OPVOEDING EN ONDERWIJS IN AFRIKA

door

H. DRIES

Navorser aan het Centrum voor Ontwikkelingspsychologie
Rijksuniversiteit te Gent

RÉSUMÉ — *Education et enseignement en Afrique* — L'éducation et l'enseignement sont deux aspects de l'ensemble des problèmes posés par les pays en voie de développement; à chaque instant il faut tenir compte de cette totalité, car toute action dans le secteur pédagogique, aura des conséquences sur l'ensemble de la situation.

Actuellement on considère de plus en plus la question du sous-développement comme un problème socio-psychologique. De ce fait l'éducation et l'enseignement ont une importance particulière, par l'influence profonde qu'ils ont sur la formation de la personnalité.

En ce qui concerne l'éducation et l'enseignement, le nœud du problème réside dans le fait que la cohérence nécessaire entre les deux manque. L'harmonie entre l'école et la famille, telle que nous la connaissons, n'existe presque pas en Afrique.

L'éducation dans le milieu familial est encore entièrement orientée vers des valeurs et des normes tribales. Ceci signifie que cette éducation n'est pas du tout la préparation idéale à la vie scolaire qui est en général une reproduction du système occidental, et qui est de toute façon entièrement inspirée par des normes occidentales concernant ses objectifs et ses méthodes.

Nous obtenons donc fatalement une disharmonie entre les deux moyens de formation. Il en résulte un manque total d'efficacité de l'action pédagogique de sorte qu'elle n'est pas en état de répondre à sa fonction de préparer adéquatement les mineurs d'âge à une vie indépendante et complète dans la société.

1. — De opvoeding en het onderwijs in Afrika zijn aspecten van de uiterst complexe problematiek der ontwikkelingsgebieden, en in het kader van deze totale problematiek dient de toestand onder ogen genomen en naar oplossingen of naar betere oplossingen gezocht te worden. Elk gesprek, elk denken over problemen van de ontwikkelingsgebieden dient zijn uitgangspunt te vinden in het concept „onderontwikkeling" zelf, omdat enkel via een dieper inzicht in de totaalproblematiek, zinvol over de deelaspecten kan gesproken worden : de opvatting die men er op nahoudt over wat onderontwikkeling is, zal de middelen beinvloeden die men wil aanwenden om eraan te verhelpen.

Zonder al te diep hierop in te gaan, wensen we toch even de nadruk te leggen op de interpretatie van het begrip „ontwikkelingsgebied", waarvan we op geen enkel ogenblik de complexiteit en de relativiteit uit het oog mogen verliezen. Dit betekent dat het niet mogelijk is een enkelvoudig criterium voor onderontwikkeling vast te stellen. Om onderontwikkeling te karakteriseren, moet integendeel beroep gedaan worden op een aantal kenmerken waarvan de vorm, de intensiteit en de onderlinge combinatie zullen variëren naargelang de aard van de plaatselijke situatie. Belangrijk zijn o.m. : (1)

- hoge mortaliteit, en vooral hoog kindersterftecijfer;
- hoog geboortecijfer;
- fysiologisch onvoldoende voeding en ondervoeding;
- rudimentaire hygiëne;
- zwakke ontwikkeling van onderwijs, hoog percentage analfabetisme;
- inferieure rol van de vrouw op maatschappelijk gebied;
- gebrek aan werkgelegenheid, zwakke industrialisering, gebrekkige economische infrastructuur;
- laag niveau van gemiddeld inkomen per hoofd;
- zwakke nationale integratie, enz.

Zonder hierop verder in te gaan, wensen we dus enkel zeer sterk de nadruk te leggen op het multidimensionele karakter van de onderontwikkeling, wat maakt dat men de ganse problematiek nooit vanuit één enkel gezichtspunt zinvol kan benaderen, en men dus ook nooit vruchtbare hulp kan bieden met een eenzijdige actie, of met het ingrijpen op één enkele factor of groep van factoren. De belangrijkste fouten die men in het verleden heeft gemaakt vinden daarin dan ook hun oorsprong. Zo heeft men b.v. zeer sterk de nadruk gelegd op de economische factoren, en de hulpverlening in hoofdzaak daarop geconcentreerd. De frequente mislukkingen van deze handelswijze hebben echter het verkeerde uitgangspunt duidelijk aan het licht gebracht.

---

(1) We beperken ons hier tot een loutere opsomming van deze factoren. De meeste ervan vereisen een meer omslachtige beschrijving en een statistische stoffering. Hiervoor verwijzen we o.m. naar : E. Van Der Straeten : „De problematiek van de ontwikkelingsgebieden", *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 1963, nr. 2, blz. 153-155.

Men heeft immers ondervonden dat het oprichten van fabrieken, het introduceren van moderne landbouwtechnieken, e.d. op zichzelf in de meeste gevallen niet de gewenste resultaten opleveren, omdat er in die fabrieken mensen moeten werken, met een bepaalde technische vaardigheid, met een op industriële arbeid gerichte mentaliteit, met een typisch psychische instelling tegenover het te ondernemen werk; men heeft ondervonden dat het werk op de fabriek correleert met een bepaalde vorm van maatschappelijk leven, van sociale verhoudingen, enz.

