

Tore Nordenstam

AFRIKAS UNIVERSITET

(1970)

PDF 2009



*Afrika
institutets
skriftserie*

Tore Nordenstam

*Afrikas
universitet*

W&W

AFRIKAS UNIVERSITET

Tore Nordenstam

Afrikas universitet

Wahlström & Widstrand Stockholm 1970

För de åsikter som framförs i Nordiska Afrikainstitutets skriftserie svarar författaren ensam och de innebär inte något ställningstagande från institutets sida.

Innehåll

Förord	7
I <i>Introduktion</i>	9
1. Utbildningsexplosionen i Afrika	9
2. Universitet och högskolor i Afrika vid andra världskrigets utbrott	13
3. Universitet i Afrika: nuläget	15
II <i>Afrikas äldsta universitet</i>	16
1. Vad är ett universitet?	16
2. De islamiska universiteten	18
3. De två universitetstraditionerna i Afrika	22
III <i>De koloniala utbildningsideologierna</i>	24
1. Om utbildningsideologier	24
2. De koloniala utbildningsideologierna	26
3. Brittisk universitetspolitik i Afrika	35
4. Fransk universitetspolitik i Afrika	49
5. Den belgiska utbildningspolitiken	57
6. Italienskt och portugisiskt inflytande	61
7. Sydafrika	64
8. Postskript: Liberia, Egypten, Etiopien	72
IV <i>Självständigheten och universitetens nya roller</i>	80
1. Universitetens nya roller	80
2. Globala aspirationer: Addis Abeba- och Tananarive-programmen	84
3. Konsolidering och nytänkande	87
4. Återblick på 60-talet	97
V <i>Universitet och utveckling</i>	99
1. Behovet av kritisk analys	99

2. Myten om de omättnliga behoven	100
3. Behovet av prioriteringar	102
4. Undervisningsreformer och sociala reformer	106
5. Elitbildningen	108
6. Behovet av forskning	111
7. Är universiteten för dyra?	116
VI <i>Internationellt samarbete</i>	123
1. Behoven	123
2. Samarbetsformer	125
3. Afrikas universitet och Skandinavien	129
Noter	132
Universitet i Afrika 1969	146
Litteraturhänvisningar	150
Karta	152

Förord

Under de fem år som jag arbetade vid universitetet i Khartoum blev jag allt mer intresserad av bakgrunden till denna institution som kolonialmakten lämnat i arv till det självständiga Sudan. Jag började systematiskt gå igenom den tillgängliga litteraturen och universitetets arkivmaterial. Så småningom växte uppgiften till att omfatta inte bara afrikanska universitet på engelsk modell utan också andra slags universitet i Afrika. Resultatet har blivit detta försök att ge ett perspektiv på universitetens framväxt på den afrikanska kontinenten och deras roller i de nya staterna i Afrika.

Under arbetets gång har jag blivit mer och mer uppmärksam på två saker. För det första hur väl utbildningssystemet i ett land speglar landets kulturella, ekonomiska och politiska situation. Att gå igenom den högre utbildningens utveckling i Afrika är ett sätt att få kontinentens utveckling under 1900-talet i skarp och ofta obarmhärtig belysning. För det andra att högre utbildningsmöjligheter är nödvändiga för att ett samhälle skall kunna fungera som ett fritt samhälle. När kolonierna undanhölls högre utbildning, förvägrades de därmed inträde på lika villkor i den moderna världen. Högre utbildning måste därför spela en central roll i de afrikanska samhällenas frigörelse, politiskt, ekonomiskt, kulturellt. De nya afrikanska staterna är i allra högsta grad medvetna om dessa sammanhang, vilket inte minst den spektakulära utvecklingen av universiteten i det tropiska Afrika vittnar om.

Jag står i tacksamhetsskuld till ett stort antal personer i och utanför Afrika som på olika sätt hjälpt mig under arbetets gång. Jag skall här endast nämna tre: John Shaw (nu vid F.A.O. i Rom) med vilken jag analyserat afrikanska universitetsproblem alltsedan vår gemensamma tid vid universitetet i Khartoum; Sven Hamrell som är den som fick mig att försöka göra denna bok; och Olle Nordberg på Nordiska

Afrikainstitutet som sett till att boken blivit skriven och tryckt.

Jag vill också tacka Nordiska Afrikainstitutet för ett stipendium för en resa till ett antal universitet i Nord- och Västafrika.

Bergen i april 1969

Tore Nordenstam

I. Introduktion

Utbildningssystem är instrument som känsligt registrerar den politiska och sociala situationen i ett land. Vill man snabbt skaffa sig en uppfattning om vad som skett i Afrika under de sista hundra åren, bör man inte underlåta att se på utbildningsmöjligheterna vid olika tidpunkter. De koloniala utbildningssystemen i Afrika utmärktes fram till det andra världskriget av långsam tillväxt och kraftig prioritering av lågstadiet. Efter det andra världskriget har Afrikas frigörelse åtföljts av en våldsam expansion av utbildningssystemen på alla nivåer. I detta kapitel skall jag inledningsvis belysa denna utveckling genom att jämföra läget i slutet på 1930-talet strax innan de klassiska koloniala systemen började vittra sönder med läget vid mitten av 1960-talet då avkoloniseringen i stort sett hade fullbordats på det politiska planet. Att utreda de ideologiska motiv och andra faktorer som ligger bakom de skeenden som antyds här är en uppgift för de efterföljande kapitlen.

1. Utbildningsexplosionen i Afrika

Utvecklingen i det tropiska Afrika från slutet på 30-talet till mitten av 60-talet kan sammanfattas på följande vis:¹

Skolväsendet i det tropiska Afrika 1937—39 och 1965.

<i>Antal elever</i>	<i>1937—39</i>	<i>1965</i>
<i>Primärstadiet (småskolor, folkskolor)</i>	<i>Ca 2,8 milj.</i>	<i>Ca 15,0 milj.</i>
<i>Sekundärstadiet (real- skole- och gymnasienivå)</i>	<i>Ca 6 000</i>	<i>Ca 1,3 milj.</i>
<i>Universitetsstadiet (universitet och högskolor)</i>	<i>100—200</i>	<i>Ca 40 000</i>

Som synes har tillväxten varit kraftig på alla stadier. Expansionen på de under kolonialtiden försummade högre nivåerna är särskilt anmärkningsvärd. Grovt räknat finns det fem gånger fler lärjungar på lågstadiet nu än för 25–30 år sedan, och 200 gånger fler på de högre nivåerna.

Några kommentarer till tabellen. Siffrorna är i likhet med annan u-landsstatistik säkerligen behäftade med rätt stora fel. De bör betraktas som ungefärliga skattningar som antyder de storleksordningar det rör sig om och vilka förändringar som ägt rum i grova drag.

Siffrorna från 1937–39 och 1965 är inte heller helt jämförbara. 30-talssiffrorna är hämtade ur Beckers översikt över skolsituationen på den afrikanska kontinenten strax före krigsutbrottet. Till det tropiska Afrika räknade han hela kontinenten med undantag av de nordafrikanska kuststaterna (Marocko, Spanska Marocko, Algeriet, Tunisien, Libyen och Egypten) och Sydafrika (Sydafrikanska Unionen, Sydvästafrika, Basutoland, Bechuanaland, Swaziland, Nord- och Sydrhodesia). Siffrorna för 60-talet är hämtade ur UNESCO-statistiken och avser det som där kallas för "Mellanafrika" och som förutom de tre enklaverna i Sydafrika (nuvarande Botswana, Lesotho och Swaziland) också inkluderar öarna Madagaskar och Mauritius men däremot inte de ännu inte fria områdena i det tropiska Afrika (portugisiska och spanska kolonier) och inte heller nuvarande Rhodesia (dvs. Sydrhodesia).

Siffrorna för 1937–39 är vidare tilltagna i högsta laget. Långt ifrån alla de 2,8 miljonerna barn som var inskrivna gick regelbundet i skola. Om man följer Beckers förslag och antar att 60 % av de inskrivna barnen gick någorlunda regelbundet i skola åtminstone två–tre år, får man ett antal av omkring 1,7 miljoner skolbarn i det tropiska Afrika vid 30-talets slut. Man bör också lägga märke till att minst 90 % av skolorna var av allra enklaste slag (s.k. bush-skolor, subgrade schools, écoles préparatoires etc.) med synnerligen elementär undervisning.² Liknande synpunkter gäller antagligen också för siffrorna för 1965, men man kan kanske anta att standarden höjts något sedan 30-talet.

I slutet av 30-talet fanns det mer än 100 miljoner människor i det tropiska Afrika. Om man antar att en femtedel av befolkningen befann sig i skolåldern – vilket förmodligen är i underkant – och räknar med 1,7 miljoner skolbarn, så innebär detta att 8,5 % av barnen i det tropiska Afrika gick i skola åtminstone några år på 30-talet. Enligt UNESCO-statistiken gick 44 % av barnen i primärskoleåldern i primärskolor år 1965. (Siffran, som verkar högt tilltagen, är inte direkt jämförbar med siffran för 1937–39 eftersom den siffran gällde alla barn i skolåldern på alla nivåer.)

Bland de 6 000 eleverna på sekundärstadiet 1937–39 finns inte bara elever vid gymnasier, lycéer o.d. utan också 1 500 lärjungar vid franska "écoles primaires supérieures", bortåt 650 "mellanskole"-elever i Belgiska Kongo och 1 500 "college"-elever i Liberia. Inte minst med tanke på den notoriskt låga standarden på skolorna i Liberia bör man därför anse talet 6 000 som ett maximalt. Andelen elever på ett stadium motsvarande svensk gymnasienivå torde ha varit mycket liten.

Skolväsendets utveckling i Mellanafrika under 1960-talets första hälft antyds av följande tabell:³

Antal elever i Mellanafrika.

	1960	1965	Ökning 1960–65
Primärstadiet	Ca 11,1 milj.	Ca 15,0 milj.	33 %
Sekundärstadiet	630 010	1 283 550	104 %
Universitet och högskolor	13 470	40 970	204 %

De högre skolorna har alltså byggts ut mycket snabbt under 60-talet. Universitetens och högskolornas utbyggnad är särskilt anmärkningsvärd: en tredubbling av studentantalet inom en femårsperiod.

I motsats till i det tropiska Afrika fanns det redan under mellankrigstiden relativt väl utbyggda undervisningssystem i några av länderna i norra och södra Afrika, särskilt i Algeriet, Egypten och Sydafrikanska Unionen. I både Algeriet

och Sydafrika tillgodosåg undervisningssystemen dock främst de europeiska minoriteterna, medan utbildningsmöjligheterna för afrikaner inte var påfallande bättre än på många andra håll på kontinenten.

Den åtminstone kvantitativt imponerande utvecklingen i Egypten (Förenade arabrepubliken) antyds av följande sammanställning.⁴

Skolväsendet i Egypten 1937/38–1965.

	1937/38	1960	1965
Primärstadiet	ca 1 120 000	2 663 247	3 417 653
Sekundärstadiet	ca 40 000	548 241 (inklusive yrkesskolor och lärarseminarier på sekundärnivå)	968 634
Universitet och högskolor	8 278 (endast Cairo University)	106 830	175 245

Även om man till siffran för Kairo-universitetet lägger studenterna vid al-Azhar – 11 130 år 1938, varav de flesta torde ha befunnit sig på lägre nivåer än universitetsstadiet – och några andra små högre läroanstalter – det amerikanska universitetet i Kairo m.fl. – är det uppenbart att universitets- och högskoleväsendet i Egypten genomgått en våldsam expansion under de sista trettio åren.

Jämför man tabellen ovan med siffrorna för universitetens och högskolornas tillväxt från 1960 till 1965 för Nordafrika som helhet, dvs. Algeriet, Libyen, Marocko, Tunisien, Egypten, så framgår det att den överväldigande delen av tillväxten faller på Egypten:⁵

Universitet och högskolor i Nordafrika 1960 och 1965.

	1960	1965	Ökning 1960–65
Antal studenter	122 059	200 601	64 %

Procentuellt var tillväxten dock störst i Libyen, Marocko och Tunisien där studentantalen i stort sett fördubblades från 1960 till 1965. Ingen av de nordafrikanska staterna når dock upp till genomsnittsökningen 1960–65 för Mellanafrikas universitet och högskolor som uppgick till 204 %.

2. Universitet och högskolor i Afrika vid andra världskrigets utbrott

Det har framgått av de anförda siffrorna att de flesta av Afrikas länder var skralt försedda med institutioner på universitetsnivå fram till det andra världskriget. Det gäller särskilt det tropiska Afrika. Frånsett universiteten i Algeriet och Sydafrika där den överväldigande delen av studenterna var europeer fanns det före det andra världskriget bara en handfull ställen i Afrika där det överhuvud taget var möjligt att avlägga en fullständig universitetsexamen av västerländsk typ: två i Egypten – det statliga universitetet i Kairo och det amerikanska universitetet i Kairo; två i det tropiska Afrika – Fourah Bay College i Sierra Leone och Achimota College på Guldkusten; möjligen kan man lägga till Liberia College i Monrovia. Vid Achimota College kunde man bara avlägga London-universitetets ingenjörsexamen samt den första hälften av filosofisk grundexamen. Standarden vid Liberia College nådde knappast upp till europeisk universitetsnivå. Till detta kommer det lilla Fort Hare Native College i Sydafrika och några islamiska högskolor med al-Azhar i Kairo i spetsen samt The Kitchener School of Medicin i Sudan.

I många delar av Afrika fanns det ingen högre utbildning alls före det andra världskriget. Det gäller Kenya, Tanganjika, Zanzibar, Nyasaland, Nord- och Sydrhodesia, Franska Ekvatorialafrika, Gambia, Togo, Kamerun, de flesta av de områden som hörde till Franska Västafrika, de portugisiska och spanska kolonierna osv.

De begränsade möjligheter till högre utbildning som fanns

i Afrika under mellankrigstiden går snabbt att räkna upp.⁶ I Algeriet fanns det förutom universitetet i Alger (med 95 % europeiska studenter) tre högre islamiska skolor (i Alger, Constantine och Tlemcen) med sammanlagt 171 studenter; bara 12 av dem befann sig på det egentliga högstadiet. I Egypten fanns al-Azhar med 11.370 elever på alla nivåer 1938 och Cairo University med 8278 studenter i åtta fakulteter 1938, det amerikanska universitetet i Kairo med 155 studenter 1935, och dessutom några institut och colleges i stil med en Ecole Française de Droit. I Marocko fanns det ett institut för högre marockanska studier i Rabat, som planerades att utvecklas till ett universitet, och ett naturvetenskapligt forskningsinstitut. De islamiska skolorna i Marocko, inklusive Qarawiyin-”universitetet”, ledde bara upp till studentexamensnivå, enligt kolonialmaktens bedömning. I Tunisien fanns det institut för arabiska och juridiska studier. Moskéskolan i Ez-Zitouna, som gärna omnämns som ett islamiskt universitet, ansågs inte stå på fransk universitetsnivå. I Libyen fanns det sedan 1935 en liten islamisk läroanstalt som den fascistiska regimen etablerat för att försöka hindra libyska studenter att studera vid al-Azhar som ansågs som ett säte för arabisk nationalism.

I det tropiska Afrika fanns det ännu mindre. Högskolan i Liberia var på amerikansk college-nivå snarare än europeisk universitetsnivå. Skolan hade 27 studenter på högskolenivå 1937. I Sudan fanns Kitchener School of Medicine och en första början till högre kurser vid Gordon Memorial College. I brittiska Östafrika fanns Makerere College, där man kunde ta den första delen av en fil. kand. (Intermediate Examination.) 11 studenter gick upp till denna examen 1937. I Brittiska Västafrika fanns Fourah Bay College (17 elever på universitetsnivå 1935), Achimota College på Guldkusten (32 studenter på universitetsnivå 1937), Yaba Higher College utanför Lagos i Nigeria (omkring 60 studenter i slutet av 30-talet) och högre lantbruksskolor i Ibadan och Samaru i Nigeria. I de belgiska kolonierna var den högsta utbildning som en afrikan kunde få en sexårig kurs för infödda läkarbiträden (12 elever 1938). I Etiopien fanns under den ita-

lienska ockupationen en islamisk skola för blivande präster och domare. I de franska kolonierna fanns utbildning av lärare och biträdande läkare, veterinärer och barnmorskor (William Ponty-skolan utanför Dakar i Senegal plus några mindre skolor) och en skola för läkarbiträden på Madagaskar.

I Sydafrika slutligen fanns det fyra självständiga universitet och fem universitetsfilialer som tillsammans utgjorde det s.k. University of South Africa. Några få afrikaner vann inträde vid några av dessa institutioner. "Infödingshögskolan" i Fort Hare hade 79 studenter på universitetsnivå 1937.

3. Universitet i Afrika: nuläget

Nu finns det universitet eller "university colleges", "universitetscentra" e.dyl. i de flesta av Afrikas stater. Undantagen utgörs framför allt av ett antal f.d. franska områden som antingen så gott som helt saknar högre utbildningsmöjligheter inom landets gränser eller också bara har mindre högskolor. (Se länder-översikten, s. 146-149).

I norra Afrika finns det 13 universitet och dessutom ett stort antal andra högre utbildningsinstitut, särskilt i Egypten.

I Sydafrika finns det 10 universitet inklusive korrespondensinstitutet University of South Africa. Icke-européer hänvisas så gott som helt till fem "infödingshögskolor".

I resten av Afrika - inklusive Madagaskar och Mauritius - finns det omkring 35 universitet och liknande institutioner.⁷

Sammanfattningsvis har alltså följande skett på den högre utbildningens område i Afrika under de senaste 25-30 åren: i Mellanafrika har förkrigstidens rudimentära högskoleväsen utvecklats till ca 35 universitet och studentantalet har stigit från 100 à 200 till omkring 40 000, och i norra Afrika har antalet universitet stigit från 4 till 13 och studentantalet från 10 000 till omkring 200 000.

II. Afrikas äldsta universitet

När de första universiteten i Europa uppstod på 1100-talet, fanns det sedan ett par hundra år liknande högre lärosäten i den islamiska världen som ofta brukar kallas för "universitet". I en skrift om Qarawiyin-universitetet i Marocko hävdas det t.ex. att "orientalister enhälligt erkänner att Qarawiyin-universitetet i Fez var världens första universitet".¹

De islamiska universiteten spelar fortfarande en viktig roll i norra Afrika. I detta kapitel skall jag ge en skiss av den islamiska universitetstraditionen i Afrika från medeltiden till nuet och säga något om hur denna tradition förhåller sig till den europeiska universitetstraditionen i Afrika, som resten av boken handlar om.

1. Vad är ett universitet?

Det finns gott om försök att i en kort definition sammanfatta det som anses vara utmärkande för ett universitet. Många sådana definitioner är mer eller mindre medvetet avsedda som propaganda för en viss syn på vad ett universitet bör vara. Andra definitioner försöker ge en grov avgränsning av hur termen "universitet" faktiskt används av någon grupp av människor. Den första afrikanska konferensen för högre utbildning i Tananarive 1962 noterade att den akademiska terminologin ofta används på olikartade men besläktade sätt i Frankrike, England och USA. Man föreslog att "universitet" enligt engelskt språkbruk anger "ett lärosäte där man sysslar med högre studier" och där lärarna är "förenade i en sammanslutning som har makt att utdela examina och andra privilegier". I USA tenderar termen – fortfarande enligt Tananarive-rapporten – att användas främst om institutioner som "i betydande utsträckning betonar forskarutbildning

(graduate instruction), som vidare utdelar högre examina på ett antal filosofiska områden (liberal arts fields) och som har åtminstone två högre professionella skolor som inte är uteslutande teknologiska, medan institutioner som huvudsakligen ägnar sig åt undervisning fram till akademiska primär-examina ofta men inte alltid kallas för college i stället för universitet.”²

I stället för att välja en bestämd definition av termen ”universitet” skall jag här nöja mig med följande avgränsning av vad som skall menas med ett ”universitet” i denna bok: som universitet räknas i denna bok dels alla de institutioner i Europa och Amerika som det råder allmän enighet om är universitet i ordets egentliga bemärkelse, t.ex. universiteten i London, Oxford, Köln, Paris, Rom osv., dels alla andra institutioner som liknar dessa typexempel på universitet så mycket att det verkar berättigat att kalla dem också för universitet. En sådan avgränsning utesluter inte en viss grad av godtycke: det finns lärosäten där meningarna kan vara delade om de liknar de klara typfallen tillräckligt mycket för att med rätta kunna klassificeras som universitet. Men i allmänhet kan man räkna med stor enighet bland kompetenta bedömare om vad som är och vad som inte är riktiga universitet.

När det gäller vad som skall räknas som universitet i Afrika, kan man följa någon auktoritativ förteckning i stil med den internationella universitetsföreningens lista över världens universitet och inkludera alla institutioner som finns med där och som kallas för universitet, universitetscentra, universitetsinstitut e.dyl.³ Det är vad jag gjort i denna bok. Det finns bara några få fall där man behöver tveka när det gäller vilka lärosäten som skall räknas som universitet i Afrika. Skall t.ex. det polytekniska institutet i Guinea räknas med? Det var ursprungligen avsett att vara en del av ett universitet vars andra del skulle ligga i Mali, men är nu en självständig institution med fyra naturvetenskapligt-tekniskt inriktade fakulteter plus en humanistisk fakultet. I detta fall har jag bedömt likheterna med andra institutioner som brukar kallas för universitet som tillräckligt stora för att det polytekniska institutet

i Guinea skall kunna räknas som ett universitet.

För de flesta institutioner i Afrika som kallas för universitet e.dyl. gäller dessutom att de är utväxter på den europeisk-amerikanska universitetstraditionen. De har tillkommit under beskydd av europeiska eller amerikanska universitet och hör genom det till den familj av lärosäten som innefattar typfallen av universitet. De europeiska universiteten hör liksom de flesta afrikanska universiteten till den tradition av högre utbildning och forskning som går tillbaks till lärosätena i Bologna och Paris på 1100-talet.

Om man använder termen "universitet" enbart som namn på medlemmarna av den tradition som börjar med Paris och Bologna, kan man inte tala om islamiska universitet överhuvud taget, eftersom den islamiska traditionen har uppkommit och utvecklats i stort sett oberoende av den europeiska universitetstraditionen. Men om man är beredd att som universitet räkna också institutioner i andra kulturer som tillräckligt mycket liknar medlemmarna av den europeiska universitetstraditionen, då kan man tala om t.ex. islamiska universitet under förutsättning av att det finns tillräckligt stora likheter mellan de islamiska lärosätena i fråga och de vanliga europeiska universiteten.

När det påstås att lärosätet i Fez var världens första universitet, så är alltså frågan om skolan i Fez var tillräckligt lik t.ex. de något senare lärosätena i Bologna och Paris för att det skall vara berättigat att använda samma beteckning som för dem.

2. *De islamiska universiteten*

Prototyperna för alla senare universitet i den kristna västerländska traditionen är de organisationer av studenter och lärare som uppstod i Bologna och Paris i slutet på 1100-talet. I Bologna var det studentgillet som var det akademiska livets centrum, i Paris var det lärargillet. Termen "universitet" användes till att börja med som beteckning på dessa gillen – "universitas" var en allmän beteckning för en mängd perso-

ner, en sammanslutning av något slag – medan den akademiska institutionen kallades för ett "studium generale". Dessa studia generalia utmärktes bl.a. av följande tre egenskaper: de var institutioner för högre utbildning som inbegrep minst en av de tre "högre fakulteterna" (teologi, juridik, medicin); de hade ett anseeligt antal lärare; och studenterna rekryterades på en vid bas och inte från något visst land eller område.⁴

När lärosätena i Paris och Bologna kom till, fanns det redan några skolor i det islamiska imperiet som till sin målsättning, rekrytering och organisation liknar de kristna studia generalia – universiteten så mycket att man brukar kalla dem för "islamiska universitet". al-Qarawiyin-universitetet i Marocko uppger år 859 som sitt grundläggningsår, och det mest berömda av de islamiska universiteten i Afrika, al-Azhar i Kairo, firade sitt tusenårsjubileum – enligt islamisk tideräkning – år 1942 (grundläggningsår 970). Till att börja med var al-Azhar och al-Qarawiyin knappast mer än vanliga moskéskolor, som först så småningom nådde en sådan nivå att de kan sägas ha varit egentliga universitet. (Alfred Guillaume räknar inte något av dessa två lärosäten som det första islamiska universitetet utan utnämner universitetet i Bagdad från mitten av 1000-talet till det första i sitt slag.⁵ al-Azhars rykte som moské och högre läroanstalt daterar sig från mitten på 1200-talet.)⁶

Till de berömda islamiska universiteten hörde också Ez-Zitouna i Tunis – nu en fakultet vid Université de Tunis – och Sankore-universitetet i Timbuktu. Det fanns också andra (Dinguiray i Fouta, Sokoto i norra Nigeria, Djenné vid Niger o.a.⁷)

Sankore-universitetet i Timbuktu blomstrade på 1500-talet under kungariket Songhays glansdagar och var berömt både i den islamiska världen och i Europa. Sankore-universitetet tycks ha varit en rätt lös sammanslutning av lärde, som levde kring moskén med samma namn i Timbuktu, och deras lärjungar. Det fanns inga formella restriktioner när det gällde föreläsningrätt – den enda kvalifikation som krävdes var att man kunde samla en tillräckligt stor åhörarskara, skriver

Félix Dubois i sin klassiska skildring av Timbuktu.⁸ Det be-
drevs studier i juridik, grammatik och teologi och i mindre ut-
sträckning också i naturvetenskap och medicin. Följande por-
trätt av en av de mera berömda lärarna i Timbuktu, Mo-
hammed Abou Bekr från Wankore, förmedlar en bild av livet
vid universitetet i Timbuktu för 400 år sedan. Mohammed
Abou Bekr var, skriver hans lärjunge Ahmed Baba, ”en av
de bästa bland Guds dygdiga kreatur. Han var en arbetande
lärd och en man av medfödd godhet. Han var lika ren som
rättfärdig till sin natur. Han hade själv en sådan fallenhet
för dygd och en så hög uppfattning om andra att han alltid
betraktade dem som sina likar och som utan kunskap om
det onda . . . När jag kände honom, brukade han börja sina
föreläsningar efter den första bönetimmen och höll på med
omväxlande ämnen till den andra bönetimmen klockan halv
tio. Han återvände sedan hem för att bedja och brukade se-
dan gå till kadin för att ägna sig åt offentliga värv. Därefter
undervisade han i hemmet fram till middagen. Han deltog
i de offentliga middagsbönen och fortsatte sedan med sina
föreläsningar i hemmet till den fjärde bönetimmen. Sedan
gick han ut och föreläste annorstädes till skymningen. Efter
solnedgångsbönen undervisade han i moskén fram till den
sista bönetimmen och återvände sedan hem.”⁹

al-Azhar är sedan århundraden det ledande islamiska läro-
sätet. Vid al-Azhar meddelades dels den vanliga lägre moské-
skoleundervisningen, dels undervisning på högre nivå, vilket
man bör ha i minne när man har att göra med uppgifter om
student- och lärarantalen vid al-Azhar. Enligt en uppgift från
1875 t.ex. fanns det 325 lärare och 10 780 studenter vid läro-
sätet, vilket inbegriper samtliga lärare och studenter på alla
nivåer, medan en offentlig rapport från 1892, som upptar en-
bart de avlönade lärarna och studenterna på högre nivå upp-
ger siffrorna 178 professorer och 8 437 studenter.¹⁰ 1960–61
hade elevantalet vid al-Azhar och därmed associerade skolor
stigit till 41 000, varav ungefär 4 000 befann sig på universi-
tetsnivå.¹¹

al-Azhar-moskén invigdes i fastemånaden ramadan år 361
(=972 e.Kr.) och blev läroanstalt under al-'Azīz Nizār's re-

geringstid (976–996).¹² Redan under medeltiden fick al-Azhar stor berömmelse som högskola. Biblioteket lär ha vuxit snabbt till 600 000 volymer.¹³ Studenterna kom från många länder och var liksom vid de första europeiska universiteten indelade i nationer (övre-egypter, nordvästafrikaner, javaneser, kurder, turkar osv.). Professorerna var ända fram till 1800-talet, då al-Azhar började moderniseras, hänvisade till att leva på frivilliga bidrag och hade det i allmänhet inte fett. Studenterna drog sig fram på att undervisa, läsa koranen och uträtta diverse tjänster och levde ett sparsamt liv. Studentoroligheter var vanliga på grund av motsättningar mellan de olika nationerna och trosriktningarna, och mellan studenterna och administrationen.

Kärnan i undervisningen utgjordes av de s.k. traditionella vetenskaperna teologi, juridik (islamisk rätt), "traditionen" (hadīth) och sufism. I andra hand intresserade man sig för filologi, metrik, retorik, logik och (av praktiska skäl) astronomi. Naturvetenskaperna, matematik, skönlitteratur och historia spelade en mera underordnad roll. Med tiden kom man allt mer att syssla med kommentarer till de klassiska verken, kommentarer till kommentarerna osv. Det fanns inga examina under den klassiska tiden. Studierna avslutades med att det utfärdades ett intyg som berättigade studenten till att själv undervisa.

Från 1870-talet och framåt har det gjorts en rad försök att modernisera al-Azhar som förblivit ett i allt väsentligt medeltida universitet ända in i nutiden. Den första reformen i denna riktning gjordes 1871, då fasta löner infördes för många av lärarna, och lärostoffet indelades i elva examensämnen. Studierna skulle i fortsättningen avslutas med en examen. Moderniseringsförsöken har gått långsamt. al-Azhar har visat sig vara mycket motståndskraftigt mot intryck utifrån. al-Azhar ligger som en ensam ö som trotsar allt inflytande av europeisk art, har det blivit sagt.

Majoriteten av eleverna är knutna till de religiösa skolorna på primär- och sekundärnivå som ingår i det komplex som tillsammans utgör al-Azhar. Det egentliga högstadiet är indelat i tre fakulteter: en juridisk, en teologisk och en fakul-

tet för det arabiska språket. (1959 fördelade sig högstadiestudenterna på följande vis: juridik 1 398, teologi 1 140, arabiska språket 3 007.) För att komma in vid någon av dessa fakulteter skall man vara mellan 21 och 29 år. Studietiden är normalt fyra år, och högsta ålder när man får ta examen är 35 år.¹⁴

Moderniseringsförsöken har bl.a. lett till att nya ämnen införts, t.ex. sociologi och moderna språk. Det första språkämnet (utom arabiska) infördes dock inte förrän 1958.¹⁵ Resultatet av motståndet mot moderniseringsförsöken vid al-Azhar har blivit att studenterna får en utbildning som är föga användbar på de flesta områden. 1961 ingrep regeringen genom att utfärda en lag som gick ut på att al-Azhar skulle förvandlas till ett helt "modernt" universitet med undervisning i alla de vanliga humanistiska och naturvetenskapliga ämnena vid sidan av de traditionella disciplinerna islamisk rätt, teologi och arabiska.¹⁶

3. De två universitetstraditionerna i Afrika

När europeiska skolor började införas i norra Afrika, fanns det redan väl utbyggda koranskoleväsen på många håll. I norra Nigeria uppges det t.ex. ha funnits 10 073 koranskolor med sammanlagt 143 312 elever år 1913;¹⁷ och i Franska Västafrika fanns det 65 500 elever i koranskolorna vid slutet av 1930-talet, medan de europeiska skolorna hade 73 200 afrikanska elever.¹⁸ De två utbildningstraditionerna utvecklades länge sida vid sida utan samarbete, ibland under bittra konflikter. I de franskanadministrerade områdena stod de islamiska skolorna utanför myndigheternas intressesfär under kolonialtiden och betraktades som rena privatskolor, utom i fråga om högstadierna där myndigheterna ingrep kontrollerande på grund av den politiska betydelsen som de högre skolorna kunde tänkas ha. I Algeriet t.ex. fanns det tre sådana högre islamiska skolor under mellankrigstiden, som till skillnad från övriga koranskolor ingick i landets offentliga skolsystem. Existensen av de två oberoende och motstridiga skoltraditio-

nera är en återspeglning av konflikten mellan islamisk och europeisk kultur i norra Afrika.

På sina håll har man gjort försök att integrera de islamiska och europeiska universitetstraditionerna. I Egypten finns det som vi sett åtminstone planer på att förvandla al-Azhar till en kombination av europeiskt och islamiskt universitet, och i Tunisien ingår Ez-Zitouna som en teologisk fakultet i det konglomerat av institutioner som tillsammans kallas för Université de Tunis. Åtminstone på ytan finns det alltså ansatser till integration av de två traditionerna.

I Sudan och Libyen har utvecklingen gått tvärt mot tendenserna i Egypten och Tunisien. Sudan har inte någon tradition av högre islamisk utbildning att bygga på (al-Azhar låg inom räckhåll), men för några år sedan lades grunden till ett islamiskt universitet i Omdurman, som nu konkurrerar om studenternas gunst med det statliga universitetet i Khartoum och den s.k. Khartoumfilialen till Kairo-universitetet. Tillkomsten av detta nya islamiska universitet bör sättas i samband med den våg av islamisk renässans som gått över Sudan under 1960-talet, dels med hotet att al-Azhar skulle förvandlas till ett egyptiskt statsuniversitet efter att i sekler ha fungerat som hela den arabiska världens lärda centrum.

I Libyen, som liksom Sudan tidigare saknat högre islamisk utbildning inom landets gränser, invigdes ett islamiskt universitet den 30 november 1952. Det stod först under undervisningsministeriets beskydd men är genom ett kungligt påbud från 1955 numera ett självständigt universitet. Universitetets officiella namn, El Sayed Mohammed Ibn Ali El Senussi's islamiska universitet, anknyter till den libyska frihetsrörelsens grundare på 1800-talet, Ibn Ali El Senussi, och universitetet förlades också till att börja med till Jaghbub, Senussi-rörelsens centrum. Läroanstalten omfattar både elementär-, sekundär- och högskolestadierna. Högskolestadiet är indelat i tre fakulteter: islamisk rätt, islams grunder och arabiska. Universitetet utgör på samma sätt som al-Azhar höjdpunkten på det islamiska skolsystemet i landet, och ett antal skolor och institut runt om i Libyen är knutna till Senussi-universitetet.¹⁹

III. De koloniala utbildningsideologierna

De utbildningssystem som finns i Afrika idag har sina rötter i det koloniala förflutna. Det gäller inte minst universiteten i det tropiska Afrika, vilkas första ansatser är produkter av mellankrigstidens ideologiska och ekonomiska klimat och som med få undantag byggts upp i nära anslutning till kolonialmakternas universitet. I detta kapitel skall jag först ge en allmän överblick över de koloniala utbildningsideologierna och sedan mera detaljerat gå in på de europeiska kolonialmakternas universitetspolitik i Afrika. Avslutningsvis skall jag ta upp utbildningssituationen i Sydafrika som i ett historiskt perspektiv ter sig som en kvarlevande rest av koloniala föreställningar och bruk.

1. Om utbildningsideologier

Utbildning är en process som har till mål att påverka människor på vissa sätt: att förmedla kunskaper, insikter, värden och ideal till dem, att utveckla förmågor och skickligheter av teoretisk och praktisk art hos dem, att utveckla personlighets-egenskaper hos dem som anses önskvärda för någon typ av situation, t.ex. ett visst yrke, ett visst samhällssystem, en viss klasstillhörighet.

Om man med en "ideologi" menar en samling åsikter, föreställningar, idéer, normer, värden och ideal hos en individ eller ett kollektiv av något slag, så kan man definiera en "utbildningsideologi" som en samling åsikter, föreställningar, idéer, normer, värden och ideal hos en individ eller ett kollektiv av något slag – t.ex. en stat, en kolonialmakt, ett undervisningsministerium – om hur utbildningsprocesser är och bör vara beskaffade.

I en utbildningsideologi kan man då vänta sig mer eller

mindre explicita uttryck för följande saker :

1) föreställningar om hur de människor som skall utbildas är beskaffade och vilka möjligheter de har att tillgodogöra sig olika typer av utbildning (en människoupfattning, en antropologi);

2) föreställningar om vilken typ av människa som utbildningen skall leda fram till, normer och ideal om hur människor bör vara beskaffade (en individetik);

3) föreställningar om det samhälle som människorna faktiskt lever i och det samhällsideal som man bör sträva efter att förverkliga: politiska, ekonomiska och sociala idéer och ideal, som sammanfattningsvis kan sägas utgöra en socialfilosofi eller en politisk filosofi;

4) föreställningar om vilket innehåll som utbildningen bör ha och vilka hjälpmedel som lämpligen bör användas för att förmedla detta innehåll till eleverna (en pedagogik);

5) taktiska bedömningar av vilka åtgärder som är politiskt lämpliga att vidta för att föra ut människo- och samhällsidealen i konkret form i undervisningen (politisk strategi).

Man kan naturligtvis inte vänta sig att alltid finna klara uttryck för alla dessa komponenter i en undervisningsideologi. Ideologierna kan existera som tysta förutsättningar i en miljö eller som mer eller mindre klara försök att formulera en faktisk eller önskad praxis i form av policy-deklarationer och liknande. En undervisningsideologi är i allmänhet något som behöver rekonstrueras från tillgängliga dokument och annan evidens, och de fem typerna av komponenter i en undervisningsideologi kan tillsammans sägas utgöra en ansats till en analysmodell eller mindre högtidligt uttryckt en minneslista på saker som kan vara bra att ha i åtanke när man försöker sätta sig in i en undervisningsideologi.

