweg de meeste abituriënten van deze scholen geen werk vinden spreekt hen niet aan. En waarom niet? Men redeneert aldus: Zonder middelbaar diploma is de kans op een passende betrekking helemaal uitgesloten. Sluiten wij nu scholen, dan zijn de weinig beschikbare plaatsen in administratieve betrekkingen in nog hogere mate slechts voor Islamieten beschikbaar geworden dan tot nu toe het geval is geweest.

Ziehier een dilemma dat slechts door een hogere instantie, de Regering, kan worden opgelost, namelijk door het middelbare onderwijs over de gehele linie drastisch te beperken. Maar ja, een nieuwe

natie wordt geacht scholen op te richten. Sluiten suggereert immers achteruitgang.

Hiermee zijn we terug in Indonesië waar men nimmer scholen sluit. Gebrek aan leerlingen is er nooit, behalve voor agrarisch onderwijs, en zij moeten dan maar geïnstrueerd worden door onbevoegd personeel en desnoods in een gebouw dat op instorten staat. Mijn indruk is dat de Regering in Indonesië tegenover de uitbreiding van lager, middelbaar en hoger onderwijs (200 universiteiten) geheel machteloos staat. 'Het onderwijs in Indonesië, zo sprak ongeveer de heer Sugarda, toen hij afscheid nam als hoofd van de Onderwijsdienst van het Ministerie van Opvoeding, Onderwijs en Cultuur, 'is als een zich steeds verlengende karavaan. Die karavaan trekt door de woestijn. Wij geven geen leiding meer, doen slechts ons best mensen en dieren van voedsel en drinkwater te voorzien'.

Enkele jaren tevoren liet de toenmalige Minister van Onderwijs, de welbekende Muhammad Yamin, nog een geheel ander geluid horen wel in de rede die hij uitsprak bij de oprichting van de Christelijke Indonesische Universiteit te Djakarta. Men heeft deze vooraanstaande, welbespraakte, sombere Indonesiër, in zijn altijd wat flodderige colbert, de boordpunten van zijn overhemd immer omhoogkrullend over de kreukelige revers, zelf moeten horen, om een indruk te krijgen van het verbeterde optimisme waarmee in die dagen nog op onderwijsgebied de hand aan de ploeg werd geslagen. De ontwakings van een nieuw Indonesië werd gedemonstreerd, niet alleen in de oprichting van deze ene universiteit maar in die van talloze andere, die de minister opsomde in eindeloze rij, het lichaam heen en weer zwaaiend in de cadans van deze opwaartse beweging van de ontwikkeling van het onderwijs over de gehele archipel, straks van Sabang tot Merauke, waarbij het scheen — aan wijlen Yamin denkend vervalt men als vanzelf in diens rethoriek — of hij met dat onderwijs zelf in de brede zwenkingen eens adelaars ten hemel voer. Getallen, steeds grotere getallen...

Maar al spoedig is deze grootste vlucht met de cijfers een angstvallig vluchten in de cijfers geworden. Wie in Djakarta zich op de hoogte tracht te stellen van het Indonesische onderwijs, krijgt niet anders dan deze wassende getallen te horen. Voor een toenemend aantal onderwijsautoriteiten is het wel duidelijk dat dit een vluchtbeweging is, maar in het algemeen, en vooral op wat lager niveau, gaat men nog steeds uit van de simpele gedachte, dat onderwijsontwikkeling alleen een kwestie van 'input' is, input van leerlingen, personeel en geld, die automatisch vruchten af zal werpen.⁵

HET VOLK EN HET ONDERWIJS

We spraken reeds over de 'honger naar onderwijs' bij het volk, die merkwaardigerwijs verhevigde juist nadat ontwikkelingslanden van de kolonale status tot die van nationale onafhankelijkheid overgingen. En we vragen ons af of daarbij ook werkelijke honger, dus gebrek aan voedsel, dus een al te laag welvaartspeil, achter stak. Het schijnt van wel, want beluistert men de slogans, dan moet nationbuilding tot verhoogde stoffelijke welvaart leiden. In Indonesië worden de *pembangunan negara* (opbouw van de staat) en de *kemakmuran rakyat* (volkswelvaart) steeds in één adem genoemd als doel van het onderwijs. De gewone man evenwel praatte die woorden wel na uit de krant die hij zich desnoods liet voorlezen, maar bedoelde en bedoelt daar toch heimelijk iets anders mee. Wanneer men hem vroeg — en dat is in diverse gebieden in Indonesië gebeurd — met welk doel hij zijn kinderen naar school zond, was het stereotiepe antwoord: 'Dan kan hij ambtenaar worden'.

Dat antwoord is voor ons Nederlanders, die doorgaans liever iets anders worden dan ambtenaar, wel bijzonder vreemd. Het is dan ook niet verklaarbaar zonder de achtergrond van het koloniale verleden. Tot op zekere hoogte immers hebben Westerse machten in hun koloniën het lager en algemeen vormend middelbaar onderwijs in het leven geroepen en uitgebreid — en wel voorzover het koloniale bewind zelf behoefte had aan inheemse ambtenaren, hetzij als hoofden van plaatselijk bestuur die dan uit de inheemse adel of élite werd gerecru-teerd, hetzij als ambtenaren in velerlei lagere administratieve functies bij de spoorwegen, de posterijen, op departementskantoren enz. enz., omdat Europeanen in deze functies kostbaar waren. Hoewel nu in Indonesië een inheemse administratieve kracht ongeveer het derde deel of minder verdiende dan zijn Europese collega, was hij in zulk een betrekking toch, gezien zijn afkomst — vele sporten op de maatschappelijke ladder gestegen, en verdiende vijf, zo geen tienmaal zoveel als zijn vader, oom of neef die geen onderwijs had genoten en niet voor zo'n functie in aanmerking kwam. Hij had bovendien een *vast* inkomen en — uitzicht op een onvervreemdbaar *pensioen*.