Het gaat hier immers niet enkel om de louter industriële uitrusting van technisch achtergebleven gebieden door middel van de nodige buitenlandse kapitaalinvestering; het probleem dat zich hier stelt is een probleem van algemeen socio-psychologische aard, waarbij de maatschappelijke structuur, de gedrags- en interactiepatronen, het motivatieschema, het waardebeleven en de metafysische instelling van de autochtone bevolking van primordiaal belang zijn.

Als werkhypothese is het dus verkeerd de ontwikkelingslanden eenzijdig te karakteriseren als „arme landen", tegenover de „rijke landen" (1), even verkeerd als enkel te spreken van „zieke" en „gezonde" landen, van „geletterde" en „ongeletterde" gebieden, enz. Dergelijke karakteriseringen leggen onvoldoende nadruk op de innerlijke samenhang van de verschillende factoren en baseren zich op de blijkbaar verkeerde stelling dat het inwerken op één bepaald aspect, bv. het economisch, al de andere bijna automatisch in hun ontwikkeling zou stimuleren. De praktijk heeft meestal het omgekeerde aan het licht gebracht, namelijk dat daardoor het bestaande evenwicht grotendeels verbroken wordt en de gedane inspanningen veeleer negatief dan positief renderen.

2. — Zonder dus tot hiertoe over opvoeding en onderwijs gesproken te hebben, dringt zich toch een uiterst belangrijk gezichts-

(1) We zijn er uiteraard wel van overtuigd dat de ontwikkelingslanden „arme landen" zijn, maar we vinden het gevaarlijk om de tegenstelling zo ongenuanceerd voor te stellen, omdat het de suggestie inhoudt dat enkel daar de problemen liggen, en dat de oplossing dus ook in die zuiver economische sfeer kan gevonden worden. Om dezelfde reden zijn we ook geen voorstander van populair inslaande slogans als „2/3 van de wereldbevolking lijden honger !".

punt op, nl. dat ook in verband met actie op gebied van opvoeding en onderwijs, in geen geval eenzijdig mag gewerkt worden en dat enkel resultaten kunnen bereikt worden indien men deze beide factoren niet in vacuo behandelt, maar op elk ogenblik rekening houdt met het feit dat ze met en naast andere de totaliteit van de problematiek der ontwikkelingsgebieden uitmaken.

Wanneer we spreken over opvoeding en onderwijs, spreken we over begrippen die elkaar gedeeltelijk overlappen en toch een eigen betekenisinhoud hebben.

In onze maatschappij wordt onder onderwijs vooral het geïnstitutionaliseerd en systematisch vormingsproces begrepen, zoals we het in onze scholen kennen, waarbij bovendien de klemtoon vooral ligt op de intellectuele vorming. De opvoeding integendeel situeren we voor een belangrijk deel in het familiale milieu en heeft ook niet dat sterk intellectualistisch karakter dat het onderwijs vooral kenmerkt. Toch bestaat er een streven om opvoeding en onderwijs dichter bij elkaar te brengen, o.m. door de opvoedende rol van de school veel sterker te beklemtonen, zodat ze naast de intellectuele, ook een ethische, estetische en sociale vorming zou verzorgen. Van meer belang is echter dat deze twee vormingsmedia, de school en de familie, om het schematisch weer te geven, hetzelfde doel hebben of beter een doel hebben in dezelfde richting. De waarden, normen, motieven en idealen die de opvoeding domineren, vinden we ook terug in het onderwijs en zijn ten slotte niets anders dan het aanwenden van middelen om de onvolwassene te helpen zijn plaats te bekleden in de gemeenschap. In onze gemeenschap komen opvoeding en onderwijs uiteindelijk slechts voor als een taakverdeling met een identieke voedingsbodem als basis en met dezelfde na te streven grote doeleinden.

3. — Totaal anders is de situatie in Afrika. In het traditionele Afrika bestond er geen splitsing tussen opvoeding en onderwijs. De familie, of uitgebreide familie, was zowel opvoedings- als opleidingsmedium. In het kader van de tribale samenleving greep zowel de vorming tot bekwaamheid als de meer pedagogische vorming plaats. Zonder de enigszins kunstmatige differentiatie tussen opvoeding en onderwijs, zoals wij die kennen, bestonden beide processen en kwamen ze voor in een sluitende harmonie, in functie van doeleinden en idealen welke deze gemeenschappen kenmerkten.

Op dit ogenblik is de toestand in Afrika op de meeste plaatsen niet meer zoals het zoëven geschetst werd. In de meeste streken treffen we nu een situatie aan die in zijn formele, uiterlijke vorm eenzelfde structuur vertoont als in onze gemeenschap — opvoeding thuis en onderwijs op school — maar die functioneel fundamenteel verschilt.