Att gapet mellan pedagogisk teori och praktik ofta är stort är en annan sak, som inte gör studiet av ideologierna mindre intressant. För att överhuvud taget uppfatta om det finns ett gap eller inte måste man känna till både teori och praktik, och även om gapet mellan teori och praktik ofta varit stort när det gäller afrikansk utbildning, så skulle man få en myc-

ket skev och ofullständig bild av de koloniala utbildnings-systemen om man försökte bortse från intentionerna bakom systemen.¹

2. *De koloniala utbildningsideologierna*

Johan Galtung har karakteriserat "kolonialism" som ett skeende genom vilket en nations "centrum" förflyttas utanför nationen till en annan nation.² Resultatet av ett sådant skeende blir ett kolonialt system med en dominerande makt, kolonialmakten, och ett underordnat område, kolonin. Med en annan metafor kan man säga att ett koloniserat område är en "satellit" till moderlandet i t.ex. politiskt, ekonomiskt eller kulturellt hänseende.³

Utbildningssystemen i Afrika växte med något enstaka undantag fram inom ramen för sådana koloniala system. De afrikanska ekonomierna har framför allt under 1900-talet i stor utsträckning varit satelliter till de europeiska ekonomierna, de politiska maktcentra låg fram till slutet på 50-talet i de europeiska kolonialmakternas huvudstäder, och utbildningssystemen utformades för att passa in i denna allmänna ram. De utbildningsvägar som öppnades för de koloniserade folken bestämdes till stor del av det koloniala politiskt-ekonomiska systemets behov, där de ledande befattningarna var reserverade för kolonialmakternas representanter och de koloniserade folken användes i underordnade befattningar.

Två citat från två framstående företrädare för brittisk respektive fransk kolonialpolitik i Afrika under mellankrigstiden belyser några av motiven bakom de koloniala utbildningssystemen i Afrika:

"Det mål som utbildningen i Afrika måste syfta till måste vara att få den vanlige individen att spela en nyttig roll i sin miljö till lycka för honom själv och att säkerställa att den exceptionella individen kommer att använda sin förmåga till nytta för landet i stället för att skada det eller att kullkasta den offentliga myndigheten." (Lord Lugard.)⁴

”Den koloniala plikten och politikens och ekonomins krav ålägger vårt utbildningsverk en dubbel uppgift: å ena sidan gäller det att utbilda infödd arbetskraft som är ämnad att bli våra medhjälpare på alla områden och se till att en omsorgsfullt utvald elit uppstår; å andra sidan gäller det att utbilda massan för att närma den till oss och förändra dess livssätt . . . Från politisk synpunkt gäller det att få de infödda att lära känna våra ansträngningar och våra avsikter att lära dem deras plats och den franska livsstilen. Från ekonomisk synpunkt slutligen gäller det att förbereda morgondagens producenter och konsumenter.” (Generalguvernör Brévié.)⁵

Den koloniala politiken att utbilda ”massan” till att spela sin underordnade roll i samhället och att i den politiska stabilitetens namn noggrant välja ut den lilla ”elit” som anförtroddes uppgiften att bekläda underordnade befattningar i de koloniala administrationerna ledde till ett mycket begränsat behov av högre utbildning för dem som man brukade kalla för ”infödingarna”. Den högre utbildningen i det tropiska Afrika växte fram under tryck från afrikanskt håll, där man såg högre utbildning som en väg att nå högre befattningar, mer prestigebetonade poster och mera välavlönade jobb, medan kolonialtjänstemännen i allmänhet ställde sig likgiltiga eller direkt avvisande. Koloniernas ekonomiska situation bidrog till bristen på intresse för de inföddas utbildning: de koloniala administrationerna ansågs skola vara självförsörjande; och med fattiga befolkningar, subsistensekonomier, ineffektiva skatteindrivningssystem och därtill depressionen på 1930-talet som försämrade det ekonomiska läget också för kolonierna i Afrika saknades det i allmänhet förutsättningar för någon nämnvärd utveckling av det högre utbildningsväsendet. Därtill kom det förhållandet att kravet på högre utbildning var förknippat med de självständighetssträvanden som började göra sig gällande efter första världskriget. Både koloniserörerna och den infödda intelligentian var medvetna om de politiska krafter som mera utbredd utbildning kunde sätta igång och intog följaktligen i allmänhet olika ståndpunkter när det gällde utbildningsfrågan.

De politiska och ekonomiska förhållandena samverkade till att de koloniala utbildningssystemen i Afrika genomgån- de utmärktes av en långsam tillväxttakt. Den långsamma till- växttakten kan man också sätta i samband med ideologiska motiv i stil med föreställningar om ”infödingarnas” under- lägsenhet och idén att alla folk måste genomgå samma serie av utvecklingsstadier som man under inflytande av sådana socialantropologer som Tylor och Morgan tänkte sig att de ”civiliserade” européerna genomgått.⁶ (Man tänkte sig att alla folk börjar som ”vildar” och sedan genomgår en bestämd serie av olika nivåer av barbari och primitivitet för att så småningom nå upp till civilisationens högre nivåer. Sig själv placerade man förstås på den högsta nivån.) Denna etnogra- fiska utvecklingslära, som fortfarande som tycks spela en roll i det allmänna medvetandet, gav ett välkommet teoretiskt argument för att inte överila sig i sina ansträngningar att civilisera infödingarna. ”Det är sant att utbildningen i kolo- nierna går långsamt och att den måste förbli långsam, om vi inte skall bedra oss själva”, skrev en ledande fransk kolonial- tjänsteman på 30-talet och fortsatte: ”Generalguvernör Car- de har med rätta sagt att vi inom loppet av några få årtion- den försöker få våra elever att ta igen en civilisationsefter- släpning på flera tusen år.”⁷

Att den högre utbildningen så länge försumrades i de kolo- niala systemen hängde också samman med att man okritiskt utgick från de gängse europeiska skolsystemen som modeller för de koloniala systemen. I Europa hade man mot slutet av 1800-talet börjat få den utbildningspyramid som är ett ut- märkande drag för nutida västerländska utbildningssystem: på en bred bas av grundläggande skolning för praktiskt taget alla barn följer i allt smalare skivor undervisning på real- skolenivå och gymnasienivå och överst på pyramiden det all- ra smalaste skiktet med universitets- och högskoleutbildning. De koloniala utbildningsstrategierna i Afrika utgick alla från den grundläggande förutsättningen – som nu tyst accepte- rats också av de självständiga staterna i Afrika – att de afri- kanska utbildningssystemen i princip skulle bilda pyramider av detta välbekanta slag och att man vid uppbyggnaden av

dem skulle börja nerifrån med att bygga upp det nedersta skiktet relativt väl, varefter det så småningom skulle komma sekundärutbildning (realskolor, gymnasier) och någon gång i framtiden skulle man kunna bygga ut toppskiktet, när man väl fått ett tillräckligt stabilt underlag för det. Att välja detta sätt att bygga upp systemet nerifrån tedde sig förmodligen självfallet för kolonialadministratörerna, som utgick från sina egna erfarenheter av dåtida förhållanden i hemländerna. Historiskt sett gick inte tillväxten till så i Europa. När universiteten växte fram i Europa under medeltiden fanns det förvisso ingen bred bas av allmän skolning att bygga på.

Man kan lätt föreställa sig andra modeller som skulle kunna använts i Afrika, t.ex. att inte börja med barnundervisning utan med vuxenundervisning, och genom att välja ut vuxna, mogna, motiverade, duktiga och flitiga elever försöka göra frånfallet minimalt och på så vis bygga upp en utbildningsstapel med ganska jämntjocka lager.

De europeiska utbildningssystemen utgjorde självfallna modeller för skolsystemen i Afrika, men det bör tilläggas att särskilt under mellankrigstiden spelade idéer om att utbildningen i Afrika borde anpassas till afrikanska förhållanden en viktig roll. (De s.k. Phelps-Stokes-rapporterna, som jag strax skall återkomma till, var av betydelse för denna utveckling.) I praktiken kom strävandena att adaptera utbildningen för afrikaner till lokala förhållanden att leda till dualistiska (segregerade) skolsystem i de områden där det fanns tillräckligt stora europeiska befolkningar för att man skulle kunna ordna särskilda skolor för dem, t.ex. i Algeriet, Senegal, Brittiska Östafrika, Sydafrika.

Sammanfattningsvis har vi framhållit följande drag som karakteristiska för de koloniala utbildningssystemen i Afrika:

- 1) långsam tillväxt;
- 2) kraftig prioritering av de lägre nivåerna;
- 3) uppbyggnad enligt europeiska modeller;
- 4) viss anpassning till afrikanska förhållanden;
- 5) dualism i utbildningssystemen för européer och afrikaner.

*

Som illustration till de allmänna synpunkter på de koloniala utbildningsideologierna som presenterats på de föregående sidorna skall jag gå in närmare på två av klassikerna i den afrikanska utbildningslitteraturen, de s.k. Phelps-Stokes-rapporterna från 1922 och 1925.⁸ Dessa rapporter var resultatet av ett par undersökningar av utbildningssituationen i Afrika som på initiativ av nordamerikanska missionssällskap genomfördes med stöd av Phelps-Stokes-fonden i New York. Bakgrunden var det nyvaknade intresse för afrikanska utbildningsproblem som kolonialmakterna visade efter det första världskriget. Flera faktorer bidrog till att utbildningsproblemen kom att ägnas större uppmärksamhet än tidigare: de nya idéer om folkens självbestämmanderätt som utkristalliserades under krigsåren, demokratins genombrott i Europa, idén om de civiliserade folkens moraliska ansvar för de mindre utvecklade folken som kom till uttryck i Versailles-fördragets bestämmelser om att de f.d. tyska kolonierna skulle utgöra mandatområden under beskydd av Nationernas Förbund, det förbättrade ekonomiska läget som också möjliggjorde större investeringar på utbildningsområdet.

Phelps-Stokes-rapporterna tillhör de mest omdiskuterade dokumenten i den afrikanska utbildningens historia, och enligt en kännare skall de på sin tid ha erbjudit "ett nytt och utmanande synsätt till och med för dem som var väl förtrogna med läget i Afrika".⁹ I vissa avseenden var rapporterna ovanligt framsynta. Undersökningskommissionerna var klart medvetna om de stora naturrikedomar som fanns att exploatera i Afrika, de satte afrikanernas egna behov i centrum, och de pläderade för kraftigt förbättrade utbildningsmöjligheter i Afrika. Phelps-Stokes-rapporterna byggde dessutom på grundliga studier på ort och ställe; deras översikter över de enskilda ländernas allmänna politiska och ekonomiska situation är sakliga, klara och mycket välskrivna. Vidare är rapporterna ovanligt explicita i sitt redovisande av förutsättningar och ståndpunkter, och de uttrycker idéer som kom att omfattas allmänt av kolonialmakterna under mellankrigstiden. Det finns alltså goda skäl att se närmare på dessa dokument.

Samtidigt som Phelps-Stokes-rapporterna var avancerade för sin tid i åtskilliga avseenden ger de klart uttryck för en syn på Afrika och afrikanerna som genom de senaste decenniernas utveckling på kontinenten kommit att te sig mycket avlägsen för oss. När det gäller antropologin och socialfilosofin är Phelps-Stokes-rapporterna konservativt kolonialistiska. De är i själva verket förträffliga kompendier i kolonialt tänkande.

Rapporterna accepterade det koloniala systemet som principiellt acceptabelt och moraliskt rättfärdigt men vände sig mot brister inom systemet. De betonade kolonialmakternas moraliska ansvar för Afrikas folk och utgick från att europeisk-amerikansk kultur självfallet var överlägsen den afrikanska: "Det är . . . utbildningskommissionens fulla övertygelse att de vinster som den vite mannen gett Afrika är mycket större än förlusterna." "Det verkar uppenbart att det extrema kravet på att den vite mannen skall avlägsnas från Afrika ger uttryck för en önskan att gå emot historiens viktigaste lärdomar. Insiktsfulla afrikaner inser mer och mer att samarbete med den vita rasen inte bara är viktigt utan också nödvändigt." Det är kolonialmakternas uppgift att "bevara det som är hållbart i infödingarnas liv och att förmedla det bästa som civilisationen och kristendomen har att erbjuda".¹⁰

Man förutsatte ett evolutionistiskt schema där alla folk och kulturer kan placeras in på olika utvecklingsnivåer: "De afrikanska folkens nuvarande fördelning på det mänskliga samhällets olika stadier, vare sig det gäller det kannibalistiska, det barbariska, det primitiva eller det civiliserade stadiet, är ett naturligt tillstånd som så gott som alltid kan återfinnas någon gång i alla de civiliserade folkens historia."¹¹ Världen sönderföll alltså för Phelps-Stokes-kommissionerna – liksom antagligen för de flesta i den s.k. bildade allmänheten i Europa och Amerika på den tiden – i en civiliserad del, dit man själv hörde, och en ociviliserad del, dit alla andra hörde fast på olika stort avstånd från det civiliserade stadiet.

I sin syn på afrikaner (antropologin) bygger Phelps-Stokes-rapporterna alltså på ett schema som innebär att afrikanerna – "infödingarna", "de primitiva folken" – kulturellt står lägre

än européerna, men de vänder sig kraftigt mot föreställningen att dessa kulturella skillnader är biologiskt betingade: "Den mest olyckliga och orättvisa av alla vanföreställningar är den att det afrikanska folket inte är tillräckligt lovande när det gäller utveckling för att det skall löna sig att göra ansträngningar för dem."¹² (Strindberg skulle kunna tjäna som ett exempel på de idéer som Phelps-Stokes-rapporterna här vänder sig mot när han i Lambrosos efterföljd talade om "negern" som "en ociviliserad och närmast den europeiske förbrytar- eller idiottypen stående människa".¹³) Men man inskräper också att det tar lång tid innan man når civilisationens stadium.

I synen på afrikaner vände sig Phelps-Stokes-rapporterna mot en del grova vanföreställningar men accepterade åtskilliga andra föreställningar av tvivelaktigt slag. I rapporterna stiger efterhand fram en bild av den afrikanske infödingen som en oansvarig, lekfull, översexuell individ. Afrikanen har t.ex. ett "nöjesälskande och glättigt temperament . . . som finner uttryck i månskensorgier, danser och andra fysiska excesser."¹⁴ "Månskensorgier och andra former av sensuella excesser som är välkända i många delar av Afrika underminerar den fysiska styrkan, stäcker den mentala utvecklingen och förslöar eller förstör känslan för moral."¹⁵

Den socialfilosofi som Phelps-Stokes-rapporterna ger uttryck för är konservativt kolonialistisk. Man ansåg att afrikaner måste ledas av sina mera utvecklade vita bröder för att nå civilisationens höjder och vände sig därför mot "de extrema kraven på självstyre".¹⁶ Man talade om de "missförstånd som med nödvändighet tycks uppkomma när europeiska idéer om regeringen och livet tränger in" och ansåg att det redan förekom att "okloka och okunniga ledare förkunnar falska läror som förorsakar split, förargelse och oro".¹⁷ Europeiska sociala förhållanden sågs som eftersträvansvärda modeller när det gällde t.ex. familjestruktur och könsrolls-ideologi: "det finns beskrivningar . . . av typiska europeiska och amerikanska hem" som kan användas i undervisningen; "polygami har naturligtvis en splittrande effekt på familjelivet i det civiliserade samhällets bemärkelse"; kvinnan är

”den viktigaste personen i hemmet”; ”de två yrken som det är mest troligt att afrikanska kvinnor får tillgång till i den närmaste framtiden är lärarinne- och sjuksköterskeyrkena”.¹⁸

Tillämpningen av dessa antropologiska och socialfilosofiska idéer på utbildningsproblematiken styrdes av Phelps-Stokes-kommissionernas kristna ideologi. Man betonade starkt att afrikanernas egna behov och inte kolonialfolkens behov måste sättas främst när det gällde utbildningen i Afrika. Utbildningen i Afrika ”skall definitivt ha sina rötter i behoven hos folkets massor”; Bibeln är ”den enda bok som handlar om alla folks behov i alla tider”.¹⁹ De fem viktigaste målen för afrikansk utbildning ansågs vara i tur och ordning:

- 1) att ge en religiös karaktärsdanning;
- 2) att befrämja hälsa, fysiskt välbefinnande;
- 3) att ge utbildning i jordbruk och hantverk;
- 4) att förbättra familjelivet;
- 5) att införa sunda och hälsosamma fritidsaktiviteter.²⁰

Phelps-Stokes-rapporterna pläderade varmt för att utbildningen skulle anpassas till afrikanska förhållanden. Man framhävde jordbrukets centrala betydelse i Afrika och att detta borde återspeglas i skolorna på alla nivåer. Vidare underströk man behovet av att vissa hantverksskickligheter utvecklades.²¹ I denna betoning av de praktiska färdigheternas betydelse och av vikten av att adaptera utbildningen till individernas och framför allt samhällets behov kan Phelps-Stokes-rapporterna fortfarande sägas vara aktuella; som vi skall se har sådana synpunkter framförts med förnyad styrka på 1960-talet av de nu självständiga staterna i Afrika.

Högre utbildning behandlas kortfattat av Phelps-Stokes-rapporterna. Man ansåg att det dåvarande behovet av högre utbildning var ”mycket begränsat” men att ”kravet på sådan utbildning inte kan uppskjutas länge”. Den högre utbildningen måste ges i Afrika, framhöll man, både av ekonomiska skäl och för att undvika de fysiska, mentala och moraliska påfrestningar som studier i Europa och Amerika medför för afrikaner.²²

Först bland skälen för högre utbildning i Afrika nämns behovet av infödda ledare av rätt slag som kan skilja ”det falska

från det sanna, det realistiska från det orealistiska", som lärt sig inse för- och nackdelarna med den europeiska kolonisationen av Afrika och som lärt sig "att alla nationers framsteg och civilisation har krävt andra nationers medverkan, att isolerade folk brukar vara stagnerade folk, att självbestämmandepincipen är en viktig halvsanning, att den kompletterande halvsanningen är altruism eller broderskap som förmedlar erfarenheter och resultat till andra".²³ Därefter nämns behovet av infödda som fått naturvetenskaplig utbildning för att kunna hjälpa till att utforska och utnyttja Afrikas stora jord-, mineral- och viltresurser och för att höja den hygieniska standarden. Och vidare nämns behovet av infödda präster och lärare.²⁴

"Det är troligt", står det i den första Phelps-Stokes-rapporten, "att de afrikanska kolonierna måste lita till Europa och Amerika när det gäller universitetsutbildning under kommande år. Men det måste erkännas att Afrika bör ha sina egna högskolor (colleges) så snart som elementär- och sekundärskolorna kan producera tillräckligt många studenter för att det skall kunna gå att organisera högskolor."²⁵ Detta historiskt betydelsefulla principuttalande följdes av en specifikation av de riktlinjer de framtida universitetsinstitutionerna i Afrika borde följa:

"1. Den afrikanska högskolan skall fylla de krav på anpassning till folkets behov som nu alltmer erkänns av de progressiva högskolorna och universiteten världen över. Detta innebär större utrymme för natur- och samhällsvetenskaperna.

2. Infödningarna skall beredas möjligheter till professionell utbildning i medicin, juridik, pedagogik, teologi och teknik på en eller två strategiskt placerade läroanstalter.

3. I arrangemangen för högskolorna måste man ta hänsyn till den koloniserande nationens språk och till de infödda folkens språk."²⁶

Som framgår av det följande kom dessa principer endast delvis att följas i praktiken, ibland under kraftigt motstånd från afrikanskt håll.

3. *Brittisk universitetspolitik i Afrika*

Det dröjde till mitten av 1920-talet innan England utformade en explicit ideologi för utbildningen i de koloniala områdena. Fram till dess växte skolor fram i samspel mellan missionerna, de lokala kolonialtjänstemännens initiativ och tryck från afrikanskt håll, medan kolonialministeriet i London spelade en passiv roll.

I Brittiska Västafrika diskuterades möjligheterna att upprätta universitet redan på 1860-70-talen.²⁷ Africanus Horton pläderade 1862 för ett universitet i Västafrika, och några år senare framförde den märklige liberianske språkmannen, professorn och administratören Edward Blyden ett radikalt förslag om att etablera ett västafrikanskt universitet av ett helt nytt slag som skulle drivas av afrikaner och vara direkt avpassat för afrikanska behov med inriktning på afrikansk kultur osv. Samtidigt diskuterade biskopen av Sierra Leone och rektorn för det då omkring femtio år gamla prästseminariet i Fourah Bay i Sierra Leone möjligheten av att utvidga seminariets verksamhet så att det skulle komma att "på respektfullt avstånd svara mot Cambridge och Oxford". Kolonialadministrationen fann förslaget om en kristet inriktad universitetsinstitution av gängse modell mera attraktivt och realistiskt än Blydens och Hortons idéer, och 1876 knöt Fourah Bay ett avtal med Durham-universitetet i England som gjorde det möjligt för afrikanska studenter att studera och genomgå prov för Durhams examina vid Fourah Bay; skrivningarna rättades och betygsattes sedan i England. De fyra första afrikanska studenterna tog B.A.-examen vid Fourah Bay 1877, och Fourah Bay fortsatte att i liten skala utbilda lärare, präster och administratörer tills det efter andra världskriget fick större resurser och byggdes ut till ett större college. Det är nu en del av University of Sierra Leone. Det årliga intaget under de första femtio åren var i genomsnitt åtta studenter. Kurserna var fast grundade på studiet av latinska och grekiska författare i original.

Idén om ett rent afrikanskt universitet framfördes på nytt år 1911 av Casely Hayford som föreslog att ett universitet

skulle upprättas på Guldkusten med professurer i bl.a. fanti-, hausa- och yorubaspråken. Förslaget stöddes av den första konferensen för afrikaner i Brittiska Västafrika 1920 men orsakade ingen entusiasm hos kolonialmyndigheterna. Men bara några få år senare var stämningen mycket mera positiv när det gällde högre utbildning för afrikaner.

Den första Phelps-Stokes-rapporten utkom 1922, och året därpå tillsattes på initiativ från missionärshåll i England en rådgivande kommitté för ”infödingsutbildningen i de brittiska besittningarna i det tropiska Afrika”. Kommittén presenterade sin första policydeklaration år 1925, ett dokument på omkring tio sidor, som kom att ligga till grund för brittisk undervisningspolitik i Afrika under de närmaste årtiondena.²⁸ Policydeklarationen från 1925 ger uttryck för samma syn på afrikansk utbildning som Phelps-Stokes-rapporterna. (Sekreteraren i den brittiska rådgivande kommittén hade på engelska statens bekostnad deltagit i den första Phelps-Stokes-kommissionen.) Principen om anpassning till de lokala behoven rekommenderades att upphöjas till grundprincip för den officiella undervisningspolitiken: ”Utbildningen bör anpassas till de olika folkens mentalitet, förmågor, sysselsättningar och traditioner med bevarande i största möjliga utsträckning av alla sunda och hälsosamma element i deras sociala liv och med sådan anpassning som är nödvändig med hänsyn till förändrade omständigheter och progressiva idéer, för att tjäna den naturliga tillväxten och utvecklingen.”²⁹ Man betonade i Phelps-Stokes-rapporternas anda karaktärsfostrans betydelse och fäste ”den största vikt” vid religiös-moralisk undervisning. För första gången rekommenderades det i ett officiellt dokument från en kolonialmakt att kolonierna borde förse med fullständiga utbildningssystem med tonvikt på utbildningen av folkets massor och med ett antal högre skolor inklusive ”institutioner, av vilka några kan nå universitetsnivå så småningom” med utbildning av t.ex. lärare, läkare, agronomer.³⁰ Det är också värt att lägga märke till att dokumentet från 1925 fäste vikt vid kvinnoutbildning och vuxenskolning, förslag som visade sig svåra att föra ut i praktiken.

I mitten på 20-talet förelåg det också för första gången

konkreta om än långsiktiga planer på universitet från officiellt håll i både Öst- och Västafrika. Makerere-skolan i Uganda, som grundats 1921, var redan från början planerad att så småningom utvecklas till en högskola, och 1924 invigdes Achimota-skolan på Guldkusten, som blev berömd som den mest framstående skolan i det tropiska Afrika under mellankrigstiden. Den viktigaste tillskyndaren till Achimota-projektet var generalguvernören på Guldkusten, Sir Gordon Guggisberg, som i sitt invigningstal uttalade att "Achimota College är ett steg mot det universitet som afrikanerna så hett åstundar och som det utan tvekan är regeringens plikt att hjälpa till att åstadkomma så snart som, men inte tidigare än, tiden är mogen för det."³¹ Achimota var ett försök att i en syntes sammanfatta afrikansk och europeisk civilisation och omfattade alla stadier från barnträdgård till universitetsnivå. Universitetsavdelningen inrättades 1929 och omfattade lägre akademisk undervisning i humaniora, naturvetenskap, tekniska och ekonomiska ämnen, som ledde fram till första delen av London-universitetets fil. kand.-examen (Intermediate Examination). Universitetsavdelningen hade 35 studenter 1939, 98 studenter 1943. Achimota College var ovanligt välutrustat med ett bibliotek på 16.000 volymer (1945) och en årsbudget på drygt 15.000 pund för enbart universitetsavdelningen år 1944.³² Achimota blev emellertid aldrig något universitet. När Guldkusten äntligen fick sin första högskola efter det andra världskriget föredrog man att bygga upp en helt ny institution från början för att slippa belastningen av traditioner från en institution av annan karaktär. (I Nigeria valde man samma lösning som på Guldkusten. Yaba Higher College utanför Lagos blev inte universitet, utan en ny högskola – nu University of Ibadan – startades utanför Ibadan. I Uganda och Sudan, däremot, utvecklades mellankrigstidens högskolor – Makerere och Gordon Memorial College jämte The Kitchener School of Medicine i Khartoum – direkt till de nuvarande institutionerna Makerere University College och University of Khartoum.)

Policy-deklarationen från 1925 elaborerades i en rad dokument under 30- och 40-talet, inklusive flera rapporter om

högre utbildning, som hade berörts mycket flyktigt 1925. En framsynt rapport från 1933 – ”Currie-rapporten” – som kraftigt pläderade för universitet i de afrikanska kolonierna med inriktning på koloniernas egna förhållanden diskuterades under några år men publicerades inte och förbisågs i det senare arbetet.³³ Sir James Currie påpekade att ”det ligger något groteskt i att t.ex. en afrikan som vill ha en högre utbildning i jordbruk måste skaffa sig den vid ett engelskt universitet som ligger i ett icke-tropiskt land och som mycket ofta sysslar enbart med jordbruk i icke-tropiska länder” och drog slutsatsen att ”den enda rätta politiken för regeringen är att utarbeta en plan för att utveckla valda institutioner i Afrika upp till verklig universitetsnivå och att offentligen kungöra denna politik som officiellt accepterad så snart som man fattat beslut om det”.³⁴ Den första publicerade rapporten som klargjorde den officiella synen på de framtida universiteten i Afrika blev i stället De La Warr-rapporten om högre utbildning i Brittiska Östafrika från 1937.³⁵ De La Warr-rapporten anslöt sig till anpassningsfilosofin: den grundläggande rekommendationen var att ”utbildningen i Östafrika skall grundas på samhällets behov och ha nära anknytning till miljön”.³⁶ Rapporten utmynnade i ett förslag om att de existerande högre kurserna vid Makerere-skolan skulle omorganiseras i en ny institution som skulle utvecklas först till en högskola, sedan till ett fullständigt universitet.

På hemvägen från Östafrika besökte De La Warr-kommissionen också det anglo-egyptiska Sudan och rekommenderade att Gordon Memorial College skulle utvecklas till en högskola och i framtiden bli ett universitet.³⁷ De La Warrs intryck av utbildningssituationen i Sudan kommer särskilt klart fram i ett brev till generalguvernören i Sudan av den 16 oktober 1937 – den officiella rapporten är mera dämpad i tonen – där han bl.a. skriver att skolorna i Sudan var ”otillräckliga till antalet och otillfredsställande till kvaliteten. Det är tydligast när det gäller elementär- och mellanskolorna, men det gäller också Gordon College, som verkar att ha ägnat sig åt en bekväm lunk i lugn takt i många år . . . Det var en chock att upptäcka att Gordon College och yrkesutbildnings-

kurserna i Sudan ligger efter motsvarigheterna i Uganda, utom i medicin förmodligen . . . Skolväsendet i Sudan måste nu ta igen den samlade eftersläpningen efter många års stagnation.”³⁸ När kriget bröt ut, hade omorganiseringen av Gordon College nätt och jämnt kommit igång, och under krigsåren låg den högre utbildningen i Afrika i träda.

I London däremot utvecklade man detaljerade planer för hur högskoleväsendet i kolonierna skulle utvecklas efter krigets slut. Mitt under brinnande krig tillsattes två kommissioner, en för högre utbildning i kolonierna generellt, en för Västafrika speciellt, som båda avlämnade rapporter 1945. Dessa rapporter – *Asquith-rapporten* och *Elliott-rapporten*³⁹ – utgör kulmen på den brittiska kolonialpolitiken för högre utbildning i Afrika och har legat till grund för den snabba utbyggnaden av högskoleväsendet i de engelskadministrerade områdena i det tropiska Afrika under kolonialtidens slutskede från 1945 fram till omkring 1960, då nya idéer började komma fram i samband med koloniernas politiska frigörelse.

Asquith-kommissionen rekommenderade att universitet skulle etableras så snart som möjligt i de koloniala områden som ännu inte betjänades av något universitet; dit hörde alla de brittiska besittningarna i Afrika. Den politiska bakgrunden var Storbritanniens inställning att de koloniala områdena så småningom skulle bli självstyrande, helst utan att lämna Samväldet. När Asquith- och Elliott-rapporterna skrevs, var det en allmänt accepterad föreställning att denna frigörelseprocess skulle komma att ta åtskilliga decennier. De mest avancerade områdena skulle kunna bli självstyrande mot 1900-talets slut, och man räknade därför med att universitetsuppbyggandet i kolonierna skulle kunna ske i lugn takt. ”Vi är överens om . . . att varje större koloni i Västafrika till slut skall ha sitt eget universitet”, skrev Elliott-kommissionen och fortsatte: ”men om man tar hänsyn till universitetens historiska utveckling i Storbritannien och annorstädes, så måste det oundvikligen ta lång tid innan något självständigt universitet som utdelar egna examina kommer att uppstå i någon av de västafrikanska kolonierna.”⁴⁰

De planerade koloniala universiteten var tänkta att funge-

ra som redskap för denna långsamma utveckling mot självstyre. Det omedelbara målet för de nya universiteten skulle enligt Asquith-kommissionen vara för det första att ”producera män och kvinnor som uppfyller de krav på tjänst till det allmännas bästa och den förmåga till ledarskap som förverkligandet av självstyre ställer” och för det andra att ”hjälpa till att tillfredsställa behovet av personer med de professionella kvalifikationer som krävs för koloniernas ekonomiska och sociala utveckling.”⁴¹ De två universitetskommissionerna planerade endast för denna övergångsperiod från klassisk kolonialism till någon form av samverkan på mera likställd grund. Det innebar att de planerade universiteten var tänkta att fungera i ett kolonialt system, ett system där koloniernas utbildningssystem måste utvecklas i nära samarbete med moderlandets utbildningssystem. Examina från de nya universiteten måste bli likställda med examina från moderlandets universitet för att de utexaminerade studenterna skulle kunna konkurrera om tjänster på lika villkor och för att studenterna från de koloniala universiteten skulle kunna fortsätta med högre eller mer specialiserade studier vid moderlandets universitet. Detta krav på likställdhet stöddes från afrikanskt håll, där man var rädd för att koloniala universitet skulle bli något slags billigt surrogat för den högvärdiga utbildning som fanns att få i Europa. Man hade dåliga erfarenheter från en del håll att stödja sig på på denna punkt. Vid Yaba Higher College i Nigeria till exempel, gavs kurser i jordbruk, skogsård, medicin osv. av ungefär samma längd som motsvarande universitetskurser i England, men studenterna fick ingen universitetsexamen som avslutning på sina studier utan bara ett lokalt diplom utan större anseende och kunde bara få biträdesbefattningar med lägre lön, trots att de i praktiken ofta utförde precis samma arbete som de engelska tjänstemännen. Asquith-rapporten betonade därför starkt att de nya universiteten måste bli av hög kvalitet, och med hög kvalitet menade man något som närmade sig standarden vid moderlandets universitet.

Som modell för de nya koloniala universiteten tog man de dåtida autonoma små engelska internatuniversiteten. ”Det

var med universitet som med bilar”, kommenterar Eric Ashby, ”vi var villiga att göra mindre ändringar med tanke på klimatet, men vi föreslog inte några radikala modelländringar, och vi ansåg det inte vara vår uppgift att undersöka om franska eller amerikanska modeller skulle kunna vara bättre.”⁴² När det gäller universitetens uppbyggnad och funktion återspeglar Asquith- och Elliott-rapporterna gängse åsikter i dåtidens England. Man karakteriserade ett universitet som ”en sammanslutning av studenter och lärare som ägnar sig åt kunskapssökande”,⁴³ och med kunskapssökande menade man sökande av kunskap för kunskapens egen skull: ”Om man inte får en tradition av kunskapssökande för kunskapens egen skull redan från början, kommer de västafrikanska högskolornas väg till självständiga universitet att bli lång och deras värde för samhället att bli förhållandevis litet.”⁴⁴ Det var universitetens uppgift att bedriva ”grundforskning”. ”Tillämpad forskning” hörde överhuvud taget inte hemma vid universitet utan skulle delegeras till särskilda forskningsinstitut. Universiteten skulle vidare ge en högklassig utbildning åt en liten elit. Som tredje huvudmål för de koloniala universiteten nämnde man vuxenutbildning, inklusive uppfriskningskurser för redan yrkesverksamma tjänstemän och lärare. Elliott-rapporten talade också om universitetens roll som ”allmänna kultur- och lärdomscentra”, en roll som kommit att betonas kraftigare i den senare universitetsdebatten i Afrika.⁴⁵

Kärnan i de nya universiteten skulle utgöras av de vanliga filosofiska ämnena grupperade i en humanistisk och en naturvetenskaplig fakultet, varifrån studenterna kunde fortsätta till de ”professionella fakulteterna”: medicin, juridik, veterinärfakultet, teknisk fakultet, kanske också en jordbruksfakultet. Alla studenter skulle få en bred liberal utbildning: ”Varje student, oavsett vilket eller vilka ämnen han studerar för sin examen, skall beredas tillfälle att bli medveten om vissa stora idéer. Han bör veta något om vetenskapens roll i den moderna civilisationen och om användningen av vetenskaplig metodik; han bör ha lärt sig något om vad som menas med sociologi, så att han är medveten om civilisationens

andra komponenter och former. Han bör få tillfälle att få någon uppfattning om vad som ingår i filosofi i dess vidaste mening, och en viss känsla för det förgångna som det kommer till uttryck i den stora litteraturen och historiens vittnesbörd. Om studentens tid vid universitetet inte öppnar hans ögon för existensen av dessa stora krafter i det moderna livet, så har han gått miste om en av de stora fördelar som universitetet kan ge honom, hur skicklig han än är i sitt eget arbete.”⁴⁶

Asquith-kommissionens prioriteringar är värda att lägga märke till. Först och främst skulle universitetet ge en allmän humanistisk-samhällsvetenskaplig skolning och därjämte fackutbildning på vissa valda områden. Man underströk behovet av administratörer, läkare, veterinärer och gymnasielärare. Den sista punkten betonades särskilt starkt av Elliott-rapporten, som framhävde att social, ekonomisk och politisk utveckling förutsätter en avsevärd höjning av den allmänna utbildningsnivån, som i sin tur inte kan komma till stånd om inte de högsta utbildningsnivåerna utvecklas.⁴⁷ Elliott-kommissionen fann att standarden på de västafrikanska skolsystemen behövde höjas mycket och rekommenderade att detta skulle ske genom att högklassiga universitet byggdes upp som kunde utbilda gymnasie- och seminarielärare, som i sin tur kunde hjälpa till att höja nivån på de lägre stadierna. Man betonade också vikten av pedagogisk forskning och service åt skolorna från universitetet i fråga om metodik, kursböcker osv. Däremot avgav man mera tveksamma och oklara rekommendationer när det gällde jordbruks- och ingenjörshögskolor. Man underströk svårigheterna och var inte beredd att helhjärtat tillstyrka något större engagemang från universitetens sida på dessa områden, som traditionellt inte hörde hemma vid engelska universitet.

När det gällde de nya universitetens utformning var Asquith- och Elliott-rapporterna inte särskilt originella i några väsentliga avseenden. Man gengav i stort sett gängse åsikter om hur ett engelskt-språkigt universitet borde vara uppbyggt. Anpassningstänkandet, som varit grundläggande för brittisk utbildningspolitik i kolonierna sedan 1920-talet, kom därför

att spela en blygsam roll när det gällde Asquith-universiteten. Man rekommenderade visserligen viss anpassning till lokala förhållanden, särskilt när det gällde forskningen, men genom att man så helhjärtat gick in för export av en engelsk universitetsmodell, blev utrymmet för anpassning till lokala förhållanden snävt. Asquith-rapporten pekade t.ex. på betydelsen av social och preventiv medicin i kolonierna, men eftersom de koloniala medicinska examina skulle vara likvärdiga med de engelska och denna likvärdighet kunde uppnås endast genom att the General Medical Council i England erkände dem och ett sådant erkännande innebar rättighet att praktisera som läkare i England, så kunde självfallet medicinarutbildningen i kolonierna inte avvika särskilt mycket i praktiken från den motsvarande utbildningen i England. Medicinstudenterna vid de afrikanska universiteten fick i själva verket precis samma utbildning som de blivande läkarna i England trots de enorma olikheterna mellan de sociala förhållandena i England och i Afrikas länder.