De situatie was dus zo, dat ouders die, als was het met veel offers en veelal met financiële bijstand van de familieleden, een kind lieten schoolgaan, daarin ook wezenlijk investeerden. Hij zou ambtenaar worden; bezocht hij de MULO, de Algemene Middelbare School, werd hij misschien arts of ingenieur, dan was hun toekomst verzekerd, en niet alleen die van henzelf maar ook van de familieleden die bijstand

hadden verleend. Was hij eenmaal de grote man met het salaris en het pensioen, dan zouden z'n ouders zeker wonen op zijn erf en zijn familieleden daar ad libitum voor enkele maanden neerstrijken om door hem onderhouden te worden en aldus te ontvangen wat zij eens gegeven hadden. En zo, in individuele zin, leidde onderwijs dus zichtbaar en voelbaar tot 'kemakmuran', tot welvaart, nl. tot een goede betrekking voor de scholier en tot een goedverzorgde oude dag van zijn verwanten. De kansen echter om een kind op school te krijgen waren gering.⁶

Toen nu bij het verkrijgen van nationale zelfstandigheid ook duidelijk werd bekend gemaakt dat nu en voortaan ieder recht op onderwijs had, ontstond ongeveer hetzelfde effect dat ten onzent de invoering van de A.O.W. gevoelsmatig sorteerde.

Vadertje Drees had de oude dag verzekerd. Toch een heel sympathieke man, zeiden zelfs de anti-revolutionaire ouden van dagen. Algemeen vormend onderwijs betekende in Indonesië en tal van na de oorlog ontstane nieuwe staten het toekennen van de voorrechten die tevoren slechts zo schaars genoten werden, aan iederéén, en vrijwel niemand kwam op de gedachte dat onderwijs tot iets anders nuttig zou kunnen zijn dan tot het bekleden van staatsambten met een goed salaris en een redelijk pensioen.

Het idee dat lager, en zelfs middelbaar onderwijs intrinsieke waarde zou kunnen hebben, is de meeste ouders vreemd. Niet slechts in Indonesië. In een agrarische streek als Sukumaland, ten zuidwesten van het Victoria-meer, vinden volgens recent onderzoek alle ouders landbouwonderwijs op de lagere school 'waste of time' en de leerlingen zijn het er gloeiend mee eens. Nu het in Tanzania, zoals we zeiden, wel duidelijk is, dat er met een lagere school-certificaat geen white collar-jobs meer te krijgen zijn, wil men met alle geweld naar de middelbare school. Vist een leerling bot bij de selectie voor dit vervolgonderwijs, dan zijn de jaren, op de lagere school doorgebracht, eenvoudig verspild naar zijn gevoel. Hij keert terug naar zijn ouders en bewerkt de akker zoals die ouders het doen, of, wanneer hij er zich wegens de verworven eruditie te goed voor acht, gaat hij naar de stad, om er rond te hangen bij familie en in het bierhuis. Wie na de acht jaar primair onderwijs voor geen andere school wordt aangewezen, heeft gefaald en is mislukt.

HET ONDERWIJSPERSONEEL

Beginnen wij met het lager onderwijs, dan ontkom ik er niet aan iets

mede te delen over vrij langdurige ervaring aan een Indonesisch opleidingsinstituut tot volksonderwijzer, de Sekolah Guru A Keristen te Djakarta. Deze school is even voor de soevereiniteitsoverdracht tot stand gekomen, kwam daarna onder een Indonesisch bestuur, terwijl ook meteen de voertaal Indonesisch werd. Enkele Nederlandse leerkrachten waaronder de directeur bleven ook toen aan de school verbonden.

De eerste vier jaar na de soevereiniteitsoverdracht was het enthousiasme waarmee zowel door Nederlandse als Indonesische en enkele Chinese leerkrachten werd lesgegeven en waarmee die lessen door leerlingen, die uit vrijwel alle gebieden van de Archipel de school bezochten, zeer groot. De geest van samenwerking tussen Indonesische en Nederlandse leerkrachten was — achteraf gezien — eenvoudig wonderbaarlijk en iedereen was er van overtuigd dat de opbouw van het nieuwe Indonesië niet anders was dan een varkentje dat we samen wel eens zouden wassen.

Hoe geheel zonder reserve de medewerking van de oude koloniale overheersers werd aanvaard, kan het best worden gedemonstreerd door een korte beschrijving van de plechtigheid die door de school werd georganiseerd ter gelegenheid van de soevereiniteitsoverdracht. Toen de school begon was de Nederlandse vlag op het voorerf gehesen. Alle leerlingen verzamelden zich daar rondom en nadat twee coupletten van het Wilhelmus waren gezongen, streek de (Nederlandse) directeur de vlag. Daarna werd onder het zingen van het Indonesische Raya de Sang Dwiwarna, het rood-wit, gehesen door de onderdirecteur, de heer Notohamidjojo, thans welbekend als rector van de Satya Watjana Universiteit te Salatiga, die vervolgens een toespraak hield die begon met deze woorden: 'Nooit was de Nederlandse vlag zo groot als toen zij door Nederlandse handen op Indonesische bodem vrijwillig werd gestreken. . .'

Met deze plechtigheid was ieders houding en de verstandhouding tussen allen zonneklaar en zolang ik aan deze school heb gewerkt, was een guru guru en zijn nationaliteit was van geen belang.

Nu is het helaas niet mogelijk lang onder zeer idealistisch gestemde jongeren te leven, zonder nolens volens dat idealisme op zijn ware mérites te gaan schatten. Allereerst was het ideaal verdacht uniform en dus monotoon: 'Wanneer ik hier op school alle *ilmu pengetahuan* (wetenschap) heb verzameld, ga ik terug naar mijn landstreek om die door te geven aan mijn volk', 'Ik ga mijn volk opheffen', of: 'Ik zal mij inzetten voor de opbouw van de staat en de welvaart van het volk'. We zien hier reeds het begin van het sloganisme, dat op den duur heel

het land heeft overwoekerd, en dat in zoverre functioneel mag genoemd worden dat het bij felle politieke tegenstelling en breideling van de vrije gedachte een handzaam masker biedt, een schijn van conformisme dat veilig stelt, en toch een motto dat de meest uiteenlopende strevingen kan dekken.

Voorts bleek het idealisme sentimenteel van karakter; het deed denken aan de taal in de dagboeken van Raden Aju Kartini uit het begin van deze eeuw, vol zelfbeklag om het reeds gebrachte of nog te brengen offer.