Waar bij ons opvoeding en onderwijs elkaar wederzijds overlappen, bestaan er in Afrika soms de meest scherpe tegenstellingen en tegenstrijdigheden tussen opvoeding en onderwijs. De noodzakelijke, bijna organische samenhang tussen beide stelsels ontbreekt er volledig. De opvoeding is nog in ruime mate gericht op traditionele waarden, terwijl het onderwijs in de meeste gevallen een reproduktie is van het Westers systeem. Deze dichotomie tussen beide systemen vormt een belangrijk probleem voor de persoonlijkheidsvorming van het kind, het betekent een permanente omschakeling tussen twee werelden en twee mentale instellingen, die elke harmonie in de structuur van de persoonlijkheid in de weg staat. Dit totale gebrek aan overeenkomst tussen opvoeding en onderwijs leidt ons ertoe, beide systemen even afzonderlijk te bespreken.

4. — In de problematiek der ontwikkelingshulp, werd aan de opvoeding als dusdanig weinig interesse vertoond. Men heeft zich veeleer geconcentreerd op het introduceren van het schoolse onderwijs. Op die manier heeft men ten slotte uit het oog verloren dat op de schoolleeftijd het kind reeds zeer veel invloeden heeft ondergaan en de basis voor zijn persoonlijkheid grotendeels gelegd is.

De rol van de vóórschoolse opvoeding wordt op dit ogenblik meer en meer belangrijk geacht (1).

Men is er zich van bewust geworden dat de psychische karakteristieken van de bevolking uit de ontwikkelingsgebieden in ruime mate mede verantwoordelijk moeten gesteld worden voor het slagen of mislukken van projecten van hulpverlening.

Deze prescolaire-familiale opvoeding is echter één der terreinen waarop men vrij moeilijk invloed kan op uitoefenen.

---

(1) Zie bv. M. READ : *Children of their fathers*, London, 1959; H. PIERON : "L'importance de la période préscolaire pour la formation de l'esprit", *Cahiers de pédagogie et d'orientation professionelle*, Liège, 13° année, n° 2, septembre 1954.

Elke actie op dit gebied moet o.i. haar uitgangspunt vinden in een bezinning over de mechanismen die bij de milieu-beïnvloeding een rol spelen en over de gevolgen ervan op de persoonlijkheidsontwikkeling.

In casu betreft het hier de relatie : cultuur-persoonlijkheid. Het probleem dat zich dus stelt is : in hoeverre en in welke zin wordt de vorming van de persoonlijkheid mede bepaald door het cultuurmilieu waarin men leeft, of hier, waarin het kind opgroeit (1).

5. — Wanneer het probleem „aanleg en milieu" reeds vrij lange tijd een ruime plaats inneemt in de psychologische problematiek en men steeds opnieuw de verregaande invloed heeft onderstreept van familie, school, enz., is het nog maar onlangs dat men naast deze micro-milieus ook meer omvattende en ruimere milieu-situaties in de problematiek is gaan betrekken.

Mede, en misschien vooral onder impuls van de etnologie en van de culturele antropologie, is de psychologie — die voorheen uiteraard de psychologie van de Westerling was — zich progressief gaan interesseren aan de niet Westerse volkeren. Waar de verschillen tussen volkeren en dan vooral het „anders" en het „minder" zijn van de zg. primitieve volkeren in de etnologie op verschillende manieren werd verklaard, we denken hier b.v. aan het evolutionistische en het diffusionistische verklaringsbeginsel (2), is er op dit ogenblik een vruchtbare interactie ontstaan tussen de psychologie en de culturele antropologie, waar men

---

(1) Deze relatie cultuur-persoonlijkheid, is een van de meest actuele interessegebieden van de culturele antropologie, in zoverre zelfs dat men spreekt over de „culture- and personality school". Een overzicht van deze problematiek vinden we o.m. in J. J. HONINGMANN : *Culture and personality*, New York, 1954; F. L. K. HSU : *Aspects of culture and personality : a symposium*, New York, 1954; M. SINGER : *A survey of culture and personality theory and research*, in B. KAPLAN (ed.) : *Studying personality cross-culturally*, New York, 1961, blz. 8-90; F. W. VOGET : „Man and culture : an essay in changing anthropological interpretation", *American Anthropologist*, vol. 62, 1960, blz. 943-965; V. BARNOUW : *Culture and personality*, Illinois, 1963.

(2) De evolutionistische school in de etnologie (TYLOR, MORGAN, FRAZER...) verdedigde de stelling dat de mensheid een reeks culturele stadia doorlopen heeft, welke functie zijn van een zich ontwikkelende geestesgesteldheid die biologisch gefundeerd is. Daardoor zijn verschillen in de denkwijzen van de diverse menselijke groepen dan ook vanzelfsprekend. De Westerse mens vertegenwoordigt het toppunt van de biologische, geestelijke

vooral de wisselwerking van de cultuur (1) en de persoonlijkheid bestudeert en men meestal tot het uiterste de invloed van de cultuur op de menselijke persoonlijkheid accentueert.

6. — Zeer schematisch zou dit vormingsproces er uitzien als volgt : De kern van het menselijk psychisme kan worden gezien als een onbewuste, ongedifferentieerde energiebron. De algemene levensdrift ontvouwt zich in enkele grote aandriften die op lustvolle bevrediging aansturen en aanleiding geven tot behoeften die op hun beurt concrete doelvoorstellingen oproepen. Het zijn eerst deze doelvoorstellingen die in het bewustzijn verschijnen. Deze concrete doelvoorstellingen worden vrijwel totaal bepaald door het milieu, hetzij rechtstreeks, hetzij via het „ich" en het „über-ich", die dan toch ook in ruime mate milieubepaald zijn en die vooral op grond van censuur de doelvoorstellingen concretiseren. De cultuur treedt dus beperkend en frustrerend op, zij is erop gericht de behoeftenspanningen van het individu op te lossen maar enkel op bepaalde, door de cultuur aanvaarde wijzen.