Asquith-rapporten var mera originell på den praktiska sidan. Man föreslog ett maskineri för uppbyggnaden av de nya koloniala universiteten, som visade sig fungera utomordentligt väl och som ledde till att de engelskadministrerade områdena i Afrika på 10–15 år försågs med ett halvdussin väl utbyggda, högklassiga universitetsinstitutioner av den typ som Asquithplanen skisserat. De blivande universiteten skulle under uppbyggnadsskedet stå i en särskild relation till universitetet i London, som övervakade och godkände kursplaner, skrivningar och examina. Studenterna vid de koloniala universiteten skulle få London-universitetets externa examen tills universiteten blivit mogna att förläna sina egna grader. Vidare föreslog man att det skulle upprättas ett organ, The Inter-University Council for Higher Education in the Colonies, som skulle administrera samarbetet mellan de koloniala högskolorna och de engelska universiteten, bl.a. genom att fungera som arbetsförmedling och hjälpa till att lösa praktiska problem vid utomlandstjänstgöring. The Inter-University Council existerar fortfarande och utför ett ovärderligt arbete som rekryteringsbyrå för de förutvarande koloniala

universiteten efter det att de blivit självständiga.

Systemet med London-universitetet som fadder åt de nya universiteten hade de uppenbara fördelarna att standarden på de nya institutionernas examina garanterades av ett välkänt universitet och därmed snabbt fick erkännande i den akademiska världen och att man kunde dra nytta av den expertis som fanns tillgänglig i London. Den mest framträdande nackdelen var att systemet bidrog till att ytterligare betona de konservativa dragen i Asquith-planen och att försvåra anpassningen till lokala förhållanden. De experiment som man eventuellt ville företa sig vid de nya högskolorna måste utspela sig inom ramen för vad London-universitetet kunde acceptera. Examensstrukturen t.ex. kunde man inte ändra på, eftersom det var London-universitetets externa examina som studenterna skulle ta. Däremot var modifikationer inom denna ram möjliga, och möjligheten har också utnyttjats i ganska stor utsträckning. Kursplanerna i exempelvis historia, geografi, botanik och zoologi har riktats in på afrikanska förhållanden i den mån man ansett det försvarligt ur facklig synpunkt och i den utsträckning som man haft tillgång till tillräckligt med forskningsresultat och kompetenta lärare för att kunna genomföra sådana förändringar. Men bristen på undervisningsmaterial och lämpliga lärare har ofta satt hinder i vägen för anpassning även där det funnits intresse för saken. Och intresset för att införa afrikanska inslag i universitetsundervisningen har varierat åtskilligt från individ till individ. Inte minst de afrikanska universitetslärarna som själva utbildats i Europa och formats av europeiska ideal är ofta påfallande konservativa när det gäller kursplaner och dylikt.

Asquith-planen sattes snabbt i verket. De existerande högre skolorna i Khartoum (Gordon College) och Uganda (Makerere) upprättade förbindelser med London-universitetet och likaså de nystartade högskolorna utanför Accra och Ibadan. De har nu alla blivit självständiga universitet – formellt är dock Makerere fortfarande en del av University of East Africa – långt tidigare än Asquith- och Elliott-kommissionerna räknade med i sina mest optimistiska stunder. Till As-

quith-universiteten i Afrika bör man också räkna Salisbury-högskolan, som upprättades på 1950-talet, och Fourah Bay i Sierra Leone, som stått i särskild förbindelse med Durham University sedan 1876 och som omorganiserades efter kriget i enlighet med Asquith-planens rekommendationer. Asquith-universiteten i Afrika tillhör nu de prestigeladdade institutionerna i Afrika; det gäller inte minst de påkostade universiteten i Ibadan och Accra.

Asquith- och Elliott-rapporterna framförde i stort sett bara ortodoxa idéer, vilket väl är en del av förklaringen till att det gick så lätt att genomföra deras rekommendationer, och de konservativa dragen i planerna förstärktes när de omsattes i praktiken. Möjligheterna att experimentera med nya kursplaner utnyttjades inte i den utsträckning som det dock var möjligt, och vid uppbyggnaden av högskolorna gynnade man främst de traditionella filosofiska ämnena, medan exempelvis pedagogik, som Asquith- och Elliott-rapporterna fäst mycket stor vikt vid, byggdes upp långsamt. Detsamma gäller jordbruksfakulteterna, där man dock kunde referera till Asquith-planens tveksamma inställning. När exempelvis högskolan i Ibadan hade tio år på nacken fanns där en rad av de traditionella filosofiska ämnena, inklusive engelska och klassiska språk, men inte t.ex. ekonomi, juridik, sociologi, socialantropologi, arabiska, islamiska studier eller tekniska ämnen, och det hade dröjt åtta år innan en pedagogisk institution kom till stånd.⁴⁸

Ämnesinriktningen vid de sex Asquith-universiteten i Afrika under 50-talet framgår av tabellen på följande sida.

Som tabellen visar skedde utbyggnaden av Asquith-högskolorna i relativt långsam takt. Ingen av de sex högskolorna hade mer än drygt 1.200 studenter i slutet på 50-talet när de i genomsnitt funnits till som högskolor i bortåt tio år. Bara en tiondel av studenterna återfanns i jordbruks- och lärarutbildningsfakulteterna – 5½ % vid jordbruksfakulteter, 4 % vid pedagogiska institutioner – samtidigt som man kan hävda att just dessa två fakulteter är de f.n. i särklass viktigaste fakulteterna i de afrikanska staterna med deras agrara ekonomier och underutvecklade utbildningssystem.

Antal studenter år 1959⁴⁹

Fakultet	Khartoum	Ibadan	Legon (Accra)	Salisbury	Fourah Bay	Makerere	Summa
Humanistisk-samhällsvetenskaplig fakultet	418	448	383	77	214	345	1.885
Naturvetenskaplig fakultet	352	267	124	51	88	267	1.149
Medicin	141	206				121	468
Odontologi							
Farmaceutisk fakultet							
Teknisk fakultet	71	90			15		176
Arkitektur	13						13
Juridik	112		27				139
Jordbruk	67	69	43	6		49	234
Veterinärfakultet	42					32	74
Pedagogik		32	33	25	13	66	169
Summa	1.216	1.112	610	159	330	880	4.307

Asquith-kommissionens intentioner om att förmedla en bred liberal utbildning vid de nya universiteten har visat sig tröga att föra ut i praktiken. Av tradition väljer de bästa studenterna vid många engelska universitet – inklusive de prestigeladdade universiteten i Oxford och Cambridge – specialiserade studier med koncentration på ett enda ämne (honours courses). Den traditionen överfördes till några av Asquith-universiteten. Av de 450 studenter som utexaminerats vid University of Ibadan fram till 1961 hade 215 specialiserade honours-examina. Vid University of Ghana var det en tydlig övervikt för specialiserade studier 1957–1960: 95 ettämnesexamina och 45 flerämnesexamina.⁵⁰ Vid universitetet i Khartoum, däremot, har honours-studenterna alltid varit få, vilket snarare berott på bristande tillgång på kvali-

ficerade studenter än på medveten styrning från universitetets sida.

Asquith-universitetet har ibland anklagats för att vara alltför akademiska i dålig bemärkelse, för att isolera sig från den omgivande miljön och syssla med frågor som inte har någon större relevans för de samhällen som de fungerar i. Särskilt har universitetet i Ibadan och i Legon (Accra) stått i skottgluggen. Delvis har anklagelserna rört tämligen perifera ämnen. Den förste rektorn för Legon-högskolan, Dr. Balme, såg Cambridge som den modell som universitetet i Ghana borde följa och gick så långt i sina imiteringssträvanden som att införa en rad av det engelska universitetets paraferalia till Guldkusten: högskolan uppdelades i fyra "halls of residence" med självstyrelse och med de traditionella funktionärerna Master, Senior Tutor, Chaplain, Steward to High Table; bordsbön lästes på latin vid de rituella måltiderna (High-Table-institutionen); lärare och studenter skulle bära cap och gown, osv.⁵¹ (Åtminstone cap och gown är avskaffade nu.) Ibland har kritiken riktat in sig på att det förekommer professorer i exempelvis latin och grekiska, medan mera praktiskt inriktade ämnen av tekniskt slag saknas. Ett exempel: 1963-64 fanns det sammanlagt 80 studenter som läste klassiska ämnen (latin, grekiska, grekisk och romersk kultur) vid universitetet i Ibadan; den klassiska institutionen hade 8 ordinarie lärare. Institutionen för pediatrik hade samtidigt 5 ordinarie lärare och 37 studenter. Skogsbruksinstitutionen hade 2 lärare och 13 studenter.⁵² Man kan diskutera om fördelningen är idealisk och ventilera de välkända argumenten för och emot klassiska språk.⁵³ Här skall jag begränsa mig till några korta kommentarer. Överflyttningen av den europeiska universitetstraditionen till Afrika var ett vanskligt företag där alla möjliga hjälpmedel för att skapa en akademisk atmosfär borde försökas, inklusive införandet av klassiska språk som traditionellt spelar en central roll vid många engelska universitet. Vidare kan man säga om universitet som om utvecklingsplaner: man får räkna med ett visst mått av slöseri på prestigeladdade projekt. Ekonomen W. Arthur Lewis har sagt att han skulle ge högt betyg

åt ett utvecklingsprogram som bara spenderade 10 % på meningslösa prestigesak, men om siffran stiger till 30 % så kommer man en bra bit under den acceptabla gränsen.⁵⁴ Med Lewis' mått mäkt står sig förmodligen även Ibadan och Ghana ganska väl, särskilt om man tar hänsyn till att dessa universitet kompletteras av flera andra med delvis annan inriktning, t.ex. det teknologiska universitetet i Kumasi i Ghana och universitetet i Nsukka i östra Nigeria som betonar praktiska ämnen i långt högre utsträckning. Dessutom kan isolering från det omgivande samhället ibland vara mycket samhällsnyttigt. Ghana kan tjäna som exempel. Legon-universitetet lyckades hävda sitt oberoende förhållandevis väl under Nkrumah-regimens sista år trots kraftiga manipulationer från regeringen, som bl.a. tog sig rätten att själv tillsätta professorer på politiska grunder med åsidosättande av normala kompetenskrav, och gick förhållandevis helskinnat genom provningarna.⁵⁵

När allt detta är sagt vill jag ändå påstå att det ligger en del i anklagelserna om att Asquith-universiteten är elfenbensorn. Asquith-kommissionen tänkte sig att universitet skulle upprättas som ett slags öar i kolonierna och att kommunikationerna med andra nödvändiga institutioner så småningom skulle komma till stånd men ansåg sig inte kunna gå in på frågan om hur det skulle gå till. Asquith-universiteten har i viss mån blivit sådana öar: dels rent fysiskt – Ibadan- och Legon-universiteten är i själva verket små städer som lever sitt eget liv – dels i överförd bemärkelse genom en samverkan av flera faktorer, t.ex. att vuxen- och vidareutbildning inte spelar någon stor roll vid något av universiteten; forskarutbildning saknas i stort sett och därmed i stor utsträckning möjligheter att koppla in unga forskare på aktuella samhällsproblem; doktrinen att universiteten skulle ägna sig enbart åt s.k. grundforskning men inte tillämpad forskning har också anammats av många.

Asquith-universiteten var i första hand tänkta som redskap för övergången till självstyre. När frigörelseprocessen accelererades under 1950-talet, blev det uppenbart för många att det var önskvärt med mera radikalt experimenterande när

det gällde universiteten i Afrika, och det gjordes försök till nyorienteringar på det högre utbildningsområdet samtidigt som Asquith-universiteten oförutsett snabbt hamnade i nya politiska lägen. Denna utveckling och de problem som den fört med sig skall vi återkomma till i kapitel 4 och 5.

4. Fransk universitetspolitik i Afrika

Fransk utbildningspolitik har haft ett avgörande inflytande på undervisningssystemen i 18 afrikanska stater; i Nordafrika: Algeriet, Tunisien, Marocko; i det tropiska Afrika: f.d. Franska Västafrika (Senegal, Guinea, Elfenbenskusten, Dahomey, Niger, Mali, Mauretanien, Övre Volta), f.d. Franska Ekvatorialafrika (Tchad, Centralafrikanska Republiken, Gabon, Kongo-Brazzaville) och f.d. mandatområdena Togo och Kamerun; samt på Madagaskar.

I Algeriet, som administrativt räknades som en del av Frankrike och som hade en stor permanent bosatt europeisk befolkning, upprättades ett vanligt franskt universitet 1909. I de övriga områdena har den högre utbildningen i stort sett tillkommit efter det andra världskriget. Det första universitetet i de franskan administrerade områdena i Afrika – bortsett från Algeriet – kom 1957 i Dakar (Senegal), och under det senaste årtiondet har det tillkommit universitet på Elfenbenskusten och Madagaskar och i Tunisien, Marocko och Kamerun. Därtill kommer högskolor som inte har full universitetsstatus i de förutvarande ekvatorialafrikanska områdena och i Dahomey, och en högskola i Conakry (Guinea) som till skillnad från de andra universiteten och högskolorna i de forna franska områdena i Afrika helt brutit sig lös från franskt inflytande.

Den franska politiken för högre utbildning skilde sig åtskilligt från den brittiska. Den mest påfallande skillnaden är hur sent utbyggnaden av skolor på universitetsnivå kom igång i de franska områdena. Grunden till framtida universitet i Brittiska Väst- och Östafrika lades på 1920-talet, och på 1930-talet rekommenderade flera officiella dokument att exi-

sterande högre skolor skulle höjas upp till universitetsnivå så snart som möjligt. Den första vaga referensen till framtida universitet i de franska områdena i det tropiska Afrika kommer 1945 – i rapporten från Brazzaville-konferensen året innan⁵⁶ – och det dröjde ytterligare några år innan dessa vaga planer började omsättas i praktiken.

Skillnaderna mellan universiteten och utbildningssystemen överhuvud taget i de engelsk- och de franskinfluerade områdena hänger samman med de två kolonialmakternas principiellt olika inställning till för det första självständighetsfrågan och för det andra den egna och den afrikanska kulturens relativa värde.

Den officiella brittiska politiken från andra världskriget och framöver var att de afrikanska områdena så småningom skulle bli självständiga, och Asquith- och Elliottplanerna från 1945 ingick som led i förberedelserna för det framtida självstyret, som man räknade med skulle komma bortåt slutet av 1900-talet i några av de mest avancerade områdena. Frankrike slog samtidigt in på diametralt motsatt kurs. Brazzavillekonferensen 1944 fastslog kategoriskt att ”varje tanke på självstyre, varje möjlighet till utveckling utanför det franska imperiet” måste avvisas och att ”upprättandet av självstyre i kolonierna också i en avlägsen framtid måste avvisas”.⁵⁷

Denna politik förstärkte den kulturella imperialism som alltid kännetecknat fransk kolonialpolitik i högre grad än den brittiska. Fransk kultur ansågs självfallet överlägsen den inhemska afrikanska kulturen, och det ingick i den civilisatoriska uppgiften man ansåg sig ha fått att höja den infödda befolkningen upp mot fransk nivå så gott det gick. Det gällde, för att citera ett uttalande från 1900, att se till att kolonierna ”blir och kommer att förbli franska i språk, tanke och ande”.⁵⁸ Med stöd av evolutionistiska teorier tänkte man sig att det arbetet nödvändigtvis måste ta mycket lång tid. ”Kust-raserna är utan tvivel mer utvecklade än de som lever i skogarna eller på savannerna”, skrev en fransk kolonialtjänsteman på 1930-talet om Franska Ekvatorialafrika, ”men på det hela taget är denna befolkning en av de mest efterblivna, en av de svåraste att få att lämna sina vilda seder och en av

de mest långsamma i fråga om att lära sig civiliserade tänkesätt." Men infödingarna hade i alla fall visat sig "tillräckligt intelligenta för att med viss framgång tillägna sig teknisk utbildning". De hade t.ex. visat sig kapabla att bli tolkar, kontorister, sjukvårdare, posttjänstemän.⁵⁹ Från mottagarsidan har denna politik karakteriserats som "ett systematiskt arbete på att förstöra samvetet och nationalkänslan" och ett utvecklande av mindervärdeskomplex genom spridning av föreställningar om "de svartas" medfödda oförmåga och myter om den vite mannens överlägsenhet.⁶⁰

Den franska utbildningspolitiken i kolonierna hade en dubbel målsättning: "att undervisa massan och frigöra eliten" – "instruire la masse et dégager l'élite" – för att använda en ofta citerad formulering av generalguvernör Carde. Vad detta närmare skulle innebära specificerades i ett antal officiella dokument från 1903 och framåt.⁶¹ De allmänna riktlinjerna för mellankrigstidens utbildningspolitik i kolonierna drogs upp i ett cirkulär som den dåvarande kolonialministern Albert Sarraut utfärdade 1920.⁶² Sarraut lade fast följande mål för den koloniala undervisningen: "Utbildningen har som första effekt en stor ökning i industriproduktionen i kolonierna genom att den mångdubblar de intellektuella förmågorna och skickligheterna hos massan av koloniala arbetare; dessutom skall skolorna utvälja en grupp av underordnade ledare bland massan av arbetare och utbilda dem, så att de kan komplettera det otillräckliga antalet européer som utbildade mekaniker, förmän, inspektörer, kontorister eller kontorschefer och tillfredsställa de växande kraven från de koloniala jordbruks-, industri- och kommersiella företagen." Vidare fanns det behov av att "utbilda infödda tjänstemän av olika kategorier, för att på så sätt minska pressen på våra kolonialbudgetar, som blivit alltmer betungande av européernas löner", och av att utbilda infödda underofficerare samt att se till att de infödda representanterna i rådgivande organ fick de attityder som var nödvändiga för ett gott samarbete med kolonialmakten.

I fråga om utbildningen för massorna betonade man starkt värdet av anpassning till lokala förhållanden. Skolorna på

landsbygden skulle förbereda barnen för deras framtida liv som jordbrukare. Varje skola skulle exempelvis ha en trädgård där eleverna fick syssla med praktiskt arbete. Men all undervisning skulle ske på franska; ”infödningsspråken” ansågs ”alltför fattiga för att kunna förmedla den rika meningen hos den moderna civilisationens föreställningar”.⁶³ I de afrikanska områdena – liksom f.ö. också i Bretagne – var det förbjudet för lärare och elever att använda sina modersmål i skolan. (Madagaskar var ett undantag: där användes infödda språk i de särskilda infödningsskolorna.)

Under mellankrigstiden betonade man också att utbildningen av den infödda s.k. eliten av underordnade befattningshavare först och främst skulle ha ”en praktisk och realistisk karaktär”.⁶⁴

Det sägs ibland att brittisk utbildningspolitik i kolonierna utmärktes av anpassning, medan den franska politiken utmärktes av assimilering. När det gäller Afrika är den karakteristiken inte särskilt träffande. Till skillnad från de s.k. gamla kolonierna – Martinique, Guadeloupe, Franska Guyana, Réunion – dit franskt skolväsen överflyttats utan några som helst modifikationer, ansågs de franska områdena i Afrika länge som alltför primitiva för att man skulle kunna bedriva assimileringspolitik där.⁶⁵ Man gjorde dock undantag för några städer i Senegal, vilket bidrog till att utveckla skolväsendet där snabbare än i de andra franska tropiska områdena i Afrika, och för Algeriet, som räknades som en del av moderlandet. Jämsides med infödningsskolorna, som betonade anpassningsprincipen, fanns det emellertid också ett antal skolor av normalt franskt snitt, som främst var avsedda för den europeiska befolkningens barn men som principiellt var öppna för alla raser. I praktiken utgjorde dock de afrikanska barnen en försvinnande liten minoritet. Talet om assimilering antyder sålunda något som för de flesta var en möjlighet men inte en realitet.

Överlag tillämpades anpassningsprincipen i både de franska och de engelska områdena främst på de lägre stadierna och i yrkesskolorna, medan gymnasier och liknande anslöt sig nära till moderländernas modeller. När universiteten i de

franskinfluerade områdena i Afrika växte fram under efterkrigstiden, skedde det dessutom i det klimat av kraftigare betoning av förfranskningsprincipen som Brazzaville-konferensen gett uttryck för, och anpassningsprincipen kom i bakgrunden i ännu högre grad än när det gällde Asquith-universiteten i de engelskadministrerade områdena. Många afrikaner protesterade också mot den diskriminering som man misstänkte var ett av motiven bakom anpassningsfilosofin. Man hade dåliga erfarenheter från mellankrigstiden att bygga på, då de "anpassade" skolorna i både de franska och de engelska kolonierna genomgående ledde till lägre befattningar med lägre löner, mindre prestige och mindre makt än de "icke-anpassade" skolorna i Afrika och moderländerna. Mellankrigstidens utbildningssystem i Afrika hade misskrediterat de välmenande tankarna i Phelps-Stokes-rapporterna och deras efterföljare, och man krävde nu likvärdig utbildning. Identiska läroplaner och examina såg man som en nödvändig betingelse för identisk standard. När Frankrike beslöt sig för att bygga upp ett västafrikanskt universitet i Senegal, skedde det därför under protester från afrikanskt håll. Man ville hellre studera vid universiteten i moderlandet, och i den mån man accepterade tanken på ett franskt universitet i Afrika, insisterade man på att det skulle vara ett ordinärt franskt universitet. "Vi vill ha högre utbildning i våra hemländer", yttrade en samväldesrepresentant från Guinea 1950, "men vi vill att den skall vara exakt lik den högre utbildningen i moderlandet. Vi vill ha moderlandets kursplaner . . . och samma diplom som i Frankrike, för vi är lika mycket fransmän som fransmännen i moderlandet."⁶⁶ Så sent som 1953 sände studenterna i Dakar iväg en petition där de krävde att institutet för högre studier i Dakar skulle stängas och att alla studenterna skulle sändas till Frankrike för högre studier.⁶⁷

Till bakgrunden för protesterna mot den högre utbildningen i Senegal hör Frankrikes ambivalenta inställning till kolonierna efter det andra världskriget. Kolonierna avskaffades officiellt 1946, ett franskt samväld – l'Union Française – ersatte det koloniala imperiet, de afrikanska områdena ingick nu som integrerande delar av den franska republiken,

och afrikanerna förklarades vara medborgare i det franska samväldet. Men samtidigt förblev allt vid det gamla i praktiken: kolonialadministrationerna förblev desamma, och det betonades att det gällde att skynda långsamt i förfranskningsprocessen.⁶⁸ En västafrikansk kritiker, Abdou Moumouni, har påpekat det orimliga i det officiella slutmålet: en fransk republik bestående av 40 miljoner fransmän i moderlandet och 40–50 miljoner medborgare i de övriga delarna av riket.⁶⁹

Brazzaville-konferensen 1944 hade upprepat att målet för utbildning i imperiet var att utbilda massan och utvälja en elit.⁷⁰ Efter kriget fick kolonierna för första gången finansiella möjligheter att förverkliga denna målsättning i större skala. Den nyskapade utvecklingsfonden för de transmarina områdena (FIDES) anslag en stor del av sin budget till utbildningen, och i de territoriella budgetarna ökade också utbildningsanslagen.⁷¹ I en utvecklingsplan för utbildningen i de ultramarina områdena från 1948 förutsåg man att kvalificerade infödingar skulle få möjlighet att bekläda högre tjänster och räknade med en fördubbling av studentantalet vid högre utbildningsanstalter till 1956; dels skulle ett större antal studenter få möjlighet att studera vidare i Frankrike, dels skulle vissa högre läroanstalter etableras i Afrika och annorstädes, bl.a. skolor för tropiskt jordbruk och medicin i Västafrika och på Madagaskar, institutioner för vetenskaplig forskning i Västafrika och en skola för juridik och administration på Madagaskar.⁷²

Det var fortfarande inte tal om att upprätta universitet i det tropiska Afrika, men de nya högre kurserna övervakades av universitet i Frankrike. Det nya "Institutet för högre studier" i Dakar som upprättades 1950 hade förbindelser med universiteten i Paris och Bordeaux, juridikkurserna i Tananarive styrdes från Aix-Marseille. Abidjan-institutet var länkat till Paris-universitetet och Brazzaville-institutet för högre studier till Bordeaux.⁷³ I praktiken fick man ett system i stil med Asquith-institutionernas "särskilda länkar" till London-universitetet, och liksom Asquith-högskolorna så småningom blev självständiga universitet, så ledde länksystemet i de franska områdena till att instituten för högre studier i

Afrika ganska snabbt blev självständiga universitet. Eftersom de afrikanska områdena nu officiellt var delar av Frankrike, utformades de nya universiteten i enlighet med gällande fransk universitetslag. De blev med andra ord universitet av exakt samma slag som de existerande universiteten i Frankrike. Det franska utbildningsministeriet utnämnde 1957 Dakar-institutet till det adertonde franska universitetet, med samma rättigheter och skyldigheter som de andra franska universiteten. När Senegal blev självständigt 1958, överlät man genom en överenskommelse med Frankrike driften av universitetet i Dakar till Frankrike.⁷⁴ Överenskommelsen förnyades senast 1966⁷⁵ och innebär bl.a. att den franska republiken förbinder sig att hjälpa Senegal att utveckla högre utbildning på samma nivå som i Frankrike; att franska och senegalesiska grader och examina skall vara helt ekvivalenta; att rektorn för universitetet skall utnännas av franska och senegalesiska myndigheter gemensamt. Alla universitetslärare av fransk nationalitet skall likaså tillsättas genom gemensam utnämning och den franska republiken åtar sig att helt stå för lönerna till rektorn, lärarna och de högre tjänstemännen i administrationen och att bidra till investeringskostnaderna och driftskostnaderna (i tillägg till de lönekostnader som nämnts nyss). Eftersom rektorn för universitetet i Dakar samtidigt är chef för all högre undervisning i Senegal, innebär avtalet att chefen för den högre undervisningen i detta afrikanska land utses genom beslut i Paris. (Man kan fråga sig i vilken mån överenskommelsen är förenlig med reellt självstyre. Rektorn för universitetet i Dakar, en fransk professor, var inte heller villig att diskutera universitetets finanser och övriga relationer till Frankrike när jag intervjuade honom i Dakar 1967.)

Att universitetet i Dakar i hög grad ansluter sig till den franska universitetsmodellen utesluter inte ett visst mått av anpassning till afrikanska behov. I överenskommelsen om samarbete mellan Frankrike och Senegal i fråga om Dakar-universitetet står det uttryckligen att universitetet inom ramen för den antagna planen skall utveckla forskning och undervisning som svarar mot dess särskilda kallelse i Senegals

och Afrikas tjänst, särskilt genom att utbilda de vetenskapsmän, tekniker, administratörer m.fl. yrkeskategorier som republiken Senegal behöver.⁷⁶ Anpassningen har skett dels genom att man betonar stoff som är särskilt relevant för Senegal och Afrika i de vanliga kurserna, dels genom att nya kurser införts som kan ersätta delar av det ordinära undervisningsprogrammet, och vidare genom att särskilda institut etablerats i anknytning till universitetet, t.ex. ett institut för afrikanska studier, ett institut för tillämpad tropisk medicin och ett institut för afrikansk administration. På den filosofiska fakulteten finns det förutom kurser i t.ex. latin, grekiska och fransk litteratur också alternativ med afrikansk historia, arabisk litteratur och islamisk kultur.⁷⁷ Anknytningen till det franska examens- och befordringssystemet lägger dock hinder i vägen för genomförandet av direkt anpassning på vissa områden. Vill man bli juridiklärare vid universitetet i Dakar, t.ex., så måste man klara en examen som kvalificerar en att bli juridiklärare vid alla franska universitet. Man måste med andra ord ta den vanliga franska examen, där stora delar av stoffet kanske inte är särskilt relevanta för afrikanska förhållanden.⁷⁸ Det borde vara svårt att få fram folk som vill specialisera sig på t.ex. afrikansk rätt med ett sådant befordringssystem.

Universitetet i Abidjan (Elfenbenskusten) och Tananarive (Madagaskar) är knutna till det franska universitetssystemet genom liknande överenskommelser som Dakar-universitetet och subsidieras kraftigt från Frankrike. Detsamma gäller den högre utbildningen i f.d. Franska Ekvatorialafrika, vars centrum ligger i Brazzaville och som har filialer i de tre andra staterna (Chad, Gabon och Centralafrikanska republiken). Guinea är den enda f.d. franska kolonin som försökt bryta sig loss fullständigt från franskt inflytande. Efter en folkomröstning 1958 utträdde Guinea ur den Franska Unionen, vilket ledde till att allt franskt officiellt bistånd drogs in. 1960 ingicks biståndsavtal med Kina, Sovjet och USA. USA ställde bl.a. 150 stipendier för studier i USA till förfogande. 1963 återknöts förbindelserna med Frankrike. Det polytekniska institutet i Conakry var ursprungligen avsett som en del

av ett universitet som skulle drivas i samarbete med Mali. Samarbetet misslyckades, och i praktiken är det polytekniska institutet ett självständigt universitet med sex fakulteter (humaniora, naturvetenskap, civilingenjörsutbildning, geologibergsbruk, jordbruk). Ämnesinriktningen motiveras av landets inriktning på industrialisering.⁷⁹

Det polytekniska institutet har byggts upp med finansiellt och tekniskt bistånd från Sovjetunionen. Studenterna betraktas redan under studietiden som regeringsanställda. Alla studenter, även de kvinnliga, anses också vara i militärtjänst. När högskolan startade 1963–64 hade den 65 studenter. Den beräknas byggas ut till att kunna ta 1.500 studenter.⁸⁰

Universiteten i Tunis och Rabat har liksom universitetet i Yaoundé (Kamerun), som f.ö. är det enda universitet i Afrika som är både engelsk- och franskspråkigt, nära förbindelser med franska universitet men är inte genom avtal knutna till det franska universitetssystemet som Dakar. I Tunisien bygger universitetet direkt vidare på den islamiska traditionen som representerades av Ez-Zitouna-universitetet vilket nu i moderniserad form ingår som en fakultet för teologiska och religiösa studier i Université de Tunis. Universitetet samarbetar med Sorbonne, som bl.a. förser det med gästföreläsare och examensinspektörer. I Marocko fanns det planer på ett franskt universitet redan före kriget, och 1957 grundades l'Université Mohammed V i Rabat. Det islamiska universitetet al-Qarawiyin, som ibland anses som världens äldsta universitet, har numera också sitt administrativa centrum i Rabat.

5. *Den belgiska utbildningspolitiken*

Skolorna i de belgisk-administrerade områdena i Afrika – Belgiska Kongo och mandatområdena Ruanda och Urundi – låg i motsats till de franska och engelska kolonierna helt i missionens händer ända fram till 1950-talet. Mer än några andra kolonier utmärktes därför de belgiska områdena av en kraftig betoning av kristen karaktärsfostran i Phelps-Stokes-

rapporternas anda. Tonvikten låg under hela kolonialtiden på utbildningen av massan, och fram till 1955 var det praktiskt taget omöjligt för kongoleser att skaffa sig högre utbildning, eftersom de inte hade rätt att utbilda sig utomlands och inte hade möjlighet att göra det i sitt hemland.⁸¹

Leopold II skrev ett kontrakt med Vatikanen år 1906 som favoriserade de katolska missionsskolorna, och fram till 1955 fanns det överhuvud taget inga statliga icke-konfessionella skolor. Grundlinjerna för mellankrigstidens utbildningspolitik lades fram i ett dokument som publicerades i samband med Phelps-Stokes-rapporterna ungefär samtidigt som England och Frankrike avgav sina policy-deklarationer i mitten på 20-talet.⁸² Det är Phelps-Stokes-rapporternas människo- och samhällssyn som talar ur de belgiska utbildningsdokumenten från denna tid. Den officiella utbildningsplanen från 1925 såg afrikanerna som ett "folk i trasor eller praktiskt taget nakna" som bodde i "fallfärdiga hyddor", som föräldrar var de "primitiva och ohysade", och deras intressen "sträckte sig inte mycket längre än till att tillfredsställa djuriska behov". "Denna situation kan inte ändras i ett slag", påpekades det. "En långsam förändring kommer att åstadkommas genom att man i generationer gradvis övertar vår ordning."⁸³

Något slut på kolonialtiden skymtade inte, man hade gott om tid, och man angrep den stora civiliseringsuppgiften med försök att förnya afrikanerna moraliskt. "Skolan i Kongo skall först och främst ägna sig åt fostran, åt utvecklandet av karaktären och viljan . . . De traditionella reglerna för hur man skall uppföra sig skall långsamt men säkert ersättas med den kristna moralens principer, som följaktligen bör ges den främsta platsen i programmet", skrev generaldirektören för kolonialministeriet i Bryssel år 1931.⁸⁴

Skolväsendet i de belgiska områdena koncentrerade sig följaktligen helt på de lägre nivåerna. Förutom primärskolor med praktisk-moralisk inriktning fanns det också skolor för utbildning av infödda assistenter, som brukligt var i kolonierna, skolor för utbildning av kontorister, lärare, hantverkare. Man betonade starkt principen att utbildningen skulle an-

passas till lokala förhållanden. De infödda språken användes i undervisningen, men det rekommenderades att ett av de två belgiska nationalspråken skulle ingå i undervisningen i de högre klasserna. Liksom de andra kolonialmakterna använde Belgien sig av historieundervisningen för kolonial indoktrinering: "Historielektionerna skall väsentligen behandla läget i Afrika innan belgierna kom, Kongos utveckling och kolonisationens civiliserande roll."⁸⁵ Resultatet av den starka betoningen av anpassning till afrikanska behov var som annorstädes att man fick ett dualistiskt skolsystem, eftersom europeiska och afrikanska barn förutsattes ha väsentligt olika behov.

Liksom Frankrike och Storbritannien reviderade Belgien sin koloniala utbildningspolitik efter det andra världskriget.⁸⁶ Nu nämns för första gången att "infödingarna" kunde tänkas ha behov av gymnasieutbildning och annan högre utbildning. Man föreslog att afrikaner skulle få tillträde till gymnasieutbildning som förberedelse för de något högre poster som man nu tänkte sig att de skulle kunna bekläda och nämnde vidare att gymnasierna "skulle förbereda en utvald grupp av elever för de universitetsutbildningsmöjligheter som skall göras tillgängliga i Kongo så snart omständigheterna tillåter".⁸⁷ Detta var en kursändring i belgisk politik, som tidigare inte intresserat sig för att utbilda någon elit. Men man betonade att man skulle skynda långsamt med att föra planerna ut i praktiken. Det kunde inte bli tal om några universitet i Kongo förrän de nya planerna på mellanskoleundervisning hade förverkligats och förrän man hade en elit av intellektuellt och moraliskt högtstående kandidater att välja bland och arbetsmöjligheter hade öppnats för afrikaner med universitetsdiplom. "Det skulle vara att göra den infödda eliten en otjänst att alltför snabbt föra den på en väg som skulle visa sig vara en blindväg, om också endast tillfälligtvis", hette det i policy-dokumentet 1948.⁸⁸

Att det trots alla dessa försiktiga förklaringar upprättades två universitet i det dåvarande Belgiska Kongo vid mitten av 1950-talet bör man sätta i samband med den europeiska befolkningens önskemål om högre utbildningsmöjligheter i

Kongo.⁸⁹ Beslut fattades om ett universitetscentrum utanför Leopoldville (nu Kinshasa) 1949, och året därpå beslöt man om ett universitet. De första studenterna togs in 1954; elva av dem var afrikaner. 1956 invigdes universitetet officiellt under namnet Lovanium – som anspelar på den nära anknytningen till Louvain-universitetet i Belgien. Universitetet hade över 1.000 studenter 1964 (från 28 nationer). Det är fortfarande synnerligen få kongoleser som utexamineras, vilket beror på de bristfälliga gymnasieresurserna snarare än på universitetets möjligheter. 1964 fanns det bara fem kongoleser som lärare vid Lovanium. De flesta lärarna är belgiska, och också i universitetets högsta styrande organ finns det fler professorer från Louvain än från Lovanium. Universitetet ställer höga inträdeskrav, och man kan notera att det krävs skolbetyg i bl.a. franska språket och litteraturen, engelska och latin inte bara för att komma in vid de filosofiska fakulteterna utan också för studier i t.ex. jordbruk och medicin. Den samhällsvetenskapliga fakulteten har flest studenter, medicin är också populärt, medan jordbruk, tekniska ämnen och naturvetenskap attraherar få studenter. Universitetet är välutrustat och ställer höga krav; kuggningsprocenten är också hög.

Ett andra universitet upprättades 1956 i Elisabethville (nu Lubumbashi). Det fanns då 30.000 européer i Katanga-provinsen som främsta underlag för universitetet. 1959–60, sista året före självständigheten, var 196 av de 271 studenterna européer.

1963 tillkom ett tredje universitet i Kisangani (dåvarande Stanleyville) med 70 studenter, som emellertid tillfälligt flyttades över till Lovanium året därpå på grund av det oroliga läget i staden.

