

Onwetendheid: een educatieve uitdaging

OVER HET ONDERWIJS IN ONTWIKKELINGSLANDEN

Rede

UITGESPROKEN TER GELEGENHEID VAN DE 58STE DIES NATALIS OP
9 MAART 1976

DOOR
PROF. DR. F. W. PRINS

Onwetendheid: een educatieve uitdaging

OVER HET ONDERWIJS IN ONTWIKKELINGSLANDEN

Rede

UITGESPROKEN TER GELEGENHEID VAN DE 58STE DIES NATALIS OP
9 MAART 1976

DOOR

PROF. DR. F. W. PRINS

De dies natalis van onze hogeschool draagt dit jaar een bijzonder karakter, zoals op velerlei wijze reeds werd aangekondigd. Het vieren van deze geboortedag staat tegelijkertijd in het teken van een eeuwfeest. Nederland kijkt terug op honderd jaar agrarisch onderwijs, niet zonder trots op hetgeen bereikt werd. Er is reden om feest te vieren. De drang tot feestvertoon wordt echter getemperd, wanneer we niet alleen vanuit het nú terugblikken in de tijd, maar tevens vanuit het hiér van onze welvaartsstaat rondblikken in de mondiale ruimte. In het laatste geval komen we oog in oog te staan met een situatie, die tot het vieren van feest weinig aanleiding geeft. We zien een toestand van schier uitzichtloze armoede, honger, ziekte en werkloosheid, die op onze vlaggenparade onvermijdelijk een donkere schaduw werpt.¹ Het onderwerp dat ik bij U mag inleiden is allerminst van dien aard, dat ik qua toonzetting veel redenen zou hebben, muziek in majeur ten gehore te brengen.

Wie zich ertoe zet over de betrokken problematiek enig overzicht te verkrijgen via de bestaande literatuur, moet erop rekenen, dat de stroom van geschriften, na de tweede wereldoorlog daarover geschreven, zo omvangrijk geworden is, dat een mensenleven niet lang genoeg zou zijn om hiervan kennis te nemen.² Hoewel ik het als een eer beschouw op deze bijzondere dies over dit onderwerp te mogen spreken, heb ik mij in de afgelopen periode verschillende malen afgevraagd of het niet mijn plicht geweest zou zijn voor die eer te bedanken. De onderhavige materie is dermate complex, dat men alleen van een veelzijdig disciplinaire benadering enige hoop op verheldering mag koesteren. Desondanks heb ik dit argument niet willen gebruiken om aan de uitnodiging geen gevolg te geven.

Een oceaan van ellende, die een groot deel van de mensheid teistert, vraagt om een titanenstrijd op vele fronten. Het front der onwetendheid is er één van. Laten we, ter vermijding van misverstand, vooraf duidelijk vaststellen, dat de strijd tegen onwetendheid alleen dan zinvol is, wanneer de beoogde resultaten aansluiting kunnen vinden op de totale levenswerkelijkheid der betrokkenen.

Strijden tegen onwetendheid – zo kan men simpelweg stellen – betekent een toestand van niet-weten proberen te veranderen in een toestand van weten. Nu is weten een relatief begrip. Voor de omvang, de inhoud of de diepgang daarvan bestaan geen absolute criteria. Deze criteria kunnen alleen gevonden worden in en vanuit de historische levenswerkelijkheid, waarin samenleving en individu zich bevinden. Zo kunnen aard, omvang en diepgang van het weten in de ene maatschappij zeer wel aansluiten op het vigerend behoeftenpatroon, doch ten aanzien van een andere maatschappij mank gaan aan realiteitszin.

Gebieden der onwetendheid

De taak, waarvoor het onderwijs in ontwikkelingslanden zich gesteld ziet, is in verhouding tot die in de ontwikkelde landen bijzonder omvangrijk. Tegenover één kind on-

der de 15 jaar in de ontwikkelde landen staan vier leeftijdgenoten in de ontwikkelingslanden. Bij benadering kan men stellen dat de omvang van de onderwijstaak in ontwikkelingslanden viermaal groter is dan die in ontwikkelde landen. Hoezeer men thans ook in nagenoeg elk ontwikkelingsland - althans van regeringswege - overtuigd is van het nut opvoeding en onderwijs te stimuleren, men beseft dat de financiële middelen ten enen male ontoereikend zijn om uitbreiding van de mogelijkheden voor onderwijs te overwegen. Ondanks de plechtige aankondiging, vastgelegd in artikel 26 van 'De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens' van de Verenigde Naties, dat iedereen recht heeft op onderwijs en dat basisonderwijs verplicht dient te zijn, moet vastgesteld worden, dat terwijl in Nederland honderd jaar landbouwonderwijs herdacht wordt, er in de wereld elk jaar ongeveer twee miljoen kinderen worden toegevoegd aan de vele miljoenen, die in de ontwikkelingslanden van elke vorm van onderwijs verstoken blijven.³

Onder de mantel van deze Universele Verklaring van de Rechten van de Mens gaat het lompenpak van het analfabetisme der ontwikkelingslanden schuil. Laten we deze uitspraak nader toelichten door de sociaal-economische situatie in een globale schets weer te geven.

Van de huidige wereldbevolking leeft naar schatting zeventig procent in ontwikkelingslanden. Daarvan leeft 85 procent op het platteland.⁴ Men verwacht dat tegen 1985 de stedelijke bevolking met ongeveer 5 procent gestegen zal zijn en de plattelandsbevolking met een dienovereenstemmend percentage gedaald. Het vermelden van percentages is in dit verband echter misleidend, wanneer men bedenkt dat de absolute bevolkingsaantallen der plattelandsgebieden mogelijk aanzienlijk zullen toenemen. Voor sommige plattelandsgebieden in ontwikkelingslanden houdt men zelfs rekening met een aanwas van 50 procent boven het huidige niveau. De levenswerkelijkheid van de zeer vele miljoenen mensen, die het platteland in de ontwikkelingslanden bevolken, draagt ruwweg de volgende karakteristiek: in verhouding tot de natuurlijke hulpbronnen neemt deze bevolkingsgroep op grote schaal en in een zeer snel tempo toe, met als een der directe gevolgen massale werkloosheid. Ondervoeding en honger behoren tot het normale patroon, terwijl in sommige gebieden hongersnood op de loer ligt of reeds heerst.⁵ De gezondheidstoestand is veelal slecht, er heersen vele ziekten en het sterftecijfer is hoog. De huisvestingsomstandigheden zijn naar onze begrippen schamel. Het inkomen per hoofd is miniem. Zo er sprake is van onderwijs, dan ligt dit op een niveau dat in vele opzichten als onvoldoende of ondoelmatig moet worden gekwalificeerd. Men voelt zich onmachtig, slijt zijn dagen in onvrede of legt zich gelaten bij de hopeloze situatie neer.⁶

Deze grauwe kenschets moge typerend zijn voor de doorsnee-situatie, zij is tegelijkertijd onvolledig. Talrijke andere factoren zijn in het geding, zoals bv. produktietechnieken, geld- en kredietwezen, marktwezen, transportmogelijkheden, bestuursvoorzieningen, een reeks die gemakkelijk kan worden voortgezet en die ons eens te meer doet beseffen, hoe moeilijk het is in het warrig geheel van factoren, die de levenswerkelijkheid in deze gebieden mede determineren, aanknopingspunten te vinden, die hoop op verbetering rechtvaardigen.⁷ Zoals de ervaring in het Eerste Ontwikkelingsdecennium (1960-1970) geleerd heeft, loopt het eenzijdig werken aan een deelprobleem in een ontwikkelingsland uit op het wekken van te hoge verwachtingen en deswege op teleur-

stellingen. De **les** die uit deze ervaringen getrokken kan worden, moet een waarschuwing zijn voor allen, **die** vanuit eigen vakspecifieke inzichten menen hulp te kunnen bieden. Ook op het **terrein** der ontwikkelingssamenwerking moet tot schade van het beoogde effect vaak geconstateerd worden, dat we de neiging vertonen onze eigen uil tot een valk te verheffen. Ieder steke de hand in eigen boezem.