De cultuur kan het zich veroorloven frustrerend op te treden, omdat zij daarvoor een fundamentele beveiliging in de plaats geeft. Deze beveiliging bestaat erin dat de persoonlijkheid deze doelstrevingen in dit cultuurpatroon kan realiseren en dus zichzelf in dit kader kan ontplooien (2).

Uiteindelijk zijn de mechanismen die een rol spelen bij de cultuurbeïnvloeding dezelfde als deze die b.v. in het familiale milieu van belang zijn. De rol van de cultuur is echter in die zin

---

en culturele evolutie. De diffusionisten (SMITH, RIVERS, GRAEBNER...) beschouwden de psychische verschillen als gevolg van toevallige diffusieverschijnselen, waardoor de primitieve gemeenschap van stimulerende factoren verstoken bleef; de mens was totaal passief bij de diffusie-processen betrokken.

(1) We gebruiken hier het begrip „cultuur" uiteraard in zijn cultuurantropologische betekenis. In deze betekenis heeft dit begrip dan ook een ruimere inhoud dan datgene waaraan we denken in verbindingen als „kunst en cultuur" b.v. We zien cultuur hier eerder als de totaliteit van de levensgewoonten. Zie o.m. A. L. KROEBER and Cl. KLUCKHOHN : *Culture, a critical review of concepts and definitions*. New York, 1952.

(2) Cfr. W. DE COSTER en E. VAN DER STRAETEN : *De Alur uit Noordoost Kongo. Inleiding tot een psychologisch kultuur-antropologische studie, met het oog op een experiment in „community development"*, Gent, 1961, blz. 21-23, en 31-37.

uniek, dat ze aanleiding geeft tot wat men noemt, de „basis-persoonlijkheid" of het geheel van gemeenschappelijke persoonlijkheidskarakteristieken bij de individuen in éénzelfde cultuurmilieu (1).

Dit stelt nl. de persoonlijkheid in staat zijn medemensen te kennen, m.a.w. te kunnen voorzien hoe ze zullen reageren op bepaalde situaties. Dit laatste is een belangrijke factor voor de integratie van een gemeenschap en verschaft een bijkomend psychisch veiligheidsgevoel.

Deze basis-persoonlijkheid wordt dan verder gedifferentieerd door invloeden uit andere milieus en op grond van erfelijke constituties en geeft op die manier aanleiding tot inter-individuele verschillen, die echter minder groot zijn in culturen die zeer sterk beveiligend optreden en waar de basis-persoonlijkheid zeer omvattend is. Dit laatste was zeer sterk het geval in primitieve culturen, waar de securisatie direct en star was en het individu sterk geïntegreerd in de gemeenschap, zonder veel ruimte voor differentiatie en variatie in de persoonlijkheid. Gans dit proces, dat men ook het proces van inculturatie en van socialisatie (2) noemt, grijpt plaats in de opvoeding.

7. — In het traditionele Afrika vervulde de opvoeding op een uitstekende wijze deze taak van inculturatie en socialisatie. Op een bijna natuurlijke wijze verwierf het kind de persoonlijkheidstrekken die het in staat stelden zich volledig te integreren in de cultuur van de gemeenschap. Deze opvoeding kende haar eindpunt in de initiatieriten, waardoor de jongeren officieel ingelijfd werden in de groep van de volwassenen. Over het algemeen werd het opvoedingsproces in Afrika door het Westen

---

(1) Het concept „basis-persoonlijkheid" ontlenen we van KARDINER, zoals het gebruikt wordt in : A. KARDINER : *The individual and his society* (1939), New York, 1961; A. KARDINER : *The psychological frontiers of society* (1945), New York, 1956. Een equivalent begrip is dit van de „modale persoonlijkheid" van Cora DUBOIS. Zie C. DUBOIS : *The people of Alor*, Minneapolis, 1944.

(2) De termen „inculturatie" en „socialisatie" zijn afkomstig van HERSKOVITS. Zie M. J. HERSKOVITS : *Man and his works*, New York, 1948, blz. 40-41. Inculturatie is „het proces van het aanleren van een culturele traditie". Socialisatie is „het proces van het lid worden van een gemeenschap". F. M. KEESING: *Inleiding tot de culturele antropologie* (vert. van *Cultural anthropology*, 1958,) Utrecht, Antwerpen, 1965, blz. 546 en 548.

eerder geringschattend beoordeeld. Toch voldeed het in zijn relatieve eenvoud aan de eisen die eraan gesteld werden : het was in staat de onvolwassene adequaat voor te bereiden op het latere leven. Bij het beoordelen van dit opvoedingsproces moet rekening gehouden worden met het feit dat deze Afrikaanse culturen zeer eenvoudig zijn en relatief constant, zodat ook de opvoeding veel minder complex van uitzicht wordt. Op dit ogenblik is de toestand echter veranderd en bestaat deze harmonie niet meer. Enerzijds is de opvoeding van het Afrikaanse kind verarmd. Zo b.v. door het niet meer of veel minder bestaan van initiatiepraktijken, die de bekroning waren van het opvoedingsproces. Ze hadden als functie het funderen van moraliteit en discipline bij kinderen die gedurende hun ganse jeugd vrij geweest waren. Vanuit Westers standpunt waren er wel veel redenen om de initiaties te beperken, maar er werd niets voor in de plaats gesteld.