I de f.d. belgiska mandatområdena Rwanda och Burundi kom den högre utbildningen inte igång förrän i slutet på 1950-talet. En agronomisk fakultet knuten till Elisabethville-universitetet startades i Rwanda 1958, och ett universitetscentrum som var avsett att betjäna både Rwanda och Burundi började sin verksamhet i Usumbura (Burundi) 1960. Den politiska spänningen mellan de båda länderna ledde till

att samarbetet snart bröt samman, och nu har de var sitt universitet – det nationella universitetet i Butare, f.d. Astrida, Rwanda, och det officiella universitetet i Bujumbura, Burundi. Det ecklesiastika inflytandet vid dessa universitet liksom vid Lovanium är stort i enlighet med de koloniala traditionerna från seklets början.

6. Italienskt och portugisiskt inflytande

Det enda land i Afrika där Italien haft ett mera permanent inflytande på utbildningsväsendet är Somalia, där det nu finns ett italienskt-språkigt universitetscentrum (Istituto universitario della Somalia). Den fascistiska regimen i Libyen, Eritrea och Etiopien utmärktes av avsaknad av intresse för utbildningsfrågor utom när det gällde den italienska befolkningen. I Libyen upprättades en islamisk skola som motvikt mot al-Azhar som man betraktade som ett centrum för den arabiska nationalismen, och i Etiopien planerades en läroanstalt för domare och präster. Missionsskolorna tvangs slå igen under den italienska ockupationen av Etiopien (jfr s. 77).

Men det finns en anledning till att det ändå kan vara värt att något uppehålla sig vid den fascistiska utbildningsideologin i Afrika, nämligen att den så klart pekar fram mot den utbildningsideologi för afrikaner som den nuvarande regimen i Sydafrika omfattar. Jag skall ge några utdrag från en redogörelse för ”infödingsutbildningen i de italienska kolonierna” från 1931. Författaren, A. Malvezzo de Medici, var professor i kolonialrätt vid det högre samhällsvetenskapliga institutet i Florens.⁹⁰ Italien ”följer varken Frankrikes assimileringspolitik eller Englands decentraliseringspolitik”, skrev Malvezzo de Medici. ”I motsats till England tenderar Italien att hålla en absolut och sträng politisk kontroll över sina koloniala befolkningar, och gör det också i praktiken... å andra sidan är Italien mycket mera tolerant än Frankrike när det gäller respekt för infödningarnas religiösa seder och bruk och likaså när det gäller deras sociala föreskrifter. Den

franska andliga omvändningsivern . . . är främmande för italienarna . . . Ehuru det förvisso är välgörande för infödingarna att assimilera den italienska kulturen, kan det endast ske gradvis, och absolut kulturell jämlikhet med italienarna skulle bara uppamma aspirationer och krav hos dem som inte är förenliga med vare sig deras verkliga situation eller med koloniernas faktiska villkor. I enlighet med denna uppfattning avser den italienska regeringen att ge de mest avancerade infödingarna möjlighet att genomgå en utbildning som ansluter sig till deras egen traditionella kultur och som skiljer sig från utbildning av europeiskt slag samtidigt som den låter dem förstå och inse hur överlägsna våra metoder och vår kultur är." Den politiken fullföljs numera bara på ett ställe på den afrikanska kontinenten, nämligen i Sydafrika.

Utbildningssystemen i de portugisiska områdena i Afrika – Moçambique, Angola, Guinea-Bissau m.fl. – ingår i ett kolonialt system, som när så anses påkallat backas upp med referens till Gud, fosterlandet och den lusitanska enheten. Två citat får räcka som illustration. 1956 högtidstalade guvernören av Manica och Sofala i Moçambique om att forma afrikanernas själar "i kristendomens högre former" och om att "allt är för det gemensamma bästa och moderlandets förhärligande".⁹¹ Och ett uttalande från 1939: "Hela vår politik har varit och fortsätter att vara att förbättra negerens kulturella, ekonomiska och sociala nivå . . . att leda honom bort från hans okunnighet och primitivitet, att försöka göra honom till en rationell och aktningvärd individ, värdig den lusitanska gemenskapen."⁹² Antalet afrikaner som befunnits värdiga att få fulla medborgerliga rättigheter ("assimilados") var 1950 omkring 30.000 i Angola av en befolkning på 4 miljoner människor; i Moçambique var det 4.353 av en befolkning på 5,7 miljoner människor.

För att bli assimilado krävs bl.a. att man behärskar portugisiska, vilket i sin tur kräver skolgång. Men endast en bråkdel av barnen får så mycket som tre års elementär skolgång, och av denna bråkdel fortsätter försvinnande få till högre skolor. Skolsystemen i Angola och Moçambique är dualistiska – rasistiska med ett system av elementära skolor för afrika-

ner, ensino de adaptação, och ett system för européer, ensino oficial, som i princip också är öppet för kvalificerade afrikaner. Systemet för afrikaner sköts av de romersk-katolska missionerna. Ensino oficial är statligt och praktiskt taget identiskt med moderlandets utbildningssystem.

Den officiella statistiken uppger att 90 % av den afrikanska befolkningen var analfabeter 1955. Med tanke på hur få som avslutar den treåriga utbildningen för afrikaner kan det inte ha inträffat några större förändringar sedan dess. Se följande tabell:⁹³

<i>Ensino de adaptação, Moçambique</i>	1955	1958
Antal inskrivna elever	240.813	391.134
Antal elever som avslutade det tredje skolåret	5.027	9.486

En engelsk kommentator summerar: "Omkring en elev av fyrtio har tillfälle att avsluta en synnerligen rudimentär och inadekvat utbildning, vilket innebär att ca 0,2 % av hela den afrikanska befolkningen i Moçambique uppnår ett minimum av läskunnighet varje år."⁹⁴

I de statliga elementärskolorna fanns det 1958 5.397 afrikaner i Moçambique, och på gymnasienivå omkring 500 - 41 på akademiskt inriktade gymnasielinjer, 301 på tekniska linjer, 169 på seminarier. På Liceu Salazar i Lourenço Marques fanns det 1960 över 1.000 elever; av dem var 30 afrikaner. I Angola har antalet afrikaner på gymnasienivå vid samma tid uppskattats till högst 100.⁹⁵

Ett fåtal afrikaner har fortsatt med universitetsstudier i Portugal vid universiteten i Coimbra, Lissabon och Oporto; de är få, men i alla fall fler än vad som fanns i Belgiska Kongo vid självständigheten 1960.⁹⁶

Underlaget för universitet i Angola och Moçambique ter sig mot denna bakgrund magert, men icke desto mindre beslöt ministeriet för de "ultramarina områdena", som de portugisiska kolonierna officiellt kallas, år 1962 att det skulle upprättas högskolor i Angola och Moçambique.⁹⁷ Dessa högskolor, som alltså främst är avsedda för den europeiska be-

folkningen, startades 1963 – de s.k. ”Estudos gerais universitários” i Luanda och Lourenço Marques; det finns också en filial till Luanda-högskolan med namnet ”Centro de estudos humanísticos” i Bandeira. Högskolorna har kurser i humaniora, pedagogik, medicin, veterinärmedicin, tekniska ämnen, jordbruk, skogsbruk och bergsbruk.⁹⁸ Enligt en uppgift som förmodligen avser år 1965 fanns det 304 studenter vid centrumet för ”allmänna universitetsstudier” i Angola jämte 298 elever vid ett institut för utbildning av socialarbetare.⁹⁹

De koloniala systemen utmärktes som vi sett bl.a. av att de lägsta skolstadierna prioriterades och att högre utbildning, som erfarenhetsmässigt leder till politiskt uppvaknande, försumrades. Portugals utbildningspolitik i Afrika har i hög grad den repressiva karaktär som den prioriteringsordningen innebär. I alla de portugisiska ”provinserna” i Afrika fanns det 1961 omkring 440.000 skolelever. Av dem befann sig omkring 12.000 på sekundärstadiet. På universitetsnivå fanns det inga alls.¹⁰⁰ Sedan dess har de små högskolorna i Angola och Moçambique tillkommit, men tonvikten ligger fortfarande mycket bestämt på de lägsta nivåerna. I en intervju med en talesman för utbildningsdepartementet i Angola från 1968 heter det bl.a. att primärskolenivån utan tvekan prioriteras framför sekundärnivån. Primärskolorna ”är den oundvikliga utgångspunkten”. ”Sekundärutbildningen är naturligtvis sekundär för oss.” Högre utbildning nämndes bara i förbigående i denna översikt över ”framsteg på utbildningsområdet i Angola”.¹⁰¹ Den klassiska koloniala synen på utbildningsproblematiken lever alltså kvar i ren och skär form i de portugisiska kolonierna i Afrika.

7. Sydafrika

Den nuvarande regimen i Sydafrika jämför gärna utbildningen för afrikaner i Sydafrika med utbildningsmöjligheterna i resten av Afrika, när den vill göra propaganda för sina egna insatser. Ett exempel: en broschyr från den sydafrikanska ambassaden i London från år 1965 med titeln ”Utbildning

för framgång” ("Education for Success")¹⁰² börjar med att deklarerar att "utbildningsprogrammen för de icke-vita folken i Sydafrika saknar motstycke på den afrikanska kontinenten i fråga om standard och omfattning" och anför ett antal siffror för att belysa detta. Om utbildningsmöjligheterna för afrikaner på universitetsnivå sägs det följande: Det finns omkring 3.000 bantu som har universitetsexamina i Sydafrika – nästan dubbelt så många som i hela det negroida Afrika tillsammans. Och under de senaste åren har utbudet på universitetsplanet för bantu ökat betydligt. Det finns nu tre bantuhögskolor med sammanlagt mer än 700 studenter. Dessutom är omkring 1.400 bantu inskrivna vid University of South Africa." Broschyren ger sedan en glättad beskrivning av utbildningen för icke-européer, illustrerad med många fotografier av leende afrikaner och indier.

Låt oss fortsätta jämförelsen mellan Sydafrika och resten av kontinenten med hjälp av några siffror som broschyren inte nämner. Ambassadens broschyr uppger att det sammanlagda antalet "bantu"-studenter var 1.897 vid de sydafrikanska universiteten år 1964: drygt 700 vid de tre bantu-högskolorna, 150 vid de tre övriga sydafrikanska universiteten som i begränsad omfattning står öppna för icke-européer, och 986 vid University of South Africa. Man bör lägga märke till att University of South Africa inte är ett vanligt universitet utan ett korrespondensinstitut på universitetsnivå. Det fanns omkring 12 miljoner afrikaner ("bantu") i Sydafrika 1965. I Ghana t.ex. med 7 miljoner invånare, fanns det 4.286 studenter vid universitet och högskolor 1965.¹⁰³ Till detta kommer ett nästan lika stort antal ghanaier som studerade vid utländska universitet och högskolor, medan de afrikaner från Sydafrika som fått tillstånd att studera utomlands är så få att de kan negligeras i det följande. I hela Mellanafrika fanns det 40.000 studenter vid sammanlagt 35 universitet år 1965. Till detta kommer de minst 20.000 mellanafrikanska studenter som studerade utomlands 1965. Jämförelsesiffrorna för 1964-65 blir alltså: mindre än 2.000 afrikaner vid universitet och högskolor i Sydafrika, mer än 60.000 vid universitet och högskolor från resten av Afrika, Nordafrika inte med-

räknat. I norra Afrika fanns det mer än 200.000 studenter 1965.

Sydafrika använder 4 % av nationalinkomsten på utbildning.¹⁰⁴ Det gör de mellanafrikanska staterna också.¹⁰⁵ Skillnaden är bara den att andelen som används på utbildningen för *afrikaner* i Sydafrika är 0,4 % (1963–64), alltså en tiondel av genomsnittet för Mellanafrika. Andelen har dessutom sjunkit i jämförelse med tio år tidigare då den uppgick till 0,56 %.¹⁰⁶

Det är alltså tydligt att propagandafraserna om de enastående utbildningsmöjligheterna för afrikaner i Sydafrika är groteskt missvisande. Den typen av påståenden hade möjligen fog för sig under kolonialtiden, men det senaste årtiondets utveckling i Afrika har helt distanserat Sydafrika på den högre utbildningens område. Utbildningssituationen för afrikaner i Sydafrika framstår som en kvarleva från den koloniala epoken i Afrikas historia eller rättare sagt som en renodling i fascistisk riktning av tendenser som återfanns mer eller mindre klart i de koloniala utbildningssystemens teori och praxis på åtskilliga ställen utanför södra Afrika ända till för några få år sedan.

Under kolonialismens klassiska tid mellan de båda världskrigen avvek utbildningen för afrikaner i Sydafrika inte från det allmänna mönstret på kontinenten. Segregerad undervisning förekom praktiskt taget överallt där det fanns tillräckligt många européer för att man skulle kunna upprätta europeiska skolor, t.ex. i Algeriet, Brittiska Östafrika och Sydafrika. Andelen afrikanska barn som gick i skola i Sydafrika var 36 % i slutet på 30-talet, ett inte ovanligt procenttal på den tiden. (Jämför t.ex. med Madagaskar 38 %, Uganda 47½ %, Egypten 35 %. Många länder uppvisade mycket lägre siffror, t.ex. Moçambique 7½ %.)¹⁰⁷ Alla kolonialmakterna betonade undervisningen på lågstadiet och försummade de högre stadierna. Så också i Sydafrika: de flesta av de 435.000 afrikanerna som gick i sydafrikanska skolor i slutet på 30-talet gick i de två förberedande klasserna (substandard A och B), bortfallet från klass till klass var mycket stort, en bråkdel av eleverna (2 % i de statligt stödda skolorna) nåd-

de så högt som till sjunde klass eller högre.¹⁰⁸ Motsvarande siffra för de europeiska barnen bör ha varit bortåt 100 % eftersom skolgång var obligatorisk för dem upp till sexton års ålder. Möjligheterna för en afrikan att få universitetsutbildning i Sydafrika under mellankrigstiden var försvinnande små. Högskolan i Fort Hare hade 79 elever på högskolenivå 1937. Enligt en uppgift för 1930 fanns det inga icke-vita studenter då vid universiteten i Sydafrika (University of South Africa och Fort Hare inte medräknade).¹⁰⁹ Men liknande förhållanden rådde på den tiden på hela kontinenten utom i Egypten. Guldkusten som var ovanligt väl försett med högre utbildning för afrikaner hade 32 högskoleelever 1937, 98 stycken 1943.¹¹⁰

Men efter det andra världskriget har utbildningssystemen utvecklats sig i helt olika riktningar i Sydafrika och på resten av kontinenten, vilket speglar den allmänna politiska utvecklingen. Medan resten av Afrika blivit fritt, har regimen Sydafrika arbetat på att genomföra sin apartheidpolitik.

Det första betydelsefulla steget mot ett genomförande av apartheidfilosofin i utbildningen togs 1953, då kontrollen av utbildningen för afrikaner flyttades från provinsministerierna till ministeriet för infödingsfrågor, vars dåvarande chef var doktor Verwoerd. "Det är nödvändigt" förklarade Verwoerd 1954, "att infödingsutbildningen kontrolleras på ett sådant sätt att den kommer i överensstämmelse med statens politik." I denna politik ingår det bl.a. att afrikaner bara kan få vissa typer av underordnade arbeten i den europeiska sektorn av samhället. "Därför är det till ingen nytta för honom att få en utbildning som syftar till absorbering i det europeiska samhället."¹¹¹ (Sådan uttalanden av Verwoerd och andra apartheidideologer kan lämpligen jämföras med den karakteristik av den fascistiska utbildningsideologin i de italienska kolonierna under 1930-talet som citerades tidigare (sid. 61–62). Citatet från den fascistiska professorn är ingen dålig sammanfattning av den nuvarande sydafrikanska utbildningspolitiken för afrikanerna.)

Det andra betydelsefulla steget mot apartheid i undervisningen togs 1959, när två lagar infördes som omorganiserade

universitetsutbildningen i Sydafrika: den sk lagen om utbyggnad av universitetsutbildningen och lagen om högskolan Fort Hare.¹¹² Det har alltid funnits apartheid vid de sydafrikanska universiteten. De fyra universitet som använder afrikaans som enda undervisningsspråk – universiteten i Potchefstroom, Oranje-fristaten, Stellenbosch och Pretoria – har från begynnelsen varit reserverade för vita. Det engelskspråkiga Rhodes University i Eastern Cape har också alltid varit reserverat för vita. Universitetet i Natal har ett mindre antal icke-vita studenter som emellertid får separat undervisning. Högskolan i Fort Hare, som startades 1916, har haft några enstaka vita studenter men var avsedd huvudsakligen för afrikaner, asiater och färgade. De enda universiteten i Sydafrika som stått helt öppna för människor av alla raser har varit University of Cape Town och Witwatersrand-universitetet i Johannesburg. Andelen icke-vita studenter har aldrig varit stor: 1957 t.ex. fanns det sammanlagt 24.237 vita studenter i Sydafrika (om man bortser från korrespondensstudenterna vid University of South Africa) och 1.225 icke-vita studenter vid de tre ”öppna” universiteten. Cape Town hade 29 afrikanska studenter 1957, Witwatersrand hade 59.¹¹³

De två universitetslagarna från 1959 skärpte emellertid apartheid vid universiteten betydligt. Sedan dessa lagar infördes är det en brottslig handling för en vit student att besöka en icke-vit högskola. Icke-vita studenter kan däremot med särskilt tillstånd från vederbörande minister få studera vid ett annars vitt universitet. Lagen förutsåg att det skulle upprättas ett antal högskolor för icke-vita studenter, en för varje större etnisk grupp i landet. Det finns nu fem sådana infödingshögskolor i Sydafrika: en för zulu- och swazi-studenter (University College of Zululand i Ngoye), en för sotho-, venda- och tsonga-studenter (University College of the North i Turfloop), en för ”färgade” studenter (The University College of the Western Cape), en för indier (University College, Durban), och University College of Fort Hare som förvandlats till en högskola för medlemmar av xhosa-stammen. Vid universitetet i Natal finns det dessutom en

separat medicinsk fakultet för afrikaner, indier och färgade.

De fem "infödingshögskolorna" är inte stora: 1962 hade de tre skolorna för afrikaner ("bantu") 483 studenter tillsammans, 1964 hade siffran stigit till 761. The University College of the Western Cape hade 389 studenter 1964, och 898 indier studerade vid Durban-skolan. Vid den medicinska fakulteten för icke-vita i Natal fanns det 106 bantu, 149 indier och 20 färgade studenter 1964.¹¹⁴ Ytterst få studenter har fått tillåtelse att studera vid de tidigare "öppna" vita universitetet. I april 1960 meddelade ministern för bantu-utbildning att han hade fått 190 ansökningar från afrikaner om att få påbörja studier vid de öppna universitetet. Han hade godkänt fyra av dessa ansökningar. Det blev till slut två av de 190 som började studera 1960: en vid University of Cape Town (musik) och en vid Witwatersrand (högre humanistisk utbildning). De övriga vägrades tillstånd med motiveringen att de ämnen de ville studera fanns antingen vid bantu-högskolorna eller vid den medicinska fakulteten i Natal eller som korrespondenskurser vid University of South Africa. 1961 fick ytterligare tre afrikaner tillstånd att studera vid de vita universitetet, 1962 var det två. Till detta kommer de studenter som påbörjat sina studier före 1960 (1961 fanns det 18 afrikaner sammanlagt vid Cape Town, 38 vid Witwatersrand, för att ta ett par exempel).¹¹⁵

Ett av de skäl som anfördes för att införa apartheid i utbildningssystemet i Sydafrika var att varje folk har sina speciella förutsättningar och förmågor och att utbildningen måste ta hänsyn till det. När det gäller innehållet och standarden på de ämnen som finns vid infödingshögskolorna har detta anpassningstänkande emellertid inte satt några spår. ¹¹⁶) Vid University College of the North tex kan man studera latin, grekiska, filosofi, engelska osv., och kursplanerna är identiska med korrespondenskurserna för vita studenter vid University of South Africa. Det finns däremot inga jordbruks-, bergsbruks- eller ingenjörshögskolor vid högskolorna för afrikaner av den enkla anledningen att de yrken som sådan utbildning kvalificerar för är reserverade för vita. Alla högskolorna hör till University of South Africa, vars kurs-

planer måste följas med vissa möjligheter till anpassning. Examensskrivningarna rättas först av lärarna på högskolorna och sedan av lärarna vid University of South Africa som sätter de slutgiltiga betygen. De fem högskolorna för icke-vita ansluter sig alltså i praktiken inte till Phelps-Stokes-traditionens anpassningsfilosofi.

Det är inte riktigt att avfärda infödingshögskolorna i Sydafrika med motiveringen att kursplaner o.d. är av lägre standard än annorstädes i Sydafrika. Men det skulle vara lika felaktigt att påstå att de är likvärdiga med vanliga universitet och högskolor i andra hänseenden. Bantu-högskolorna kringgärdas av en rad särbestämmelser som tillsammans gör att dessa högskolor får en helt annan karaktär än vad man väntar sig att finna vid en institution på universitetsnivå. Först och främst är de rasistiska. Studenterna utväljs inte enbart på grund av sina akademiska kvalifikationer utan på grund av sin hudfärg. Och vidare: bantu-högskolorna lyder till skillnad från de "vita" universiteten inte under undervisningsministeriet utan under ett speciellt bantuutbildningsdepartement, som utfärdar bestämmelser om högskolornas skötsel, utser lärare och tjänstemän, har rätt att vägra eljest kvalificerade studenter tillträde om ministeriet anser att det är i högskolornas intresse att göra så, har rätt att avskeda akademiska lärare som kritiserar regeringen eller något ministerium osv. Studenterna har inte rätt att lämna skolområdet utan tillåtelse, får inte välja egna tillitsmän, får inte ha samröre med någon nationell organisation, får inte ordna möten utan rektors tillstånd, får inte utge tidsskrifter e.dyl. utan rektors och senatens tillstånd osv. Ministeriet utnyttjar också dessa rättigheter. Ett exempel: när Fort Hare omorganiserades 1960 avskedades bl.a. vice-rektorn, professor Matthews, därför att han vägrade att följa uppmaningen att gå ut ur den afrikanska nationalkongressen; och när studenterna protesterade, blev 11 av dem relegerade, och nya ordningsbestämmelser för studenterna infördes.

De flesta av lärarna vid bantu-högskolorna är vita. 1964 fanns det 145 vita och 24 icke-vita lärare vid dem. De vita lärarna har cirka 50 % högre löner än sina afrikanska kol-

leger. De högsta organen vid högskolorna – the Council och the Senate – består enbart av vita. Medlemmarna av the Council utnämns av Sydafrikas president, medlemmarna av senaten av ministern för bantu-ärenden. (Dessutom finns det en afrikansk senat och ett afrikanskt council vid varje högskola vilka har en rent rådgivande funktion.)

Apartheid i den högre utbildningen har genomförts under starka protester från bl.a. Fort Hare-högskolan och de engelskspråkiga universiteten i Sydafrika. Protesterna har båtat föga, och regimen fortsätter på den inslagna vägen. Lagarna från 1959 innebar att apartheid infördes på studentnivån. 1969 har den sydafrikanska regeringen gjort det klart att den kommer att utsträcka apartheid också till lärarnivån. Det finns några enstaka afrikaner som lärare vid de universitet som sedan 1959 är reserverade för vita studenter. Men nyligen vägrade regeringen att godkänna Kapstadsuniversitetets utnämning av en afrikan, Mr. Mafeje, till universitetslektor i socialantropologi och hotade att införa en ny lag för att förhindra utnämningen, med resultatet att universitetets council togs tillbaks utnämningen. Nu har alltså den sydafrikanska regeringen gjort det helt klart att i fortsättningen kommer endast representanter för det vita herrefolket att bli utnämnda till lärare vid de sydafrikanska universiteten. Det är inte svårt att hålla med professor Pope, som tog avsked från University of Cape Town som protest mot fallet Mafeje, när han säger att den enda hederliga utvägen för University of Cape Town vore att lägga ner verksamheten som några universitet gjorde i Tyskland under Hitlers regim.¹¹⁷

Med detta har vi kommit till slutet på genomgången av de nätverk av attityder till de afrikanska människorna och samhällena, av politiska strategier och ekonomiska överväganden, av humanitära, religiösa och rasistiska motiv som tillsammans utgjorde de koloniala utbildningsideologierna i Afrika, alltifrån Phelps-Stokes-rapporternas välmenande evangelism till den kvardröjande kolonialismens fascistiska utväxter i södra Afrika. Detta ingick i det koloniala arvet till Afrikas nya stater. Det var den grund som de nya staternas utbildningssystem nödvändigtvis måste bygga på.

8. *Postskript: Liberia, Egypten, Etiopien*

Utvecklingen i Afrikas tre äldsta självständiga stater har i mångt och mycket följt det koloniala mönstret. När det gäller Liberia och Egypten är det föga förvånansvärt: Egypten var i praktiken en brittisk koloni åtminstone fram till 1922, då landet formellt blev självständigt, och Liberias beroende av USA är av en sådan omfattning och karaktär att man kanske kan tala om ett kolonialt förhållande. I Etiopien kom den högre utbildningen igång först på 1950-talet under intryck av utvecklingen på resten av kontinenten.

Liberia har alltsedan staten grundades på 1820-talet som ett hemland för frigivna amerikanska slavar varit starkt beroende av USA. Det gäller även skolsystemet. Liberia är det enda landet i Afrika som stått under långvarigt amerikanskt inflytande och är alltså det enda landet i Afrika där hela utbildningssystemet är uppbyggt på amerikansk modell. (Det finns några enstaka institutioner på andra håll som i hög grad eller helt ansluter sig till amerikanska förebilder: University of Nigeria som delvis hämtat inspiration från de amerikanska "landgrant colleges", Njala University College i Sierra Leone, Haile Sellassie I University i Addis Abeba och det amerikanska universitetet i Kairo.)

I litteraturen om Liberias skolsystem återkommer ständigt tre klagomål: den otillräckliga kvantiteten, den låga kvaliteten och den dåliga ekonomin. "Det är omöjligt att driva ett anständigt offentligt skolsystem", skrev utbildningsministern i Liberia i sin årsrapport 1921. "Den nuvarande generationen av barn berövas på ett skamligt sätt alla fördelar och blir hopplöst oförmöga att göra staten nytta."¹¹⁸ När den nuvarande rektorn för University of Liberia, Dr. Rochefort L. Weeks, insattes i sitt ämbete 1959, deklarerade han att "det verkar att vara allmän enighet om att det brister i kvaliteten på eleverna när de slutar skolan; att våra lärdomsinstitutioner i hela landet har förlorat mycket av sina inspirerande traditioner; att standarden och kompetensen i våra skolor har sjunkit till ett minimum som inte kan reduceras ytterligare".¹¹⁹

1921 fanns det sammanlagt 7.513 elever i Liberia (nästan alla missionsskolor). Liberia College, då den enda högre läroanstalten i landet, utexaminerade överhuvud taget inga studenter mellan 1917 och 1924.

1965 var läget följande: förskoleelever 21.000, elementärskoleelever 64.000, sekundärskoleelever 9.700, högre utbildning 800;¹²⁰ sammanlagt 96.400 elever på alla stadier i Liberia, vilket bör ses i relation till landets befolkning, uppskattningsvis 1,5 milj. Antar man att en femtedel av befolkningen befinner sig i skolåldern, får man fram att en tredjedel av Liberias barn i skolåldern får tillfälle att gå i skola i några år, och 3 % av dem får möjlighet att skaffa sig gymnasieutbildning eller högre.

Den högre utbildningens historia i Liberia börjar 1848, då landets president reste runt i USA och bl.a. imponerades av skolsystemet i New York State. I samarbete med The Massachusetts Colonization Society gjordes planer upp för ett liberianskt utbildningssystem, och Liberia College konstituerades genom en lag från 1851. Elva år senare, 1862, öppnades skolan officiellt och ytterligare två år senare kom den första undervisningen i gång. Presidenten, Dr. Roberts, var själv högste chef för skolan. Det fanns två professorer till att börja med, båda liberianer: en kyrkoherde som undervisade i engelska och litteratur, och Dr. Edward Blyden (jfr sid. 35) som professor i grekiska, latin och matematik. En amerikansk lärare i matematik och naturvetenskap kom till strax därefter. Kurser till B.A.-examen var fyraårig, tonvikten låg på klassiska språk, men det ingick också ett visst mått av botanik, mineralogi, matematik, franska, estetik m.m. Dr. Blyden var rektor 1880-85 och föreslog modifikationer som skulle anpassa skolan bättre till Liberias behov, t.ex. att arabiska och liberianska språk (kpelle, vai, kru) skulle införas som läroämnen förutom klassiska och moderna europeiska språk, större vikt skulle läggas vid matematik och naturvetenskap, och jordbruk skulle bedrivas både för att förbättra skolans finanser och för att ge undervisning i ett för landet nyttigt ämne. Men av ekonomiska och andra skäl förblev allt vid det gamla fram till omorganiseringen 1951.

Antalet utexaminerade studenter var litet: 1866–1873: summa 9 stycken, 1874–1902 inga alls, under mellankrigstiden i genomsnitt 3–4 per år.¹²¹ När Phelps-Stokes-kommisionen besökte Liberia College i mitten på 1920-talet, fanns där förutom folkskoleklasser två eller tre klasser på sekundärskolenivå. Skolan höll då till i tillfälliga lokaler på grund av att huvudbyggnaden hotade att rasa samman av brist på underhåll.¹²²

1951 förvandlades Liberia College och ett antal andra läroanstalter till ett universitet. Universitetet har förblivit litet (602 elever 1966). Två tredjedelar av lärarna är utländska.¹²³ 1965 utdelades sammanlagt 58 slutexamina. De finansiella svårigheterna fortsätter. Universitetets budget har sedan 1951 varierat mellan \$165.000 och \$300.000.¹²⁴ De flesta studenterna som skrivs in vid universitetet fullföljer inte sina studier. Bortfallet är inte mindre än 74 %.¹²⁵ I en liberiansk rapport pekar författaren på några orsaker till det höga bortfallet: dålig bakgrund från skolorna, ekonomiska svårigheter för studenterna, stipendier för att studera utomlands som gör att de bästa studenterna inte stannar.¹²⁶ Till detta kan man lägga brister i förhållandena vid universitetet självt. Den engelska universitetspolitikern Carr-Saunders har föreslagit att om man snabbt vill få en uppfattning om ett universitets standard, så skall man se på dess bibliotek. Gör man det när det gäller universitetet i Monrovia, blir resultatet föga smickrande. Liberia College hade 4.000 volymer vid starten 1864, 1962 fanns det 15.000 volymer.¹²⁷ Det innebär att universitetsbiblioteket vuxit med i genomsnitt drygt 100 böcker om året. (Som jämförelse kan nämnas att Ahmadu Bello University i norra Nigeria hade 28.000 volymer ett år efter starten 1962; University College of Ghana [nuvarande University of Ghana] hade 140.000 volymer 1960.)

Förutom statsuniversitetet i Monrovia finns det också två små högskolor i missionens regi: Cuttington College and Divinity School och Maryland College of Our Lady of Fatima. 1966 hade dessa institutioner 214 resp. 43 studenter.¹²⁸

Mot denna bakgrund är det föga förvånansvärt att det finns ett stort antal utlänningar på de högre posterna i Libe-

ria, t.ex. 40 % utlänningar bland kemister och fysiker, 66 % utlänningar bland civilingenjörer, 88 % utlänningar bland läkare och tandläkare.¹²⁹

Som eljest återspeglar utbildningssituationen i Liberia landets generella problem. Skolorna har liksom hela det offentliga livet berört främst den lilla amerikaniserade eliten, "de hundra familjerna", som utgör mindre än en procent av befolkningen, medan de 99 % i inlandet berörts föga av utvecklingen. "Den ekonomiska sidan är mycket nedslående", står det i en relativt färsk analys från utbildningssekretariatet i Liberia.¹³⁰ I planerna för de närmaste åren rör man sig också med förhållandevis anspråkslösa projektioner; sekundärskolorna beräknades 1966 komma att växa från 9.700 elever till 15.200 år 1970, och studentantalet på högskolenivån från 800 1965 till 1.600 1970.¹³¹ Men det vore ett misstag att tro att de sociala och politiska problem som ligger bakom utbildningssituationen i Liberia skulle kunna lösas enbart genom ökade anslag åt utbildningsministeriet.

Egypten delar två av Liberias problem på utbildningsområdet, den låga kvaliteten och den dåliga ekonomin, men har till skillnad från Liberia överproduktionsproblem när det gäller akademiker.¹³² Egypten är det enda landet i Afrika som genom dåligt styrd tillväxt och låg kvalitet hamnat i den situation som Indien länge haft och som stått som ett varnande exempel för kolonialmakterna i Afrika: Egypten har ett stort akademiskt proletariat. Som annorstädes i Afrika kan man se fröet till den nuvarande situationen i läget på 1920-talet. De fyrtio åren under brittiskt styre (1882–1922) utmärktes inte av några större framsteg på skolområdet. En officiell brittisk kommission konstaterade 1920 att administrationen hade misslyckats att etablera ett skolsystem som nådde ut till folkets massor och att privatskolorna i Egypten drevs fullständigt inkompetent. Det s.k. egyptiska universitetet som etablerats 1909 på privat initiativ beskrevs som så gott som värdelöst. Sekundärstadiet var synnerligen dåligt utbyggt (8.100 elever) i förhållande till primärstadiet (222.761 elever 1925). Några år efter självständigheten infördes en lag om obligatorisk fri skolgång för alla, och en

rad försök har gjorts att reformera utbildningssystemet. Kontinuiteten i reformarbetet har inte varit den bästa – mellan 1914 och 1936 bytte undervisningsministeriet chef mellan 25 och 30 gånger – och genomförandet har skett med växlande framgång. För 30 år sedan beräknas en tredjedel av barnen ha gått i skola, och i början på 60-talet hade andelen stigit till två tredjedelar, för att nämna ett exempel.

De ledande befattningarna i det privata näringslivet var under mellankrigstiden i stort sett reserverade för utlänningar, vilket ledde till att den traditionella inriktningen på administrativa karriärer förstärktes. De bristfälliga statsanslagen har också lett till att de billiga fakulteterna – humaniora, juridik, ekonomiska ämnen – byggts ut kraftigt på bekostnad av dyra fakulteter som teknik och jordbruk. På sekundärnivån har likaså de akademiska linjerna gynnats på bekostnad av de tekniska. Det egyptiska universitetet omorganiserades som ett statligt universitet år 1925 – först under namnet Fouad I University, sedan under namnet University of Cairo – och sedan 40-talet har ytterligare tre statliga universitet och omkring femtio andra högre utbildningsinstitut tillkommit. Studentantalet har stigit kraftigt: 122.000 1960, 200.000 1965. Tananarive-konferensen räknade med att studentantalet i Nordafrika i stort sett skulle fördubblas mellan 1965 och 1980; huvuddelen av den ökningen skulle falla på Egypten.

Resultatet av expansionen på universitetsplanet har lett till att det 1960–61 fanns nästan dubbelt så många personer i Egypten med universitetsexamen per 1.000 invånare som i Storbritannien. Det fanns vid mitten av 1960-talet 250.000–350.000 personer med universitetsexamina i Egypten, varav ungefär hälften var under 30 år. 70 % av universitetsstudenterna går på de humanistiska, juridiska och ekonomiska fakulteterna som leder till yrken som redan är fullbelagda. Malcolm Kerr kommenterar: ”det är ingen brist på vad man kan kalla för intelligentia – människor som har gått så pass länge i skolan och som följer med så pass i vad som händer att de har konventionella åsikter... Den stora massan av akademiker, å andra sidan, utgör inte någon elit utan en

formlös, olycklig, hjälplös klass. De är förhållandevis mer literata men näppeligen mer bildade och självständiga än en miljon andra egyptier som inte gått genom universitet.”¹³³

Utbildningssystemet i Egypten är huvudsakligen anpassat efter studenternas önskemål som i sin tur styrs av den förefintliga arbetsmarknaden. Men den arbetsmarknad som råkar finnas verkar inte att kunna tjäna landets intressen särskilt väl i det långa loppet. Liksom när det gäller Liberias utbildningsproblem hänger Egyptens problem samman med landets övriga sociala, ekonomiska och politiska problem och kan inte lösas enbart genom interna utbildningsreformer.¹³⁴

Fram till andra världskriget förblev *Etiopien* ett av de mest isolerade länderna i Afrika, och utbildningssystemet i landet tillhörde de mest outvecklade på kontinenten. Kejsar Menelik grundade en statlig skola 1907, och missionerna drev ett antal mindre skolor. De svenska missionerna har varit verksamma i Etiopien sedan 1860-talet. (Evangeliska fosterlandsstiftelsen grundade en skola i Addis Abeba 1905, som hade omkring 70 elever vid mitten av 1920-talet. Bibeltrogna vänner startade en pojkskola och en flickskola i Addis Abeba 1921–1922. Sammanlagt hade de svenska missionerna 11 skolor med tillsammans 240 elever när Phelps-Stokes-kommisionen besökte landet 1924.)¹³⁵ De flesta missionärerna tvingas lämna landet under den italienska ockupationen.¹³⁶ (1935 fanns det 180 missionärer i Etiopien, 1942 var det 8 kvar.)