Zoals in het voorafgaande reeds terloops werd opgemerkt, is het onderwijs in ontwikkelingslanden in kwantitatief opzicht ontoereikend. Dit houdt in dat miljoenen kinderen zelfs met het volgen van onderwijs geen begin kunnen maken. Hun leeftijdgenoten die wel een school kunnen bezoeken, komen gewoonlijk echter in overvolle klassen terecht. In sommige landen tracht men door het invoeren van wisselklassen het tekort aan onderwijsmogelijkheden tegen te gaan. Een dergelijke aanpak biedt evenwel weinig soelaas. Overbelasting van de leerkracht ligt voor de hand, hetgeen de resultaten van het onderwijs in negatieve zin beïnvloedt. Het behoeft geen betoog dat een situatie als hier geschetst, onregelmatig schoolbezoek en vroegtijdig verlaten van de school in de hand werkt.⁸ Voeg daarbij nog dat door het overgenomen Westerse selectiesysteem de doorstroming van lagere naar hogere leerjaren ernstig stagneert. Hierdoor worden de aanvangsleerjaren, die juist van fundamentele betekenis zijn voor het onderwijs aan en de vorming van het jonge kind, meer dan *overvol*.

Naast kwantitatieve problemen, waarvan hierboven een voorbeeld werd gegeven, heeft het onderwijs in ontwikkelingslanden ook te maken met problemen van kwalitatieve aard. Zonder dat het de bedoeling is deze problemen aan een uitvoerige analyse te onderwerpen, moge het volgende voorbeeld ter illustratie genoemd worden. Vele landen die voorheen de status van kolonie hadden, zijn thans ontwikkelingslanden. De koloniale regeringen verzorgden in hun koloniën in meer of mindere mate ook het onderwijs. Niet alleen werden de onderwijssystemen van de betreffende 'moederlanden' ingevoerd, maar tevens werd de taal van het koloniserende land de onderwijstaal. Het leren van deze taal zou de gekoloniseerde mens toegang verschaffen tot de godsdienstige, culturele en materiële waarden van het koloniserende land. Het gevolg van het invoeren van een vreemde taal als onderwijstaal was, dat leerkrachten uit het moederland naar de koloniën gezonden moesten worden. Deze ontwikkeling had een vertraging van de opleiding van de eigen mensen van het gekoloniseerde land tengevolge. Anderzijds leidde deze ontwikkeling tot het scheppen van twee soorten leerkrachten: zij die zich bij het onderwijs van hun eigen taal konden bedienen en zij, die gedwongen werden hun leerlingen, in een voor hen vreemde taal onderwijs te geven. Een dergelijke onderwijssituatie - die tussen twee haakjes nog steeds op 'onze' Antillen heerst - is in strijd met het didactisch uitgangspunt, dat de schoolwereld van het kind moet wortelen in de leefwereld van het kind.⁹

Westerse elite-onderwijsmodellen en -methoden werden ingevoerd, primair ten faveure van de Westerse wereld zelf. Ziehier het trieste resultaat dat de koloniserende landen op onderwijsgebied in de derde wereld hebben achtergelaten: drop-outs, zittenblijvers en niet-schoolgaande kinderen vormen tezamen een heirleger van miljoenen.¹⁰

Hoe kan men in een dergelijk taal-vreemd milieu, dat nagenoeg geheel buiten het werkelijke leven staat, blijven hopen, dat het onderwijs de zelfontplooiing dient, de creativiteit bevordert, de noodzakelijke samenwerking met het gezin tot stand brengt, de materiële mogelijkheden vergroot en de leefbaarheid van de hedendaagse wereld

verbetert. Maar al te vaak stonden niet de belangen van het kind centraal, maar de waarden en normen die het koloniserende land van belang achtte.¹¹

Krachten en tegenkrachten

In de 'Internationale Ontwikkelingsstrategie voor het Tweede Ontwikkelingsdecennium' verklaren de lidstaten van de Verenigde Naties o.a. een beleid te voeren, dat gericht is op het tot stand brengen van een rechtvaardiger en rationeler economisch en sociaal wereldbestel, waarin alle landen en alle mensen recht op gelijke kansen hebben.¹² Eén van de doelstellingen daarbij is uitbreiding van de mogelijkheden voor onderwijs. Er wordt naar gestreefd, dat, waar ook ter wereld, in 1980 alle kinderen basis-onderwijs krijgen. Door verbetering van een mondiale onderwijsstrategie zou in de loop van de tien jaar van het tweede ontwikkelingsdecennium een eind moeten komen aan de toestand, waarin de minst bedeeden van onderwijs verstoken blijven.

Wie 't anker licht, moet niet alleen weten waarheen hij vaart, maar moet ook rekening houden met tegenkrachten. Als het schip, dat de strijd tegen de onwetendheid moet voeren, met een snelheid van 6 knopen per uur vooruit gaat, maar tegenstroom en tegenwind veroorzaken een tegenkracht van 10 knopen, dan drijft het schip ondanks alle inspanning achteruit. Laten wij, alvorens te oordelen, de resultaten van de mondiale educatieve arbeid, na ruim 5 jaar van gezamenlijke inspanning, aan een nadere beschouwing onderwerpen.

Viermaal de aarde rond

De educatieve uitdaging, het analfabetisme op mondiaal niveau aan te pakken, is waarlijk van gigantische omvang. Wie zich opmaakt deze uitdaging te aanvaarden, dient te beseffen dat enig succes alleen dan te verwachten valt, als de beschikbare krachten en inzichten op internationaal niveau gebundeld worden. Deze gedachte is geen dode letter gebleven, zoals blijkt uit hetgeen in de Internationale Ontwikkelingsstrategie voor het Tweede Ontwikkelingsdecennium vermeld is. Wie kennis neemt van de enorme financiële investeringen t.b.v. de bestrijding van het analfabetisme in de achter ons liggende jaren, zou in verleiding kunnen komen te veronderstellen, dat het analfabetisme zijn zorgwekkend karakter verloren heeft. Van een dergelijk optimisme is men spoedig genezen als men kennis neemt van de volgende cijfers.

In 1970 waren er 113 miljoen kinderen tussen de 6 en 11 jaar die geen school bezochten. Hand in hand konden zij met z'n allen driemaal de wereldbol omspannen, d.w.z. dat zij een rij konden vormen van 120.000 km. Welnu, men verwacht dat in 1985 deze rij kinderen die geen basisschool kunnen bezoeken ruim 160.000 km lang zal zijn, d.w.z. dat de te verwachten 165 miljoen kinderen niet drie- maar viermaal de wereldbol omsluiten. Deze aan de Unesco ontleende gegevens, berusten op de vooronderstelling dat de bevolkingsaanwas gelijk zal blijven. Men neemt m.a.w. aan dat in de komende 30 jaar de wereldbevolking zal verdubbelen. Uit deze gegevens volgt dat er van 1970 tot 1985 ruim 50 miljoen kinderen bijkomen, die geen basisschool zullen kunnen bezoeken. Gaan we uit van de situatie in de ontwikkelingslanden in 1970 dan blijkt, dat van de totale basisschoolbevolking in de ontwikkelingslanden er in 1970 twee kinderen niet en

één kind wel naar school gingen.