Het woord *kurban* (offer) is ons bekend uit het Nieuwe Testament, waarin gewaarschuwd wordt dat we de zorg voor bejaarde ouders niet als 'korban' mogen zien. Het woord was echter de jongelui op de kweekschool in de mond bestorven. Zij waren voor een groot deel van buiten Java gekomen en nu, '*djauh dirantau orang*: (ver weg in den vreemde) '*djauh dari bapa dan mama*', (ver van vader en moeder) offerden zij zich (*mengurbakan diri*) voor het heil van het Indonesische volk. Hoe konden wij het wagen hun onvoldoendes te geven of hen zelfs voor examens te laten zakken, hun idealisme te breken en hun goede diensten aan het volk onmogelijk te maken?

Ware het geen mode geweest om zo te praten, ook bij ouderen veelal, dan was een beroep op hun common sense zeker mogelijk geweest. Eens heb ik de hele school voorgehouden, dat niet zij, maar het Indonesische volk de offers bracht. De leerlingen hadden namelijk bijna allemaal een studiebeurs. Dat geld zou toch wel door de belasting moeten worden opgebracht, die door het volk (de toen nog aanwezige BPM, Borsumij en Unilever heb ik maar niet genoemd) werd betaald.

Zo'n zakelijk standpunt, dat slechts leiden kon tot de conclusie dat van de jongelui geen offer maar slechts plichtsvulling werd verlangd, was wel bijzonder shocking, maar werd toch heel goed begrepen en voor korte tijd ook wel aanvaard.

We hebben opzettelijk het Indonesische woord *ilmu* (-pengetahuan) genoemd zo even. Het oorspronkelijk het Arabische woord voor wetenschap, maar dan wetenschap in een bepaald niet seculaire betekenis. Met die sacrale notie is het woord in Indonesië (met de komst van de Islam) geïmporteerd. In het Javaans werd het tot *ngèlmu* en 'een' *ngèlmu* is een geheime leer die de guru aan zijn adept overdraagt. Deze leer is een afgerond geheel, volmaakt, er ontbreekt niets aan en er mag niets aan worden toegevoegd. De leerling maakt notities en zo kan de *kitab* ontstaan, het Boek: Weliswaar moet

men in het moderne Indonesië onder ilmu wetenschap in de geheel seculaire betekenis van het woord verstaan, maar iets van de oorspronkelijke sacrale notie is toch wel blijven hangen. Wanneer nu de leerling van de kweekschool het ideaal heeft zijn ilmu straks door te geven aan zijn volk, is dat ook in zeer letterlijke zin bedoeld, als een soort overgieten van de complete inhoud van het ene vat in het andere, waarbij dan het eigen vat nog vol blijft bovendien. We zullen straks zien welke consequenties dit heeft voor de studiezijn van de leerlingen. Vooralsnog gaat het er om dat men van deze zich door overgieten zo wonderbaar vermenigvuldigende ilmu ook wonderen verwacht en zich ten enenmale niet afvraagt waar nu het zakelijk verband ligt tussen ilmu en *pembangunan* (opbouw) en kemakmuran (welvaart). Het doet denken aan ons eigen nog niet zo lang achter ons liggende geloof in een vanzelfsprekend verband tussen godsvrucht en stoffelijke welvaart, uitgedrukt in de eerste psalm: 'Want hij (de godvrezende) zal zijn gelijk een frisse boom, In vette grond geplant aan enen stroom, Die op zijn tijd met vruchten is beladen. . .'

Men begrijpt dat aan het hier geschetste aanvankelijk enthousiasme der a.s. leerkrachten aan de lagere school geen lang leven beschoren kon zijn. Juist door de enorme uitbreiding van het onderwijs nam niet alleen zijn oorspronkelijk zeer hoge prestige af, maar daarmee ook de grootte van zijn salaris. . . Die salariskwestie is trouwens een haast universeel probleem. Het is de zwaarste post van de kostenrekening van een zich uitbreidend onderwijs en komt daarom als eerste voor beknibbeling in aanmerking. Ook zijn vele onderwijzers gedwongen les te geven in de kwalijke houding waarbij men op de tenen staat. Meer en meer jongelui werden na het behalen van hun onderwijzersakte meteen op de SMP (Ulo) geplaatst, voor de SMA (bovenbouw middelbare school) was men al heel blij met een halve bevoegdheid en mensen met volledige middelbare bevoegdheid konden wel haast rekenen op een spoedige benoeming tot hoogleraar aan een der universiteiten.

Van huis uit is de Indonesische onderwijzer geen didacticus, evenmin als zijn vroegere Nederlandse collega. Het overgietprincipe sluit immers de didactische bezinning uit. Men is nu de moderne guru allereerst (d.i. reeds lang voor de oorlog) aan boord gekomen met een zeer westers georiënteerde pedagogiek en didactiek, gebaseerd op de idealen van een westers maatschappelijk bestel en de psychologie van het westerse i.c. Hollandse kind. Maar zie, ook deze laatste discipline werd als een nieuwe ilmu bestudeerd en men stelle zich de moei-

lijkheden voor van een jonge Javaan, aan wie het z.g. ambivalente vaderbeeld ten enenmale ontbreekt, en die zich verdiept in de studie van het Oedipuscomplex. Wel zijn Indonesische pedagogen en psychologen sinds geruime tijd begonnen zich geheel opnieuw te oriënteren, in het besef dat pedagogiek veel minder een complex van universeel geldende regels is dan wel de kunst van het opvoeden, die geworteld moet zijn in de structuur van eigen cultuurpatroon of, wat ongeveer op hetzelfde neerkomt, die van een 'cultural personality', en op een toekomstige, op moderne ontwikkeling gerichte persoonlijkheid moet zijn gericht. Voor eigen besef gaat het hun daarbij om een conceptie van 'de Indonesische mens' van thans en die van de toekomst. De eerste is moeilijk te vinden, tenzij men hem als de grootste gemene deler van het Javaanse, het Sundaanse, het Minangkabanse en vele andere typen beschouwt. De tweede moet a.h.w. worden geconstrueerd, aan de hand van een misschien al aanwezig prototype. Men zal hier tot eigen onderzoek moeten komen en het laat zich raden hoe lang het duurt eer de resultaten tot de brede massa van volks-onderwijzers, die ook wegens hun slechte economische positie vooralsnog wel iets anders aan het hoofd hebben, zijn doorgedrongen. We zijn hier bij een cruciaal probleem gearriveerd waarmee elk ontwikkelingsgebied nog lange tijd heeft te worstelen. En elke geconcepioneerde oplossing kost weer het geld, kan slechts worden verwezenlijkt met het geld, dat er niet is.