Vid andra världskrigets slut fanns det två–tre etiopier med universitetsutbildning och tolv–femton med gymnasieutbildning. Sedan kriget har utbildningssituationen förbättrats avsevärt, men fortfarande räknar man med att endast omkring 7 % av barnen i skolåldern går i skola. (Enligt UNESCO:s statistik gick genomsnittligt 44 % av barnen i primärskoleåldern i Mellanafrika i skola 1965.) 0,05 % av skolpopulationen påbörjar sekundärskoleutbildning. Trots det ytterst bräckliga underlaget har det gått att bygga upp ett universitet som 1965 hade 1.774 studenter. För några år sedan kalkylerade man med 5.500 studenter 1970.

Grunden till universitetet lades 1950, då ett university college med humanistisk, naturvetenskaplig och pedagogisk fa-

kultet grundades. Sedan har en rad institut tillkommit, bl.a. det etio-svenska byggnadsinstitutet (grundat 1954). Till det institutet är också knutet ett building college med en fyra-årig utbildning som leder fram till en bachelor-examen. 1961 reorganiserades de existerande instituten, inklusive the Building College och the University College, till ett universitet, Haile Sellassie I University. Universitetet har en starkt amerikansk karaktär både när det gäller administration och undervisningssystem. Kejsaren är kansler för universitetet och sköter den sysslan med samma "upplysta" despoti som han styr landet i övrigt. Han utser universitetets styrelse och rektor (president). Styrelsen är i princip suverän, men frågor som rör examina, intagningsbestämmelser och universitetets interna politik har delegerats till fakulteterna. För att få ut en examen måste man på amerikanskt vis samla ihop tillräckligt många kurspoäng. Första året är ett grundläggningsår med obligatoriska kurser i bl.a. etiopiska studier, amhariska och engelska.

Till de originella dragen hör att alla studenter måste göra ett års civil arbetstjänst mellan det tredje och det sista året vid universiteten. Studenterna fungerar på det viset som ett slags inhemsk fredskår.

1965 fanns det 308 hel- och deltidslärare, varav 99 etiopier (29 %).

Studenternas akademiska bakgrund är som antytts i det föregående inte särskilt god när de kommer till universitetet. Undervisningsspråket är engelska, men studenternas kunskaper i detta språk är ofta svaga. Bortfallet av studenter är också stort – uppskattningsvis 40 % mellan första och fjärde året – men inte lika stort som vid universitetet i Liberia (74 %).

Centralbiblioteket hade omkring 15.000 volymer 1965, vilket är lika magert som biblioteket vid University of Liberia.

Det är lätt att peka på allvarliga problem när det gäller universitetet i Addis Abeba, men – som författaren till en kritisk analys av universitetet skrev för några år sedan – det som är förvånansvärt är egentligen inte att universitetet har formidabla problem utan att det överhuvud taget finns ett universitet värt namnet i Etiopien om man betänker huru-

dant utbildningsläget var i landet för tjugo–tjugofem år sedan. Men det är också uppenbart att kejsar Haile Sellassie inte varit klar över de politiska följder som införandet av högre utbildning i ett land för med sig. Han förgyller gärna sin diktatur med ”moderna” och ”demokratiska” inslag. Universitetets konstitution ger exempelvis vittgående friheter åt studenterna. Men liksom alla andra sådana förskönande inslag i Etiopien fungerar de endast så länge som det råkar behaga kejsaren. Våren 1969 satt hälften av Etiopiens studenter i fängelse till följd av att de visat otillbörligt stort kritiskt intresse för vissa av landets problem. Detta tecken på intelligentians uppvaknande i kombination med diktatorns motåtgärder som säkerligen kommer att underblåsa kritiken ytterligare ser jag som det kanske mest lovande som hänt i Etiopien under de senaste åren.

IV. Självständigheten och universitetens nya roller

I slutet av 1950-talet blev flera av kolonierna självständiga, och 1960 kan räknas som genombrottsåret för det politiska oberoendet i Afrika. Året därpå samlades Afrikas fria stater till den första panafrikanska konferensen om utbildningens roll i Afrika, och 1962 ägde en liknande konferens rum i Tananarive för att dryfta den roll som den högre utbildningen vid universitet och högskolor skulle spela i Afrika under de närmaste årtiondena. I detta kapitel skall jag först kommentera dessa globala program och sedan gå något närmare in på några universitet för att belysa några tendenser i universitetens utveckling i Afrika under de senaste åren.

1. Universitetens nya roller

Hur troget man är försöker bygga upp en kopia av ett europeiskt universitet i ett afrikanskt land kommer det ändå att spela en väsentligt annan roll än vad förebilden gör, därför att de miljöer som de fungerar i är så olika. Överflyttningen av skolor och universitet från Europa till Afrika har skett ”med minimala förändringar i deras struktur men med maximala förändringar i deras sociala funktion”, för att citera sociologen Philip Foster.¹

Ty för det första är ett universitet en del av ett utbildningssystem. De europeiska utbildningssystemen ser väsentligt annorlunda ut än de fragmentariska afrikanska efterbildningarna av dem. I Europa ingår universiteten i ett system av formell utbildning med skolor, högskolor, tekniska läroanstalter, fackskolor, rutiner för utbildning på arbetsplatsen i industri, affärsföretag, banker osv., och vuxenutbildning och vidareutbildning av olika slag. Till detta kommer den informella utbildningen, den ständigt fortlöpande utbildningen

som når stora delar av befolkningen genom TV, radio, tidningar, böcker. I Afrika började kolonialmakterna att försöka reproducera valda delar av dessa komplicerade system av formella och informella utbildningsmöjligheter. Asquith-kommissionen rekommenderade t.ex. 1945 att alla kolonier skulle ha ett universitet inom eller nära sitt område och tycks ha förutsatt att resten av det system ur vilket man hämtade sin universitetsmodell så småningom också skulle komma till stånd i kolonierna utan att närmare reflektera över hur detta skulle gå till.²

Och för det andra är ett utbildningssystem en del av ett större socialt system, samhället. De sociala strukturer i vilka universiteten ingår skiljer sig på många sätt från land till land. De normer och värden som bildar den oformulerade bakgrunden för universitetens och andra utbildningsinstitutioners verksamhet i Europa motsvaras i stor utsträckning av andra normer och värden i de afrikanska samhällena.

När ett universitet som mer eller mindre liknar någon europeisk universitetsmodell sätts upp i ett u-land, får det därför automatiskt en annan ställning än i Europa. I brist på andra utbildningskanaler möts det med större förväntningar och får större prestige. Med den isolerade ställning som universitetet har när det uppträder utanför sin vanliga miljö av omkringliggande sociala och kulturella mönster är det naturligt om det möts med förhoppningar om att det skall åta sig aktiviteter som europeiska universitet inte alltid finner ligga inom sin domvärjo. Det ter sig naturligt att kräva av de nya universiteten att de hjälper till att skapa en del av den omgivande sociala och kulturella struktur som universitetet traditionellt fungerar i. Och framför allt ter det sig självfallet att kräva av universiteten i de nya staterna att de skall bidra aktivt i arbetet på att förvandla de forna kolonierna till samhällen som också reellt är fria och likvärdiga med världens andra samhällen. Afrikas politiska frigörelse kom för de flesta oförutsett snabbt. Men politisk frigörelse är bara början till frigörelse i vidare mening. Ekonomisk och kulturell frigörelse är med nödvändighet långsammare processer än överflyttning av politisk makt. Efter det snabba politiska

frigörelseskedet befinner sig Afrika nu – med undantag för Södra Afrika – i det betydligt långsammare nationsbyggnads-skedet. I det skeendet förväntas universiteten spela en nyckel-
roll.

På den första panafrikanska konferensen för högre utbildning, som ägde rum i Tananarive i september 1962, försökte man närmare bestämma den högre utbildningens roll i Afrikas nya stater.³ Förutom de två funktioner som traditionellt brukar räknas som universitetens grundläggande funktioner, undervisning och forskning, betonade man universitetens samhällseliga uppgifter och ansvar: "Ett universitets uppgift är att bestämma och fastställa aspirationerna hos det samhälle som det är satt att tjäna. De afrikanska universitetens uppgift kan inte vara någon annan." De högre utbildningsinstitutionerna i Afrika måste därför vara nära lierade med den allmänna ekonomiska, sociala och kulturella utvecklingen i Afrika.⁴

Universiteten i Afrika har förpliktelser av fem olika slag, deklarerade man i inledningskapitlet till konferensrapporten: 1) internationella förpliktelser, 2) panafrikanska förpliktelser, 3) nationella förpliktelser, 4) förpliktelser mot de utbildningssystem som de ingår i, och 5) förpliktelser mot den enskilde individen.⁵

1) Afrikas universitet har liksom alla andra universitet till uppgift att söka och sprida kunskap. De ingår i en internationell akademisk gemenskap och är förpliktigade att förmedla de intellektuella värden och upprätthålla den standard som utmärker den internationella akademiska gemenskapen. Akademisk frihet för forskning och undervisning är ett nödvändigt villkor för att universiteten skall kunna fylla sin funktion.

2) Afrikas frihet beror av universitetens fortsatta existens och vitalitet. Det ingår i universitetens uppgifter att befrämja nationell, regional och panafrisk enhet, att undanröja missuppfattningar och fördomar om Afrika och sprida förståelse av afrikansk kultur genom forskning. Studier av Afrikas kulturella arv skall vara kärnan i de humanistiska studierna. Man fäster därför stor vikt vid att den högre under-

visningen anpassas till afrikanska förhållanden.⁶

3) Det ingår i universitetens uppgifter att förse nationen med högt utbildad arbetskraft. Man rekommenderade generellt att man till att börja med skulle betona utbildningen av lärare, planerare, administratörer, läkare, ingenjörer, agronomer, sjukvårdare och tekniker som behövs för en snabb social och ekonomisk utveckling i ett land. Vidare har universiteten en uppgift mot den större allmänheten som kulturell förmedlare. Det afrikanska universitetet "måste betrakta sig självt som det kulturella centrumet i det samhälle i vilket det finns och som en vårdare och främjare av dess konstnärliga, litterära och musikaliska arv".⁷

4) Universiteten har ansvar för att de utbildningssystem som de ingår i förbättras och bör bidra aktivt t.ex. med läroboksförfattande och produktion av läroboksmateriel.

5) Universiteten har slutligen till uppgift att bidra till utvecklingen av "hela människan", som man formulerade det. "De skall sträva att utveckla medvetande om lokala problem och aspirationer, uppodla förmågan att analysera och söka lösningar på problem och hjälpa till att förverkliga de nationella aspirationerna." Hela människan skall utbildas för samhällsbyggande. Detta gäller för alla medborgare. Man betonade universitetens förpliktelse att fungera som "folkuniversitet" genom extramurala aktiviteter av olika slag.⁸

Det är tydligt att man ställde de största förhoppningar till universitetens möjligheter att bidra till de fria staternas utveckling i Afrika och att man såg fram mot en omläggning av kursen vid de existerande universiteten som tillkommit inom ramen för de koloniala systemen och därmed tillskrivits delvis andra roller än dem som man nu förutskickade. Innan vi ser mer på Tananarive-programmet, bör vi emellertid se något på de allmänna utbildningsramar inom vilka universiteten skulle fungera. De ramarna diskuterades på Addis Abeba-konferensen för afrikansk utbildning år 1961.

2. Globala aspirationer: Addis Abeba- och Tananarive-programmen

På Addis Abeba-konferensen 1961 drog man upp ett ambitiöst program för utbildningssystemens utveckling fram till 1980 i vad man kan kalla för "Mellanafrika", dvs. de fria staterna i det tropiska Afrika jämte Basutoland, Bechuanaland, Swaziland, Madagaskar och Mauritius.⁹ Man betonade att utbildning är nödvändig för ekonomisk och social utveckling och deklarerade att man på Afrikas nuvarande utvecklingsnivå måste prioritera sådan utbildning som kunde förväntas bidra mest till en snabb ekonomisk utveckling. Man gav högsta prioritet åt utbildningen på sekundär- och universitetsnivå. Man konstaterade att de tillgängliga universiteten och högskolorna var "sorgligt inadekvata" i förhållande till behoven av akademiskt skolad arbetskraft och att man måste åstadkomma en "massiv utbyggnad" på denna nivå.¹⁰ Samtidigt hoppades man på att med kraftigt bistånd från de rika länderna kunna nå upp till en hundra procentig skolgång på lågstadiet inom tjugo år. Kostnaderna för att genomföra programmet var stora, man räknade med att de sammanlagda utgifterna för utbildningen i de 35 mellanafricanska staterna skulle stiga från knappt 600 miljoner dollar år 1961-62 till drygt 2,5 miljard 1980-81, medan det beräknades att biståndet utifrån skulle behöva uppgå till en miljard dollar år 1970 för att sedan sjunka ner mot 400 miljoner dollar år 1980. Följande tabell ger en sammanfattning av Addis Abeba-programmet för utbildningssystemens utveckling i Mellanafrika från 1960 till 1980:¹¹

	Antal elever		Sammanlagda kostnader	
	1961-62	1980-81	1961-62	1980-81
Primärnivån	11.586.000	32.378.000	283 milj. \$	730 milj. \$
Sekundärnivån	903.700	5.905.400	238 milj. \$	1.177 milj. \$
Högre utbildning	25.500	328.000	37,5 milj. \$	562 milj. \$
Annan utbildning			28 milj. \$	123,5 milj. \$
Summa			584 milj. \$	2.593 milj. \$

Det skulle vara lätt att avfärda ett sådant program som totalt orealistiskt, men det skulle vara att missuppfatta programmets karaktär. Addis Abeba-programmet var inte avsett att vara ett realistiskt program i den bemärkelsen att det fanns möjligheter att genomföra det. Det var inte avsett som en uppskattning av de troliga *resultaten* av de nästa 20 årens utveckling i Mellanafrika utan som en uppskattning av de troliga *behoven* under de kommande 20 åren. Som framgår av tabellen rekommenderade Addis Abeba-konferensen att tyngdpunkten i utbildningsutgifterna skulle förskjutas från primärnivån till de högre nivåerna, och den relativt sett kraftigaste förskjutningen gällde universitets- och högskolenivån, vars andel av de totala utbildningskostnaderna rekommenderas stiga från knappt 5 % 1961-62 till över 20 % 1980-81. Till yttermera visso uttalade man att utbyggnaden av sekundärnivån och den högre utbildningen skulle sättas före målet med 100 %-ig skolgång på lågstadiet om det skulle bli nödvändigt av finansiella skäl.¹²

På Tananarive-konferensen för högre utbildning i Afrika, som ägde rum året efter Addis Abeba-konferensen, modifierades siffrorna något. Man räknade nu med ett behov av 274.000 studenter på universitetsnivå eller motsvarande från Mellanafrika år 1980. Av dessa räknade man med att 90 % skulle studera i Afrika. Siffrorna för 1961-62 var sammanlagt 27.000 studenter från Mellanafrika, varav 13.000 (40 %) studerade utanför Afrika. För norra Afrika räknade man också med en kraftig ökning av studentantalet vid universitet och högskolor: 123.000 studenter i Nordafrika och 11.000 nordafrikanska studenter utom Afrika 1961-62 - 347.000 studenter i Nordafrika och 18.000 utanför Nordafrika 1980. Totalt uppskattade man att studentantalet i Nord- och Mellanafrika skulle stiga från 165.000 år 1961 till 639.000 år 1980.¹³

Beträffande den högre utbildningens inriktning följde man traditionen från Phelps-Stokes-rapporterna och rekommenderade anpassning till afrikanska förhållanden och en kraftigare betoning av den praktiskt inriktade utbildningen. Som ett allmänt mål angav man 60 % studenter i tekniska och

naturvetenskapliga ämnen år 1980, inklusive en kraftig ökning av antalet jordbruksstuderande.¹⁴ Kursplanerna måste förändras grundligt för att universiteten skulle kunna spela sin roll i den ekonomiska, sociala och kulturella utvecklingen i Afrika.¹⁵ Som vi har sett ovan (kap. 3) har anpassningsprincipen varit en av de grundläggande principerna i afrikansk utbildningsfilosofi i bortåt ett halvsekel, utan att resultaten blivit överväldigande. En av orsakerna till att den inte genomförts i någon större utsträckning i praktiken, nämligen att idén påförts de afrikanska länderna utifrån av kolonialmakterna av motiv som man misstänkte vara grumliga, hade bortfallit i och med att de afrikanska staterna blivit självständiga och blivit fria att själva utforma sina utbildningssystem. Anpassningsprincipen fick för första gången stöd från auktoritativt afrikanskt håll på Tananarive- och Addis Abeba-konferenserna. Men de väsentliga orsakerna till att den inte lett till de önskade resultaten bör man söka i sådana förhållanden som arbetsmarknadsstrukturerna och belöningsystemen; vi skall återkomma till de frågorna senare (kap. 6).

Både Addis Abeba- och Tananarive-rapporterna betonade att programmen kommit till utan stöd av tillförlitlig statistik och utan goda utvecklingsplaner för de flesta av de länder som det gällde. Man framhöll därför behovet av planering på utbildningsområdet, behovet av arbetsmarknadsprognoser och behovet av forskning kring utbildningens utveckling och roller.

För att hålla kostnaderna för den högre utbildningen nere rekommenderade man att universiteten skulle beräknas för minst 5.000 studenter, att antalet studenter per lärare skulle öka upp till 20: 1, att man skulle bygga ut de existerande universiteten och högskolorna och inte starta några nya i Mellanafrika under den kommande 20-årsperioden och att man skulle försöka etablera interafrikanskt samarbete särskilt på vissa kostnadskrävande områden som medicin och jordbruk.

Låt oss nu gå in på frågan i vilken mån dessa trots allt till ganska lite förpliktigande tankar och planer på minister- och konferensnivå påverkat eller åtminstone stått i samklang med

utvecklingen vid de afrikanska universiteten under 1960-talet.

3. *Konsolidering och nytänkande*

Generellt kan man konstatera att de afrikanska universitetens *nationella* funktioner stått i förgrunden under 1960-talet. Man har sett universiteten främst som redskap för att integrera och utveckla de nya nationsstaterna, och universitetens andra funktioner har kommit något i skymundan. Det gäller särskilt det panafrikanska samarbetet som hittills knappast haft någon praktisk betydelse. Vidare kan man konstatera att universiteten under 1960-talet inriktat sig på undervisning på primärexamensnivå, medan högre utbildning, forskning och extramurala aktiviteter ännu befinner sig i sin linda. De afrikanska universiteten har också utmärkts av en strävan att i görligaste mån afrikanisera lärarkadrerna och administrationerna.

De universitet som grundlades under kolonialepokens slutskede anslöt sig nära till moderländernas universitetsmodeller, men efter självständigheten har de utvecklats i olika riktningar i sina respektive länder. Variationerna på universitetsområdet i Afrika är redan nu stora. De nya universitet som tillkommit efter självständigheten har dessutom utmärkts av en medveten strävan att bryta med kolonialtidens traditioner och att få till stånd en bättre anpassning till de lokala behoven och aspirationerna än vad som var praktiskt möjligt före självständigheten.

Man kan därför knappast välja ut något eller några av de afrikanska universiteten som typiska exempel. För att belysa utvecklingen under det senaste årtiondet skall jag här bara kortfattat behandla några universitet, som tillsammans ger en antydning om variationsbredden när det gäller de afrikanska universiteten.

Vid åtskilliga av de universitet som grundlades under kolonialtiden har utvecklingen under 1960-talet framför allt inneburit en vidareutveckling inom de från kolonialmakten ärv-

da ramarna. *Universitetet i Khartoum* har i hög grad utmärkts av en sådan konservatism.¹⁶ I slutet på 30-talet förelåg det planer på att förvandla den enda högre läroanstalten i Sudan, the Gordon Memorial College som då låg på realskolenivå, till en högskola. Asquith-kommissionen föreslog en plan för hur den utvecklingen skulle gå till, som sedan med få avvikelser följts i Khartoum. Gordon Memorial College omorganiserades 1945, och samarbete inleddes med London-universitetet i enlighet med Asquith-rapportens förslag. 1951 ansågs högskolan mogen att upphöjas till "university college" under London-universitetets beskydd, och 1956 blev den i samband med Sudans självständighet ett autonomt universitet med rätt att utdela sina egna examina. Självständigheten medförde inte några drastiska förändringar för universitetet. Studentantalet har vuxit kraftigt efter självständigheten; det har tillkommit ett par nya fakulteter och åtskilliga nya institutioner; kursplaner har modifierats; man har sudaniserat administrationen helt och lärarstaben i största möjliga utsträckning. Men universitetets organisation, allmänna målsättning, examensstruktur osv. har inte genomgått några genomgripande förändringar. Den allmänna tendensen har varit konsolidering inom de givna ramarna. Universitetet i Khartoum är fortfarande i allt väsentligt ett Asquith-universitet.

Studentpopulationen vid Khartoum-universitetet har vuxit snabbt: från 802 studenter 1956-57 till mer än 3.000 studenter 1966-67. Det har föreslagits att universitetet skulle ha 5.000 studenter 1970 och att man därefter borde inrätta ytterligare ett statsuniversitet som borde få 5.000 studenter 1980. Bakom den snabba expansionen ligger en uppfattning som varit allmänt omfattad inte bara i Sudan: att behovet av universitetsutbildad arbetskraft är så skriande att det är universitetens plikt att utbilda så många studenter som de bara kan utan att kvaliteten påverkas menligt. (I årsrapporten för 1958-59 skrev den förste sudanesiske rektorn att "universitetet i Khartoum måste möta de speciella och omedelbara behov som en ny stat, ett underutvecklat land, har av så många akademiker som det överhuvud taget är möjligt att

få fram".) Intaget till universitetet har därför i stort sett bestämts av tillgången på kvalificerade sökande.

Den snabba expansionen har givetvis inte försiggått problemfritt. Det är en allmänt utbredd uppfattning bland lärare och censorer att studenterna tenderar att vara medelmåttiga. De arbetar för att klara minimikraven, och det är ovanligt ont om toppstudenter. Tidvis har kuggningsprocenten varit alarmerande hög. I diskussionerna vid universitetet har man pekat på en rad faktorer som bidragit till att hålla nere standarden: sämre kvalitet på de nyintagna studenterna; stor frånvaro från undervisningen; bristen på läsplatser på studenthotellen och universitetet; studenternas politiska aktiviteter, inklusive de regelbundet återkommande strejkerna med åtföljande stängning av universitetet under en till två månader; den vana som en del lärare har att diktera sina föreläsningar som sedan memoreras av studenterna i enlighet med traditionerna i det islamiska skolväsendet; de svaga engelsk-kunskaperna osv.

Addis Abeba- och Tananarive-rapporterna har av allt att döma inte haft något direkt inflytande på utvecklingen vid universitetet i Khartoum. – Jag har inte funnit några referenser till dessa rapporter i universitetets handlingar för tiden 1956–66, och det förekom inte några referenser till dem på institutions- och fakultetsnivå under den tid som jag tjänstgjorde vid universitetet, 1961–1966. – Men liksom annorstädes i Afrika har man i viss utsträckning anpassat kursinnehållen till lokala förhållanden, vilket Tananarive-konferensen också underströk vikten av. I historia har det t.ex. införts kurser i modern sudanesisk historia och abbasid- och ottomantidens historia, i filosofi ingår kurser i islamisk filosofi (utom för de studenter som inte behärskar arabiska), i socialantropologi läggs huvudvikten vid afrikanska förhållanden. I andra ämnen har modifikationerna varit mindre. Slutexamen i engelska omfattade åtminstone för några år sedan en skrivning på Donne, Milton och Pope, en på Shakespeare och det elisabetanska dramat, en på viktoriansk litteratur, och en på modern litteratur. Till detta kom ett muntligt förhör. Grammatiska och andra språkliga ämnen ingick

inte i slutskrivningarna och inte heller någon engelskspråkig afrikansk litteratur. I kursplanerna för ekonomi som stödämne (två års studier vid sidan av två till tre andra ämnen) ingick inga arbeten om u-ländernas ekonomi eller Sudans ekonomiska förhållanden.¹⁸ I zoologi importerade man daggmaskar från England för laborationerna!

De naturvetenskapliga fakulteterna är populärast bland studenterna och får de bästa studenterna. Det gäller särskilt medicin- och ingenjörshögskolorna. Den ekonomiska fakulteten har också visat sig populär och är ovanligt kraftigt utbyggd. Det är också på detta område som de första tecknen till överproduktion visat sig. Studenterna i Khartoum omfattar den sedan kolonialtiden allmänt spridda föreställningen att högre utbildning berättigar till statlig tjänst, och när det visade sig för några år sedan att femtio nyutexaminerade ekonomer inte kunde finna några lediga poster, protesterade de. Lösningen blev att femtio nya tjänster inrättades i handelsministeriet.

Att det upprättats särskilda fakulteter för farmakologi och ekonomi-samhällsvetenskap i stället för att låta dessa ämnesområden ingå i de medicinska och filosofiska fakulteterna beror på personliga faktorer snarare än på någon medveten policy. Utvecklingen när det gäller lärarutbildningen hänger däremot intimt samman med den politiska situationen i landet. Asquith- och Elliott-kommissionerna såg utbildning av lärare som en av de afrikanska universitetens huvuduppgifter, men det har visat sig trögt att genomföra de intentionerna vid Asquith-universiteten i Afrika. Det bör sättas i samband med att universiteten byggdes upp på engelsk modell, och i England har universiteten traditionellt inte varit särskilt intresserade av skolornas problem. I Khartoum tillkom andra faktorer som komplicerade bilden. Universitetet fick 1957 en påstötning från undervisningsministeriet om utbildningen av gymnasielärare, och man började göra förberedelser för dels en ettårig diplomkurs för redan utexaminerade studenter, dels en fyraårig kurs som var direkt avsedd för blivande lärare. 1958 grep armén makten i Sudan, och landet styrdes av en junta generaler fram till 1964, då civilt styre

återinfördes efter ett uppror mot militärerna. Universitetet försökte med relativt stor framgång hävda sitt oberoende under militärregimen, vilket bl.a. ledde till att man försökte begränsa kontakterna med undervisningsministeriet till ett minimum. 1959 konstaterade universitetens högsta organ, the Council, att man inte lyckats definiera relationerna mellan universitetet och ministeriet med hänsyn till den planerade lärarutbildningen, och undervisningsministeriet meddelade att det nu planerade lärarutbildning i egen regi. Universitetet tillrättades att avstå från sin planerade flerårsutbildning och i stället inrätta en pedagogisk institution, vars uppgifter förblev diffusa. Efter några år startades en lärarhögskola i Omdurman i undervisningsministeriets regi med finansiellt stöd från UNESCO, och universitetet fick så småningom också en professor i pedagogik. Efter att i ett års tid förgäves ha försökt få kontakt med undervisningsministern för att diskutera universitetets roll i sammanhanget lämnade professorn landet för gott. Resultatet blev alltså att de universitetsstudenter som sökte sig till skolorna som lärare inte fick någon som helst pedagogisk utbildning och att lärarhögskolestudenterna inte kom i kontakt med den universitetsmiljö som finns bara någon mil från lärarhögskolan och där det förekommer undervisning i alla de stora skolämnena. Den filosofiska fakulteten miste en god del av grundvalen för sin existens; en av de filosofiska fakulteternas huvuduppgifter i Afrika skulle ju vara att bidra till skolsystemens förbättring genom att utbilda lärare och bedriva pedagogisk forskning.

Bristen på samordning mellan universitetet i Khartoum och de övriga högre läroanstalterna i Sudan har överhuvud taget varit påfallande. Förutom University of Khartoum finns det två andra universitet i huvudstadsregionen, den s.k. Khartoum-avdelningen till Cairo University, som är ett självständigt universitet sedan 1959, och ett islamiskt universitet. I den officiella statistiken för Sudan räknas dessa läroanstalter inte alls med trots att deras examina är likställda med Khartoum-universitetets och studenterna alltså kan konkurrera på lika villkor med studenterna från det statsstödda universitetet. Det har inte gjorts några försök till övergripande

planering av det högre utbildningssystemet. De arbetsmarknadsanalyser o.d. som skulle erfordras saknas också på det hela taget.¹⁹

Universitetet i Khartoum har alltså i allt väsentligt fullföljt traditionerna från tiden före självständigheten. Men med ett par undantag: sudaniserings- och arabiseringspolitiken. Universitetets administration sudaniserades inom två år efter självständigheten men har f.ö. inte genomgått några organisatoriska förändringar, och i slutet på 50-talet började planer utarbetas för en snabb sudanisering av lärarstaben. Sudaniseringspolitiken betraktades till att börja med som en intern sudanesisk angelägenhet av konfidentiell natur, men är numera universitetets öppet deklarerade politik. En särskild fond har avsatts för fortbildning utomlands av lämpliga sudaneser. 1966 utgjorde sudaneserna 37 % av lärarna vid universitetet i Khartoum, och inte mindre än 174 sudaneser befann sig utomlands för högre studier i september 1965. Hela lärarkåren – professorer, docenter, lektorer – uppgick till 266 man i februari 1966. Lärarstaben har beräknats vara så gott som helt sudaniserad vid mitten av 1970-talet.

Khartoum-universitetet har afrikaniserat chefsposterna – dekan- och prefektposter m.m. – snabbare än något annat universitet i Afrika. Sju av åtta dekaner och majoriteten av institutionsföreståndarna var sudaneser 1966, trots att det då bara fanns 6 sudanesiska professorer vid universitetet. I takt med sudaniseringspolitikens genomförande har utlänningarnas roll vid universitetet snabbt förändrats från att vara det ledande skiktet till att betraktas närmast som något slags vikarier. Samtidigt som lärarstaben sudaniserats har den också internationaliserats. Den tidigare kompakta engelska dominansen har brutits, och universitetet har bedrivit en aktiv rekryteringspolitik i de östeuropeiska staterna. I februari 1966 bestod lärarstaben av 37 % sudaneser, 22 % engelsmän, 12 % övriga européer, huvudsakligen från öststaterna, 10 % asiater, 16 % egypter, iraker och libaneser, 3 % amerikaner, och 1 % andra nationaliteter.

Engelska är ännu undervisningsspråk i de flesta ämnena

vid universitetet, men det slutgiltiga målet är fullständig arabisering av undervisningssystemet. Arabiska har efter självständigheten ersatt engelska som undervisningsspråk i alla skolor på primär- och sekundärnivå, men på universitetsnivån är arabiseringen ett arbete på lång sikt. Det är ont om lämplig litteratur på arabiska, och t.o.m. i Egypten sker en del av undervisningen på engelska (medicin) eller franska (juridik). I arabiseringsfrågan har Sudan gått betydligt snabbare fram än t.ex. Algeriet eller Tunisien där arabiseringen än så länge bara nått skolans lågstadier och där en fullständig övergång till arabiska som nationalspråk ligger långt bort i framtiden.

Tonvikten har legat på undervisningen fram till primärexamen. Högre utbildning har bara förekommit i mycket liten utsträckning. Många av lärarna är dock aktivt sysselsatta med forskning trots de begränsade medel som finns tillgängliga för detta vid universitetet. (Universitetets forskningsråd brukar fördela 3.000–4.000 pund om året. Vissa ämnesområden har dock fått avsevärt stöd från Rockefeller- och Ford-fonderna.) Enligt en undersökning från 1966 spenderade de akademiska lärarna i genomsnitt omkring 20 timmar i veckan på undervisning och omkring 10 timmar i veckan på forskning.²⁰

Samarbetet med andra afrikanska universitet har varit så gott som obefintligt. Mindre än 1 % av studenterna kom från andra afrikanska länder 1966, och det har så vitt jag vet inte förekommit något lärarutbyte. Däremot har universitetet goda personliga kontakter med många universitet, framför allt i England och USA där de flesta lärarna fått sin högre utbildning. Systemet med censorer (external examiners) från England och andra länder har också bidragit till att stärka kontakterna mellan universitetet i Khartoum och andra universitet. North-Western University i USA förser också avtalsmässigt Khartoum med gästprofessorer i vissa ämnen.

Som kontrast mot laissez-faire-politiken på det högre utbildningsområdet i Sudan kan man välja exempelvis *Nigeria*. Vid övergången till självständighet tillsattes det en kommission i Nigeria med Eric Ashby i spetsen för att utreda den

högre utbildningens utveckling i landet fram till 1980. Ashby-kommissionens rapport, "Investment in Education", representerar ett klart brott med de koloniala traditionerna på det högre utbildningsområdet.²¹ I stället för att låta budgeten bestämma utbildningsplanerna försökte Ashby-kommissionen beräkna Nigerias behov av högre utbildning under de närmaste decennierna och inkallade bl.a. en specialist på arbetsmarknadsprognoser, professor Harbison, för att skaffa fram underlag för rekommendationerna. På Harbisons rekommendation har en nationell arbetsmarknadsstyrelse inrättats, som samarbetar med de nigerianska universitetens samarbetsnämnd (The National Universities Commission). Den syn på den högre utbildningen som Ashby-rapporten gav uttryck för sammanfaller i allt väsentligt med den några år senare Tananarive-rapporten som vi redan behandlat, och det är därför inte nödvändigt att gå in på några detaljer här. Det finns nu fem universitet i Nigeria som med tiden fått en allt starkare regional förankring. Universitetet i den östra regionen, *University of Nigeria* i Nsukka och Enugu, som konstituerades genom en lag 1955 och startade sin verksamhet 1960, var ett av de första universiteten i Afrika som kraftigt betonade vikten av en inriktning på det egna landets ekonomiska och sociala behov. Nsukka-universitetet innebar också ett brott med de koloniala traditionerna genom att det vände sig mot den ensidiga imitationen av kolonialmaktens universitetsmodeller och försökte åstadkomma en syntes av engelskt och amerikanskt universitetstänkande. *University of Nigeria* är det första försöket att anpassa "land-grant college"-idén till afrikanska förhållanden. Anpassning till nigerianska förhållanden brukar betonas kraftigt av förespråkarna för Nsukka-universitetet, som anklagar exempelvis Ibadan-universitetet för att vara en exakt kopia av ett engelskt universitet.²² Talesmän för Ibadan-universitetet brukar i sin tur indignerat avvisa beskyllningarna för bristande relevans för Nigeria och ser gärna sig själva som representanter för det enda väl-etablerade kvalitetsuniversitetet i Nigeria.²³ Enligt Nsukka-universitetets främste tillskyndare, Dr. Nnamdi Azikiwe, skulle detta universitet skilja sig från de andra västafrikanska

universiteten på bl.a. följande sätt:²⁴ det skall inte vara ett rent internatuniversitet utan även ha studenter som bor utanför universitetsområdet; traditionellt akademisk utbildning skall blandas med högre yrkesutbildning – det finns bl.a. kurser för blivande sekreterare och journalister vid University of Nigeria, vilket skulle varit otänkbart i ett universitet av Asquith-typ i stil med Ibadan-universitetet; universitetet skall delvis försörja sig genom sitt jordbruk (universitetet äger 10.000 acres land); kursplanerna skall kraftigare än vad som annars varit brukligt betona de problem som den nigerianska och afrikanska miljön aktualiserar; afrikaniseringen av lärarstaben skall stimuleras genom upprättandet av en fond för vidareutbildning av lämpliga kandidater; lärarrekruteringen skall inte ske från något bestämt land utan internationaliseras; afrikanska språk skall kunna studeras som examensämnen. Liknande idéer har framförts tidigare i den afrikanska utbildningens historia – t.ex. av Dr. Blyden på 1870-talet²⁵ – men Azikiwe var den förste som lyckades föra dem ut i praktiken. När University of Nigeria startade 1960, var kontrasten till de existerande universiteten i Afrika stor. Nu, ett decennium senare, har de idéer som Azikiwe gjorde sig till förespråkare för accepterats i vida kretsar över hela den afrikanska kontinenten.

De universitet som tillkommit under 1960-talet utmärks som man kunde vänta av en mindre kraftig anknytning till de europeiska kolonialmakternas universitetstraditioner. Som exempel på de försök till nyorientering som gjorts under de senaste åren väljer jag universitetet på Mauritius och universitetet i Botswana, Lesotho och Swaziland.

Universitetet på Mauritius skiljer sig radikalt från den traditionella typen av engelska universitet som Asquith-kommisionen gjorde sig till förespråkare för. Universitetet ser det som sin uppgift att betjäna dels regeringssektorn, dels industri- och jordbrukssektorn genom att utbilda administratörer och annan behövlig arbetskraft och genom att bedriva forskning som är direkt relevant för den ekonomiska och sociala utvecklingen i landet. Universitetet är organiserat i tre ”skolor”: en jordbruksskola, en administrationsskola och en skola

för industriell teknologi. Det är planerat att en stor del av undervisningen skall bestå av "in-service"-kurser och annan extramural verksamhet som traditionellt inte brukar anses stå på egentlig universitetsnivå. Jordbruksskolan är den äldsta delen av universitetet. (Det har funnits en jordbrukshögskola på Mauritius sedan 1924.) De två andra skolorna startade 1968 resp. 1969. Universitetet beräknas kunna ta 300-350 studenter om två-tre år, då det skall ha 35-40 akademiska lärare.²⁶

De tre enklaverna i Sydafrika driver tillsammans ett universitet med namnet *University of Botswana, Lesotho and Swaziland* (förkortat UBLS). Universitetet har tre mål: "att utbilda män och kvinnor för högre befattningar inom skolsystem, statsförvaltning, rättssystem och offentliga serviceföretag; att utbilda personer på universitets- och diplomkursnivå som kan utveckla våra materiella resurser; och att höja kvaliteten på utbildningen i de tre länder som vi särskilt tjänar: Botswana, Lesotho och Swaziland".²⁷ UBLS är alltså liksom universitetet på Mauritius klart inriktat på att fungera som ett instrument för de berörda ländernas ekonomiska och sociala utveckling.