Deze nuchtere analyse van het basisschoolbezoek in ontwikkelingslanden brengt weinig opwekkende feiten aan het licht, die evenwel toch nog rooskleuriger voorgesteld worden, dan ze in werkelijkheid zijn.¹³

Geluk en ongeluk wonen onder één dak

Uit bovengenoemde feiten kan men de conclusie trekken, dat in een ontwikkelingsland tegenover één kind, dat zo gelukkig is, de basisschool te kunnen bezoeken, er twee staan die ongelukkigerwijze door deze school niet opgenomen kunnen worden. Hoe verloopt nu in het algemeen de leerperiode op de basisschool van deze gelukkige leerlingen in de ontwikkelingslanden? Kan men stellen dat het onderwijs in West-Europa met verschillende euvelen behept is, voor het onderwijs in de ontwikkelingslanden geldt dat de problemen zo groot zijn dat er van een voor ons normale gang van zaken nauwelijks gesproken kan worden. Vormt het zittenblijven in het Westeuropese onderwijssysteem een akelig gezwel, in de ontwikkelingslanden is het bepaald kwaadaardig van karakter. Uit 'The Statistical Measurement of Educational Wastage' blijkt dat in de cursus 1967-68 in een aantal Afrikaanse landen 50% van de kinderen in de eerste klas van de basisschool bleef zitten. In een groot aantal Afrikaanse landen moest minstens de helft van de leerlingen de hoogste klas nog eens over doen. De te vroege schoolverlaters vormen een nog ernstiger probleem. Men stelle zich het trieste beeld voor van deze zgn. gelukkige kinderen, die een aantal jaren voor 'spek en bonen' in de klas zitten en het tenslotte maar opgeven. Uit een in 1970 door de Unesco gepubliceerd overzicht blijkt, dat het op dit gebied droevige record gehaald wordt door landen als Botswana, Republiek Midden-Afrika, Tsaad en Rwanda waar van elke 10 ingeschreven basisschoolleerlingen er 8 de school vroegtijdig verlaten. De leerlingen die geen plaats op de basisschool konden krijgen, zijn buiten hun schuld opzij geschoven. De drop-outs hebben het zgn. aan zich zelf te wijten. Hoe vaak hebben zij niet moeten horen dat ze dom en lui waren, alvorens ze de hoop definitief lieten varen. Deze vermeend luie en lastige mislukkelingen zullen de fout van het échec niet zoeken, waar die te vinden is, nl. in het op kolonialistische leest geschoeide onderwijssysteem, maar helaas bij zichzelf.¹⁴ In landelijke streken is het aantal drop-outs veel hoger dan in de steden, zoals uit een enkel voorbeeld ontleend aan vier Latijns-Amerikaanse landen moge blijken:

Percentage drop-outs

	Totaal	Stedelijke zones	Landelijke gebieden
Colombia	72,7	52,7	96,3
Dominicaanse republiek	69,6	48,1	86,1
Guatemala	74,7	50,4	96,5
Panama	37,7	19,3	54,7

Deze cijfers spreken een duidelijke taal. Een van de drie leerlingen bezoekt een basisschool, maar woont deze ene leerling in een landelijk gebied, dan is de kans zeer groot dat hij deze school niet afloopt. Deze verwaarloosde, op een doodlopend zijspoor gezette generatie, wordt straks in de ontwikkelingslanden opgeroepen mede de economische ontwikkeling op gang te brengen en de landbouw-productiviteit te verhogen.¹⁵ De kinderen van vandaag immers zijn de grote mensen van morgen.

Geduld is de deugd van de analfabeet

Uit het voorgaande is gebleken dat het totale aantal kinderen, dat thans analfabeet is, minstens 113 miljoen bedraagt. Ondanks alle inspanning neemt het absolute aantal toe. Eenzelfde beeld vertonen de volwassen analfabeten, d.w.z. zij die boven de 15 jaar zijn. Opnieuw ontlenen we aan Unesco-gegevens de volgende cijfers.

In 1950 waren er 1579 miljoen volwassenen, waarvan 700 miljoen analfabeet. In 1970 waren er 2335 miljoen volwassenen, waarvan 810 miljoen analfabeet. In 1950 was de helft van het aantal volwassenen in ontwikkelingslanden analfabeet, terwijl in 1970 één van de drie analfabeet was. Maar ook hier liepen de absolute getallen op. In 1970 waren er ruim 100 miljoen volwassen analfabeten meer dan in 1950. Van deze volwassen analfabeten zijn 70% vrouwen, hetgeen neerkomt op ongeveer 500 miljoen. Daarbij valt op te merken, dat in ontwikkelingslanden het vooral de vrouwen zijn, die het land bewerken. Traditie en vooroordelen bepalen dat zij het zijn, die van jongs af aan het idee meekrijgen, dat geduld de sleutel is die toegang verschaft tot het paradijs. Van de 810 miljoen volwassen analfabeten woont 85% d.i. 700 miljoen op het platteland. Hoe groot de behoefte aan onderwijs voor kinderen en volwassenen ook moge zijn, de cijfers maken duidelijk dat het enthousiasme, waarmee vooral na de tweede wereldoorlog de ontwikkelde landen zich ingezet hebben, om tegen de onwetendheid te strijden, nog onvoldoende resultaat heeft opgeleverd.

Het alfabetiseren vormt een belangrijke fase, die de betere wereld van morgen dient voor te bereiden. De toegepaste ontwikkelingsstrategieën zullen op dit gebied omgebogen en uitgebreid moeten worden om wezenlijke vooruitgang te bewerkstelligen. In dit licht dient het door de Unesco in 1970 gestarte 'Experimental World Literacy Programme' gezien te worden.¹⁶ Het ontwikkelen en testen van didactisch verantwoord materiaal, dat aansluit bij het leven en werken van alle dag en dat een deel vormt van de belevingswereld van de analfabeet, vraagt deskundige voorbereiding.¹⁷ Onderwijsresearch, als onderdeel van een op de toekomst gerichte beleidsresearch in ontwikkelingslanden, vormt een belangrijk onderdeel van een multi-disciplinaire ontwikkelingsstrategie. In 1971 namen aan het experimentele programma van de Unesco 8000 leerkrachten deel en bereikte men 235.000 volwassenen. Moge dit experiment een waardevolle bijdrage leveren aan een effectieve, educatieve planning. Men onderschatte de organisatie van de strijd tegen het analfabetisme niet. Het organiseren van een bezoek door een robot aan een andere planeet lijkt in onze tijd een eenvoudiger opgave.

Tegenstanders van het alfabetiseren

Zoals uit het voorafgaande is gebleken, komen er ieder jaar meer analfabeten, zowel onvolwassenen als volwassenen, bij. Ondanks de enorme inspanningen van instellingen als de Wereldbank, Unesco, FAO, missie en zending, blijken de verwachtingen, zoals die door de ontwerpers van de Internationale Ontwikkelingsstrategie voor het Tweede Ontwikkelingsdecennium gewekt zijn, veel te hoog gespannen. Bij de huidige ontwikkeling van de bevolkingsgroei zullen er elk jaar drie miljoen kinderen in de ontwikkelingslanden bijkomen, die geen school kunnen bezoeken.¹⁸ Er zijn thans ongeveer 130 miljoen kinderen, die het zonder universele bekwaamheden, zoals lezen, schrijven en rekenen, moeten stellen. Het gemis van deze fundamentele basisuitrusting maakt het verwerven van speciale bekwaamheden, die o.a. in het beroep nodig zijn, nagenoeg illusoir. Voor de volwassen analfabeten is dit aantal aanzienlijk hoger. In 1970 waren er 810 miljoen. Per jaar zal de toename ongeveer 5,5 miljoen bedragen, zodat er thans wel ongeveer 840 miljoen volwassen analfabeten zullen zijn.