DE LEERLINGEN EN DE STUDENTEN

De houding van de leerling of student is allereerst door die van zijn milieu (ouders, enz) en van zijn guru bepaald. Vooralsnog moet men dus hopen dat hij tenminste *receptief* zal zijn, dat is, bereid de hem geboden ilmu te ontvangen. Het gevaar bestaat dat het daarbij blijft. Het moet immers nu duidelijk zijn dat het bij weinigen op zal komen dat wetenschap ook waarheden zou kunnen bieden die discutabel zijn, of — al is dat een geheel andere zaak — nutteloos. Wanneer ik destijds de jongelui verzocht een alinea in een leerboek te schrappen en te vervangen door een aantekening in de marge, vervulde hen dat doorgaans met grote verbazing en moest er eerst de aandacht op worden gevestigd dat de auteur feilbaar zou kunnen zijn. Het is dan ook dikwijls niet aan luiheid of gebrek aan interesse te wijten dat zovele Indonesische academici hun vak niet bijhouden. Allereerst past hier de nuchtere opmerking dat ze er meestal de kans niet toekrijgen, maar vaak wordt toch ook wel de indruk gegeven

dat afgestudeerd ook uitgestudeerd vanzelf impliceert en dat alweer door de eigenaardige notie die het woord *ilmu* nog aankleeft. Men moet daar niet te pessimistisch over denken, want ook in Europa 'voltooit' nog menigeen zijn studiën op de leeftijd van om en nabij de 25 jaar, of nog veel eerder.

Wat de houding van leerlingen en studenten in het sociale en politieke leven betreft moeten we ook weer beginnen wat diep te graven. Wat Indonesië betreft moeten we terug naar de *pesantren*, de hogere godsdienstschool met bijbehorende *asrama* of internaat. De leerling, of *santri*, leidde een zwervend leven, gelijk de Europese student in de Middeleeuwen en nog wel later, die de universiteiten afreisde om beroemde hoogleraren te beluisteren. Juist nu in onze tijd in Nederland er een studenten-vakbeweging is ontstaan, is het student zijn toch veel minder een beroep dan in de tijd dat men om wijsheid te vergaren van Leuven naar Parijs, van Parijs naar Bologna reisde, zoals de *santri* door Java of de gehele Archipel, Malakka inbegrepen. De *santri* had voorts een status, die ook wel overeenkomst vertoont met die van de middeleeuwse student in Europa, waar trouwens het karakter van de universiteit tot op zekere hoogte uit het Islamietische nabije Oosten stamde. De status veelal van de sacrale bedelaar, die de mensheid gelegenheid biedt gastvrijheid en het geven van aalmoezen te beoefenen, een gelegenheid waarvoor de mensheid de student zelfs dankbaar behoort te zijn.

Zowel bij de moderne Indonesische '*siswa*' of '*murid*' (leerling), als bij de *mahasiswa* (grote of verheven leerling: student) heb ik iets van dat zelfbewuste en edelmoedige bedelaarschap nog menen te kunnen ontwaren. Zelfbewust en aanmatigend zijn de doorsnee middelbare scholier en student beslist wel. En die houding is niet weinig aangemoedigd in de bersiaptijd, waarin de leerlingen en studenten, en beslist niet de leraren en hoogleraren, het voor het zeggen hadden, ook waar het interne onderwijsaangelegenheden betrof. Na de soevereiniteitsoverdracht is die houding wel gematigd, maar geenszins verdwenen. Op de reeds enige malen genoemde kweekschool heb ik in 1955 een langdurige leerlingenstaking meegemaakt, waarbij aan de ingangen van het schoolerf zelfs krachtfiguren waren opgesteld om werkwillige leerlingen het betreden van dat erf desnoods met geweld te verhinderen. De zaak was dat de toenmalige Chinese directeur een 'anti-Batakse' politiek voerde (te weinig Batakse leerlingen had aangenomen), wat dan werd beweerd door dezelfde jongens die tevoren niet als Bataks maar alleen als Indonesiërs

wensten te worden aangeduid. Het idee dat men offers brengt voor het volk, hangt m.i. ook samen met het oude idee dat de santri, siswa of murid recht mag gelden door het volk te worden onderhouden.

Het verschil tussen santri en student is wel dat het zelfbewustzijn van de laatste zich bij voorkeur uit in collectieve activiteit. Vaak gebeurt dat ook wel in positieve zin, al zijn de toegepaste methoden dan ook wel eens wat ruw.

Eens gaf ik les aan de studenten van een cursus voor M.O. Pedagogiek in het gebouw van het Canisius College te Djakarta. Vlak voor het lokaal op de binnenplaats hielden enige jongetjes die daar niets te maken hadden, zich onder veel geschreeuw met korfbal bezig. (paal en ballen van het College!) Lesgeven was niet mogelijk en aan mijn verzoek het terrein te verlaten werd geen gevolg gegeven. Ik kon dus niet anders doen dan vertrekken, en daarbij in arren moede mijn leerlingen de raad geven voor de volgende week zelf maar een passende lokaliteit te zoeken. Toen ik even later in mijn auto over het drukke Tjikini reed, werd ik tot m'n niet geringe schrik — het was eind '57 en dus in de dagen van de kladdercampagne tegen Nederlanders — door een troep jongelui aangehouden. Drie staken het hoofd door de open raampjes, ik herkende mijn leerlingen van de pedagogiekcursus en ze vroegen of ik maar weer rechtsomkeert wilde maken, want het terrein was 'bevrijd'. Nu is rechtsomkeert maken op Tjikini bepaald onuitvoerbaar, maar de jongens stopten even de circulatie om mij te laten draaien. Weer op het Canisius College aangekomen, was daar geen korfballer meer te bekennen, maar wel was de emper (overdekte galerij) voor de lokalen hier en daar met bloed bevlakt.

In het jaar daarvoor is door de gehele georganiseerde Djakartaanse middelbareschooljeugd wegens diverse grieven het Ministerie bestormd. De politie van een post ongeveer een 400 meter verderop was machteloos, omdat het bureau was omsingeld. De volgende dag marcheerden de jongelui op naar het gebouw van de Onderwijsdienst te Kebajoran, maar werden halverwege door het leger opgevangen. Dezelfde jongens en meisjes zaten de volgende dag weer suikerzoet en leergerig in hun klassen.