Universitetets huvudområde ligger i Roma nära huvudstaden i Lesotho. I Swaziland finns en filial med ett s.k. universitetscentrum och en jordbrukshögskola, och en liknande filial är under uppförande i Botswana. Universitetet tillhör de yngre i Afrika. Grunden till UBLS lades 1945 då en katolsk högskola startades i Roma. Högskolan kom snabbt i svårigheter dels politiskt genom att den utbildade för University of South Africa's examina, dels ekonomiskt. 1963 ingicks det, sedan det nödvändiga utredningsarbetet gjorts, en överenskommelse som gick ut på att högskolan skulle förvandlas till ett autonomt, icke-religiöst universitet som skulle betjäna de tre enklaverna. Universitetet invigdes 1964. Swazilandhögskolan öppnades 1966.

UBLS är ett litet universitet: 280 studenter 1966, beräknat studentantal 1970 675. Till universitetets särdrag hör att det tagit de extramurala aktiviteterna allvarligt till skillnad från de flesta andra universitet i Afrika. Av de 675 student-

platserna 1970 är sålunda inte mindre än 168 avsedda för deltagare i extramurala kurser. I den extramurala verksamheten ingår bl.a. radioprogram och kurser för olika slags funktionärer från Kooperationen.

Universitetets huvudavdelning i Roma är uppdelad i fyra "skolor": pedagogik, humaniora, naturvetenskap och samhällsvetenskap. Den pedagogiska skolan ger förutom kurser som leder fram till universitetsexamina också in-service-utbildning för redan yrkesverksamma lärare.

4. Återblick på 60-talet

1960-talet har varit etableringsskedet par excellence i de afrikanska universitetens historia. Av de 28 institutioner i Mellanafrika som är fullt självständiga universitet – och inte "university colleges", "universitetscentra" e.d. – var det bara sju som hade rangen före 1960.

De afrikanska universiteten uppvisar stora inbördes variationer. De äldsta universiteten i Afrika är de islamiska universiteten; al-Azhar och al-Qarawiyin grundades år 970 resp. 859 e.Kr. Under 1960-talet har två nya universitet etablerats – i Sudan och Libyen – som ansluter sig till den traditionen (kap. 2).

De andra universiteten i Afrika ansluter sig mer eller mindre nära till de f.d. kolonialmakternas universitetsmodeller (kap. 3). De fem universiteten i Kongo (Kinshasa), Burundi och Rwanda anknyter till det belgiska universitetssystemet. De övriga franskspråkiga universiteten är kraftigt influerade av den franska statsuniversitetsmodellen.

De flesta av de äldre engelskspråkiga universiteten i Mellanafrika – "Asquith-universiteten" – baserar sig på mellankrigstidens engelska universitetsmodeller. De nyaste universiteten i de f.d. brittiskstyrda områdena utmärks av en strävan att finna fram till nya modeller som står i bättre samklang med de lokala förhållandena och ambitionerna, ofta under intryck av amerikanska universitetstraditioner – University of Nigeria, Malawi, Zambia, Haile Sellassie I University i

Addis Abeba, Njala University College i Sierra Leone. Universitetet i Liberia ansluter sig liksom det amerikanska universitetet i Kairo helt till amerikanska traditioner. Vidare har det etablerats universitet på portugisisk modell i Angola och Moçambique och på italiensk modell i Somalia. Till bilden av 60-talet hör också genomförandet av rasism vid de sydafrikanska universiteten och inrättande av de s.k. infödingshögskolorna i Sydafrika (kap. 3, sid. 67 ff).

Den snabba utvecklingen av de afrikanska universiteten har aktualiserat en mängd problem, som ännu inte studerats särskilt systematiskt. Vid Nairobi-konferensen om afrikansk utbildning 1968²⁸ behandlades en del av de problem som aktualiserats sedan Addis Abeba- och Tananarive-konferenserna. Universitetens utveckling behandlades inte direkt vid Nairobi-konferensen, men flera av de problemområden som berördes angår också universiteten, t.ex. planerna på "centres of advanced studies", prioriteringsproblematiken, över- och underproduktionsproblemen, lärarutbildningen. I nästa kapitel skall jag diskutera några av dessa problemkomplex med särskild tonvikt på universitetens roll.

V. Universitet och utveckling

Utvecklingen från kolonialism till självständighet i Afrika har ställt universiteten i nya situationer. Det ställs nya krav på universiteten i Afrika, och en mängd problem har aktualiserats. Jag skall här ta upp några problemområden som jag bedömer som särskilt viktiga.

1. Behovet av kritisk analys

Addis Abeba- och Tananarive-konferensernas tal om universiteten som utvecklingsinstrument i Afrikas nya stater tillhör vid det här laget den väletablerade jargongen i afrikansk utbildningspolitik, som ständigt upprepas på konferenser och i andra högtidliga sammanhang.¹ Men förvånansvärt litet har gjorts i fråga om kritiska undersökningar om vilka bidrag som universiteten faktiskt gör till de afrikanska staternas utveckling. Addis Abeba- och Tananarive-konferenserna drog upp vissa allmänna riktlinjer för hur den högre utbildningen i Afrika skulle kunna tänkas utvecklas under de närmaste årtiondena, men det betonades i rapporterna att planerna hade ett mycket bristfälligt underlag när det gäller empiriska data och nationella planer. Dessa globala planer borde därför betraktas som synnerligen preliminära arbetsutkast som pekar på problemområden som behöver undersökas närmare och inte som något annat. Både det globala Tananarive-programmet och de nationella programmen för universitetens utveckling har varit starkt normativa: de har gett uttryck för tankar om hur universiteten *borde* vara beskaffade för att bidra till sina hemländers utveckling och för föreställningar om vilka samband som borde finnas mellan t.ex. ekonomisk tillväxt och högre utbildning, som i hög grad baserat sig på analogier från förhållandena i industriländerna och som va-

rit svagt underbyggda av fakta och teorier. De globala programmen kom till utan att man gjort några analyser av vilka offer som genomförandet av dem skulle kräva på andra områden – brist på analys av alternativkostnader – och utan att man gjort några analyser av vilka vinster som de enorma investeringarna kunde tänkas leda till.

Det utan tvekan viktigaste problemet när det gäller Afrikas nya universitet är därför bristen på planerad utveckling och kritisk analys av universitetens roller i samhällsbyggandet. Det är också uppenbart att initiativet här måste komma från universiteten själva.

1950- och 1960-talen har varit etableringsskedet för de afrikanska universiteten. Det första steget i transplantationsprocessen har lyckats. Vad som behövs inför 1970-talet är för det första empiriska studier av vad universiteten faktiskt uträttat, för det andra kritisk reflektion över vad som skall göras i fortsättningen med de institutioner som man nu har etablerat.

2. Myten om de omätliga behoven

När det tropiska Afrika blev självständigt i slutet på 50-talet och början på 60-talet, fanns det i allmänhet få högt utbildade afrikaner att tillgå för att fylla de luckor i administrationerna som de hemflyttande kolonistörerna lämnade efter sig. Ingen av kolonialmakterna hade ju räknat med att självständigheten skulle komma så snabbt. I Kongo (Kinshasa), där Belgien bedrivit den mest utpräglade lågutbildningspolitiken i hela Afrika, var situationen katastrofal. Det uppges ha funnits 31 kongoleser med åtminstone gymnasieutbildning när Kongo blev fritt 1960. I andra länder var bristen mindre skriande, men det tycks ha varit en allmänt utbredd uppfattning att behovet av akademiskt utbildad arbetskraft var enormt på alla områden och att det gällde att producera så många akademiker som bara var möjligt utan att sänka kvaliteten för mycket.² Men det är uppenbart att sådana crash programmes där man försöker ge så många som möjligt de

typer av utbildning som råkar finnas tillgängliga vid en viss tidpunkt mycket lätt kan leda till överproduktion av vissa slags specialister samtidigt som behoven av andra slags specialister förblir otillfredsställda. U-ländernas möjligheter att adekvat utnyttja specialutbildade akademiker är i själva verket mycket små på många områden. Som utvecklingsministeriet i Kenya påpekade i en varnande rapport från 1965 så ger inte universiteten utbildning för *ett* yrke utan för åtminstone 200 olika yrken som vart och ett ställer sina speciella krav och där förhållandet mellan tillgång och efterfrågan lätt kommer i obalans, särskilt i ett u-land med dess begränsade möjligheter att tillgodogöra sig högt utbildad arbetskraft. Rapporten hävdade t.ex. att det hotade att bli underskott år 1970 på bl.a. sekundärskolelärare (—1.698), jurister (—22) och lantmätare (—20), medan det såg ut att bli överskott på agronomer (+131), biologer av olika slag (+70), fysiker och meteorologer (+32) och kemister (+23).³

Det är relativt lätt att finna ut om det föreligger underskott på olika slags universitetsutbildad personal i ett u-land, men överskotten är svårare att komma åt. Under kolonialtiden var den högre utbildningen så gott som helt inriktad på att tillfredsställa administrationernas krav på arbetskraft, och det uppstod en tradition enligt vilken alla afrikaner med högre utbildning förväntar sig statliga manschettarbeten. Kvalifikationerna för statlig tjänst har höjts efterhand. Till att börja med räckte det med folkskola för att man skulle kunna räkna med ett kontorsjobb. Efterhand som elevantalen har stigit, krävs det mera för att få kontorsarbete men traditionen lever kvar. Har man en universitetsexamen i Afrika, så anser man sig också berättigad till en statlig tjänst, vilket oftast innebär en administrativ tjänst. (Jag påminner om historien om de femtio ekonomerna i Khartoum, sid. 90 ovan.) Man kan lugnt räkna med att det finns en betydande dold arbetslöshet i de svällande afrikanska administrationerna. Det klassiska exemplet är Dahomey, där 60 % av statens budget spenderas på statstjänstemännens löner. Felanvändning av akademisk arbetskraft är ett enormt men

föga analyserat problem i Afrika. Varför kosta på studenterna t.ex. en dyrbar kemiutbildning om de ägnar resten av sitt liv åt sysslor av helt andra slag i ett ministerium? I ett av Nairobi-konferensens dokument konstaterades det att i Kenya utnyttjas den inhemska naturvetenskapligt skolade arbetskraften inte på långa vägar adekvat. I förhållande till användningen av kenyanska naturvetare föreligger det redan en stor överproduktion av naturvetare i Kenya. Men samtidigt konstaterades det att det finns ett stort antal utländska experter på just detta område. För att kunna genomföra afrikanisering av dessa poster krävs det därför att många fler kenyaner får naturvetenskaplig utbildning.⁴

3. Behovet av prioriteringar

Anslagen till utbildningssystemet i ett land måste vägas mot andra sektorer i samhället, och inom utbildningssektorn får man avvägningsproblem när det gäller fördelningen av medel på olika nivåer och typer av utbildning. Addis Abeba- och Tananarive-konferenserna kom med en del generella rekommendationer, som gav högsta prioritet åt den högre utbildningen – sekundär- och högskolestadiet – utan att presteras några egentliga argument för sina avvägningar. Programmet kom till mot bakgrunden av tidigare försummelser på just dessa områden, och det tedde sig naturligt att försöka få en bättre balans i de afrikanska utbildningssystemen genom att i första hand bygga ut de högre nivåerna. Bristen på akademiker var enorm i alla de nya staterna under deras första år. Ett lands utveckling är avhängig av att det finns en högt utbildad elit, och skolsystemens fortsatta utbyggnad hänger likaså på att universiteten och högskolorna producerar högstadielärare, bedriver pedagogisk forskning, producerar undervisningsmateriel osv. Det var ofrånkomligt att bygga ut universiteten. Frågan är bara i vilken utsträckning. När man slutar att tro på myten om de omätliga behoven, anmäler sig behovet av prioriteringar med ny styrka.

Guy Hunter föreslår i ett nyutkommet arbete följande all-

männan riktlinjer för de afrikanska utbildningssystemens vidare utveckling:

För det första att standarden på universiteten i Afrika inte sänks. ”Hög standard kostar alltid mycket, och universiteten i Afrika måste därför förbli små. Men utan hög standard kommer utvecklingsländerna att förbli permanenta andra-klassländer, vilket är värre än att tillfälligtvis vara fattig.”

För det andra att utbildningssystemen ges en praktisk inriktning, särskilt för att tillgodose behovet av teknologi för utveckling av landsbygden.

För det tredje att det viktigaste strategiska målet för utbildningssystemen skall vara att utveckla landsbygden ekonomiskt genom vuxenutbildning.

För det fjärde att man lägger ner mycket större ansträngningar på deltidsutbildning för ungdomarna när de slutat skolan.

För det femte att man utnyttjar det intensiva personliga intresset för att skaffa sig utbildning som finns i Afrika och slutar med den nuvarande ordningen att staten bekostar praktiskt taget all utbildning.⁵

Guy Hunter pekar på en rad försummade områden i afrikansk utbildning. Det är påfallande i hur stor utsträckning de afrikanska staterna okritiskt tagit över de koloniala modellerna för utbildning, som i sin tur byggde på de europeiska utbildningssystemen, som vuxit fram under vitt skilda betingelser. I stort sett har det senaste årtiondets utveckling av utbildningssystemen i Afrika inneburit expansion inom de givna ramarna, dvs. inom de ramar som kolonialmakterna tillverkade för sina syften.

Universiteten står i en nyckelposition när det gäller att förverkliga sådana idéer som Hunter och många andra framfört. Som Elliott-kommissionen betonade för 25 år sedan beror kvaliteten av ett lands utbildningssystem i hög grad av de högsta utbildningsnivåerna.⁶ Universiteten och högskolorna skall utbilda högstadielärare, som i sin tur utbildar andra. Universiteten och högskolorna är de enda instanser som rimligtvis kan förväntas åta sig den pedagogiska forskning, det utarbetande av undervisningsmateriel osv. som krävs för att

utveckla skolsystemen. Universiteten i Afrika är prestigeladdade institutioner, som har stora möjligheter att kunna fungera som kritiska impulsgivare. Det skulle vara synd om de möjligheterna inte kom att utnyttjas under 70-talet, ty det finns knappast några andra institutioner i Afrika som skulle kunna spela samma roll. Tananarive-konferensens rekommendationer om att de första globala planeringsförsöken borde följas upp med detaljerade land-för-land-studier har i allmänhet inte följts. De arbetsmarknadsanalyser som efterlystes då lyser fortfarande med sin frånvaro på de flesta håll, och strängt taget vet man därför inte speciellt mycket om vilka behov som finns av olika slags specialister i olika stater. Men man kan mycket vagt och generellt konstatera att det finns vissa områden som är sämre tillgodosedda än andra. Dit hör först och främst *lärarutbildningen*. Lärarutbildningen kom igång sent vid Asquith-universiteten (jfr tabellen i kap. 3, sid. 46 ovan), och överhuvud taget har universiteten inte spelat någon framträdande roll på det pedagogiska området. På sina håll har man försökt att lösa problemet genom att inrätta särskilda lärarhögskolor. Det förefaller att vara en nödlösning, ett försök att täcka över brister i den existerande strukturen som kan ge tillfällig lindring men som inte kommer åt problemens rot. Den väsentliga orsaken till bristen på högstadielärare i u-länderna är inte bristande utbildningsmöjligheter utan läraryrkets bristande attraktivitet. Lärare har relativt låga löner, liten prestige och små karriärmöjligheter. Det finns så mycket annat som en man med en universitetsexamen kan göra i Afrika. Universiteten i Ghana kunde visserligen ha producerat fler lärare, påpekade rektorn för University of Ghana för ett par år sedan, men majoriteten av de bästa studenterna väljer ändå mer prestigeladdade områden som medicin, teknik, diplomati, juridik och forskning.⁷ Man kan lägga till: administration. ”Den främsta ’näringsgrenen’ i de utomeuropeiska länderna är för närvarande statsförvaltningen” (René Dumont).⁸

Jordbrukssektorn är vidare illa tillgodosedd i de afrikanska utbildningsprogrammen. Det gäller för alla nivåer, inklusive universiteten. Jordbruksfakulteterna är i allmänhet små, om

det finns några alls, trots att de afrikanska ekonomierna övervägande är baserade på jordbruk. Följande tabell ger några exempel:⁹

Land	Antal studenter år 1965	Därav vid jordbruks- fakulteter (inkl. veterinärmedicin, skogsbruk, fiske m.m.)
Burundi	188	11
Etiopien	2.256	258
Ghana	4.286	94
Kenya	2.308	337
Senegal	2.312	—
Egypten (exkl. al-Azhar)	175.245	22.232

Det kan invändas att sådana siffror är missvisande eftersom de inte inkluderar dem som studerar i utlandet. Men andelen jordbruksstuderande bland utlandsstudenterna är också liten. Ett exempel: av 3.657 studenter från Afrika söder om Sahara (inklusive Senegal) och Madagaskar i Frankrike 1962 återfanns 315 i jordbrukssektorn, alltså mindre än 10 % av det totala studentantalet.¹⁰

Den sammanlagda produktionen av *naturvetare och tekniker* är vidare otillräcklig t.o.m. för att täcka de poster som redan finns, om man förutsätter att alla dessa poster så småningom skall afrikaniseras. Skall man dessutom bygga ut de sektorer som kräver denna typ av arbetskraft, måste man öka utbildningen ännu mer än vad afrikaniseringen av de nuvarande posterna kräver.¹¹ 1965 räknade man i Kenya med att inom sex år få ett överskott på 1.225 administratörer o.d., medan yrken som kräver naturvetenskaplig/matematisk skolning skulle få ett underskott på 1.335 personer.¹² Tananarive-konferensen rekommenderade att varje stat skulle sträva efter att få 60 % naturvetare och tekniker bland universitetsstudenterna. Men det är klart att allmänna rekommendationer av detta slag är nonsens om de inte följs upp

av detaljerade analyser på nationsplanet. Och det har man bara försökt göra i några länder, såsom Kenya och Nigeria. Vidare är det klart att det finns stora risker för snedproduktion inom den vida kategorin naturvetare-tekniker, speciellt om man går in för en mycket specialiserad utbildning. Den mest realistiska lösningen på felproduktionsproblemet verkar därför att vara att satsa mera på en gedigen och bred grundutbildning, som snabbt kan kompletteras med olika specialkurser allteftersom flaskhalsar uppstår.

4. Undervisningsreformer och sociala reformer

Ett huvudtema i genomgången av de koloniala utbildningsideologierna i kap. 3 var spänningen mellan principen att afrikansk utbildning bör anpassas till afrikanska förhållanden och strävan att efterlikna europeiska skolmodeller. Motsatsen mellan anpassningens förespråkare och dess motståndare går att följa tillbaka till början av 1800-talet, då en Monsieur Dard startade den första franska skolan i Senegal och använde ett lokalt språk, wolof, som undervisningsspråk; resultaten har beskrivits som katastrofala, och följderna blev en regel om att franska i fortsättningen skulle vara enda undervisningsspråk i Senegal. Sedan första världskriget har alla kolonialmakterna förfäktat anpassningsfilosofin och gjort mer eller mindre helhjärtade ansträngningar att förverkliga teorin i praxis. Men med föga imponerande resultat. Det är vanligt numera att anklaga kolonialmakterna för att ensidigt ha betonat "akademisk", "boklig", "teoretisk" skolning i Afrika och för att slaviskt ha imiterat europeiska modeller. Och nu upprepar de nya staterna anpassningstankarna från 1920-talet. Ett av huvudämnena vid Tananarive-konferensen gällde just hur man skulle kunna anpassa kursplanerna vid universiteten till afrikanska förhållanden. Detta var en nödvändig åtgärd, och det mesta återstår att göra om man vill att anpassningen skall innebära mer än relativt ytliga förändringar. På de flesta områden är det ganska tunnsått med forskningsresultat som kan användas i undervisningen, och idén att studenterna

skulle kunna undervisas genom att kopplas in i pågående forskningsprojekt har knappast försökts någonstans. Men samtidigt bör man akta sig för att överdriva betydelsen av att genomföra sådana projekt. Det fästs ibland orimliga förhoppningar till vad sådana pedagogiska åtgärder skall kunna leda till för resultat. De franska kolonialmyndigheterna på 1930-talet liksom president Julius Nyerere på 1960-talet har pläderat för att skolorna i Afrika framför allt borde inriktas på att tillgodose landsbygdens behov.¹³ De flesta eleverna kommer att leva sina liv som jordbrukare, och det är skolans uppgift att ge dem bästa möjliga förberedelse för det. Så långt allt väl. Men om man tror att *enbart* reformer av skolans innehåll kommer att stoppa flykten från landsbygden, så tar man givetvis fel.¹⁴ Detsamma med universiteten: kursplaner behöver ändras, men man kan inte vänta sig att påverka t.ex. studenternas yrkesval i någon nämnvärd utsträckning genom sådana åtgärder. Studenternas yrkesval styrs av belöningsystemen i samhället. De mest givande yrkena – i fråga om ekonomi, prestige och makt – attraherar de bästa studenterna.¹⁵

Det är alltså nödvändigt att de pedagogiska reformerna följs upp med andra behövliga reformer, främst reformer i fråga om belöningsystem och arbetsmarknadsstruktur. Därav behovet av en mycket närmare sammankoppling av universitetsfrågor och politiska frågor än vad som för närvarande brukar vara fallet. I de stora konferensrapporterna t.ex. lyser frågor som rör behovet av reformer på andra områden än de mera snävt utbildningsmässiga med sin frånvaro. Man betonar att universitet och skolsystem skall vara utvecklingsinstrument men kan inte diskutera frågan om utvecklingens mål därför att sådana frågor är "politiska" och därmed tabubelagda. I Afrika liksom hos oss utgör också föreställningar om forskningens värdefrihet och forskningens apolitiska natur hinder för förverkligandet av idén om universiteten som redskap för kritisk analys i samhället.

Det är vanligt att skylla tjänstemannakarriärens stora popularitet i Afrika på utbildningssystemens akademiska inriktning. Något inflytande kan väl den faktorn tänkas ha, men

först och främst beror byråkratyriker attraktivitet på att byråkraterna är högt privilegierade: höga löner, hög status, stort inflytande, bekvämt arbete, billiga och bra tjänstebostäder, fria europaresor osv. Det är inte svårt att förstå att den europeiske kolonialtjänstemannen blivit en omhuldad rollmodell i Afrika.¹⁶

Och på samma sätt beror lärarbristen inte först och främst på att studenterna inte får i sig tillräckligt med pedagogik på universiteten utan på att lärarna är underprivilegierade. Att jordbruksfakulteterna i Afrika utvecklats så långsamt bör man också sätta i samband med den bristande attraktiviteten hos de yrken som de utbildar för och med avsaknaden av reformer på jordbruksområdet som skulle kunna skapa nya utvecklingsmöjligheter och stimulera intelligenstian att i större utsträckning söka sig till det fältet.

Med de belöningsystem och arbetsmarknader som f.n. finns i Afrika, ter sig studenternas yrkesval helt rationella från individens synpunkt. Man kan knappast vänta sig att den realistiska inställningen hos studenterna när det gäller yrkesval skall kunna förändras genom moralisk propaganda eller ändrade kursplaner. Den övertro på skolans makt som Phelps-Stokes-rapporterna uttrycker klarare än något annat dokument jag känner till lever emellertid kvar på många håll. Det saknas med andra ord insikter i samspelet mellan utbildningssystem och andra sociala och politiska system. (Det finns också de som går till motsatt ytterlighet och frånskriver utbildningssystemen all förmåga att påverka samhället. Durkheim är ett klassiskt exempel.)¹⁷ Och åter är det svårt att se vem som skulle kunna klargöra sådana sammanhang i de afrikanska staterna om inte universiteten är villiga att ta på sig ansvaret för det.

5. *Elitbildningen*

En fråga som hänger nära samman med temat undervisningsreformer – sociala reformer är vilka effekter som uppkomsten av akademikerskikt kan tänkas få på längre sikt för sam-

hällsutvecklingen i Afrikas nya stater. Leder universitetsutbildningen i (och utanför) Afrika till uppkomsten av nya överklasser, överprivilegierade och reaktionära grupper i försvarsställning i stil med medel- och överklassen i Sydamerika? Leder universitetsutbildningen till att man får europeiserade eliter som förlorat kontakten med sitt ursprung? Vilka aspirationer och attityder har de nya akademiska eliterna när det gäller exempelvis vägningen av personliga fördelar mot familjehänsyn, stamhänsyn, nationella hänsyn? Studenterna vid de afrikanska universiteten är predestinerade att beklåda ledande befattningar i sina hemländer. Vill man förstå vad som händer i Afrikas nya stater och vilka utvecklingsmöjligheter som finns förefaller det väsentligt att man studerar akademikernas sociala bakgrund, ambitioner, attityder och lojaliteter.

Det finns några undersökningar som tyder på att afrikanska studenter inte alieneras från sin ursprungsmiljö genom sin utbildning. Familje- och stamlojaliteter spelar traditionellt en central roll i de afrikanska samhällena, och studier av studenter i Ghana, Tanzania och Sudan ger stöd åt hypotesen att den högre utbildningen inte rubbar de traditionella åsikterna på dessa områden.¹⁸ ”Villigheten att dela framgång och lycka är anmärkningsvärd, särskilt när det gäller familjen”, heter det i en studie av studenter i Dar es Salaam.¹⁹ Trots frikostiga statsstipendier får afrikanska universitetsstudenter finansiellt stöd från sina släktingar i hög utsträckning. 90 % av studenterna vid University of Ghana fick avsevärt ekonomiskt stöd från privat håll 1964.²⁰ 67 % av studenterna vid University of Khartoum fick finansiellt stöd från familj och andra källor utanför universitetet år 1962–63.²¹ I gengäld förväntas de i enlighet med principen om att tjänster föder gentjänster i sin tur dela med sig när de så småningom kommer i den situationen att de kan göra det.

Studier av sudanesiska studenters moralideologier pekar i samma riktning. Studenterna överger inte de traditionella idealen i någon nämnvärd utsträckning, men detaljer inom systemet modifieras. De studenter i Khartoum som jag undersökt accepterade på det hela taget den traditionella synen

på vilka personlighetsdrag som är viktiga: de betonade personlig värdighet, självrespekt och familjeära; men de vände sig mot vissa sätt att manifesteras de traditionella dygderna som de ansåg som "överdrivna" (alltför mycket generositet som övergår i slöseri, mod som övergår i våghalsighet) eller "grymma" (faraonisk omskärning av flickor [klitoridektomi], döden som straff för otrohet från en kvinnas sida).²² På samma sätt har man funnit att tanzaniska studenter omfattar "utpräglad konservativa åsikter" i fråga om äktenskap, barnuppfostran, militärtjänstgöring osv.²³ Nigerianska studenter vid Fourah Bay College i Sierra Leone har befunnits vara "okritiskt accepterande och högaktningfulla" när det gällde deras egna erfarenheter från uppväxtmiljön i hemstammen. Knappast några av dem var fientligt inställda eller föraktfulla när det gällde sådana frågor.²⁴ Européisering av de afrikanska eliterna, som är iögonfallande när det gäller materiella förhållanden, tycks alltså ha mycket mindre genomgripande inverkan på de ideologiska förhållandena. Hypotesen att högre utbildning leder till ett gap mellan elit och massa tycks sakna stöd i de få studier som hittills gjorts på det ideologiska området.

Studenternas sociala bakgrund är ett annat problemkomplex som förtjänar att studeras noggrant med tanke på de framtida ledarskiktens utformning. Lika litet som i Europa utgör studenterna ett representativt urval av befolkningen. Liksom i Europa tenderar studenterna i Afrika att rekryteras från den ekonomiskt mera välbeställda delen av folket. När det gällde studenterna i Ghana 1962-63, var barn till bönder, fiskare och hantverkare underrepresenterade, medan de ekonomiska och "professionella" sektorerna var överrepresenterade.²⁵ Genomsnittsinkomsten i Sudan har uppskattats till 30 pund (450 kronor) om året.²⁶ Men bara en femtedel av studenterna vid universitetet i Khartoum 1966 uppgav att faderns inkomst var lägre än 5 pund i månaden. 36 % av studenterna uppgav att faderns inkomst låg mellan 6 och 50 pund i månaden, och bortåt 13 % av fäderna uppgavs tjäna mer än 50 pund i månaden.²⁷ Den ekonomiska snedrekryteringen hänger samman med att stadsbefolkningen är

kraftigt överrepresenterad bland studenterna. Ett exempel: 9,4 % av Ghanas befolkning bodde i städer med mer än 40.000 invånare år 1960; men 37 % av studenterna vid Legon-universitetet och 25 % av studenterna vid Cape Coast-högskolan kom från dessa städer.²⁸ Vidare finns det ofta kraftiga skillnader mellan olika regioner i ett land när det gäller exempelvis ekonomisk utveckling och utbildningsmöjligheter.²⁹ Kustområdena är i allmänhet privilegierade i Afrika i jämförelse med inlandsområdena. I Sudan prioriteras de tre centrala provinserna – Norra provinsen, Khartoum-provinsen och Blå Nil-provinsen – i landets utvecklingsplan, vilket också återspeglas på utbildningsområdet. Dessa tre provinser har en tredjedel av landets befolkning, men inte mindre än 75 % av studenterna vid universitetet i Khartoum kom från dem 1966. Södra Sudan – Bahr el Ghasal, Equatoria och Övre Nil-provinsen – har 27,2 % av landets befolkning och 32,8 % av den ekonomiskt aktiva befolkningen, men bara 4,2 % av studenterna kom därifrån.³⁰ Den siffran belyser konflikten mellan norra och södra Sudan och inger pessimism för framtiden: under de närmaste decennierna kommer södra Sudan uppenbarligen att lida av en markant brist på kvalificerade ledare. Det är tydligt att det nuvarande utbildningssystemet i Sudan är ägnat att vidmakthålla och skärpa de politiska och ekonomiska motsättningarna mellan olika regioner. Detsamma gäller förmodligen många andra länder i Afrika.

Vidare studier av detta problemområde förefaller mig angelägna.

6. *Behovet av forskning*

Man stöter fortfarande ibland på föreställningen att de afrikanska universiteterna egentligen är onödiga och att Afrikas nya stater skulle gjort klokt i att sända alla sina universitetsstudenter till Europa och Amerika. Det är för det första en orealistisk tanke. Det är inte troligt att de europeiska och amerikanska universiteterna och högskolorna skulle vara be-

redda att förutom sina egna länders studenter utbilda alla studenter från ytterligare ett femtiotal länder. Snart nog skulle det bli stopp i det ena eller andra ämnet, och krav skulle resas om möjligheter till utbildning i hemlandet. För det andra är det en väsentlig uppgift för universiteten i Afrika liksom annorstädes att bedriva forskning, och det är ännu mer orealistiskt att tänka sig att amerikanska och europeiska institutioner skulle åta sig all den forskning som krävs i de afrikanska staterna.

Den engelska Asquith-rapporten från 1945 föreslog en arbetsfördelning för att lösa problemet med forskningen i kolonierna: forskarutbildningen skulle ske vid moderlandets universitet, grundforskning skulle bedrivas av afrikaner dels som ett led i utbildningen i Europa och dels vid de koloniala universiteten jämsides med undervisning och andra plikter, och den tillämpade forskningen skulle tas om hand av särskilda forskningsinstitut i kolonierna. I stort sett är detta nu den etablerade ordningen vid de afrikanska universiteten. Universiteten i Afrika är för närvarande starkt undervisningsorienterade, det förekommer mycket litet högre studier i Afrika, och vid de flesta universiteten finns det forskningsinstitut av olika slag som kompletterar de övriga aktiviteterna vid universitetet i stil med Sudan Research Unit vid universitetet i Khartoum och institutet för tillämpad tropisk medicin vid universitetet i Dakar.

Att de afrikanska universiteten till att börja med främst inriktat sig på lågstadieundervisning är förstäeligt inte minst med tanke på de skriande behoven av personal med akademiska kvalifikationer på många områden i Afrika. Att forskningen kommit något i skymundan är också lätt att förklara med hänvisning till andra omständigheter. För den som vill genomföra ett forskningsprojekt vid ett afrikanskt universitet finns det många hinder att övervinna: det är ofta svårare att finna medel för att finansiera högre studier i Afrika än utanför Afrika; släkt, vänner, kolleger och administration är i allmänhet föga medvetna om vilka villkor som krävs för att en god forskningsmiljö skall uppstå; biblioteksresurserna är oftast magra; möjligheterna att få kvalificerad hjälp är mind-

re än de brukar vara (alltifrån hålkortsoperatörer och tekniker till skrivbiträden); klimatet är ofta påfrestande osv.

Men den nuvarande ordningen har flera nackdelar. Att så gott som alla afrikaner får sin forskarutbildning utomlands medför för det första en allvarlig begåvningsflykt: praktiskt taget alla de duktigaste och aktivaste unga forskarna från Afrika berikar miljöerna vid europeiska och amerikanska universitet i stället för att verka vid sina hemuniversitet under den ofta mest aktiva forskningsperioden av livet. För det andra medför utomlandsutbildningen risker för felutbildning. En högre utbildning vid en europeisk jordbruksfakultet t.ex. är inte självfallet den bästa möjliga förberedelse man kan få för vidare studier av tropiskt jordbruk. Kvaliteten på de utomlands utbildade forskarna är vidare inte alltid den bästa. Det finns en cynism på vissa håll som leder till att u-landsstudenter får examina på prestationer som aldrig skulle godkänts om det varit fråga om landets egna studenter. I USA har man präglat uttrycket "orientaliska doktorsgrader" som namn på resultaten av denna cyniska attityd. Och även om utbildningen varit av högsta kvalitet, så kommer den nyutexaminerade afrikanen hem med erfarenhet av forskning under idealiska eller i varje fall goda betingelser; men i sitt hemland skall han i fortsättningen forska under dåliga betingelser. Inte underligt då att så många universitetsmän inte bedriver någon forskning när de kommit hem.

De särskilda forskningsinstituterna som brukar finnas knutna till universiteten i Afrika kan liksom utomlandsutbildningen av forskare bidra till att utarma forskningsmiljön vid de reguljära universitetsinstitutionerna. Om ett universitet bygger upp exempelvis ett institut för afrikanska studier, så leder det i praktiken lätt till att forskning med denna inriktning inte får den uppmuntran den behöver vid de vanliga institutionerna, som följaktligen tenderar att bli mer konservativa än de annars skulle behöva vara. På samma sätt verkar det rimligt att anta att undervisningen blir mer konservativ när den skiljs från forskarutbildning och tillämpad forskning i den grad som är vanligt i Afrika i dag.

De flesta av Afrikas universitet är i dag relativt väletable-

rade som undervisningsanstalter. En av de främsta uppgifterna under 70-talet måste bli att etablera forskningstraditioner vid de afrikanska universiteten och att få till stånd en integration av forskning och undervisning som kan berika både forskare och studenter. Grunden finns redan. Det bedrivs och har alltid bedrivits högklassig forskning vid de afrikanska högre lärdomsanstalterna, men forskningen har hittills berott alltför mycket av personliga initiativ och saknat det stöd som institutionaliserade rutiner för forskningsaktiviteter utgör.

När det gäller behovet av forskning vid Afrikas universitet vill jag särskilt peka på följande punkter. För det första behovet av forskarutbildning och överhuvud taget undervisning på högre nivå vid de afrikanska universiteten. För det andra behovet av en välbalanserad forskningsmiljö. Det är förhållandevis lätt att övertyga ministerier och regeringar om värdet av projekt som direkt anknyter till aktuella praktiska problem i landet, och vid många universitet prioriteras den typen av forskning. Men det är svårare att förklara varför man också behöver andra slags forskning vid ett universitet om man skall få en bra fungerande forskningsmiljö. Bruket att skjuta över s.k. tillämpad forskning till särskilda institut utanför universitetens väggar bidrar inte heller till att få fram goda forskningsmiljöer vid universiteten. De afrikanska universiteten är vid det här laget så väletablerade i det allmänna medvetandet i Afrika och åtnjuter en sådan prestige att man gott kan tänka sig att försöka utnyttja deras position till att göra dem till nationella centra för all forskning i deras hemländer. Av den anledningen vill jag föreslå att man bör motarbeta försök att frånhända universiteten funktioner som de mycket väl skulle kunna ha i Afrika. Upprättandet av särskilda lärarhögskolor som konkurrerar med universiteten på deras egen mark – typexempel: lärarhögskolan i Omdurman, Sudan – bör motarbetas därför att de filosofiska fakulteterna borde göra det jobbet.³¹ Och upprättande av särskilda forskningsinstitut bör motarbetas därför att sådan forskning bör förläggas till universiteten i största möjliga utsträckning och integreras så mycket som möjligt i de normala forsknings-

och undervisningsprogrammen. Vid Nairobi-konferensen 1968 rekommenderade man att OAU – den afrikanska enhetsorganisationen – skulle fortsätta med de planer på att etablera Centres of Advanced Studies som diskuterats på konferensen. Det föreligger förslag om sådana regionala centra för bl.a. livsmedelsforskning, veterinärmedicin och tillämpad naturvetenskap och -teknologi.³² Den slags forskning som nämns här är angelägen, men man kan betvivla att det vore klokt att försöka upprätta särskilda institut för ändamålet. Och om tanken är att knyta instituten till existerande universitet, finns det anledning att vara pessimistisk när det gäller möjligheterna att faktiskt få till stånd ett fungerande samarbete över gränserna i Afrika. De försök som hittills gjorts har lett till ytterst blygsamma resultat. Det kan nämnas att UNESCO haft ett dussin regionala institut i Afrika under 1960-talet, t.ex. ett centrum för pedagogisk forskning i Accra och ett centrum för skolbyggnadsfrågor i Khartoum. Några av dessa centra tycks ha fungerat någorlunda tillfredsställande, men i flera fall – det gäller t.ex. Accra-institutet – har de varit helt misslyckade.³³ Däremot vill jag bestämt protestera mot föreställningen att det skulle vara en felinvestering att överhuvud taget satsa på avancerad forskning i Afrika. Det har föreslagits att det skulle vara oriktigt att lägga ner pengar på den typen av forskning i Afrika f.n. och att man måste lösa andra uppgifter först, t.ex. att bekämpa analfabetismen, bygga ut lärarhögskolorna och ge sekundärskolorna en annan inriktning.³⁴ Jag skall återkomma till de politiska implikationerna av ett sådant ställningstagande i nästa avsnitt. Här vill jag bara peka på att det behövs forskning, högklassig avancerad forskning, för att lösa många av de problem som är involverade i exempelvis reformer av skolsystemen och utveckling av landsbygden, och den forskningen bör drivas av de afrikanska staterna själva om forskningen skall få en inriktning som är önskvärd från deras egen synpunkt. Forskningskolonialismen är en reell fara för de nya staterna som tenderar att negligeras av utomstående bedömare.