Men kan niet zeggen dat de ontwikkelde landen zich niet ingespannen hebben en zich niet nog steeds inzetten om het onderwijs in de ontwikkelingslanden uit te breiden. Maar een feit blijft, dat we anno 1976 nog ver van de nagestreefde doelen verwijderd zijn. Alle kinderen waar ook ter wereld zouden immers basisonderwijs ontvangen en het aantal volwassen analfabeten zou belangrijk afnemen.

Redeneringen die het nut en de mogelijkheid van het alfabetiseren op grote schaal in twijfel trekken, dateren niet van vandaag of gisteren. Men vraagt zich af of het wel zo vanzelfsprekend is, dat ieder kind recht heeft op basisonderwijs. Is het wel zo vanzelfsprekend dat vooruitgang op educatief gebied de economische vooruitgang vergezelt? Of anders gesteld: zou de mens nu gelukkiger worden als hij lezen, schrijven en rekenen leert? Wij weten immers maar al te goed, dat de boom der kennis niet de boom des levens is. Zijn we met onze alfabetiseringsprogramma's niet bezig een drogreden in het leven te houden nl. dat wat goed is voor ons, ook goed zou zijn voor de mensen in de ontwikkelingslanden? Betaal de boeren in ontwikkelingslanden hogere prijzen met het geld, dat je nu uitgeeft om hen lezen te leren. Meer geld verschaft vooruitgang, hetgeen van onderwijs vooralsnog een onbewezen stelling is. De traditionele, ongecompliceerde, voornamelijk agrarische samenlevingen in de ontwikkelingslanden hebben - aldus zij die het nut van het alfabetiseren in twijfel trekken - in deze fase van hun ontwikkeling nog geen behoefte aan alfabetiseren. Waar de intrinsieke en extrinsieke motivatie ontbreekt, is elk leerproces al bij voorbaat mislukt. Wordt het niet meer dan tijd het volgende sofisme aan de kaak te stellen:

Alle kinderen leren in de Westerse maatschappijen de universele bekwaamheden als lezen, enz.

De Westerse maatschappijen zijn rijke landen.

Wil een ontwikkelingsland rijk worden dan moet je alle kinderen leren lezen.

Aristoteles heeft er reeds in zijn door hem ontwikkelde begripsleer de aandacht op gevestigd, dat men in twee oordelen niet tussen vier verschillende begrippen een verbinding kan leggen. Wordt het nu langzamerhand geen tijd dat experts op dit gebied gaan inzien, dat hun streven irreëel is?¹⁹

Laten we, aldus de opponenten, toch ophouden plattelandskinderen lezen te leren. Zodra ze het kunnen, trekken ze naar de steden waar ze spoedig verpauperen.

Voorstanders van het alfabetiseren

In 1657 reeds trok Comenius, toen hij zijn 'Didactica Magna' het licht deed zien, ten strijde tegen bovenvermelde argumenten. De ondertitel van deze 'Grote Onderwijsleer' luidt: 'de kunst om aan allen alles te leren'. Met zijn idee, dat allen, d.w.z. meisjes en jongens, vrouwen en mannen, rijken en armen, onderwijs moeten ontvangen, werd toen reeds de grondslag gelegd voor een universele, permanente educatie. Vanuit een allesomvattende theologisch-filosofische leer betreffende de goddelijke wereldorde en vanuit het wezen en de bestemming van de mens stond bij hem de scholings- en vormingsgedachte centraal.²⁰ Dit voorbeeld zij slechts vermeld om duidelijk te maken, dat de vraag naar het doel van het leren en die naar de inhoud en de omvang van het leren onvoorwaardelijk verbonden zijn met anthropologische beschouwingen over het wezen van de mens. In het antwoord op de vraag, waartoe de mens leert, dringt zich de kernvraag naar de inhoud van het mens-zijn op. M.a.w. de vraag naar het mens-zijn is mede bepalend voor het antwoord, dat gegeven wordt op de vragen, waartoe de mens leert en wat de mens leert.²¹

In de 17e en voor een deel in de 18e eeuw waren het in het grootste deel van Europa vooral religieuze motieven - al ontbraken ook toen al de economische motieven niet - die de aanzet vormden voor het alfabetiseren. Het waren vooral de Piëtisten die er de nadruk op legden dat bij het onderwijs tot uitdrukking gebracht moest worden dat het weten aan de daad voorafgaat.²² Rationele argumenten vindt men bij de aanhangers van de Verlichting in de 18e en de 19e eeuw.²³ Onderwijs en opvoeding dienen om de constante en geleidelijke vervolmaking van de mens te bewerkstelligen. Onderwijs scherpt het verstand en verstandige mensen zijn volgens deze zienswijze deugdzaam en gelukkige mensen.²⁴

Wil men ook enige greep krijgen op de zich over de gehele wereld snel voltrekkende culturele evolutie, dan vormen daartoe de genoemde universele bekwaamheden één eerste stap, die toegang verschaft tot de bronnen van kennis, aldus de aanhangers van een actieve cultuurpolitiek.²⁵ Ons geweten, aldus weer anderen, zegt ons, dat wij alfabeten niet mogen onthouden, wat van fundamentele betekenis is voor het verhogen van de menselijke waardigheid.²⁶ En er zijn moderne filosofen, die ons voorhouden dat het karakteristieke van onze hedendaagse situatie is, dat er geen geloof in de Openbaring noch in de ratio, noch in de stem van het geweten is.²⁷ De mens, en dus ook de analfabeet, menen zij, dient de hoogste mogelijkheden te verwezenlijken die in hem aanwezig zijn. Dan en pas dan is hij degene die hij behoort te zijn. Het onderwijs vormde bij ons in het begin van de 19e eeuw onder de regering van Koning Willem I één van de middelen om de nationale eenheid tussen Noord- en Zuid-Nederland te bewerkstelligen. Soortgelijke politieke overwegingen spelen bij het oprichten van scholen in ontwikkelingslanden thans eveneens een rol.

Economen maken ons duidelijk dat er een samenhang is tussen analfabetisme en armoede. Onderwijs vormt een van de voorwaarden voor de ontwikkeling van agrarische en industriële structuren. Door de tijden heen blijkt, dat vooruitgang op educatief

gebied gepaard gaat met economische vooruitgang en omgekeerd. Hun samenhang is door de complexiteit der wederzijdse beïnvloeding niet steeds duidelijk. Evident evenwel is, dat een pleidooi voor het uitbreiden van de educatieve activiteiten, in evenredigheid met de uitbreiding van de algemene produktie zal dienen te geschieden.²⁸

Mede door de revolutionaire ontwikkeling van de techniek blijkt, dat in nagenoeg alle ontwikkelingslanden het verlangen naar ontwikkeling gewekt is. De zuigkracht van het voorbeeld van de Westerse levenswijze wordt beschouwd als bijzonder groot. Het algemeen verlangen universele en specifieke bekwaamheden d.m.v. onderwijs te leren beheersen, is een van de gevolgen van het Westerse demonstratie-effect. Het verwerven van deze bekwaamheden is een middel, dat de weg tot verdere zelfontplooiing en bevrijding opent.

Het onderwijs kan een bijdrage vormen de kloof tussen de rijke en de arme landen te verkleinen. Dit ontwikkelingsproces is een noodzaak om tot een betere wereld te geraken, waarin de welvaart gelijkmatiger verdeeld en het welzijn blijvend verbeterd zal zijn.