Wat de studenten betreft, in Indonesië is studeren veelal verkapte werkeloosheid, zeker wanneer de studie plaats vindt aan niet erkende universiteiten.

Op nog een ander facet moet de aandacht worden gevestigd. Nu de verhouding Indonesië-Nederland belangrijk is verbeterd neemt ook de

drang naar studeren in Nederland toe. Daarmee zijn we beland bij het hoofdstuk der zogenaamde 'brain-drain', een verschijnsel dat vooral in Afrika en in India en Pakistan verontrustende vormen heeft aangenomen. De praktijk leert dat een belangrijk aantal in Europa en Amerika studerende jongelui uit ontwikkelingsgebieden niet naar het land van oorsprong terugkeert. Eensdeels zijn daar degenen die de studie niet voltooien en een baantje zoeken, maar ook zij die de studie met succes volbrengen keren veelal niet terug. Vooral in de V.S. vinden deze graduates vrij gemakkelijk functies bij wetenschappelijke instellingen en industriële of commerciële ondernemingen, voor wie het voor hun 'public relations' van belang is enige Afrikanen en Aziaten in dienst te hebben, die ook voor handelsrelaties of wetenschappelijke relaties met hun land van oorsprong belangrijk kunnen zijn, omdat zij er de mensen kennen en de taal spreken. Vele miljoenen, met geheel ander doel voor de studie van deze jonge mensen door de eigen Regering, door Unesco of andere instanties uitgegeven, gaan daarmee verloren.

Men kan hier weer niet van een universeel verschijnsel spreken. In Oost-Afrika liggen de zaken bijvoorbeeld wat anders en het is de moeite waard daar nota van te nemen. Ofschoon er nu ook te Dar-es-Salaam een University College bestaat was er tot voor kort voor heel Oost-Afrika (Kenya, Uganda, Tanganyika) één universiteit, namelijk Makarere University te Kampala. Jongelui met eindexamen van de secondary school worden daar niet toegelaten dan na twee jaar extra studie voor het High School Certificate. Londen, Oxford, Cambridge en andere Britse universiteiten stellen dezelfde toelatingseisen voor Oost-Afrikanen, maar de universiteiten in de V.S., de U.S.S.R. en Oost-Duitsland nemen genoeg met een voltooide secondary school-opleiding. Zulks met het tot nog toe gunstige gevolg dat velen der best gekwalificeerden in Kampala studeren, met de uiteraard grotere kans dat ze straks die studie ook voor eigen land nuttig zullen maken. Daartegenover staat dat een instituut als Makarere wegens de hoog gesalarieerde buitenlandse docenten een haast onverantwoordelijk kostbare instelling is.

In landen echter die wat verder gevorderd zijn met de uitbereiding van het hoger onderwijs in deze 'brain-drain' een verschijnsel dat zeer ernstige vormen heeft aangenomen. Voorts is het dikwijls zo, dat men bij voorkeur rechten of sociale wetenschappen gaat studeren. Dit geldt vrijwel overal en voor Indonesië in bijzondere mate. Op deze wijze ontstaat een overvloed van juristen, sociologen en economen, voor welke jongelui zeker onvoldoende plaats is in de hogere functies die zij vanzelfsprekend ambiëren.

Universiteiten in ontwikkelingsgebieden leiden veelal een noodlijdend bestaan. In Indonesië zijn er vele ongesubsidiëerd terwijl in India vrijwel alle universiteiten afhankelijk zijn van de collegegelden. Prof. Edward Shils van King's College, Cambridge, die jaren lang in India heeft gedooeerd, schrijft: 'The Indian university scene strikes the sympathetic outsider by its paradoxical juxtaposition of strain and slackness. Many of the teachers and administrators labour under the strain of demands they cannot fulfill and conflicts they cannot resolve. The students seem anxious and distracted; their frequent acts of indiscipline testify to their restless dissatisfaction. Among both students and teachers there is relatively little enthusiasm for learning or intellectual discovery'. — Hij voegt daar onmiddellijk aan toe dat er een niet te verwaarlozen aantal brillante studenten is, maar ook die verdwijnen bij voorkeur naar het buitenland.

Deze onrust en 'dissatisfaction' uit zich vooral in stakingen. Men weigert bijvoorbeeld collectief examen te doen indien de eisen niet worden verzacht, er wordt gestaakt wegens te hoge college-gelden, te dure tramkaartjes zelfs, enz. enz. terwijl het dikwijls voorkomt dat portiers en administratief personeel worden omgekocht om schriftelijke examenopgaven te pakken te krijgen.⁷

Enorm is ook het verloop van het aantal studenten. In 1956 gaf ik colleges cultuuranthropologie aan meer dan honderd eerste jaars van de Chr. Universiteit van Djakarta. Na drie maanden waren er een 25-tal van over, ofschoon het hier ging om een vak voor het propaedeutisch examen en de lessen in het Indonesisch gegeven werden.

Onder de doorzetters vindt men ook in Indonesië de zeer begaafden en zelfs brillanten, maar wanneer men bedenkt, hoe pover veelal de bibliotheken zijn voorzien en dat het vrijwel uitgesloten is op eigen kosten boeken in het buitenland te bestellen, dan is de drang om de studie in het buitenland te voltooien alleszins begrijpelijk.

DE VOERTAAL

Een belangrijke draw-back bij het onderwijs in ontwikkelingslanden kan de voertaal zijn. Wat India betreft, waar men hier op het eerste gezicht toch weinig moeilijkheden zou verwachten speelt dit probleem toch ook een rol. Volgens recente ervaringen van Shils 'droogt het Engels op' door voortdurend verminderd contact met de levende taal.⁸ Het idioom verschaalt, de vocabulaire eveneens. Hetzelfde ziet men in de Kongo, waar Frans de voertaal van het middelbaar onderwijs is en de leerlingen geacht worden die taal te beheersen wanneer ze op de middelbare school

komen. Volgens mededelingen van drs. H. O. Heerma van Voss, geograaf, ontardt bijv. de aardrijkskundeles op de middelbare school in een les in de Franse taal. Bij gebrek aan leerboeken wordt een les op het bord geschreven, waarbij het Frans zo goed en zo kwaad het gaat wordt uitgelegd door de docent, in samenwerking met een of twee betere leerlingen die èn het Frans, èn een der vele moedertalen beheersen, wat nog slechts een gedeeltelijke oplossing is, omdat in een klas in de stad verscheidene stammen, elk met een eigen inheemse taal, zijn vertegenwoordigd.