För det tredje vill jag peka på behovet av forskning om vilka funktioner som universiteten faktiskt har i de afrikans-

ka staterna. Det talas mycket om vad universiteten bör vara och göra, men man har inte lagt ned särskilt mycket möda på att ta reda på vad universiteten faktiskt gör. Det sägs t.ex. att de afrikanska universiteten skall vara utvecklingsinstrument, men man vet inte särskilt mycket om vilka effekter som universiteten faktiskt har på de ekonomiska, sociala och politiska områdena. Med tanke på de stora investeringar som universiteten innebär ter det sig förvånansvärt att så ringa intresse ägnats frågan vad man får för investeringarna.

7. *Är universiteten för dyra?*

Kostnaderna per elev på universitetsnivån är mycket högre än på de lägre nivåerna. Addis Abeba-konferensen räknade med att driftskostnaden per elev och år på lågstadiet skulle uppgå till i genomsnitt 20 amerikanska dollar, att ett klassrum för 50 elever skulle kunna uppföras för 1.500 dollar, och att övrig utrustning skulle belöpa sig till 7,5 dollar per elev. På sekundärstadiet räknade man med årliga driftskostnader på mellan 400 och 600 dollar per elev och med kapitalkostnader i storleksordningen 1.000 dollar per elev. På universitetsnivån beräknade man att varje student skulle kosta 1.600 dollar om året i naturvetenskapliga och tekniska fakulteter och 800 dollar om året i andra fakulteter. Kapitalkostnaderna beräknades till 10.000 dollar per student för naturvetenskapligt-tekniska fakulteter, 5.000 dollar per student för andra fakulteter.³⁵

Det innebär att man kalkylerade med att driftskostnaden per år för en universitetsstudent i de dyra fakulteterna skulle motsvara kostnaden för 4 elever på realskolestadiet och 80 elever på lågstadiet.

Som framgår av tabellen på nästa sida är utgifterna per student i allmänhet högre vid de afrikanska universiteten än i England.

Av detta har kritiker ibland dragit slutsatsen att de afrikanska universiteten inte kan rättfärdigas, åtminstone inte om man ser rent ekonomiskt på saken, och ibland har man

*Drifts- och kapitalkostnader per student vid afrikanska universitet*³⁶

Universitet/högskola	Driftskostnad per student	Kapital- kostnad per student
Royal College (nu University College) Nairobi, Kenya (1961)	£ 1.052	£ 3.177
Kumasi University, Ghana (1960)	£ 1.375	£10.076
Makerere University College, Uganda (1960)	£ 758	£ 3.842
Ibadan University, Nigeria (1960)	£ 1.223	£ 4.099
University College, Rhodesia (1960)	£ 1.055	£ 9.590
Genomsnitt (avrundat)	£ 1.076	£ 5.295
Genomsnitt för universiteten i Storbritannien (1961)	£ 640	£ 3.025 (humaniora) £ 4.345 (naturvet. och med.)

tillagt att det skulle vara bättre för närvarande att koncentrera utbyggnaden på de lägre nivåerna, framför allt sekundärnivån.³⁷ Men då är man enligt min mening definitivt ute på villovägar.

För det första är de afrikanska universiteten nödvändiga. Det vore orealistiskt att tro att alla de akademiker som Afrika behöver skulle kunna få adekvat utbildning annorstädes. Och dessutom har universiteten andra funktioner än att producera studenter. De fungerar som nationella centra för forskning, kultur och politik. De spelar med andra ord en ledande roll i det intellektuella livet i sina hemländer. Värdet av detta kan vara svårt att mäta men bör inte glömmas bort när man diskuterar vad de afrikanska universiteten kostar och ger.

För det andra skulle det vara mycket underligt om de afrikanska universiteten inte vore dyrare än de europeiska. När man bygger ett universitet i Afrika drar man på sig kostnader som delvis täcks från andra håll i Europa: kostnader för

vägar, vatten, elektricitetsverk, bostäder för de anställda osv. Att bygga ett universitet i Afrika innebär i själva verket att bygga en hel stad med allt vad det innebär. Ett exempel: universitetet i Ibadan hade 1.252 studenter år 1960. Vid samma tid beräknades det att mer än 10.000 människor bodde och levde i universitetsstaden (studenter, lärare, administratörer, tjänare och deras familjer).³⁸ En tredjedel av de totala kapitalkostnaderna för University of Ibadan 1949–1964 gick åt på undervisningsbyggnader och utrustning, en tredjedel på studenthotell och en tredjedel på lärarbostäder.³⁹ Det ter sig då naturligt att kostnaden per student vid University of Ibadan ligger högre än i England, men som framgår av tabellen ovan är skillnaden snarast mindre än vad man kunde vänta. Vidare är *allt* kvalificerat arbete dyrare i Afrika än i Europa. René Dumont ger följande exempel: "En maskinskriverska, som arbetar för regeringen i Dakar, skriver i genomsnitt sex till sju sidor (dubbelt radavstånd) per dag – mindre än en fjärdedel av vad en fransk maskinskriverska gör i genomsnitt, och lönen är minst lika hög. Vad beträffar den "utnämnde" jordbrukaren vid stationen Djebilor i Cacamance (Senegal), luckrar han i genomsnitt upp 10 kvadratmeter jord per dag, dvs. knappt en procent av vad hans kolleger i Kalifornien gör. Eftersom han är "utnämnd", tjänar han nästan 400 francs CFA om dagen, en sjättedel av kalifornierns lön, som utgör omkring 10 dollar. Varje uppluckad kvadratmeter jord kostar alltså 16 gånger så mycket som i Kalifornien . . ." ⁴⁰ Bristande effektivitet bidrar till att driva både kapital- och driftskostnader i höjden. I själva verket ligger det ofta en dold arbetslöshet bakom de höga kostnaderna i Afrika. I stället för att dela ut sociala understöd till behövande ger man dem sinekurer i förvaltningen t.ex. Vidare bidrar korrupta affärsmetoder till att driva upp kostnaderna. Anbudsgivningsleden ger goda tillfällen till extrainkomster för de berörda funktionärerna, och i de höga importpriserna finns det ibland inbakat personliga avancer för den som placerat ordern, t.ex. en tjänsteman i administrationen eller en tekniker på en universitetsinstitution.

Till sist bör också en faktor nämnas som ofta dras fram i

detta sammanhang: behovet av att göra universiteten till prestigebyggen, som leder till onödigt hög standard. Studenterna lever vid vissa universitet – t.ex. University of Ghana – en lyxtillvaro som står i bjärt kontrast inte bara till den omgivande miljön utan också till vad europeiska studenter är vana vid. Afrikanska studenter har t.ex. ofta tjänare som städar och serverar maten åt dem. I Khartoum strejkade studenterna när det föreslogs att man skulle införa självbetjäning i matsalen. Prestigefaktorn spelar säkerligen en viss roll men bör inte överbetonas på bekostnad av de andra faktorerna som spelar en ojämförligt viktigare roll. (Att universiteten i viss mån fungerar som nationella samlingssymboler och att en del av den ostentativa konsumtionen läggs på universitetssektorn är väl f.ö. inte så förfärligt? Man kan tänka sig sämre föremål för prestigebehovet.)

Trots primitiva och därför dyrbara tekniker och trots betungande administrationer och även ett visst mått av slöseri är alltså de afrikanska universiteten inte uppseendeväckande dyra. Men samtidigt kan man konstatera att universitet och högskolor innebär en tung belastning på en u-landsbudget och att myndigheterna som skall avgöra om 80 barn till skall få en grundläggande skolutbildning eller 1 elev till skall få tillfälle till en högre utbildning inte står i någon lätt situation. Först bör det fastslås att svepande omdömen i stil med att universiteten "har fått expandera mer än som motsvarar de ekonomiska resurserna och faktiska behoven"⁴¹ saknar underlag i form av väletablerade fakta. Det finns gott om antaganden om vilka effekter som en satsning på den ena eller den andra typen av utbildning skulle tänkas kunna medföra på olika områden i de afrikanska staterna, men det är ont om forskningsresultat. För att hyfsa debatten och ge bättre underlag för den framtida utbyggnaden behövs det därför undersökningar om de ekonomiska, politiska och sociala effekterna av de förefintliga utbildningsmöjligheterna i Afrika. Sådana undersökningar skulle kunna bidra avsevärt till att göra utbildningsplaneringen i Afrika mera rationell. Men man behöver inte vänta på resultaten av undersökningarna för att kunna inse att universiteten spelar en central roll i hela ut-

bildningssystemen och att om man vill höja standarden på t.ex. sekundärskolorna, så måste man framför allt lita till universiteten som kan utbilda de lärare som behövs, utarbeta undervisningsmaterial, bedriva den nödvändiga pedagogiska forskningen och reflektera kritiskt över målsättningsproblematiken. Vi är alltså tillbaka igen vid huvudtemat för detta kapitel: behovet av forskning och kritisk reflexion som ställer universiteten i en nyckelposition i Afrikas nya stater.

Det finns många åtgärder som skulle kunna vidtas för att hålla kostnaderna nere vid de afrikanska universiteten. De flesta av Afrikas universitet är till exempel än så länge oekonomiskt små. Mellanafrikas 40.000 studenter är fördelade på omkring 35 universitet och högskolor. Tananarive-konferensen rekommenderade att universiteten skulle planeras för minst 5.000 studenter.⁴² Men här måste det skjutas in en varning för att stirra sig blind på siffror som anger kostnaden per student. Kostnaden per student sjunker när universiteten når över en viss storlek; man får stordriftens fördelar. Men det innebär inte att det utan vidare är befogat att rikta in sig på framtida stordrift. Om man förkastar myten om de omätliga behoven, så kan det mycket väl tänkas att man finner att universiteten i ett land bör förbli mindre än vad de generella företagsekonomiska kalkylerna rekommenderar. Trots allt är det ju inte kostnaden per student utan de sammanlagda kostnaderna och vad man får för dem som är det viktiga. Den främsta motiveringen för det nuvarande systemet med små och många universitet i Afrika har att göra med universitetens nationella förpliktelser som f.n. tenderar att betonas mer än deras internationella förpliktelser. Universiteten fungerar som nationella intellektuella centra. Den som pläderar för att universiteten inte bör stödjas utan att man i stället främst bör satsa på lägre utbildningsnivåer gör sig i och med det till förespråkare för en kolonialistisk syn på de nya länderna. Utan högklassiga universitet ”kommer utvecklingsländerna att förbli permanenta andraklass-länder, vilket är värre än att tillfälligtvis vara fattig” (Guy Hunter).⁴³

Att universiteten främst fungerar som nationella centra gör

att utsikterna till samarbete mellan olika länder inte är lysande. Vid vissa fakulteter finns det extremt få studenter per lärare, t.ex. i jordbruk och medicin. Vid Legon-universitetet fanns det lika många lärare som studenter vid jordbruksfakulteten 1964-65, för att ta ett ytterlighetsfall.⁴⁴ Det faller sig då naturligt att rekommendera samarbete för att bringa ned kostnaderna per student. (Tananarive-konferensen rekommenderade som allmän norm att det skulle gå 20 studenter per lärare.)⁴⁵ Men trots talet om panafrikanskt samarbete vid konferens efter konferens i Afrika under 1960-talet har de praktiska resultaten hittills varit synnerligen blygsamma. De afrikanska staternas förbindelser går fortfarande huvudsakligen till de europeiska metropolerna, och det gäller även universitetet. När afrikanska universitet tillfrågades för några år sedan om de var intresserade av att få till stånd ett samarbetsprogram för att placera fler afrikanska studenter vid universitet i andra afrikanska länder, var svaret alltid ett entusiastiskt ja; men när universitetet sedan tillfrågades om hur många sådana studenter de skulle kunna bereda plats för var svaret i genomsnitt 15-20.⁴⁶ Det betyder att man ansåg sig kunna bereda plats för högst 700 utländska afrikanska studenter vid de mellanafrikanska universitetet. Samtidigt studerade mellan 20.000 och 30.000 mellanafrikanska studenter vid universitet och högskolor utanför Afrika.

Det har under de sista tjugo åren blivit vanligt att resonera om högre utbildning i ekonomiska termer. Högre utbildning ses som dels en investering, dels en konsumtionsvara. Studenterna betraktas som "mänskliga resurser" som det gäller att utnyttja så rationellt som möjligt osv. Som motvikt mot ett sådant specialistperspektiv förefaller det mig viktigt att betona den högre utbildningens allmänna politiska roll. Det var utmärkande för de klassiska koloniala utbildningsideologierna att de främst satsade på de politiskt mera ofarliga lägre skolnivåerna och försummade de högre nivåerna. Det ger ett perspektiv på den nutida kritiken av utbyggnaden av universitetet i Afrika. Högre utbildning leder till politiskt uppvaknande. Det är därför betydligt riskfriare att satsa på de lägre utbildningsnivåerna, vilket kan ses som en

del av förklaringen till att exempelvis den USA-dominerade Världsbanken gått in för politiken att stödja sekundärskolorna i u-länderna men inte universiteten. Den som främst är intresserad av att befrämja de afrikanska staternas frigörelse – ekonomiskt såväl som politiskt och kulturellt – bör slå in på motsatt kurs. Stöd åt de afrikanska universiteten kan, om det utformas på rätt sätt, ge ett väsentligt bidrag till den afrikanska kontinentens utveckling.

VI. Internationellt samarbete

1. Behoven

Tananarive-konferensen för högre utbildning i Afrika, som ägde rum 1961, räknade med att de mellanafrikanska universiteten skulle behöva rekrytera 14.000 afrikaner och 7.000 utlänningar (lektorer, docenter, professorer) under perioden 1961–1980. För Norra Afrika räknade man med att 19.000 nya lärare skulle behöva nyrekryteras; de flesta av dessa berörde Förenade Arabrepubliken, som inte räknade med något behov av utländska akademiker för att fylla sina vakanser.¹ Det är alltså främst Mellanafrika som har behov av utländsk akademisk personal under det närmaste decenniet.

Följande tabell ger en uppfattning om hur behovet av lärare och forskare för de mellanafrikanska universiteten fördelar sig på fakulteter:²

Akademiska poster vid 22 mellanafrikanska universitet

Fakultet	Beräknat behov		
	Antal 1961/62	1980/81 (eller tidigare målår)	Ökning
Humaniora, samhälls- vetenskap, juridik	694	2.593	1.899
Naturvetenskap	461	1.562	1.101
Teknisk fak. och arkitektur	145	610	465
Medicin o.dyl.	240	964	724
Veterinärmedicin	36	182	146
Jordbruk, skogsbruk	136	460	324
Summa	1.712	6.371	4.659

Man räknade alltså med att drygt 4.500 nya akademiska poster skulle inrättas fram till 1980. Med tanke på avgångarna från posterna, särskilt när det gäller utlänningar som of-

tast stannar bara några få år, är *rekryteringsbehovet* mångdubbelt större än vad den siffran antyder.

Behovet av utländska forskare och lärare beror främst av hur snabbt man kan och vill afrikanisera personalen vid de afrikanska universiteten. Alla afrikanska universitet är principiellt inställda på afrikanisering, men politiken drivs olika hårt vid olika universitet. Generellt betonar man att afrikaniseringen inte får ske på bekostnad av kvaliteten och att en afrikan skall utnämnas till en post endast om han är fullt kvalificerad för den. Vid mitten av 1960-talet låg andelen afrikaner bland lärarna vid de mellanafrikanska universiteten förmodligen i allmänhet mellan 30 % och 50 %, exempelvis i Khartoum 41 %, Nsukka 47 %, Ghana 43 %, Fourah Bay College 28 %.³ Man kan därför räkna med ett betydande behov av utländsk akademisk personal vid de mellanafrikanska universiteten under överskådlig framtid.

Behoven av finansiellt stöd är också stora. De mellanafrikanska universiteten är statsstödda och belastar alltså de magra u-landsbudgeterna. Inget av de mellanafrikanska universiteten är välmående, de flesta tar sig fram någorlunda, några befinner sig i akuta ekonomiska svårigheter. England och Frankrike har gett kraftigt kapitalstöd åt många universitet i Afrika. Kapitalkostnaderna för exempelvis universitetet i Dakar, Senegal, bestrids sålunda helt av Frankrike liksom större delen av driftskostnaderna; England har sedan 1965 bidragit med sammanlagt 32 miljoner pund till kapitalkostnaderna för de universitet och högskolor som faller inom dess intressesfär.⁴

Vidare är de afrikanska staterna kraftigt beroende av de rika länderna när det gäller forskarutbildning. Ytterst få afrikanska universitetslärare utbildas enbart i Afrika; större delen av forskarutbildningen har hittills varit förlagd till Europa och USA. Man kan räkna med att forskarutbildningsmöjligheterna i Afrika kommer att byggas ut under 1970-talet, men det kommer med all sannolikhet att kvarstå ett betydande behov av utländsk utbildning på många områden.

Också när det gäller utbildningen av studenter kommer de afrikanska universiteten att behöva kompletteras med ut-

landsstudier i stor utsträckning. Under 60-talet har ungefär 40 % av Mellanafrikas universitets- och högskolestudenter bedrivit sina studier utanför Afrika. I takt med utbyggnaden av universiteten i Afrika sjunker den andelen. Det har föreslagits att andelen utomlandsstuderande skall sjunka till 10 % 1980. Med tanke på den beräknade starka ökningen i det totala studentantalet innebär det emellertid att antalet utomlandsstudenter skulle öka med 50 % från 1965 till 1980, dvs. 18.000 mellanafrikanskt studenter utomlands 1965, 27.000 utomlands 1980.⁵

Det har slutligen varit en huvudtes i de föregående kapitlen att det är väsentligt för de afrikanska staterna att forskningen vid de afrikanska universiteten byggs ut kraftigt. Det är uppenbart att utländska universitet kan ge väsentliga bidrag till att stimulera en sådan utveckling.

De afrikanska universiteten spelar en central roll i sina hemländers utveckling. För att de skall kunna spela den rollen på ett tillfredsställande sätt är det tydligt att de kommer att behöva ett ökat stöd från andra länder både när det gäller kapital, akademisk personal, forskarutbildning, utbildning av studenter på lägre nivåer och utbyggnad av forskningen.

2. *Samarbetsformer*

Hur skall nu dessa behov tillfredsställas?

Först och främst måste de rika länderna frigöra sig från den överlägsna patriarkaliska attityden som lever kvar sedan kolonialtiden. Det är väsentligt att man slutar att se stöd åt u-länderna i moralistiska termer som något slags utslag av välgörenhet. Vi måste komma bort från synen på u-hjälpen som något som vi gör i vår godhet "för att dokumentera vår internationella solidaritet och för att finansiellt och tekniskt hjälpa de fattiga länderna ur deras katastrofsituation".⁶ Det är lätt att räkna ut att möjligheterna till framgångsrikt arbete inte befrämjas av sådana attityder. "Den förhärskande attityden i den västliga akademiska världen har (med vissa undantag) varit patroniserande för att inte säga paternalis-

tisk när det gäller universiteten i Afrika. Trots mycket gott som åstadkommit är det inte ett förhållande som kan fortfara länge utan att framkalla spänningar mellan systerinstitutioner som, var och en i sin sociala omgivning, har lika viktiga och ansvarsfulla roller att spela och som är synnerligen medvetna om det. Den brist på jämlikhet som ligger bakom den beskyddande och välmenande inställningen och som yttar sig som ett ensidigt givande och tagande . . . måste ersättas med ett grundläggande antagande om jämlikhet och ett klart medvetande om ömsesidigt beroende.”⁷

Den västliga världen har en fond av teknologiskt kunnande som u-länderna saknar. Men västvärlden har inte i någon större utsträckning studerat problemen kring hur det teknologiska kunnandet skall kunna anpassas till u-ländernas speciella situationer. När det gäller sådana frågor är de rika länderna lika underutvecklade som de fattiga. Och särskilt Skandinavien har hittills i hög grad saknat de kunskaper, erfarenheter och insikter i u-ländernas förhållanden som är en lika nödvändig förutsättning för effektivt arbete i u-länderna som de rent tekniska kunskaperna. När det gäller kunskaper om u-länderna är vi definitivt ett u-land. De som haft tillfälle att arbeta några år i ett u-land och inte haft oturen att isoleras i en konstlad utlänningsmiljö kan intyga hur givande en sådan erfarenhet kan vara. Det verkar uppenbart att västvärdens universitet har mycket att vinna på ett nära samarbete med u-ländernas universitet på praktiskt taget alla områden. Det gäller särskilt de humanistiska och samhällsvetenskapliga områdena och allt som har med tillämpad vetenskap att göra. Det verkar rimligt att anta att även den mera hembygds-kunskapsartade forskningen vid de skandinaviska universiteten skulle må väl av att konfronteras med liknande problemställningar på andra håll.

Det är alltså samarbete det är fråga om och inte fattigvård.

När det gäller former för samarbete erbjuder framför allt England och Frankrike med sin långa erfarenhet av akademiskt u-landsarbete en rik provkarta på arrangemang.

Den grundläggande förutsättningen för det engelska internationella samarbetet på universitetsområdet är att staten bör

ingripa endast när det är oundgängligt och att samarbetet för övrigt bör ske direkt mellan de berörda parterna, universiteten i England och i u-länderna.⁸ Kärnan i det engelska universitetssamarbetsprogrammet utgörs därför av ett system av "särskilda förbindelser" mellan engelska och ultramarina universitetsinstitutioner.⁹ The Queen's University i Belfast har till exempel sådana förbindelser med Ibadan-universitetet (klassiska språk) och Ahmadu Bello-universitetet i Norra Nigeria (juridik); universitetet i Exeter har förbindelser med Ife-universitetet i Nigeria (statskunskap), Salisbury-högskolan (dito) och Fourah Bay College i Sierra Leone (ekonomisk historia). 1966 hade över 60 engelska universitetsinstitutioner upprättat speciella förbindelser med motsvarande institutioner i Afrika, Asien och Västindien. För att stimulera upprättandet av sådana förbindelser bekostar u-landsministeriet i London resor för engelska akademiker som vill undersöka möjligheterna att få till stånd samarbete med u-länderna och även resor för akademiker från u-länderna till England för samma syfte. Vidare har det anslagits medel för upprättandet av 100 universitetsposter som är knutna till engelska universitetsinstitutioner men där innehavaren förutsätts förlägga en del av tjänstgöringen till det u-land som institutionen i fråga har förbindelser med.

En rad andra åtgärder har vidtagits för att stimulera akademikerutbytet med u-länderna. U-landsuniversiteten kan i allmänhet inte erbjuda konkurrenskraftiga löner – professorslönen vid de engelskspråkiga universiteten i Afrika ligger i allmänhet mellan 50.000 och 60.000 kronor, alla tillägg inräknade, och lektorslönen ligger i allmänhet mellan 25.000 och 40.000 kronor – och det engelska u-landsministeriet har därför en lönetillägsfond. I bl.a. Nigeria får engelsk personal ett 20-procents tillägg till den lokala lönen. Tjänsteårsberäknings- och pensionsproblemen har lösts genom särskilda överenskommelser. Det finns vidare medel tillgängliga som kan användas för att hjälpa akademikerna i u-landstjänst att komma in i det engelska systemet igen – flygbiljetter betalas för att möjliggöra intervjuer i England, det finns stipendier för vistelse i hemlandet osv. Universiteten uppmantras att ge

sina anställda tjänstledighet för u-landstjänst. Det finns medel för stöd åt forskning under u-landsvistelse. För att göra det möjligt även för akademiker som av olika skäl inte kan vara borta från sitt hemuniversitet annat än under kortare tid har man infört ett arrangemang (den s.k. VISTA-planen) som innebär att varje man endast tjänstgör två-tre månader utomlands men där den mottagande institutionen säkerställs kontinuerligt stöd genom att det kommer en ström av gästtande professorer och lektorer. Ordningen, som med framgång har prövats vid universitetet i Ife i vissa ämnen som har stora rekryteringssvårigheter, bl.a. matematik, fysik och kemi, förutsätter en perfekt organisation som gör det möjligt för gästen att omedelbart gripa sig an med sitt arbete utan att spilla tid på praktiska frågor. (Ett fullt möblerat hus med tjänare står färdigt, en bil finns till disposition, aktiviteterna har planlagts väl före utresan.)

Frankrike har liksom England många akademiker som tjänstgör vid afrikanska universitet. 1965 hade Frankrike omkring 450 lärare vid de afrikanska universiteten, medan England hade drygt 300 vid de nigerianska universiteten, drygt 200 i Östafrika och några hundra vid andra afrikanska universitet.¹⁰ Särskilt lärarna vid universiteten i Dakar och Abidjan som är intimt knutna till det franska universitetssystemet är väl införlivade med moderlandets universitetssystem. Lärarna av fransk nationalitet vid dessa universitet utnämns av regeringarna i båda de berörda länderna, och de garanteras möjlighet att få en motsvarande tjänst vid något franskt universitet efter fem års utomlandstjänstgöring.

Bland övriga länder som etablerat samarbete med afrikanska universitet märks Belgien, som hade omkring 230 lärare vid universiteten i Kongo, Rwanda och Burundi 1965,¹¹ USA, Kanada och Holland. Den holländska organisationen för internationellt universitetssamarbete – The Netherlands Universities Foundation for International Co-Operation i Haag – skulle förmodligen kunna erbjuda en förebild för Skandinavien i många avseenden.

3. *Afrikas universitet och Skandinavien*

Det råder numera allmän enighet om att forskning är en väsentlig faktor i allt utvecklingsarbete. Underligt nog har man sällan dragit den slutsats som ligger närmast till hands: att det är de mest underutvecklade länderna som har störst behov av forskning. De skandinaviska ländernas u-hjälp har hittills så gott som helt förbiset forskningssektorn. Förutom enstaka personliga initiativ – något dussintal svenskar har tjänstgjort vid afrikanska universitet – några sporadiska forskningsinsatser inom familjeplanerings- och livsmedelsförsörjningsområdena och samarbetet mellan universitetet i Uppsala och lärarhögskolan i Nairobi, som inte ligger på egentlig universitetsnivå, är forskning och högre undervisning i u-länderna helt jungfrulig mark vad Skandinavien anbelangar.

En av de få i Sverige som klart framhållit forskningens roll i u-länderna är Sven Brohult, som i en nyutkommen skrift menar att man från bl.a. svenskt håll borde ge kraftigt utvidgat stöd åt universitet och forskningsinstitut i u-länderna och att även svenska företag borde ta kontakt med och utnyttja sådana forskningsinstitut för olika slags uppdrag. "Härigenom skulle man kunna hjälpa till med att skapa en problemlösande apparat, som inhemsk industri och förvaltning kan utnyttja och åstadkomma en innovationsvänlig miljö. Den akademiskt utbildade och inom universitets- och forskningsväsen verksamma eliten har nämligen möjligheter att verksammare än andra grupper påverka utvecklingstakten."¹² Det är enligt min mening förvånansvärt att universitetet med deras centrala position i u-ländernas politiska och sociala liv inte utnyttjas i högre utsträckning för att hjälpa till på olika sätt med att genomföra u-hjälpsprogram. Familjeplanering är ett exempel som ligger nära tillhands med tanke på SIDA:s betoning av den problematiken. De kanaler som u-ländernas universitet erbjuder i fråga om kunskapsinhämtande och informationsspridning tycks inte alls ha använts i det sammanhanget. Det är allmänt känt att experter i u-länderna ofta blir frustrerade i sitt arbete helt enkelt genom att de inte får

de rätta kontakterna. Särskilt de multilaterala biståndsprogrammen har en tendens att bli isolerade i u-länderna. FN-högkvarteren och andra större biståndsorganisationer ligger ofta som främmande öar i u-länderna, där experterna lever sitt överklassliv fjärran från de sociala strukturer som kunde fört dem in i problemen. Risken för isolering är betydligt mindre vid universiteten. Det är i själva verket svårt att föreställa sig bättre kontaktorgan i ett u-land än dess universitet, institutioner som spelar en huvudroll i landets liv och samtidigt är internationellt orienterade på ett sätt som annars saknar motstycke i u-länderna.

Skandinavien har mycket litet erfarenheter att bygga på när det gäller u-landsarbete överhuvud taget och särskilt litet när det gäller samarbete med u-landsuniversitet. Men det finns många förebilder att hämta inspiration från. Särskilt Englands aktiviteter på det internationella universitetsområdet förefaller mig värda att lägga märke till, och Hollands i jämförelse med Skandinavien förhållandevis väl utbyggda samarbete på detta område borde också kunna ge uppslag.

Det engelska systemet med speciella förbindelser mellan hemlandets och u-ländernas universitetsinstitutioner förefaller mig vara en god startpunkt. De skandinaviska universiteten borde uppmuntras att etablera sådana kontakter och följa upp etableringen med utbyte av forskare, lärare och studenter. Men för att få till stånd ett effektivt samarbete behöver en rad praktiska problem kring lönenivå, tjänstledighetsordning, tjänsteårsberäkning, pensionsrättigheter osv. lösas. Det behövs en skandinavisk organisation som skulle stimulera det internationella universitetssamarbetet och nationella kommissioner som kunde följa upp de allmänna riktlinjerna med att lösa de juridiska och praktiska problem som uppstår.

En sådan samlingsorganisation skulle också kunna åta sig några av de funktioner som det engelska Inter-University Council for Higher Education Overseas har, nämligen att fungera som rekryteringsbyrå för bl.a. de afrikanska universiteten genom att insamla och sprida information om lediga universitetsuppdrag, hjälpa till vid tillsättandet av posterna

och bistå den enskilde med råd och dåd i samband med u-landsuppdraget. De allra flesta universitetsjobben i Afrika utlyses direkt av det land det gäller; ytterst få universitetsposter går genom UNESCO eller andra internationella organ. Det innebär för Sveriges del att det f.n. inte finns någon organisation som kan behandla den sortens ärenden. SIDA förmedlar endast multilaterala och officiellt svenskstödda uppdrag. Det skulle vara mycket enkelt och billigt att hålla de skandinaviska universiteten à jour med universitetsutvecklingen i Afrika och hjälpa till med att förmedla lediga universitetstjänster. Från u-landshåll har sådana förmedlingsorganisationer länge efterlysts. På Berlin-konferensen om internationellt samarbete med Afrikas universitet år 1966 rekommenderades det att speciella åtgärder skulle vidtas för att hålla de europeiska och amerikanska universiteten informerade om de afrikanska universitetens behov och stimulera samarbete med dem och att det skulle finnas en organisation på det nationella planet som kunde fungera som samordningsorgan för samarbetet med de afrikanska universiteten.¹³ Det är hög tid att Sverige och de andra skandinaviska länderna följer de rekommendationerna.

Det vore naturligt att en sådan kontaktorganisation för Sveriges del knöts till SIDA. Visar det sig omöjligt att intressera SIDA för universitets- och forskningsproblematiken – hittills har SIDA varit mycket kallsinnigt till de förslag som framförts från olika håll – får man göra som Elisabeth Sjövall föreslagit i riksdagen: inrätta ett särskilt organ som kan stödja u-landsinriktad forskning och, bör man lägga till, fungera som allmän kontaktorganisation för universiteten i Skandinavien och Afrika och andra u-länder.

Offentligt stöd åt ett sådant samarbetsprogram mellan de skandinaviska och afrikanska universiteten skulle vara ett förhållandevis billigt sätt att ge ett ovanligt effektivt stöd åt Afrikas nya stater. Ett sådant samarbete på universitetsplanet skulle utan tvivel vara givande för båda parter och på så sätt uppfylla det grundläggande kravet på allt internationellt samarbete inklusive s.k. u-hjälp: kravet på att samarbetet sker på en grundval av ömsesidig respekt och likställighet.¹⁴

Noter

Kap. 1. "Utbildningsexplosionen i Afrika"

- 1 Tabellen bygger på uppgifter ur H. T. Becker: *Das Schulwesen in Afrika* (Berlin 1943), s. 243 ff, och på material från Nairobi-konferensen för afrikansk utbildning 1968: *Regional Educational Targets and Achievements*, Conference on Education and Scientific and Technical Training in Relation to Development in Africa, UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 2, 1968.
- 2 Becker, a.a., s. 244, 246.
- 3 Källa: UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 2, 1968.
- 4 Efter Becker och UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 1.
- 5 UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 2.
- 6 Uppgifterna huvudsakligen baserade på Becker, a.a.
- 7 International Association of Universities: *1967 World List: Universities, Other Institutions of Higher Education, University Organizations* (Paris 1967).

Kap. 2. "Afrikas äldsta universitet"

- 1 Abdelhazi Tazi: *11 siècles à l'Université Qarawiyin*, Imprimerie de Fedala Mohammedia, Marocko, 1960, s. 14.
- 2 *The Development of Higher Education in Africa. Report on the Conference on the Development of Higher Education in Africa, Tananarive, 3-12 September 1962* (UNESCO, Paris 1963), s. 310 ff.
- 3 International Association of Universities: *1967 World List* (Paris 1967).
- 4 Hastings Rashdall: *The Universities of Europe in the Middle Ages* (new ed., Oxford University Press 1936), Vol. I, s. 7.
- 5 Alfred Guillaume: "Philosophy and Theology", i T. Arnold & A. Guillaume; utg.: *The Legacy of Islam* (Oxford University Press 1931), s. 241.
- 6 K. Vollers, artikeln "Azhar" i *Encyclopedia of Islam*.
- 7 Abdou Moumouni: *L'Education en Afrique* (2:a uppl., Paris 1967).
- 8 F. Dubois: *Timbuctoo the Mysterious* (eng. övers., London 1897), s. 285.
- 9 Ahmed Baba, citerad i Lady Lugard: *A Tropical Dependency* (London 1964 [1906]), s. 204-205.

- 10 Vollers, a.a., s. 557.
- 11 Uppgift från Förenade Arabrepublikens utbildningsministerium, citerad i M. H. Kerr: "Egypt", *Education and Political Development*, utg. James S. Coleman (Princeton 1965), s. 174.
- 12 De närmast följande paragraferna bygger huvudsakligen på Vollers artikel om al-Azhar i *Encyclopedia of Islam*. I Edward William Lane's klassiska skildring *An Account of the Manners and Customs of the Modern Egyptians Written in Egypt During the Years 1833-34, and 35, . . .* ingår också en beskrivning av al-Azhar (3:e uppl., London 1842, Vol. I, s. 317 ff).
- 13 Robert Cornevin: *Bref historique de l'enseignement supérieur en Afrique*, Les cahiers de l'AUPELF, Paris 1965, s. 19.
- 14 Abdelhamid Muhammed Ahmad: *Die Auseinandersetzung zwischen al-Azhar und der modernistischen Bewegung in Ägypten von Mohammed Abduh bis zur Gegenwart* (Diss., Hamburg 1963), s. 118.
- 15 A.a., s. 14.
- 16 M. H. Kerr, a.a. (not 11), s. 183.
- 17 L. J. Lewis: *Society, Schools and Progress in Nigeria* (Pergamon Press, Oxford 1965), s. 29.
- 18 Becker, a.a., s. 85 och tabellen efter s. 226.
- 19 Uppgifterna om Senussi-universitetet bygger på information från Mr. John Atkins, University of Libya, Benghazi.