Op zoek naar nieuwe wegen

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat we de strijd tegen het analfabetisme, dat de basis vormt van onwetendheid en onkunde op velerlei gebied, niet mogen en niet kunnen opgeven. Wel dringt zich dan de vraag op of de tot nu toe gevolgde aanpak revisie behoeft. Ondanks alle inspanningen komen er per jaar 3 miljoen onvolwassen en 5,5 miljoen volwassen analfabeten in de ontwikkelingslanden bij. De fouten, die in het eerste ontwikkelingsdecennium gemaakt zijn, heeft de Unesco - zoals reeds vermeld werd - ertoe gebracht in de tweede periode een op grote schaal opgezet experiment te beginnen. Afgewacht moet worden of de resultaten van dit experiment tot verbeteringen zullen leiden. Is het mogelijk de financiële middelen ten behoeve van educatieve voorzieningen te verruimen? Een commissie, die in 1972 een rapport aan de Unesco uitbracht, zegt in dit verband dat zij 'heeft moeten constateren dat de huidige vormen van bilaterale en multilaterale hulp, de fondsen die ervoor beschikbaar zijn en de principes waarvan zij uitgaan, niet meer opgewassen zijn tegen de noden van de wereldgemeenschap op educatief gebied; dit zal nog verergeren als alle educatieve activiteit op vernieuwing wordt geconcentreerd'.²⁹ Duidelijke taal die hierop neerkomt, dat je niet in je handen kunt klappen als je maar één hand hebt.

Wanneer we het probleem van het alfabetiseren van onvolwassenen en volwassenen op mondiaal niveau vanuit de pedagogische en didactische hoek beschouwen, dan kan het volgende opgemerkt worden. De gevoelige periode van kinderen om zich de universele bekwaamheden eigen te maken ligt tussen 5 en 8 jaar. Wanneer deze gevoelige periode voorbij is, zal het verwerven van deze kennis en vaardigheden met meer moeilijkheden gepaard gaan. In het algemeen kan men stellen, dat voor de volwassene wat dit betreft, de gevoelige periode voorbij is. Wie de inspanning van volwassenen om te leren lezen en schrijven, heeft waargenomen, kan zich nauwelijks voorstellen, dat het jonge kind deze vaardigheden bijkans spelenderwijs verovert. Spelenderwijs voor zover het deze vaardigheden leert in zijn eigen milieu en in zijn eigen moedertaal. Voor het leren van de universele bekwaamheden in een voor het jonge kind vreemde taal.

heeft de pedagoog geen goed woord over. Is het te gewaagd om uit een en ander de volgende conclusies te trekken? Schenk bij het alfabetiseren voorrang aan de onvolwassenen en streef ernaar het kind in zijn moedertaal op te voeden en te onderwijzen. Zou men het onder bepaalde omstandigheden toch noodzakelijk achten volwassenen lezen, schrijven en rekenen te leren, poog dan niet onvolwassenen en volwassenen in eenzelfde groep te onderwijzen. Beide leeftijdsgroepen vragen om een didactisch verschillende aanpak. Indien men toch volwassenen gaat alfabetiseren, schenk dan minstens evenveel, zo niet meer, aandacht aan vrouwen als aan mannen.³⁰ De poging alle volwassenen te leren lezen is een excessief doel. Aan het onmogelijke immers is niemand gehouden.

De financiële middelen, die thans besteed worden aan het leren lezen van volwassenen, zouden naar alle waarschijnlijkheid beter gebruikt kunnen worden voor het opleiden van meer leerkrachten, het verkleinen van de klassegrootte en het invoeren van didactisch verantwoord onderwijsmateriaal.³¹ Hoe belangrijk in een bepaalde fase de inzet van de van buiten komende experts ook moge zijn, aan de krachten van het ontwikkelingsland zelf, schenke men zo enigszins mogelijk de voorkeur. Men beperke het zittend blijven. Elke vergelijking met Westerse normen t.a.v. het aantal leerjaren, de omvang en de inhoud van de leerstof en het niveau van de resultaten dient vermeden te worden. Een basisschool met drie leerjaren waar men lezen, schrijven en rekenen leert en die tevens aandacht besteedt aan het aanleren van specifieke bekwaamheden – men denke o.a. aan bekwaamheden in de agrarische sector – aangepast aan de behoeften van het betreffende ontwikkelingsland, is in het algemeen doeltreffender dan een school naar Westers model. Niettemin vindt men in de geschiedenis van het Westerse onderwijs aanknopingspunten, die voor het onderwijs in de ontwikkelingslanden perspectieven bieden. A. H. Francke schakelde in het begin van de 18e eeuw studenten in bij het geven van onderwijs, Pestalozzi experimenteerde in de tweede helft van dezelfde eeuw met een soort van zelf-kostendekkend onderwijs, Robert Owen slaagde er in de 19e eeuw in kinderarbeid te verbinden met onderwijs en Karl Marx legde verband tussen kinderarbeid enerzijds en geestelijke, lichamelijke en polytechnische vorming anderzijds.³² Geheel nieuwe wegen zijn in onze tijd geopend door arbeid te verbinden met ontwikkeling, vorming en onderwijs.³³ Wegen die met name in China maar ook in verschillende ontwikkelingslanden zoals Tanzania en Botswana, tot resultaten hebben geleid. Het behoeft geen betoog, dat hoe belangrijk een dergelijke integratie ook moge zijn, de fase van het kind en de jeugdige in de menselijke levensloop een eigen waarde vertegenwoordigt. Wie verkondigt dat men de mens d.m.v. onderwijs kan veranderen, zijn gaven optimaal kan ontplooiën, zijn welzijn kan vergroten, zijn welvaart kan verhogen, maar er tegelijkertijd openlijk of stilzwijgend van uitgaat, dat de school er is om Westerse normen te propageren of in stand te houden, geeft stenen voor brood. Men verwondere zich dan ook niet over de nieuwste proclamatie: de school is dood.³⁴ Maar zij die deze uitspraak voor hun rekening nemen, bedoelen allerminst dat alle onderwijs nu ook maar begraven moet worden. Zij spreken zich uit voor de gedachte dat het onderwijs uit de monopolistische greep van de traditionele school verlost moet worden, aldus propagerend dat onderwijs op non-formele basis beter in staat zal zijn de kloof tussen school en leven te overbruggen.³⁵ Onderwijsdoelstellingen kunnen met elkaar in strijd zijn. Het verrichten van onderzoek naar de onderwijsdoelstellingen in ontwikkelingslanden is dan ook een

eerste opgave. Onderwijsresearch heeft tot nu toe nauwelijks invloed uitgeoefend op de besluitvorming en op het onderwijsbeleid. In ontwikkelingslanden heeft men op het gebied van het onderwijs in de eerste plaats behoefte aan beleidsrelevant onderzoek.³⁶ Helaas is de kloof tussen de beleidsfunctionarissen en de werkers in het onderwijsveld enerzijds en de wetenschappelijke onderzoekers anderzijds groot.