In de gunstigste positie verkeren die landen waar ook wel diverse of zelfs zeer vele talen worden gesproken maar waar van ouds een lingua franca bestaat, zoals in Oost-Afrika en in Indonesië.

In Oost-Afrika is die lingua franca het *Kiswahili*, een sterk door het Arabisch beïnvloede bantoe-taal, ontstaan aan de kust, en sinds lang door de ivoor- en de slavenhandel tot ver in het Westen (de Oostelijke Kongo) verbreid. Alleen in Tanzania is het Kiswahili nationale taal en ook voertaal voor het lager onderwijs geworden. Uganda en Kenya hebben als zodanig het Engels gehandhaafd; het middelbaar en hoger onderwijs heeft ook in Tanzania nog het Engels als voertaal.

Indonesië is wel het klassieke voorbeeld van een veeltalig land waar een reeds bestaande lingua franca (Maleis) niet alleen onmiddellijk bij het verwerven van de onafhankelijkheid tot nationale taal is verklaard, maar ook in minimum van tijd, deels onwillekeurig, deels kunstmatig, tot bruikbare voertaal voor heel het onderwijs is uitgebouwd: de *Bahasa Indonesia*. Deze taal leent zich gemakkelijk voor het vormen van neologismen, waaronder abstracte begrippen, is waar nodig opzettelijk aangevuld met aan het Sanskrit en het Arabisch ontleende termen, en door z'n snelle verbreiding heeft het ook veel aan belangrijke 'daerah'-(streek-) talen ontleend, zoals het Javaans, het Sudaas en het zeer sappige Djakartaans, zodat het hard op weg is een levende taal te worden.

De invloed van het ontstaan van een moderne literatuur in de Bahasa Indonesia, reeds in de twintiger jaren begonnen, en na de oorlog intensief voortgezet, is hier ook van het uiterste belang geweest. Indonesië is in dit opzicht vele landen, ook het Maleis sprekende Maleisië, een heel stuk voor en het Indonesisch is een van de weinige grote bindende krachten geworden in de eenheidsstaat.

Van welk een essentieel belang het voorhanden zijn van een eigen algemeen aanvaarde en beheerste voertaal is, blijkt wanneer men in aanraking komt met een leerling of student die voortdurend gedwongen is zich te bedienen van een taal, die hij kunstmatig heeft

aangeleerd en die hij noch thuis, noch op straat of waar ook buiten de school, hoort spreken. Het is niet alleen rationeel gezien een handicap, maar ook in emotionele zin.

DE GEVOLGEN

We hebben terloops hier reeds een en ander van vermeld. Hoezeer het onderwijs er toe heeft bijgedragen om althans in verscheidene ontwikkelingslanden het nationale bewustzijn, dat overigens Pandit Nehru in zijn jonge jaren een noodzakelijk kwaad heeft genoemd, bij de brede massa's van het volk te wekken — als een poging tot doorbraak van de vicieuze cirkel, en dus als instrument om tot een economische take-off te komen, heeft het tot nog toe gefaald.

In de eerste plaats heeft men het onderwijs uitgebreid, of zich in het wilde weg laten uitbreiden, zonder zich de cardinale vraag te stellen in hoeverre de differentiatie van het onderwijs op de behoefte aan man-power is ingesteld, met het gevolg van gebrek aan gespecialiseerde krachten op het ene gebied (landbouw, veeteelt, visserij, industrie), en een overvloed aan krachten op het andere, voornamelijk administratieve gebied, waarop, zoals we zagen, in koloniale perioden het lagere en nog schaarse middelbare onderwijs waren gericht.

In de tweede plaats gaan de kosten van die uitbreiding boven het draagvermogen. We gaven reeds het illustratieve voorbeeld van het eilandje Flores, waar de helft van het totale budget aan onderwijs-salarissen verloren ging. Daaraan kan worden toegevoegd, dat de economische gevolgen op het eiland reeds in de vijftiger jaren desastreus waren. De kleine landbouwer is in zijn bedrijf namelijk geheel afhankelijk van de hulp van zijn kinderen, die van jongsaf kleine diensten verrichten, zoals het hoeden van karbouwen, het eten brengen naar de ouders die op het land werken, de zorg voor broertjes en zusjes, enz. enz. Nu zijn die kinderen niet alleen de hele morgen weg, maar ook wanneer ze de lagere school hebben doorlopen, worden deze werkjes beneden hun waardigheid geacht. Daar komt nog bij, dat wanneer deze kinderen het veelbegeerde, voortgezette onderwijs van de SMP en de SMA gaan volgen, dikwijls op dure particuliere instituten omdat er op de staatsscholen geen plaats meer is, de ouders er toe overgaan, de nog op het veld staande oogst te belenen, land of zelfs hun onmisbare karbouw te verkopen, waarbij dus de teugellose drang naar onderwijs gaat optreden als de knevelende machten die in Multatuli's Saidja en Adinda zijn geschetst. Een soortgelijke

gang van zaken treft men nu werkelijk niet alleen op het minder belangrijke Flores, maar in geheel Indonesië aan; en in verscheidene ontwikkelingslanden neemt dezelfde tendenzen waar.

In de eerste plaats is het nu wel duidelijk geworden dat de poging om de reeds herhaaldelijk genoemde vicieuze cirkel bij één schakel te doorbreken of op willekeur of op een diep misverstand berust. Men kan immers het onderwijs wel uit alle macht opbouwen, zelfs rekening houdend met de behoefte aan manpower, maar daarbij moet worden bedacht dat die behoefte aan manpower slechts is bepaald door de toekomstige economische ontwikkeling. En het duurt immers vijf tot twaalf jaar eer de leerlingen in de eerste klassen van algemeen middelbare scholen en middelbare vakscholen met hun brevetten de maatschappij ingaan. Voorts is gebleken dat het onderwijs zo kostbaar kan zijn dat het andere particuliere en overheidsinvesteringen belemmert of onmogelijk maakt. En waar blijft men dan met zijn gerichtheid van het onderwijs op een toekomstige economische ontwikkeling?