Anderzijds, en dit is van meer fundamenteel belang, is het beeld van de cultuur welke men als ideaal voor de opvoeding stelt, totaal veranderd en zeer verward. De meeste Afrikaanse kinderen kunnen niet meer opgevoed worden om een plaats te bekleden in het traditionele tribale dorpsleven, zij moeten opgevoed worden voor een onsamenhangende kunstmatige en gedesintegreerde cultuursituatie, waarin de meest uiteenlopende en tegengestelde waarden en idealen naast elkaar voorkomen. Het kind moet worden opgevoed en opgeleid om een rol te spelen in een gemeenschapsvorm die niet meer de traditioneel Afrikaanse is, maar een gemeenschap waarin zeer vele Westerse elementen in verweven zitten en niemand is uiteindelijk in staat dit te doen.

Vanaf de lagere school, die in de meeste gevallen een karikatuur is van het Westers denken, wordt alles gericht op een Westerse levenswijze, waarop de kinderen geenszins zijn voorbereid.

Reeds in functie van dit lager onderwijs, zien we dat de opvoeding van het Afrikaanse kind helemaal niet overeenstemt met wat in de lagere school beklemtoond wordt.

8. — Over het algemeen wordt onvoldoende waarde gehecht aan de massa impliciete verworvenheden waarover het blanke kind beschikt wanneer het op de lagere school komt (zeker dan wanneer het uit een vrij goed milieu komt). Die massa kennissen vormt geen perfect georganiseerd en vooral geen goed geconceptualiseerd geheel, maar betekent een verregaande familiariteit en

sensibiliteit voor bepaalde dingen en begrippen. Gedurende deze periode ontvangt het negerkind praktisch niets. Toch gaat de maturatie van zijn zenuwstelsel op onafwendbare wijze verder. Hieruit volgt dat dit kind later een groot gedeelte van zijn psychische energie zal moeten aanwenden om telkens opnieuw bepaalde technieken te kunnen beheersen die bij anderen sedert lang geautomatiseerd zijn. Het Europese kind, daarentegen, wordt op ieder ogenblik geconfronteerd met het mathematisch-geometrisch universum van de Westerse cultuur. Voortdurend hoort het spreken van cijfers, uren, minuten, van rechts en links. In het huis hebben talloze voorwerpen van allerlei vorm hun vaste plaats; het manipuleert allerlei mechanisch speelgoed, speelt met blokken, enz. (1).

Zo is het niet moeilijk te begrijpen dat het zwarte kind gehandicapt is bij zijn intrede in de lagere school, omwille van zijn gebrek aan familiariteit met de symbolen, de denkschemata en de technieken van het Westen (toch is er op dit gebied vooruitgang : overal zijn er fietsen, spelen er kinderen met wagentjes en wieltjes die ze zelf vervaardigd hebben, enz.).

9. — Wanneer het voorgaande vooral betrekking had op de intellectuele opvoeding, zijn er ook in de persoonlijkheidsvorming enkele factoren die typisch Afrikaans zijn en die in het kader van de huidige situatie problemen kunnen scheppen.

De moderne psycho-pedagogiek hecht een zeer groot belang aan de affectieve band tussen moeder en kind. Deze komt in de meeste gebieden van Afrika op een typische wijze voor. De relatie moeder-kind wordt gekenmerkt door een voortdurend en zeer intiem contact. Het zwarte kindje bevindt zich voortdurend op de rug of op de heup van zijn moeder, en neemt deel aan al haar activiteiten, iets wat zonder twijfel een situatie betekent van extreme securisatie en tot een gevoel van geborgenheid aanleiding geeft. Die sterke beveiliging leidt echter tot een gemis aan pedagogisch verantwoorde frustraties en remmingen, zodat het kind in die periode weinig gestimuleerd wordt tot vormende exploratie van de omgeving. Dit gebrek aan frustrerende situaties wordt

(1) P. VERHAEGEN : *De psychologie van de Afrikaanse zwarte*, Brussel, 1958, blz. 29-30.

nog beklemtoond door het feit dat het kind meestal bij de moeder slaapt, de borst mag nemen als het wil, enz. (1).

Het krijgt in die periode (die meestal vrij lang duurt : tot 2-3 jaar) de volle en exclusieve aandacht van de moeder, en beschikt praktisch over haar, iets wat zeker in de persoonlijkheidsvorming gevolgen moet hebben, en mogelijk tot zekere machtsgevoelens aanleiding kan geven. In deze situatie bestaat er voor het kind weinig gelegenheid om te leren de realisatie van bepaalde verlangens uit te stellen; zijn psychische horizon wordt daardoor verengd en het concentreert zich volledig op het onmiddellijke. Typisch voor deze kinderen is dat over het algemeen hun opvoeding gekenmerkt wordt door een gebrek aan discipline; een tekort dat vroeger vrij efficiënt werd opgevangen door de initiatie, maar dat mogelijk nu wel een stempel blijft drukken op de persoonlijkheid en helemaal niet de ideale levenshouding geeft om zich aan te passen aan een meer en meer Westers georiënteerde maatschappelijke instelling.