Van ontwikkelingsobjecten naar ontwikkelingspartners

De werkers van het landbouwonderwijs in Nederland zijn in de afgelopen honderd jaar ten strijde getrokken tegen de onwetendheid en onkunde op agrarisch gebied. Door vallen en opstaan hebben deze werkers van het eerste uur ontwikkelingswegen geopend, waardoor zij voor ons een betere wereld hebben voorbereid. Het past ons op een dag als deze de arbeid van vele, naamloze landbouwonderwijspioniers, die bijgedragen hebben aan de vermenselijking van de samenleving, te gedenken.³⁷

Het landbouwonderwijs heeft gedurende honderd jaar invloed uitgeoefend op politieke, economische, sociale en culturele ontwikkelingsprocessen in Nederland. Het vormde in zijn totaliteit dan ook een van de facetten van een algemene ontwikkelingsstrategie. Voor ontelbaar velen zijn bij het afleggen van de weg, die leidt van handelingsonbekwaamheid naar handelingsbekwaamheid, door de leerkrachten bij het landbouwonderwijs nieuwe toekomstmogelijkheden gecreëerd.³⁸ Toen de signalen der onwetendheid uit de ontwikkelingslanden het Westen bereikten, hebben deze leerkrachten de uitdaging aanvaard en zich ook in die landen ingezet, de levenssituatie te helpen verbeteren. Agrarische deskundigen hebben zich in vele ontwikkelingslanden beijverd die kennis en vaardigheden te vergroten, die nodig zijn om het beroep van landbouwer en veeteler met succes te kunnen uitoefenen.³⁹ Met erkentelijkheid mag geconstateerd worden, dat deze kennis, die na volhardend onderzoek in Nederland verworven werd, door vele werkers tot in de uithoeken van de wereld uitgedragen werd.⁴⁰ Deze arbeid gaat tot op de dag van heden onverdroten voort.

In de periode na de tweede wereldoorlog heeft zich op mondiaal niveau een proces van dekolonisatie voltrokken. Geleidelijk aan is men gaan inzien, dat in de strijd tegen de onwetendheid in gedekoloniseerde landen westelijke ontwikkelingsmodellen niet altijd goed functioneren. De door het Westen gevoerde ontwikkelingsstrategieën, die de afstand tussen de welvaart van de rijke en de arme landen zouden moeten verkleinen, worden thans meer dan ooit ter discussie gesteld.⁴¹ De intrigerende vraag luidt: hoe kan de mensheid greep krijgen op ontwikkelingsprocessen, waarvan hij de oorzaken vooralsnog onvoldoende kent? Het is evenwel zeker, dat de opvatting als zouden acculturatieprocessen zich uitsluitend voltrekken van de meer ontwikkelde landen naar de minder ontwikkelde landen thans als achterhaald mag worden beschouwd.⁴²

Een nieuwe periode ligt voor ons, waarin theoretici en practici van het agrarisch onderwijs in al zijn facetten de handen ineen dienen te slaan, teneinde te bereiken dat ontwikkelingslanden niet langer beschouwd worden als ontwikkelingsobjecten maar als ontwikkelingspartners.

1. COOMBS, PHILIP H., *The World Educational Crisis*. New York, 1968
- FAURE, EDGAR, e.a., *Learning to be*. Unesco, Paris, 1972.
- PEARSON, LESTER, B., *Deelgenoten in Ontwikkeling I*. 's-Gravenhage, 1970.
- TINBERGEN, J. EN R. A. PETERSON, *Deelgenoten in Ontwikkeling II*. 's-Gravenhage, 1970.
- PREBISCH, RAÚL, *Deelgenoten in Ontwikkeling III*. 's-Gravenhage, 1971.
- TINBERGEN, J., *Deelgenoten in Ontwikkeling IV*. 's-Gravenhage, 1972.
2. UNESCO, *Education in a rural environment*. Paris, 1974
- BREMBECK, COLE S. and RICHARD L. HOVEY, *Bibliography for the study of education in rural areas*. Unesco, Paris, 1972.
- CESO, *De publikaties van het Centrum voor de studie van het onderwijs in veranderde maatschappijen*. Den Haag, 1975.
- TUQAN, M. I., *Education, Society and Development in Underdeveloped Countries*. Den Haag, 1975.
- WALSHE, PHILIP, *Experimental integrated project on education for rural development*. Unesco, Namutamba, 1973.
- BAAREN, TH. P. VAN, *De godsdienst van de schriftloze volken*. In: Antwoord, Amsterdam, 1975.
- 'Na de uitvinding van het vuur is de kunst van het schrijven misschien wel de belangrijkste ontdekking van de mensheid geweest, want door het schrift werd het mogelijk om een in principe onbeperkte hoeveelheid ervaring en kennis te bewaren en over te dragen'. (p. 32)
3. De tekst t.a.v. het onderwijs vastgelegd in artikel 26 van de universele verklaring van de rechten van de mens luidt: Article 26. (1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations... (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.
- FRANÇOIS, LOUIS, *The Right to Education. From Proclamation to Achievement 1948 - 1968*. Unesco, Paris, 1968.
4. UNESCO, *FUNCTIONAL LITERACY. Why and How*. Paris, 1970. Unesco Nieuws III-IV, 1975.
- SCHUMACHER, E. F., *Hou het klein*. Bilthoven, 1973. p. 156: Volgens Schumacher is de taak om het lot van de inwoners der ontwikkelingslanden geleidelijk te verbeteren zwaarder dan wij hadden gedacht. Niet minder dan 85% leeft op het platteland.
5. Zie in dit verband de literatuurstudie van Verhaak, H.. De invloed van ondervoeding op de ontwikkeling van het kind. Nijmegen, 1974. Hij komt daarin tot de conclusie dat opvallend voor ondervoede kinderen zijn: een slechtere ontwikkeling van de taal, een geringere intersensorische integratie, lagere prestaties bij waarnemingsstests in het algemeen, mindere aandacht (vooral slechte prestaties bij kort aangeboden stimuli), verminderde (fijn) motorische ontwikkeling.
6. COOMBS, PHILIP H. en MANZOOR AHMED, *Attacking rural poverty*. Baltimore and London, 1974. p. 19: Zij constateren daarin o.a. dat het doel dat ieder kind een basisschool bezoekt verder dan ooit verwijderd is. Zij pleiten voor het uitbreiden van het non-formele onderwijs.
7. BAAL, J. VAN, *De Agressie van Gelijken*. Assen, 1974.
- CERYCH, L., *Problems of Aid in Education in Developing Countries*. New York, 1965.
- FAURE, EDGAR, *Opvoeding en de bestemming van de mens*. Koerier, 1972.
- WADE, ROBERT, *A Culture of Poverty*. In: Bulletin, Institute of Development Studies, University of Sussex, Vol. 5, No. 2/3, October 1973.
- WERTHEIM, W. F., *East-West Parallels*. Den Haag, 1964.
8. COOMBS, PHILIP H., spreekt in dit verband van een 'wasted generation' in zijn *The World Educational Crisis*. New York, 1968, p. 71.
- Zie in dit verband ook: RAKOTOMALALA, PIERRE en LÊ THANK KHÔI, *Education in a rural environment*. Unesco, Paris, 1974.
9. In COOMBS, PHILIP H., ROY C. PROSSER en MANZOOR AHMED, *New Paths to Learning*. New York, 1973 delen de schrijvers mee, dat 50% van de tijd op de basisschool gewijd is aan het leren van een vreemde taal. (p. 89)