Nogmaals vestigen we de aandacht op de aandacht op het tevoren nooit vermoede ontstaan van een intellectueel en semi-intellectueel proletariaat, een bakermat van allerlei soort van politieke onrust en het regelrechte resultaat van wat met veel offers en veel aanvankelijk enthousiasme op onderwijsgebied is tot stand gebracht. Tenslotte moet nog worden overwogen dat vele Europese landen in hun geschiedenis welvaart hebben gekend in tijden waarin analfabetisme nog een algemeen verschijnsel was. De economische ontwikkeling ging voorop; die van het volksonderwijs volgde.

ONDERWIJS EN ONTWIKKELINGSHULP

Stellen we ons op het standpunt dat er wat het onderwijs in ontwikkelingsgebieden betreft geholpen *moet* worden en dat die hulp ook wordt *gewenst*, dan ontstaan er ook meteen twee vragen: a) Op welke wijze moet er geholpen worden? b) Wat wordt er dan door de autoriteiten in deze landen verlangd? Theoretisch is het dus al mogelijk dat er tussen wat redelijkerwijs *moet* worden gedaan en wat men *verlangt* dat er wordt gedaan, discrepantie bestaat. Wat erger is, met deze discrepantie heeft alle ontwikkelingshulp in de praktijk voortdurend te maken.

Enkele sprekende voorbeelden:

Nadat tussen Indonesië en Nederland na het bezoek van Subandrio aan ons land en het bezoek van Luns aan Indonesië een vage overeenkomst was bereikt o.a. inzake uitwisseling van experts voor het

verrichten van onderzoek, sprak ik een onderwijsautoriteit uit Midden-Java en bracht de mogelijkheid van onderwijsresearch in dat gebied ter sprake. Dat was dus het aanbod en het zal na al het voorgaande toch wel duidelijk zijn dat geen effectieve hulp geboden kan worden dan na een wetenschappelijke vaststelling van de onderwijskundige feiten (op zijn minst). Het antwoord was echter de vraag: 'Kunt u geen Nederlandse docenten sturen voor onze universiteiten?'

Men vraagt in hetzelfde gebied fondsen voor het oprichten van een Christelijke grafische school, om personeel te verkrijgen voor het drukken van door de kerken uitgegeven lectuur. De Nederlandse zendingsinstantie tot welke die vraag is gericht overweegt in de eerste plaats dat er in Kebajoran (nabij Djakarta) omstreeks 1955 van staatswege een grafische school is opgericht met een groot gebouw en volledige outillage, die, althans in de eerste jaren van zijn bestaan, een groot tekort aan leerlingen had. Tevens rijst de vraag, wat een eventueel christelijk grafisch instituut met zijn abiturienten zal doen, wanneer in de behoefte aan personeel voor eigen (christelijk of kerkelijk) drukkersbedrijf is voorzien. Redelijke vragen, die in feite een verzoek om een onderzoek naar de behoeften aan manpower in het drukkersbedrijf in geheel Indonesië impliceren!

En toch, zulke vragen moeten uiterst discreet worden ingekleed, of maar liever in het geheel niet worden gesteld, wil men niet het odium van de bemoeial op zich laden. En geen wonder, want als bemoeials hebben wij ons sinds eeuwen gebrandmerkt. Ik denk hierbij aan de tweede stelling die het proefschrift van Dr. Van Zantwijk begeleidde: 'De volkenkundige heeft met de zendeling en de missionaris gemeen, dat hij, naar de mening van vele mensen in zijn werkterrein, zich dikwijls bemoeit met zaken, die hem niet aangaan.'⁹ Dat geldt voorwaar niet alleen voor de cultuuranthropoloog, de zendeling en de missionaris, maar voor elke instantie die zich met ontwikkelingshulp bezighoudt.

Een kras staaltje mag niet onvermeld blijven. Voor de meer genoemde Christelijke Universiteit te Djakarta werd van Amerikaanse zijde een som van om en nabij de \$ 70.000,— aangeboden voor de aankoop van een gebouw. Als voorwaarde werd gesteld dat het curatorium een gedetailleerd schema van de toekomstplannen en andere gegevens zou overleggen. Dat was dan ook de reden waarom men het aanbod maar liever deponeerde. Het werd niet geweigerd, er werd ook niet op ingegaan.

Het is alweer zeer begrijpelijk. Ook wij houden niet van presentjes met 'nazorg', of cadeautjes waarmee we onder curatele worden ge-

steld. Het zou dan ook voor de hand liggen, alleen maar te wachten op wat aan hulp wordt gevraagd en daarop in te gaan. Dat zijn de moeilijkheden uit de weg gegaan en men biedt hulp zonder zich met het altijd klaarstaande wantrouwen te belasten. Maar dan moet men toch wel heel goed weten wat men doet. Want er bestaat de grote kans dat men met zijn hulp, ook wanneer die bestaat uit het uitzenden van leerkrachten voor het betreffende ontwikkelingsgebied, willens en wetens meewerkt aan wat met de beste bedoelingen is opgezet, maar al heeft bewezen geheel onrendabel te zijn, zo niet tot desastreuze gevolgen te leiden. Men vrage zich toch eens in gemoede af, wat men nu eigenlijk tot stand gaat brengen wanneer men aan een Indische of Indonesische Universiteit rechten gaat doceren, of in wat dan ook les gaat geven op een algemene middelbare school in Kenya of Zambia, waar het van de werkeloze middelbare abituriënten wemelt.

Het beste standpunt dat men kan innemen lijkt me dit: Men biede nimmer ongevroegde hulp aan. Wordt er op welke wijze ook, om hulp gevraagd dan wordt die — naar eigen inzicht van wat effectief zal zijn of niet — of geboden, maar dan onvoorwaardelijk, of geweigerd, liefst zonder al te uitvoerig commentaar.