Samenvattend lijkt ons de opvoeding van het Afrikaanse kind op dit ogenblik weinig aangepast. Het traditionele opvoedingssysteem is verarmd door het wegvallen van essentiële elementen, en het is onvoldoende aangepast aan de Westerse aspecten die het Afrikaanse cultuurbeeld hebben gewijzigd. De opvoeding van het Afrikaanse kind lijkt ons op dit ogenblik een zeer ernstig probleem in het kader van de ontwikkelingsgebieden.

Daarenboven is de opvoeding een zeer moeilijk te beïnvloeden werkgebied, omdat ze ten slotte plaats grijpt in individuele intermenselijke relaties, waar men moeilijk op grote schaal vat kan op hebben.

Een typisch storende factor is ten slotte nog dat vele zgn. geëvolueerde Afrikanen, die zich schijnbaar perfect hebben geassimileerd met een Westerse levenswijze, in de opvoeding van hun kinderen opnieuw teruggrijpen naar de oude, tribale

---

(1) Alhoewel dit geldt voor de meeste stammen in Centraal Afrika, mag het toch niet zonder meer veralgemeend worden. De Baganda, bv. de belangrijkste volksgemeenschap uit Uganda, huldigen geenszins dit principe. Ze zijn formeel gekant tegen dit willekeurige in de opvoeding. De moeder voedt daar het kind op zeer geregelde tijdstippen, en elke navraag van het kind op andere momenten wordt niet beantwoord. Dit geeft dan ook een specifiek karakter aan de pedagogische situatie bij de Baganda.

waarden en traditionele normen en idealen. Dit wijst weer eens op de sterk determinerende rol van de eerste kinderjaren; het persoonlijkheidspatroon blijft aan de basis ongedeerd, ondanks alle uiterlijke aanpassingen, ondanks langdurende invloeden uit andere cultuurgebieden (1).

10. — Dit brengt ons op het gebied van de acculturatie — de veranderingen op grond van contact met andere culturen (2).

Een belangrijk probleem dat zich actueel in de psychologische antropologie stelt, is de vraag in hoeverre deze wijzigingen in het cultuurmilieu ook veranderingen teweegbrengen in de persoonlijkheidsstructuur van het individu. Zonder in te gaan op de polemiek die zich thans op dit gebied ontwikkelt, zijn wij van mening, dat de basis van de persoonlijkheid vrijwel ongeschonden blijft, ook al is men frequent in contact met de Westerse cultuur, ook al leeft men soms in een totaal Westers getint milieu, ook al gedraagt men zich op vele gebieden als perfecte westerlingen (3).

---

(1) Een typische indruk die wij in dit verband opdeden, was b.v. het feit dat zeer veel leerkrachten a.h.w. een dubbel leven leiden. Tijdens hun taak in de school gedragen ze zich totaal anders dan daarbuiten. Als ze de school verlaten, laten ze tegelijkertijd ook hun Westerse instelling en levenswijze achter, om zich in hun levensmilieu in niets te onderscheiden van de andere dorpsbewoners. Zeer sterk is dit bij vrouwelijke leerkrachten, die op school een zekere sociale status hebben maar dit totaal verliezen in de gemeenschap buiten de school. Dit is jammer in die zin, dat ze de stimulerende rol die ze in de school hebben, niet verder zetten daarbuiten, een taak die, zoals we verder zullen zien, uiterst waardevol zou kunnen zijn.

(2) Het begrip „acculturatie", zoals wij het hier gebruiken, werd gelanceerd in 1936 door HERSKOVITS, LINTON en REDFIELD : „acculturation comprises those phenomena which result when groups of individuals having different cultures, come into continious first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both cultures". M. J. HERSKOVITS, R. LINTON and R. REDFIELD : „Memorandum for the study of acculturation", *American Anthropologist*, 1936, vol. 38, blz. 149.

(3) De psychologische problematiek in het acculturatie-vraagstuk is vrij recent; het zijn vooral auteurs als SPINDLER en HALLOWELL welke hier pionierswerk hebben verricht. Het (voorlopig) resultaat van hun research-werk kan worden samengevat in een uitspraak van HALLOWELL : „zelfs de meest geacculturereerde Ojibwa's blijven in hun psychische persoonlijkheidsstructuur. Ojibwa's hoezeer ze ook in hun kledij, woonst, werkzaamheid en taalgebruik, het blanke gedragspatroon benaderen". A. I. HALLOWELL : *Culture and experience*. Philadelphia, 1956, blz. 357.