- PRINS-WINKEL, A. C., *Kabes Duru?* Zeist, 1974. 'Wij komen tot de slotconclusie dat het Antilliaanse onderwijs zijn prioriteiten niet legt bij de Antilliaanse leerling en derhalve de Antilliaanse gemeenschap onvoldoende dient'. (p. 129)
- PRINS, F. W., *Latent Taaltalent*. Over de stiefmoederlijke behandeling van een moedertaal. Wageningen, 1974.
- PRINS, F. W., *Het Antilliaanse Onderwijs: Een toekomstvisie*. In: Pedagogisch Forum, 1971. p. 353: De ontwikkelingsprocessen van het Antilliaanse onderwijs zijn volledig ingebed in de Hollandse modellen totdat het inzicht van het Antilliaanse volk doorbreekt dat veel, zeer veel Antilliaanse praktische en theoretische intelligentie verloren gaat. Een beschaving kan slechts voortduren als het de beschaving van het gehele volk omvat. Dit inzicht zal nog moeten rijpen maar dan zullen de creatieve krachten van het Antilliaanse volk in volledige vrijheid in staat zijn eigen Antilliaanse onderwijsmodellen te ontwikkelen. Politieke bewustwording en groei van dat volk zullen dan de archaische denkkaders t.o.v. het onderwijs kunnen doorbreken. Het Antilliaanse volk zal zijn vleugelslag ontplooiën naarmate het de Hollandse mythe met de Antilliaanse werkelijkheid confronteert.
10. Ook hier geldt dat de mens niet kan handelen zonder te schaden. 'Wanneer de mens handelt met een ethisch goede bedoeling, dan sticht hij ondanks en tegen die bedoeling in óók kwaad in de wereld, omdat zijn handelen in de wereld óók weerklinkt op een wijze die hij afkeurt en verwerpt', aldus LUYPEN, W., in zijn: *Rechtvaardigheid*. Zwolle, 1975, p. 306 e.v.
11. NYERERE, J. K., *Education for Self-Reliance*. Dar-es-Salaam, 1967. p. 2: 'The education provided by the colonial government in the two countries which now form Tanzania had a different purpose. It was not designed to prepare young people for the service of their own country; instead, it was motivated by a desire to inculcate the values of the colonial society and to train individuals for the service of the colonial state.'
- PRINS, F. W., *Het sein van de onderwijstrein staat op onveilig*. In: Pedagogisch Forum Jrg. 7, 1973. p. 376: Het samenstellen van een algemeen onderwijsplan is een gigantische opgave, waaraan deskundigen uit de onderwijskundige, de sociaal-psychologische, de sociaal-economische, de ethische en de politieke sectoren moeten deelnemen.
12. TINBERGEN, J., *De strategie van de Verenigde Naties 1970-1980*. 's-Gravenhage, 1972.
13. GILLETTE, ARTHUR, *Youth and Literacy*. Unesco, Paris, 1972. Literacy 1969-1971. Unesco, Paris, 1972.
14. PHILIP H. COOMBS e.a. schrijft in dit verband in zijn *New Paths to Learning: Unfinished business of the schools: In a country with an over-all primary school participation rate of, say, 50 per cent, the chances are that in some of the poorer rural areas as many as 90 per cent or more of all young people (especially girls) are reaching maternity without knowing how to read or write*. (p. 29)
15. ASCROFT, JOSEPH, NIELS RÖLING, JOSEPH KARIUKI and FRED CHEGE, *Extension and the forgotten farmer*. Wageningen, 1973.
- WALSHE, PHILIP, *Experimental integrated project on education for rural development*. Unesco, 1973.
- UNESCO, *Education in a rural environment*. Paris, 1974.
- LALLEZ, RAYMOND, *An experiment in the ruralization of education: IPAR and the Cameroonian reform*. Paris, 1974.
- COVERDALE, C. M., *Planning education in relation to rural development*. Paris, 1974.
- BARWELL, CYRIL, *Farmer Training in East-Central and Southern Africa* Rome, 1975. In het voorwoord stelt Barwell o.a.: The Challenge to agricultural education at the farmer level has never been greater than at the present time; this challenge is intensified by inflation, rising prices, steady increases in population and dwindling natural resources.
- MALASSIS, LOUIS, *Ruralité Education Développement*. Paris, 1975.
16. GROOT, J. DE, *Het Tweede Ontwikkelingsdecennium 1970-1980*. Amsterdam, z.j.
17. UNESCO, *The training of functional literacy personnel*. Paris, 1973.
18. TA NGOC CHÁU, *Population growth and costs of education in developing countries*. Unesco, Paris, 1972.
19. KAHN, HERMAN en ANTHONY WIENER, noemen in hun: *Het jaar 2000 scenario voor de toekomst*, Deventer, 1967, nog de volgende nadelen: quasi intellectualisme; mandarinisme (intel-

- lectueel als vader en moeder van zijn land); boekenwijsheid; verlenging van de adolescentie subculturen; meritocratie; overdreven getheoretiseer; vervreemding van eigen cultuur en vreemding van het praktische leven.
20. PRINS, F. W., *Comenius*. In: Grote Denkers over Opvoeding. Groningen, 1964.
21. PRINS, F. W., *Over de lerende mens*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de pedagogiek en algemene didactiek aan de Landbouwhogeschool op 11-2-1965. Wageningen, 1965.
22. PRINS, F. W., *Leren in vrijheid?* In: Pedagogisch Forum, 1972.
23. GUNNING, J. H. Wz., A. H. FRANCKE: *Over de opvoeding der jeugd tot godzaligheid en wijsheid*. Utrecht, 1925.
24. BIJL, J., *Zoekend onderwijs*. Groningen, 1958.
25. PRINS, F. W., *Verleden en Heden*. Groningen, 1974. Men meende inderdaad te staan aan het begin van een tijdperk, waarin alles zou worden vernieuwd, waarin de mens, langs de weg van de ontwikkeling van het verstand, het toppunt van aardse geluk zou bereiken. Zie in dit verband ook: WOUDE, A. M. VAN DER, *Analfabetisme in Europa*. In: Spiegel Historiaal Jrg. 7, 1972.
26. PEURSEN, C. A. VAN, *Strategie van de Cultuur*. Amsterdam, 1970.
27. 'Handel naar de uitspraak van Uw geweten', daarin vat Fichte de kern van zijn zedenleer, en daarmede zijn gehele wijsbegeerte samen, aldus KOHNSTAMM, PH., in zijn: *Mensch en Wereld*. Amsterdam, 1948, p. 184 e.v.
28. JASPERS, K., *Die geistige Situation der Zeit*. Berlin, 1964ⁿ, p. 180; Fragt man heute verzweifelt, was in dieser Welt denn noch übrigbleibe, so ist für jeden die Antwort: was du bist, weil du kannst. Die geistige Situation erzwingt heute den bewussten Kampf des Menschen, jedes Einzelnen, um sein eigentliches Wesen.
29. JASPERS, K., *Philosophie II. Existenzerhellung*. Berlin, 1956. In het bijzonder hieruit: Möglichkeit einer philosophischen Ethik. (p. 362 e.v.)
30. PRINS, F. W., *Onderwijsvernieuwing en existentialisme*. Amsterdam, 1960.
31. TINBERGEN, J., *Ontwikkelingsplannen*. Wereldakademie z.j., p. 117 e.v.
32. FAURE, EDGAR, e.a., *Learning to be*. Unesco, Paris, 1972, p. xxii: If we take an over-all look at the evolution of educational activity through time, we soon see that progress in education accompanies economic progress and, consequently evolution in production techniques, although it is not always easy to discern the respective causes among the complex, interacting elements.
33. FAURE, EDGAR, e.a., *Learning to be*. Paris, 1972, p. xxxviii: Ways of broadening and strengthening solidarity must be found. Some of these emerge from our analyses and suggestions. Others must be developed later. But we remain convinced that this can be done, given initiative and expertise among the nations, the peoples, the educators and researchers and also with the help of international organizations, especially Unesco, which has a leading role to play in this field.
34. HEEMSTRA, C. M. VAN, *Je zult maar vrouw zijn*. Baarn, 1974. Unesco. International women's year. Paris, 1975.
35. RENES, P.B., *Teacher Training at Butimba*. Groningen, 1970.
36. ENHART, VOLKER, *Das Counterpartprogramm: Lehrerausbildung für berufliche Schulen der Entwicklungsländer*. In: International Review of Education XVII, 1971/1.
37. 2. PRINS, F. W., *Een belangrijk onderwijsexperiment in Botswana*. Een vergelijkend pedagogische studie. In: Pedagogisch Tijdschrift Jrg. 1/1, 1976.
38. ONEFFKE, G., *Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen*. Bad Wildungen, 1961.
39. KLEIN, H., *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*. Entwicklung-Erfahrungen-Probleme. In: Rowohlt's deutsche Enzyklopädie. Hamburg, 1962.
40. RAPP, G., *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*. Berlin, 1958.
41. ARX, K., *Technologie und polytechnische Erziehung*. Eine Auswahl. Heidelberg, 1965, p. 46 en 49.
42. ARX, K., *Het kapitaal*. Een kritische beschouwing van de economische politiek. Hilversum, 1967.
43. AKARENKO, A. S., *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn, 1969.
44. E-TUNG, MAO, *Society, Schools and Progress in China*. London, 1968.