Het is bijvoorbeeld voor ons in Nederland, Engeland of de V.S. wel duidelijk dat op de vraag naar onderwijs *research* altijd positief moet worden gereageerd, want ook wij weten niet welke koers het onderwijs in welk ontwikkelingsland dan ook moet volgen, zolang de achtergronden, de geschiedenis van dat onderwijs, de gehele sociale structuur der samenleving, de toekomstplannen, de attitudes en de opleiding van het inheemse personeel, enz. enz., onbekend zijn. Veelal echter wordt door het 'helpende' land om researchmogelijkheden verzocht. Dat is een al wat minder gunstige start. Men is in vele ontwikkelingslanden de talloze researchteams reeds beu, vooral ook omdat de leden dikwijls met hun aan feitenmateriaal verkregen buit de plaat poetsen om thuis daaruit een fraaie dissertatie te distilleren. Bij zulk een verzoek om researchfaciliteiten van 'onze kant' zal doorgaans ook de wedervraag luiden: 'En wat gebeurt er daarna? Krijgen we ons zoveelste lijvige rapport dat niemand leest aangeboden? Of kunnen wij op grond van de verkregen resultaten in samenwerking ook iets wezenlijks tot stand brengen?' Is nu het instituut of het studiecentrum dat het onderzoek wil lanceren niet bij machte op deze laatste vraag met een positieve belofte te reageren, dan moet het zijn research fellows ook liever thuis laten.

Tenslotte: daadwerkelijke ontwikkelingshulp op onderwijsgebied, hetzij door onderzoek, hetzij door het beschikbaar stellen van fondsen en beurzen, het uitzenden van leerkrachten enz. zal altijd zonder effect zijn, wanneer die hulp geen onderdeel is van een algemeen plan, dat het gehele terrein der ontwikkeling betreft van de gebieden die daaraan — in versneld tempo — schreeuwend behoefte hebben.

Hierbij zijn wij nogmaals terug bij onze vicieuze cirkel. Het is immers in het geheel niet de vraag bij welke schakel deze keten doorbroken moet worden. De keten bestaat namelijk uit schakels die structureel nu eenmaal in elkander behóren te grijpen: onderwijs, landbouw, veeteelt, visserij en/of mijnbouw, industrie, levensstandaard, communicatiemiddelen, hygiëne en medische zorg, vrouwenemancipatie, geboortebeperking enz. enz. De cirkel moet in stand gehouden worden, de schakels moeten zelfs te inniger worden aaneengesmeed, maar haar vicieuze karakter moet verdwijnen. Want evengoed als stagnatie op het ene ontwikkelingssterrein dat op het andere veroorzaakt, zoals we hebben gezegd, zal ook vooruitgang op het ene terrein die op het andere in de hand werken, echter *niet* in een opeenvolgende reeks, waarbij men een begin kan kiezen. Kortom, omdat het onderwijs nu eenmaal integreert met alle levensterreinen, kan ook alleen een onderwijs-planning die integreert in een totaal ontwikkelingsplan effect sorteren.

Laat niemand zich verbeelden dat leidinggevende figuren in ontwikkelingslanden die nu langzamerhand over min of meer langdurige ervaring beschikken, dat niet in de gaten hebben. Wanneer men aan de ene kant grondstoffen die het land produceert in het Westen, of waar elders, tegen een spotprijsje te pakken wil krijgen, of ook een begin van industrialisatie onmogelijk maakt door slechts half bewerkte grondstoffen niet te willen importeren, kan men ook beter ophouden medische hulp te verstrekken, hier en daar een kruisertje cadeau te doen, beurzen beschikbaar te stellen, en zelfs researchwerk te verrichten, het vaak miljoenen verslindende researchwerk, dat immers telkens weer bewijst dat de tot nu toe geboden ontwikkelingshulp, voorzover die occasioneel en ongeïntegreerd, en vooral zonder de bereidheid er in enig opzicht zelfs minder van te worden, is verstrekt, slechts lapwerk is geweest, en soms zelfs het geraffineerd soort filantropie, waarbij de goede gever van deze eeuw wel niet meer de hemel, maar wel afzetgebied hoopt te verdienen.

Het geschenk bezeert, de helpende hand wordt afgestoten door wie zo graag zelf wat mans wil zijn. Niet ontwikkelingshulp, maar ontwikkelingssamenwerking is het devies, vooral wanneer men bedenkt

hoe op geheel ander terrein dan dat van stoffelijke welvaart, de 'advanced societies' ten achter zijn geraakt. En het is zeker niet aan ons om uit te maken wat nu het doel is dat een ander zich te stellen heeft. In menig ontwikkelingsgebied immers is het onderwijs allereerst een instrument om nationaal bewustzijn te kweken. En of dat ons, die bijstand verlenen willen, nu aanstaat of niet, kan ginds van geen belang zijn. Wie zich geven wil voor het onderwijs in een ontwikkelingsgebied, heeft daar terdege rekening mee te houden.

1 GREGOIRE KHERIAN, *Instruction de la femme, condition de l'évolution et de la croissance*; Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique, Bruxelles 1966.

2 ROSTOW, *The Stages of Economic Growth*, Cambridge University Press, 1965.

3 PONSIOEN, Onderwijsvraagstukken in de Ontwikkelingslanden; Paedagogische Studiën 42/12, dec. 1965.

4 NICOLE LOUIS, *Etude des systèmes d'éducation dans les différentes zones de l'Asie du Sud-Est*; Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique, Bruxelles 1966.

5 'There is a belief that the beneficial use of the educational system, particularly as it relates to accelerating economic development, is merely a problem of input — more and more students, teachers, facilities and *rupiah*, and that increases in these four areas are the major indicators of progress and succes' — JOSEPH FISHER, *Indonesia*, 3e hfdst p 99 in Coleman, Education and Political Development, Princeton University Press 1965.

6 Hoe universeel deze drang naar het veilige staatsambt wel is in die agrarische gebieden waar de dorpschool invloed begint uit te oefenen op een autarkisch boerensamenleving met overschot aan mankracht blijkt ook in Ruth Trouton's *Peasant Renaissance in Yugoslavia 1900-1950* (Routledge & Kegan Paul, London 1952). Zij schrijft op p 115 na het hfdst 'Consequences of Formal Education': 'The most hopefull openings appeared to be in government service, and consequently there was a continual pressure to obtain the kind of education which admitted to government service . . . The hoped-for rewards, financial security and bureaucratic prestige, constituted an attraction with which other possibilities could not compete. Peasant conservatism strengthened the forces of the current. Once peasants were convinced that it was a good thing for their children to aim at entering government service, *only long-continued experience to the contrary could convince them that they had been mistaken* (cursivering van mij, R.).

7 EDWARD SHILS, *The Reform of the Indian Universities*, Colloque etc. 1966.

8 EDWARD SHILS, *The Reform etc.*

9 VAN ZANTWIJK, *Lastdragers en Hoofden*; Rototype, Amsterdam 1965, dissertatie.