Wat integendeel wel het geval is, is dat de acculturatiesituatie een aantal psychische problemen stelt, omdat het persoonlijksheidspatroon van de Afrikaan op velerlei gebied totaal vreemd staat t.o.v. ingeschakelde Westerse cultuurelementen. En dit is naar ons gevoel het kernprobleem van alle ontwikkelingsgebieden, het kern-probleem ook van elke vorm van ontwikkelingshulp en technische bijstand, nl. : het introduceren van ontwikkelingsstimulerende factoren, die toch een psychisch appel hebben voor de Afrikaan, waarin zijn persoonlijkheid zich kan ontplooien en die hem toch nog een zeker veiligheidsgevoel waarborgen, noodzakelijke voorwaarde voor een harmonisch persoonlijk en sociaal psychisch leven.

11. — Ook op het gebied van het onderwijs is dit zo. Enerzijds moet het onderwijs een middel zijn voor vooruitgang, anderzijds mag het toch geen loutere copie zijn van bepaalde Westerse systemen. De problematiek van het onderwijs in de ontwikkelingslanden is zeer complex en het is vrij moeilijk om op dit gebied algemeen geldende directieven te geven, omdat teveel afhangt van plaatselijke toestanden en mogelijkheden.

Theoretisch moet de oplossing gezocht worden tussen twee extremen : ofwel een volledig aansluiten aan bestaande traditionele situaties, met als limiet geen schools onderwijs, ofwel het introduceren van een onderwijssysteem, volledig parallel met het onze bijvoorbeeld.

Eerder dan in het algemeen over dit probleem te spreken, is het misschien nuttig enkele in het oog springende aspecten van dit onderwijs te belichten, om op die manier meer bewust te worden van het geweldige vraagstuk dat zich stelt.

– Eerst en vooral staan we voor het feit dat de meeste Afrikaanse kinderen niet voorbereid zijn op de lagere school. Dit werd reeds gesuggereerd wanneer we spraken over de opvoeding. De stap van de familie naar de lagere school, die bij ons in vele gevallen reeds vrij moeilijk is en meestal wordt voorbereid in de kleutertuin, neemt in Afrika zeer grote vormen aan (1). Het is ten slotte een overgang tussen twee werelden. Op één ogenblik

(1) I. M. Thut and D. Adams : *Educational patterns in contemporary societies*, New York, 1964, blz. 338.

moet het kind de stap maken van zijn huiselijk, meestal traditionele milieu, naar een onderwijsvorm die op zijn minst zeer erg Westers geïnspireerd is. Het komt terecht in een andere denk- en leefwereld, in een totaal ander leefritme, met een voor hem ongekend disciplinair systeem, dikwijls ook in een ander materieel milieu, enz. En dit is iets wat niet beperkt blijft tot de eerste dagen, maar dat ongeveer de ganse schooltijd een probleem blijft, en nog intensiever wordt naargelang de studies vorderen; het blijft een permanente omschakeling tussen familiaal en schools milieu. Zonder te durven zeggen in welke mate of in welke zin, moet deze situatie alleszins een invloed hebben op de persoonlijkheidsvorming en het rendement van de schoolse vorming zeker niet stimuleren.

– Het hoofdprobleem in verband met het onderwijs ligt vooral in de organisatie en in de programmering, het wat en hoe van de te behandelen leerstof. Dit is uiteraard een delikaat aspect. Indien men zich houdt aan de algemene grote structuur van onderwijs zoals wij het kennen — en dit lijkt ons uiteindelijk nog wel het meest opportuun — moet men toch trachten om zich in de concrete vakken zoveel mogelijk aan te passen aan plaatselijke situaties. Vakken als aardrijkskunde en geschiedenis b.v. kunnen vrij gemakkelijk de nadruk verleggen op het eigen gebied, iets wat uiteraard dan ook veel meer vruchtbare interesse zal krijgen dan b.v. de geschiedenis van de Nerviërs en de Eburonen. Er bestaan zeer veel mogelijkheden om de meeste vakken te reorganiseren vanuit de eigen kennis- en belevingswereld der Afrikaanse kinderen. Wanneer dit op grote schaal zou gebeuren, zou men zich minder moeten ergeren over de zwarte leerlingen, omdat ze geen raad weten met de vraag in hoeveel tijd 3 verschillende waterkranen een reeks waterbakjes kunnen vullen. Voor de meeste Afrikaanse kinderen komt het water niet uit de kraan, maar wordt het door de vrouwen en kinderen uit de rivier geput. Toch mag deze aanpassing niet zonder meer extreem worden doorgevoerd : indien men er naar streeft een zwarte intelligentia te vormen, moet men tot op zekere hoogte een reeks gegevens inschakelen die fataal minder tot het eigen specifiek cultuurpatrimonium behoren. De afgestudeerden zullen namelijk voor een reeks problemen komen te staan die met de gegevens van hun milieu moeilijk kunnen opgelost worden (technici, geneesheren...).

– Ook op gebied van de methodiek en dan vooral van de ver-

houding leraar-leerling, zijn er problemen. Op dit ogenblik kennen we te weinig van de typische psychologie van het Afrikaanse kind om op grond daarvan aangepaste didactische en methodologische aanpassingen voor te stellen.