RENSBURG, PATRICK VAN, *Report from Swaneng Hill. Education and Employment in an African Country*. Uppsala, 1974.

RENSBURG, PATRICK VAN, *The need for a revolution in education*. In: *The Africa Essay No. 45* May 1975.

34. REIMER, E., *School is dead*. New York, 1971.

ILLICH, I., *Deschooling Society*, New York, 1970.

ILLICH, I., *Tools for Conviviality*. New York, 1973.

KALLENBACH, A., *Ivan Illich's Deschooling Society*. CESO, 1973.

MEER, O.L. VAN DER, *Ivan Illich*. In: *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Groningen 1975.

35. FREIRE, P., *Pedagogy of the Oppressed*. New York, 1972.

FREIRE, P., *Education for critical consciousness*. New York, 1973.

HIME, PAULO SERGIO, *Etude comparative entre la méthode d'alphabétisation Paulo Freire (psycho-social) et la méthode fonctionnelle*. Paris, 1972.

ACTIECOMITÉ HULP ONTWIKKELINGSLANDEN, *De methode Paulo Freire, leren mondijf worden*. Amsterdam, 1970. Dit is een vertaling van: SANDERS, TH. G., *The Paulo Freire Method Literacy Training and Conscientization*. American Field Staff, 1968.

FREIRE, P., *The real meaning of cultural action*. CIDOC, Guernavaca, Mexico, 1969.

36. Zeer behartigenswaardig zijn in dit verband de woorden van P. B. RENES in zijn artikel: *Een 'bijverschijnsel' van het onderwijs in ontwikkelingslanden*. In: *Onderwijs in ontwikkelingslanden*. Purmerend, 1975. p. 35 e.v.: Sinds lang, en steeds meer ook, krijgt men de indruk dat wij met onze onderwijsresearch, hoe nuttig ook voor onszelf, en vooral met onze onderwijsadviezen, in ontwikkelingslanden aan het verkeerde adres zijn. De tegenzin, ja ook de verborgen en hier en daar reeds openlijke onwil om zulke adviezen aan te horen groeit. En hoe komt dat? Ze zijn 'memalukan', mer is er verlegen mee. In de eerste plaats omdat daarin, gelijk gezegd, de meer subtiel en de meer ondergrondse determinanten der problemen juist voor ons zichtbaar blijven, en in de tweede plaats omdat onderwijs een nationale, een geheel eigen, ja zoiets als een intieme zaak is. En tenslotte is het altijd en overal een kwalijk ding zich ongevraagd met andermans zaken te bemoeien. Het wachten ginds is dan ook niet op de missionaris, ook niet op de gesecculariseerde missionaris waarvoor de buitenlandse onderwijskundige in ontwikkelingslanden zo graag speelt, maar op de profeet die opstaat uit de kinderen van het eigen volk.

Men zie in dit verband ook het voortreffelijke artikel van STAAL, J. F., *De academicus als nowhere man*. In: *De Gids*, 7 en 8, 1970. Waarin hij o.a. opmerkt: Alleen de naïviteit die soms het gevolg is van overontwikkeling kan verklaren dat geleerden en intellectuelen als kippen zonder kop door het leven gaan zonder hun doel te bepalen.

37. BENTLEY, C. F., *The role of institutions of higher agricultural education in the OECD countries in providing training at the post graduate level for persons who will subsequently occupy teaching and research posts in the developing countries*. Working document OECD, 1970.

ANDERSEN, VIGGO, *Report of Rapporteur-General and recommendations of conference*. Conference of 8 August 1970. FAO, Kopenhagen.

FAO, Commission Paper, *Higher Education in Agriculture*. Kopenhagen, 1970. *Programme Agricultural Education Conference I*. The Rockefeller Foundation, 1974.

GRAY, CLARENCE C., *Agricultural curricula and instruction for national development: an integrated approach*. The Rockefeller Foundation, 1974.

PINO, JOHN A., *Graduate training for national development: a look at the Rockefeller Foundation approach*. The Rockefeller Foundation, 1974.

Rapport Internationaal Onderwijs. Ministerie Buitenlandse Zaken. Den Haag, 1973.

38. VELDINK, J. G., *W. C. H. Staring*. Wageningen, 1970.

VEENSTRA, G., *De geschiedenis van een geslacht*. Den Haag, 1972.

VEENSTRA, G., *Plattelandsonderwijs in ontwikkelingslanden*. In: *Pedagogisch Forum* Jrg. 5, 1971. Eén van zijn belangrijkste conclusies luidt, dat ruralisatie van het gewoon lager en voortgezet lager onderwijs met heel eenvoudige inleiding tot beroep noodzakelijk is voor de kinderen. 39. Hoewel er in vele ontwikkelingslanden een gebrek is aan 'eigen' landbouwdeskundigen, merkt M. I. Tuqan in dit verband terecht op: Velen wensen niet in deze richting opgeleid te worden, omdat

- men meer belang stelt in andere opleidingsmogelijkheden. TUQAN, M. I., *Onderwijs, maatschappij en vooruitgang in de ontwikkelingslanden*. In: Pedagogisch Forum Jrg. 5, 1971. pag. 4 e.v.
40. MOLL, H. W., *Agricultural education and training*. Project Indonesia. Den Haag, 1974.
- MOLL, H. W., *Project landbouwbedrijfsontwikkeling in Suriname*. Den Haag, 1973.
- MULDER, W. J., *Vernieuwing van het landbouwonderwijs in Suriname*. Den Haag, 1974.
- GIETEMA, B., *Agricultural Training Institute at Yambio*. Den Haag, 1975.
- MULDER, W. J., *Verslag van een bezoek aan Pakistan van 7 tot 30 november 1974 in opdracht van de Directie Internationale Technische Hulp*. Den Haag, 1974.
41. McGLYMONT, G. L., *Formal Education and Rural Development*. Rome, 1975.
42. PRINS, F. W., *Cultuuroverdracht, ontwikkelingsproblematiek en onderwijs*. In: Pedagogisch Forum Jrg. 5, 1971. p. 28: In dit roepingsbesef zullen pedagogen van meer en minder ontwikkelde landen elkaar vinden en ontdekken, dat cultuuroverdracht nimmer een éénrichtingsproces is. Pedagogen van beide groepen zullen niet mogen rusten tot er verplicht onderwijs is voor alle kinderen waar ook ter wereld en dat alle vormen van onderwijs voor ieder kind in elk land toegankelijk zijn.