Storende factor in het onderwijs is dikwijls ook de houding der leraars. Zonder twijfel is het zo dat de zwarte leerkrachten over het algemeen niet op het niveau staan van hun blanke collega's (in de meeste gevallen missen ze nl. zelf een brede vormingsachtergrond), toch menen we wel te mogen zeggen dat de meesten op dit gebied voldoening geven. Belangrijker lijkt ons echter de speciale houding die ze tegenover de leerlingen en tegenover hun taak aannemen. Typisch is b.v. de uitgesproken autoritaire wijze waarop ze tegenover de leerlingen staan. Ook op gebied van hun specifieke vakdeontologie schieten ze wel eens tekort. Velen onder hen zijn, zoals de meeste Afrikanen, „travailleurs à but", zij werken voor een bepaald, concreet doel, dat, eens verworven of bereikt, alle motivatie voor het werk wegneemt. In vele brousseschoolen is het absenteïsme der leraars dan ook een niet te onderschatten probleem.

– De taak van de leraars buiten schoolverband, in de verhouding met de ouders b.v. is iets waarover men zich kan bezinnen. Op dit ogenblik bestaat er weinig interesse van de ouders voor het leven en werk van de kinderen op school, tenminste niet voor wat het fundamentele aangaat. De band tussen school en gezin is vrijwel onbestaande, de meeste ouders kennen niet eens de taal waarin gans het schoolgebeuren zich afspeelt.

– Moet het onderwijs de vorming van een beperkte elite of integendeel een volledige „mass education" nastreven; moet het onderwijs vooral algemeen vormend dan wel technisch georiënteerd zijn; moet men scholen oprichten en mensen opleiden in functie van bestaande werkgelegenheden, of moet men integendeel werkgelegenheid creëren voor jong gediplomeerden ? Dit zijn een reeks problemen die actueel zeer sterk in de belangstelling staan, maar waarover o.i. weinig algemeen geldende directieven kunnen gegeven worden, omdat elk aspect moet gezien worden in de totaliteit van de plaatselijke situatie, en ze in relatie met die totaliteit overdacht moet worden (1).

---

(1) Wie zich hierover in de literatuur wenst te oriënteren, raadplege o.m. M. J. Bowman and C. A. Anderson : *The role of education in development.*

Zo bestaat b.v. de tendens om vooral de nadruk te leggen op de ontwikkeling van het secundair onderwijs (1). Naast ongetwijfeld positieve perspectieven, geeft deze manier van werken wanneer ze niet in verhouding staat tot andere aspecten ook aanleiding tot minder gunstige gevolgen, o.m. het pseudo- en semi-intellectualisme. De symptonen van dit verschijnsel zijn algemeen gekend, en scheppen zware moeilijkheden : de afgestudeerden hebben afkeer voor elke vorm van handenarbeid, voorkeur voor intellectuele functies waarvoor men zelfs geen enkele geschiktheid bezit, uitwijking naar stedelijke en industriële centra, vorming van een behoeften- en aspiratieniveau dat ver boven het peil van de reële prestaties en van de capaciteiten komt te liggen, het ontstaan van „intellectueel verbalisme" dat geen inhoud of betekenis heeft, massale werkloosheid, enz. (2).

12. — We menen deze bijdrage te moeten besluiten met erop te wijzen dat opvoeding en onderwijs in de ontwikkelingsgebieden, en dan niet het minst in Afrika, een complex probleem is, een complex probleem dat dus uiteraard zijn mogelijke oplossingen moet vinden in de optiek van een totaalvisie van de onderontwikkeling zelf. Opvoeding en onderwijs is een totaalprobleem dat met alle aspecten van het leven verbonden is, en dus enkel vanuit een gansheidsopvatting zinvol kan benaderd worden.

Het feit dat in de meeste Afrikaanse streken een min of meer uitgebreid schoolsysteem gevestigd is, mag geen reden zijn tot jubelen, want de bestaande organisatie beantwoordt niet aan de reële noden en intensifiëert in bepaalde gevallen de problemen.

Opvoeding en onderwijs krijgt hier het karakter van een multidisciplinair probleem, dat buiten pedagogische en psychologische, ook antropologische (3) en economische aspecten

---

Development of the emerging countries, Washington, 1962, blz. 153-180; H. W. BURNS (ed.) : *Education and the development of nations*, New York, 1963; W. E. WARD : *Educating young nations*, London, 1959.

(1) UNESCO : *Conference of African states on the development of education in Africa ; Final Report*. Addis Ababa, may 15-25, 1961, blz. 11.

(2) Cfr. E. VAN DER STRAETEN, *op. cit.*, blz. 164.

(3) Een actueel interessegebied van de antropologie is de „anthropology of education", welke SPINDLER omschrijft als volgt: „The anthropology of education is an attempt to understand better what the teacher is doing and of

vertoont, en dus ook vanuit dit oogpunt onderzocht dient te worden. Het is niet het werkterrein van een bepaalde wetenschap; alle disciplines welke zich bezighouden met de mens in zijn gemeenschap kunnen en moeten hiervoor hun bijdrage leveren.

---

what the educational process consists, by studying the teacher as a cultural transmitter and education as a process of cultural transmission. G. D. SPINDLER: *Current anthropology*, in G. D. SPINDLER (ed.) : *Education and culture*, New York, 1963, blz. 43.