Kap. 3. "De koloniala utbildningsideologierna"

- 1 Om ideologisk analys, jfr min bok *Sudanese Ethics* (Uppsala 1968); även uppsatsen "Etik och social struktur", *Sociologisk forskning*, nr 3, 1967.
- 2 J. Galtung.
- 3 Andre G. Frank: *Capitalism and Underdevelopment in Latin America. Historical Studies of Chile and Brazil* (New York 1967).
- 4 Citerat med gillande i stencilen *Educational Policy in the Northern Sudan* (från utbildningssekreteraren R. K. Winter till generalguvernören i Sudan den 1 juli 1932; i Central Records Office, Khartoum).
- 5 Citerat i Abdou Moumouni: *L'Education en Afrique* (2:a uppl., François Maspero, Paris 1967), s. 54.
- 6 Se t.ex. F. M. Keesing: *Cultural Anthropology* (Holt, Rinehart and Winston, New York 1966), s. 139 ff.
- 7 Paul Crouzet: "Education in the French Colonies", *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, 1931* (Columbia University, New York 1932), p. 563. - Crouzet var "inspector-councillor" för offentlig utbildning i kolonialministeriet i Paris.
- 8 *Education in Africa. A study of West, South, and Equatorial*

Africa by the African Education Commission (New York 1922) och *Education in East Africa. A study of East, Central and South Africa by the Second African Education Commission under the auspices of the Phelps-Stokes Fund, in cooperation with the International Education Board* (New York 1925). — Alla sidhänvisningar till Phelps-Stokes-rapporterna i det följande hänför sig till den lätt tillgängliga förkortade nyutgåvan *Phelps-Stokes Reports on Education in Africa*, ed. L. J. Lewis (London 1962).

- 9 L. J. Lewis i introduktionen till *Phelps-Stokes Reports*, s. 8.
- 10 *Phelps-Stokes Reports*, s. 15, 139.
- 11 A.a., s. 14.
- 12 A.a., s. 14.
- 13 Citerat i Hans Lindström: "Strindberg och kriminalpsykologien", i G. Brandell, utg.: *Synpunkter på Strindberg* (Aldus 1964) s. 138.
- 14 *Phelps-Stokes Reports*, s. 45.
- 15 A.a., s. 83.
- 16 A.a., s. 19.
- 17 A.a., s. 168, 104.
- 18 A.a., s. 61, 73, 194.
- 19 A.a., s. 135, 56.
- 20 A.a., s. 44-45.
- 21 A.a., kap. II, spec. s. 25, 90 ff.
- 22 A.a., s. 103-104.
- 23 A.a., s. 105-106.
- 24 A.a., s. 106.
- 25 A.a., s. 122-123.
- 26 A.a., s. 123.
- 27 Se Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African* (London 1966), kap. 6. — Detta arbete (av Ashby i samarbete med Mary Anderson) innehåller en detaljerad genomgång av den officiella brittiska universitetspolitiken i det tropiska Afrika fram till mitten av 1960-talet (s. 147-343).
- 28 Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies: *Educational Policy in British Tropical Africa* (Cmd. 2374, His Majesty's Stationary Office, London 1925); omtryckt i David G. Scanlon, utg.: *Traditions of African Education* (New York 1964), s. 92-102.
- 29 Scanlon, a.a., s. 93 f.
- 30 A.a., s. 101.
- 31 Citerat i *Report of the Commission on Higher Education in West Africa* ("Elliott-rapporten") (London 1945), s. 39.
- 32 Uppgifterna ur Elliott-rapporten.
- 33 Currie-rapporten finns nu publicerad bland det dokumentära materialet i Ashby, a.a. (s. 476-481).
- 34 Ashby, a.a., s. 477-478.

- 35 *Higher Education in East Africa: report of the commission appointed by the secretary of state for the colonies, September 1937* (Colonial No. 142, His Majesty's Stationary Office, London 1937).
- 36 A.a., s. 120.
- 37 *Report of Lord De La Warr's Educational Commission* (Khartoum 1937).
- 38 Opublicerat brev i Central Records Office, Khartoum (Civsec 17/3, 12).
- 39 *Report of the Commission on Higher Education in the Colonies Presented by The Secretary of State for the Colonies to Parliament by Command of His Majesty, June 1945* ("Asquith-rapporten") (Cmd. 6647, His Majesty's Stationary Office, London 1945);
Report of the Commission on Higher Education in West Africa Presented to Parliament by the Secretary of State for the Colonies, June 1945 ("Elliott-rapporten") (Cmd. 6655, His Majesty's Stationary Office, London 1945).
- 40 Elliott-rapporten, s. 59.
- 41 Asquith-rapporten, s. 104.
- 42 Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 224.
- 43 Asquith-rapporten, s. 27.
- 44 Elliott-rapporten, s. 122.
- 45 Asquith-rapporten, s. 18-19; Elliott-rapporten, s. 51.
- 46 Asquith-rapporten, s. 151.
- 47 Elliott-rapporten, s. 121.
- 48 Ashby, a.a., s. 244.
- 49 Efter A. M. Carr-Saunders: *New Universities Overseas* (Allen and Unwin, London 1961) s. 122 och 132.
- 50 Eric Ashby: *African Universities and Western Tradition* (Oxford University Press 1964), s. 32.
- 51 A.a., s. 25 ff.
- 52 University of Ibadan: *Annual Report 1963-64*, s. 11, 51, 67.
- 53 Se t.ex. John Ferguson: "Ibadan Arts and Classics", *Universities Quarterly*, Vol. 19, No. 4 (Sept. 1965), s. 396-408; A. A. Kwapong: "The Role of the Humanities in a Developing Country", *Legonite*, University of Ghana, Vol. III, No. 3 (Lent 1967), s. 42-46.
- 54 W. Arthur Lewis: "On Assessing a Development Plan", *Economic Bulletin* (Ghana), Vol 3, No. 6-7, June-July 1959, s. 10.
- 55 Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African* (London 1966) s. 327 ff; mera detaljer framgår av professor Kwapongs tal den 26 mars 1966 (i *University of Ghana Reporter*, Vol. 5, No. 13, s. 116-126).
- 56 Se utdraget ur Brazzaville-konferensens rapport om utbildning i Scanlon: *Traditions of African Education*, s. 131-132.

- 57 Citerat i Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 367; Abdou Moumouni: *L'Education en Afrique* (2:a uppl., Paris 1967) s. 98.
- 58 Pierre Foncin (generalinspektör för fransk utbildning, år 1900); citerat i Ashby, op.cit., s. 365.
- 59 Paul Crouzet: *Education in the French Colonies*, i *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University, 1931* (New York 1932), s. 283, 294, 296.
- 60 Abdou Moumouni: *L'Education en Afrique*, s. 60, 62, 66.
- 61 Se Scanlon: *Traditions in African Education* (New York 1964), s. 118–140; Abdou Moumouni: *L'Education en Afrique* (2e éd., Paris 1967), s. 39–132; Paul Crouzet: *Education in the French Colonies* (jfr not. 54), s. 267–565.
- 62 Återgivet i Crouzet, a.a., s. 272–276.
- 63 Crouzet, a.a., s. 315.
- 64 Albert Sarraut, citerat i Crouzet, a.a., s. 274.
- 65 Crouzet, a.a.
- 66 Citerat i Ashby, a.a., s. 368.
- 67 David Scanlon: *Education*, i Robert L. Lystad, utg.: *The African World* (London 1965), s. 209.
- 68 Abdou Moumouni, a.a., s. 94–95.
- 69 A.a., s. 100.
- 70 Se utdraget i Scanlon: *Traditions of African Education*, s. 132.
- 71 Se M. Debeauvais: *Education in Former French Africa*, i James S. Coleman, utg.: *Education and Political Development* (Princeton 1965), s. 81.
- 72 *Premier Rapport de la Commission de Modernisation des Territoires d'Outre-Mer* (Paris 1948). Ett utdrag finns med i Scanlon: *Traditions of African Education*, s. 132–140.
- 73 Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 369.
- 74 Ashby, a.a., s. 369–370.
- 75 Publicerad i *Journal Officiel de la République Française*, 16 Janvier 1966, s. 468–471.
- 76 Artikel 19, *Journal Officiel de la République Française*, 16 Janvier 1966, s. 470.
- 77 Université de Dakar: *Livret de l'Etudiant* 1964–1965.
- 78 Denis Levy: "English and French Speaking Universities of West Africa: Problems of Co-Operation", i *The West African Intellectual Community* (Ibadan 1962), s. 199.
- 79 Programmet har framlagts dels i en treårsplan från 1960 (*Plan triennal de développement économique et social de la République de Guinée*, Conakry 1960), dels i en sjuårsplan från april 1964.
- 80 De sista uppgifterna är hämtade ur en opublicerad UNESCO-rapport.
- 81 René Dumont: *Afrikas dåliga start* (Stockholm 1964), s. 55.
- 82 *Projet de l'Enseignement Libre au Congo Belge avec le Con-*

- cours des Sociétés de Missions Nationales* (Bruxelles, 1925); Scanlon: *Traditions of African Education* ger ett utdrag (s. 142-160).
- 83 Scanlon, a.a., s. 142-143.
- 84 Ed. De Jonghe: *Education in the Belgian Congo*, i *Educational Yearbook . . . 1931* (jfr not 59), s. 37-38.
- 85 *Projet de l'Enseignement Libre au Congo Belge avec le Concours des Sociétés de Missions Nationales*, Scanlon, a.a., s. 157.
- 86 *Organisation de l'Enseignement Libre Subsidé pour Judigènes avec le Concours de Sociétés de Missions Chrétiennes* (Bruxelles 1948); utdrag i Scanlon, a.a., s. 160-184.
- 87 Scanlon, a.a., s. 172.
- 88 Scanlon, a.a., s. 175.
- 89 Uppgifterna om de belgiskinfluerade universiteten är hämtade från Robert Cornevin: "Bref historique de l'enseignement supérieur en Afrique", *Les cahiers de l'AUPELF*, 1, Mai 1965, s. 32-34; och Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 357-364.
- 90 A. Malvezzi de Medici: "Native Education in the Colonies", i *Educational Yearbook . . . 1931* (jfr not 59), s. 634-677. Citaten återfinns på s. 648-649.
- 91 James Duffy: *Portugal in Africa* (Penguin 1962), s. 154.
- 92 Morais Cabral, citerad i Duffy, a.a., s. 162-163.
- 93 A.a., s. 179.
- 94 A.a., sid. 180.
- 95 A.a., sid. 177.
- 96 A.a., sid. 176 f.
- 97 Ávila de Azevedo: *Relance sobre a educação em África* (Ministério do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Lisboa 1963), s. 137. - Av samme författare föreligger också bl.a. *Política de Ensino em África* (Ministério do Ultramar, Lisboa 1958).
- 98 International Association of Universities: *1967 World List* (Paris 1967), s. 16, 264.
- 99 "Rapid Growth Characterizes Angolan Education", engelsk övers. (stencil) av artikel i *Actualidade Economica* (Luanda), 30/5 1968, s. 24-27.
- 100 Ávila de Azevedo: *Relance sobre a educação em África*, tabellen efter s. 153.
- 101 "Progress in Education in Angola", engelsk övers. (stencil) av intervju med Dr. Jose Pinheiro da Silva, Provincial Secretary of Education, Luanda, i *Prisma* (Luanda), maj 1968, s. 31-35.
- 102 *Education for Success*, Reports on the State of South Africa No. 28, Department of Information, South African Embassy, London, April 1965.
- 103 Siffrorna för 1965 är hämtade ur Nairobi-konferensens statistik (UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 1).
- 104 *The Effects of Apartheid on Education, Science, Culture and*

- Information in South Africa*, United Nations Office of Public Information (omtryck från UN Monthly Chronicle, Vol. IV, No. 3, March 1967), s. 7.
- 105 Genomsnittet för 23 mellanafrikanska stater för vilka uppgifter var tillgängliga för 1965 var 4,2 %. Andelen varierade mellan 1,6 % och 8,5 %. Källa: UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 1, s. 9.
- 106 *The Effects of Apartheid on Education, Science, Culture and Information in South Africa*, United Nations Office of Public Information (omtryck från UN Monthly Chronicle, Vol. IV, No. 3, March 1967), s. 7.
- 107 Becker: *Das Schulwesen in Afrika*, tabellen efter s. 226.
- 108 A.a., s. 192 f.
- 109 *Education and the South African Economy. The 1961 Education Panel Second Report* (Witwatersrand University Press, Johannesburg 1966), s. 51.
- 110 Jfr kap. 1.
- 111 Lagen från 1953: *The Bantu Education Act*. Verwoerd-citaten är hämtade ur Brian Bunting: *The Rise of the South African Reich* (Penguin 1964), s. 206.
- 112 *The Extension of University Education Act 1959*, och *The University College of Fort Hare Transfer Act 1959*.
- 113 Bunting, a.a., s. 215 f.
- 114 Siffrorna hämtade ur broschyren *Education for Success* (jfr not 102).
- 115 Muriel Horrell: *A Decade of Bantu Education* (South African Institute of Race Relations, Johannesburg 1964), s. 139 f.
- 116 Uppgifterna om bantu-högskolorna i det följande bygger på uppgifter i E. Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 344–351; Bunting, a.a., s. 215–222; *The Effects of Apartheid on Education, Science, Culture and Information in South Africa*, s. 13 f; A. L. Mehr och R. G. Macmillan: *Education in South Africa* (J. L. Van Schaik, Pretoria 1966), s. 212–217; samt Muriel Horrell, a.a., s. 142–152, 168, 176.
- 117 Stanley Uys: ”South African don: Our universities should close down”, *The Observer*, 9 March 1969, s. 2.
- 118 Citerat i den andra Phelps-Stokes-rapporten: Thomas Jesse Jones: *Education in Africa* (New York 1925), s. 290, 306 f.
- 119 *Inaugural Address of Dr. Rochfort L. Weeks*, Monrovia 1959, s. 5. Citerat i A. A. Hoff: *A Short History of Liberia College and the University of Liberia* (Monrovia 1962), s. 84.
- 120 *The Education Sector Plan 1967–1970* (stencil), Monrovia 1967.
- 121 Hoff, a.a.
- 122 *Education in Africa*, s. 367.
- 123 *A Critical Analysis of the Present Situation in Education in Liberia*, Presented to The Education Policy and Planning Com-

- mittee by the Educational Secretariat, stencil, Monrovia, June 21, 1966, s. 14.
- 124 Hoff, a.a., s. 81.
- 125 *A Critical Analysis of the Present Situation in Education in Liberia*, s. 15.
- 126 A. Doris Banks Henries: *Higher Education in Liberia*, Department of Education, Monrovia 1967 (stencil), s. 5-6.
- 127 Hoff, a.a.
- 128 *A Critical Analysis of the Present Situation in Education in Liberia*, s. 13.
- 129 *A Critical Analysis of the Present Situation in Education in Liberia*, Appendix II.
- 130 *A Critical Analysis of the Present Situation in Education in Liberia*, s. 22.
- 131 *The Education Sector Plan 1967-1970*, s. 4.
- 132 Avsnittet om Egypten bygger huvudsakligen på Malcolm H. Kerr: "Egypt", i James S. Coleman, utg.: *Education and Political Development* (Princeton 1965), s. 169-194.
- 133 A.a., s. 193.
- 134 Jfr avsnittet om utbildningsreformer och sociala reformer (kap. 5 nedan).
- 135 Thomas Jesse Jones: *Education in East Africa* (Phelps-Stokes Fund, New York 1925), s. 328.
- 136 Uppgifterna i det följande bygger på: Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African*, s. 351-357; *Report on Haile Sellassie I University* (stencil, 1965); *A Brief History of the Ethio-Swedish Institute of Building Technology (ESIBT) 1954-65* (stencil, Addis Abeba 1965); Haile Sellassie I University: *General Catalogue, Section I-II, 1965*.
- 137 Det finns numera också ett universitet i Eritrea (University of Asmara, grundat 1967).

Kap. 4. "Självständigheten och universitetens nya roller"

- 1 Philip Foster: *Education and Social Change in Ghana*, s. 7.
- 2 Jfr kap. 3, sid. 39 ff.
- 3 *The Development of Higher Education in Africa. Report of the Conference on the Development of Higher Education in Africa, Tananarive, 3-12 September 1962* (UNESCO, ED 62/D. 20/A, Paris 1963).
- 4 A.a., s. 12.
- 5 A.a., s. 17-19.
- 6 Se särskilt kap. V (s. 48-64).
- 7 A.a., s. 12.
- 8 A.a., s. 18-19.

- 9 Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Abeba, 15–25 May 1961: *Final Report* (UNESCO/ED/180–181).
- 10 UNESCO/ED/180, s. 8.
- 11 A.a., s. 14 f.
- 12 UNESCO/ED/181, s. 10.
- 13 *The Development of Higher Education in Africa*, s. 23.
- 14 A.a., s. 24.
- 15 A.a., s. 48 ff.
- 16 Uppgifterna i det följande baserar sig främst på otryckt material från University of Khartoum och på följande undersökningar: A. P. Cavendish, T. S. Nordenstam & D. J. Shaw: *Staff Attitudes in an African University* (stencil, 1967), T. S. Nordenstam & D. J. Shaw: *The Student Community in the University of Khartoum* (stencil, 1967).
- 17 M. O. Beshir: "Financing University Education in the Sudan", i *Education in the Sudan* (Philosophical Society of the Sudan, Khartoum 1963), s. 46.
- 18 University of Khartoum: *Calendar 1963–64*.
- 19 Jfr Edmund J. Gannon: "Education in the Sudan", *Comparative Education Review*, Vol. 9. No. 3 (Oct. 1965), s. 328.
- 20 A. P. Cavendish, T. S. Nordenstam & D. J. Shaw: *Staff Attitudes in an African University* (stencil, The Institute of Development Studies at the University of Sussex, 1967). Undersökningen bygger på svar från 25 % av lärarna vid universitetet; siffrorna gäller strängt taget bara för dessa 25 %.
- 21 *Investment in Education. The Report of the Commission on Post-School Certificate and Higher Education in Nigeria* (Federal Ministry of Education, Nigeria 1960).
- 22 O. Ikejiani & J. O. Anowi: "Nigerian Universities", i *Nigerian Education*, ed. by O. Ikejiani (Longmans of Nigeria 1964), s. 144.
- 23 En konservativ syn på universitetens funktion presenteras av två lärare vid University of Ibadan, A. Olubummo & J. Ferguson, i *The Emergent University* (Longmans 1960).
- 24 Nnamdi Azikiwe: "Hope to a Frustrated People" (1960), citerat i Ikejiani, a.a., s. 159 ff.
- 25 Jfr kap. 3, sid. 35 och 73 f.
- 26 *Note on Development Programme of University of Mauritius och University of Mauritius* (stenciler, 1968).
- 27 University of Botswana, Lesotho and Swaziland: *Calendar 1968–69*, s. 6. Upplysningarna om U.B.L.S. bygger dessutom på stencilmaterial från universitetet och på rektorns årsrapporter.
- 28 *Conference on Education and Scientific and Technical Training in Relation to Development in Africa, Nairobi, 16–27, July 1968*, UNESCO-OAU, Paris 1968. Lars-Olof Edström har skrivit en

rapport från Nairobi-konferensen som publicerats av Dag Hammarskjöld-fonden i Uppsala (stencil, 1968) och i SIDA's tidskrift *Lediga u-landsuppdrag m.m.*, 25/10 1968.

Kap. 5. "Universitet och utveckling"

- 1 Detta avsnitt bygger delvis på en uppsats av C. T. Leys och D. J. Shaw som presenterades på ett seminarium med rubriken "Problems of Universities in Developing Countries" vid The Institute of Development Studies at the University of Sussex den 5 juni 1967 (stencil).
- 2 "Det finns en stark övertygelse på många håll att behovet av högt utbildad och skolad arbetskraft är obegränsat . . . Landet behöver så mycket av allting att man inte kan begå några fel oavsett vilka resultat man når upp till . . . Som så mycken annan konventionell visdom är detta helt enkelt felaktigt." (Ministry of Economic Planning and Development, Kenya: *High-Level Manpower Requirements and Resources in Kenya 1964-1970*, Govt. Press, Nairobi 1965, s. 5). Jfr citatet från rektorn för University of Khartoum, kap. 4, sid. 88 f.
- 3 *High-Level Manpower Requirements and Resources in Kenya 1964-1970*, s. 14.
- 4 *Deployment of Scientific and Technical Personnel in Selected Countries of Africa*, UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 3, July 1968.
- 5 G. Hunter: *The Best of Both Worlds? A Challenge on Development Policies in Africa* (Oxford University Press 1967), s. 114-116.
- 6 *Report of the Commission on Higher Education in West Africa* (London 1945), s. 121.
- 7 A. A. Kwapong, Address delivered during Achimota School Prize-Giving Day, 25th June, 1966, tryckt i *Legonite* (Annual Students' Publication, University of Ghana), Vol. III, No. 3, Lent 1967, s. 47-48.
- 8 *Afrikas dåliga start*, s. 64.
- 9 Källa: UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 1, april 1968, s. 33 ff.
- 10 M. Debeauvais: "Former French Africa", i James S. Coleman, utg.: *Education and Political Development* (Princeton 1965), s. 89-91.
- 11 UNESCO-OAU/CESTA/Ref. 3.
- 12 *High-Level Manpower Requirements and Resources in Kenya 1964-1970*, s. 14.
- 13 J. Nyerere: *Utbildning och självförsörjning* (1967). Jfr kap. 3, sid. 51 f.
- 14 Jfr A. Callaway: *Ungdom, utbildning och arbetslöshet i Afrika* (Nordiska Afrikainstitutets skriftserie nr 3, Stockholm 1965), s. 22.

- 15 Jfr Philip Foster: *Education and Social Change in Ghana*, s. 90 f.
- 16 Jfr Foster, a.a., s. 91.
- 17 Emile Durkheim: *Suicide* (Routledge & Kegan Paul Ltd, London 1952), s. 372 f.
- 18 J. C. Caldwell: "Extended Family Obligations and Education: A Study of an Aspect of Demographic Transition amongst Ghanaian University Students", *Population Studies*, Nov. 1965, s. 183-199; E. L. Klingelhofer: *Studies of Tanzanian Students* (stencil, University College, Dar es Salaam, February 1967); T. S. Nordenstam & D. J. Shaw: *The Student Community in the University of Khartoum* (stencil, The Institute of Development Studies at the University of Sussex, January 1967) och *A Survey of the Students in the University of Khartoum 62/63* (stencil, Brighton, January 1967); T. Nordenstam: *Sudanese Ethics* (Uppsala 1968).
- 19 Klingelhofer, a.a.
- 20 Caldwell, a.a.
- 21 Nordenstam & Shaw: *A Survey of the Students in the University of Khartoum 62/63*.
- 22 T. Nordenstam: *Sudanese Ethics*, kap. 6-9.
- 23 Klingelhofer, a.a.
- 24 Dwaine Marwick: "African University Students: A Presumptive Elite", i James S. Coleman, utg.: *Education and Political Development*, s. 469 ff.
- 25 C. T. Leys & D. J. Shaw: *Problems of Universities in Developing Countries* (jfr not 1), s. 10. Studentpopulationen i Ghana har undersökts av G. Jahoda ("Social Background of a West African Student Population", *British Journal of Sociology*, Vol. 5, 1954, s. 355-365, ocs Vol. VI, s. 71-81), M. Peil ("Ghanaian University Students: the Broadening Base", *Br. J. of Soc.*, Vol. XVI, 1965, s. 19-28) och R. W. Wyllie ("Ghanaian University Students: a research note", *Br. J. of Soc.*, Vol. XVII, 1966, s. 310).
- 26 *The Ten Year Plan of Economic and Social Development 1961/62-1970/71*, s. 40.
- 27 Nordenstam & Shaw: *The Student Community in the University of Khartoum*.
- 28 Leys & Shaw, a.a. (efter Jahoda m.fl. [not 24]).
- 29 När det gäller detta problemkomplex vill jag särskilt fästa uppmärksamheten på ett arbete av Ch. A. Myers: *Education and National Development in Mexico* (Department of Economics, Princeton University 1964).
- 30 *The Student Community in the University of Khartoum*, s. 9.
- 31 Det är värt att notera att den UNESCO-finansierade lärarhögskolan i Libyen nu skall inkorporeras som en fakultet i University of Libya efter att hittills ha varit en självständig anstalt i likhet med lärarhögskolan i Omdurman.

- 32 *Conference on Education and Scientific and Technical Training in Relation to Development in Africa, Nairobi, 16–27 July 1968* (UNESCO-OAU/CESTA, Paris 1968). Lars-Olof Edström har skrivit en rapport från konferensen (stencil utgiven av Dag Hammarskjöld-fonden i Uppsala); sammanfattning i *Lediga u-landsuppdrag*, SIDA, 25 okt. 1968.
- 33 Nairobi-konferensens rapport: *UNESCO's Inter-African Programme* (BMS/MD/2, Paris 1968).
- 34 Lars-Olof Edström: "Desillusionerad realism i Nairobi", *LUPP* 25/10 1969, s. 4.
- 35 Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Abeba, 15–25 May 1961: *Final Report* (UNESCO/ED/181), s. 12–13. Jfr s. 84 ff. ovan.
- 36 Efter E. M. Godfrey: "The Economics of an African University", *The Journal of Modern African Studies*, 4, 4 (1966), s. 437. Godfreys källor var Tananarive-rapporten *The Development of Higher Education in Africa* (Paris 1963) och Robbins-rapporten *Report on Higher Education* (H.M.S.O., London 1963).
- 37 Bland kritikerna kan nämnas Thomas Balogh (bl.a. "Misconceived Educational Programmes in Africa", *Universities Quarterly*, Vol. 16, June 1962, s. 243–249) och W. A. Lewis (bl.a. "On Assessing a Development Plan", *The Economic Bulletin of Ghana*, June–July 1959). Jfr Mats Hultin: *Utbildningssituationen i Östafrika* (Stockholm 1967): "Universiteten utgör de unga nationernas prestigesymboler. De har fått expandera mer än som motsvarar de ekonomiska resurserna och faktiska behoven." Och Mats Kihlberg: "Universitetsutbildningen har visat sig dyrbar och opraktisk." (SIDA: *Lediga u-landsuppdrag m.m.* ("LUPP") den 26 mars 1968, s. 6.) Lars-Olof Edström antyder liknande synpunkter i artikeln "Desillusionerad realism i Nairobi", *LUPP* den 25 okt. 1968, s. 4.
- 38 A. M. Carr-Saunders: *New Universities Overseas* (Allen and Unwin, London 1961), s. 80.
- 39 Jfr Godfrey, a.a., s. 440.
- 40 René Dumont: *Afrikas dåliga start* (Stockholm 1964), s. 69–70.
- 41 Jfr not 36.
- 42 *The Development of Higher Education in Africa*, s. 71 f.
- 43 Jfr not 5.
- 44 UNESCO-data citerade i D. J. Shaw & C. T. Leys: *Problems of Universities in Developing Countries* (stencil, Institute of Development Studies and Ministry of Overseas Development, 1967).
- 45 *The Development of Higher Education in Africa*, s. 72–73.
- 46 Donald W. Wyatt: *Evaluation and Summary of the Task Force Mission in East Africa* (stencil, december 1967).

Kap. 6. "Internationellt samarbete"

- 1 *The Development of Higher Education in Africa*, (UNESCO, ED 62/D 20/A, Paris 1963), s. 29-30.
- 2 A.a., s. 127.
- 3 UNESCO-data citerade i C. T. Leys & D. J. Shaw: *Problems of Universities in Developing Countries* (stencil, Institute of Development Studies and Ministry of Overseas Development, June 1967).
- 4 Jfr s. 55 ovan. Uppgiften om England är hämtad ur broschyren *Universities in Developing Countries. Help from Britain* (Ministry of Overseas Development, London 1967), s. 2.
- 5 *The Development of Higher Education in Africa*, s. 23.
- 6 Sven Brohult: "U-hjälpens innovationsproblem", i *U-hjälp i utveckling* (Stockholm 1969), s. 168.
- 7 J. J. Holleman: "Academic standards and the social function of the university. (Some notes relating to problems of recruiting expatriate academic personnel for African universities)", i *Staffing of African Universities and International Co-Operation* (rapport från en konferens i Berlin 2-4 maj 1966, Haag 1966) s. 51. (Professor Holleman är föreståndare för centret för afrikanska studier i Leyden.)
- 8 *Universities in Developing Countries*, s. 1.
- 9 Om det engelska universitetssamarbetet, se broschyren *Universities in Developing Countries*, stencilen *The Problems of Recruitment of Staff for Universities in Developing Countries* (1966) och tidskriften *Universities Overseas* (samtliga utgivna av The Ministry of Overseas Development i London) samt A. M. Carr-Saunders: "The Staffing of Higher Education in Africa" i Tananarive-rapporten *The Development of Higher Education in Africa* och I. C. M. Maxwell's bidrag till Berlin-konferens-rapporten *Staffing of African Universities and International Co-Operation* (s. 60-65).
- 10 *Staffing of African Universities and International Co-Operation*, s. 44.
- 11 Loc.cit.
- 12 Sven Brohult, a.a., s. 174.
- 13 *Staffing of African Universities and International Co-Operation*, s. 9.
- 14 När det gäller att välja ut lämpliga universitet i Afrika att samarbeta med vill jag särskilt framhålla University of Botswana, Lesotho and Swaziland (UBLS) (jfr s. 96-97 ovan). UBLS är det enda universitetet i södra Afrika som står öppet för alla oberoende av ras, religion och politisk åskådning. Det förefaller mig därför angeläget att det får allt det stöd utifrån som det behö-

ver. Enligt uppgift från UBS kommer det att behöva sammanlagt 2 miljoner pund från andra länder som bidrag till sina kapital- och driftskostnader under perioden 1967-72. Skandinavien borde kunna bidra med en god del av den summan.

De som är intresserade att söka tjänst vid afrikanska universitet kan vända sig till Inter-University Council, 90-91 Tottenham Court Road, London, London W1P ODT. Vissa tjänster utannonseras även i New Statesman, Observer och Times. Nordiska Afrikainstitutet och författaren tar gärna emot förfrågningar.

Universitet i Afrika 1969

Förteckningen upptar alla institutioner som officiellt kallas för "universitet", "university college" e.dyl. jämte några andra institutioner av liknande karaktär. Andra högre läroanstalter (specialhögskolor och institut av olika slag) har inte medtagits. Årtalet inom parentes anger när institutionen officiellt blev universitet (resp. university college etc.). När det gäller universitetens namn och grundläggningsår har jag i allmänhet följt den internationella universitetsföreningens senaste lista, 1967 *World List*. Termen "Mellanafrika" anknyter till UNESCO:s språkbruk.

I. NORDAFRIKA

- Algeriet* *Université d'Alger* (1909). Filialer i Constantine och Oran.
- Förenade arabrepubliken (Egypten)* *Ain Shams University*, Kairo (1950).
Al-Azhar University, Kairo (970).
Alexandria University (1942).
Assiut University (1957)
Cairo University (1908, reorganiserat 1925).
The American University of Cairo (1919).
- Libyen* *University of Libya*, Benghazi och Tripoli (1955).
The Islamic University of El Sayed Mohammed Ibn Ali El Senussi, El Beida (1952, autonomt univ. 1955).
- Marocko* *Université Mohammed V*, Rabat (1957).
Université Qarawiyin, Rabat (859).
- Tunisien* *Université de Tunis* (1960).

II. MELLANAFRIKA

- Botswana* Ett "universitetscentrum" är under uppförande i Gaborones, Botswana. (Jfr Lesotho.)
- Burundi* *Université officielle de Bujumbura* (1960).

<i>Centralafrikanska republiken</i>	(Se Kongo-Brazzaville.)
<i>Tchad</i>	(Se Kongo-Brazzaville.)
<i>Dahomey</i>	<i>Institut d'Enseignement supérieur du Bénin</i> ; naturvetenskaplig avdelning i Porto-Novo, Dahomey; humanistisk avdelning i Lomé, Togo.
<i>Ekvatorialguinea</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Elfenbenskusten</i>	<i>Université d'Abidjan</i> (1959).
<i>Etiopien</i>	<i>University of Asmara</i> (1958, univ. 1967). <i>Haile Sellassie I University</i> , Addis Abeba (univ. college 1951, univ. 1961).
<i>Gabon</i>	(Se Kongo-Brazzaville.)
<i>Gambia</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Ghana</i>	<i>University of Ghana</i> , Legon, Accra (univ. college 1948, univ. 1961). <i>University College of Cape Coast</i> (1962). <i>University of Science and Technology</i> , Kumasi (1961).
<i>Guinea</i>	<i>Institut polytechnique de Conakry</i> (1963).
<i>Kamerun</i>	<i>Université fédérale du Cameroun</i> , Yaoundé (1962).
<i>Kenya</i>	<i>University College, Nairobi</i> (1954, reorg. 1961). (Ingår i <i>University of East Africa</i> [1963].)
<i>Kongo-Brazzaville</i>	<i>Fondation de l'Enseignement supérieur en Afrique centrale</i> (F.E.S.A.C.) (1961), omfattande: 1) <i>Centre de l'Enseignement supérieur de Brazzaville</i> (1959), 2) ett agronomiskt och ett juridiskt institut i Centralafrikanska republiken (i Wakombo resp. Bangui), 3) ett zootekniskt och veterinärmedicinskt institut och ett juridiskt institut i Fort-Lamy (Tchad), 4) ett polytekniskt institut i Libreville (Gabon).
<i>Kongo (Kinshasa)</i> (Demokratiska republiken Kongo)	<i>Université Lovanium de Kinshasa</i> (1954). <i>Université officielle du Congo</i> , Lumbumbashi (1956, reorg. 1960). <i>Université libre du Congo à Kisangani</i> (1963).
<i>Lesotho</i>	<i>University of Botswana, Lesotho and Swaziland</i> , Roma (1964).
<i>Liberia</i>	<i>University of Liberia</i> , Monrovia (college 1856, universitet 1951).
<i>Madagaskar</i>	<i>Université de Madagascar</i> , Tananarive (1961).

<i>Malawi</i>	<i>University of Malawi</i> , Limbe (1965).
<i>Mali</i>	(Inga universitet.)
<i>Mauritanien</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Mauritius</i>	<i>University of Mauritius</i> , Port Louis (1968).
<i>Niger</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Nigeria</i>	<i>Ahmadu Bello University</i> , Zaria och Kano (1962).
	<i>University of Ibadan</i> (univ. college 1948, univ. 1962).
	<i>University of Ife</i> , Ife och Ibadan (1961).
	<i>University of Lagos</i> (1962).
	<i>University of Nigeria</i> , Nsukka och Enugu (1960).
<i>Rwanda</i>	<i>Université nationale de Rwanda</i> , Butare (1963).
<i>Senegal</i>	<i>Université de Dakar</i> (1957).
<i>Sierra Leone</i>	<i>University of Sierra Leone</i> (1967). (Omfattar Fourah Bay College [1876] och Njala University College [1964].)
<i>Somalia</i>	<i>Istituto universitario della Somalia</i> , Mogadiscio (1954, reorg. 1959).
<i>Sudan</i>	<i>University of Khartoum</i> (univ. college 1951, univ. 1956).
	<i>University of Cairo, Khartoum Branch</i> (1955, självständigt universitet sedan 1959).
	<i>The Islamic University</i> , Omdurman (univ. college 1963, univ. 1965, stängt sedan revolutionen 1969).
<i>Swaziland</i>	The Swaziland Agricultural College and University Centre, Luyengo (1966). (Jfr Lesotho.)
<i>Tanzania</i>	<i>Chuo Kikuu cha Dar es Salaam (University College, Dar es Salaam)</i> (1961). (Ingår i University of East Africa [1963].)
<i>Togo</i>	(Se Dahomey.)
<i>Uganda</i>	<i>Makerere University College</i> , Kampala (1949) (Ingår i University of East Africa [1963].)
<i>Zambia</i>	<i>University of Zambia</i> , Lusaka (1966).
<i>Övre Volta</i>	(Inga universitet.)

III. ÖVRIGA OMRÅDEN

<i>Angola</i>	<i>Estudos gerais universitários</i> , Luanda (1962).
---------------	---

<i>Moçambique</i>	<i>Universidade de Lourenço Marques</i> (1962, universitet 1969).
<i>Portugisiska Guinea</i>	(Liksom övriga mindre portugisiska områden (Kap Verde-öarna m.m.) ingen högre undervisning.)
<i>Rhodesia</i>	<i>University College of Rhodesia</i> , Salisbury (1955).
<i>Franska Somaliland</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Sydvästafrrika</i>	(Ingen högre undervisning.)
<i>Sydafrrika</i>	
För "vita":	<i>University of Cape Town</i> , Rondebosch (1918). <i>University of Natal</i> , Durban (1949). <i>University of the Orange Free State</i> , Bloemfontein (1950). <i>University of Port Elizabeth</i> (1964). <i>Potschefstroom University for Christian Higher Education</i> (1951). <i>University of Pretoria</i> (1930). <i>Rhodes University</i> , Grahamstown (1951). <i>University of Stellenbosch</i> (1916). <i>University of the Witwatersrand</i> , Johannesburg (1922). <i>University of South Africa</i> (endast korrespondensstudier och examinering).
För "färgade":	<i>University College of the Western Cape</i> , Kasselsvlei (1960).
För "asiater":	<i>University College for Indians</i> , Durban (1961).
För "bantu":	<i>University College of Fort Hare</i> (1916, reorg. 1960). <i>University College of the North</i> , Turfloop (1960). <i>University College of Zululand</i> , Kwa-Dlangezwa (1960). (Dessa fem colleges sorterar alla under <i>University of South Africa</i> . Det finns dessutom en medicinsk fakultet för icke-vita vid <i>University of Natal</i> .)

Litteraturhänvisningar

Det finns en omfattande litteratur om utbildningssystemen i Afrika.

David G. Scanlon ger en allmän översikt (med bibliografi) över läget på kontinenten fram till 1965 i kapitlet "Education" i Robert L. Lystad, utg.: *The African World. A Survey of Social Research* (Pall Mall Press, London 1965).

Eric Ashby: *Universities: British, Indian, African* (Weidenfeld and Nicolson, London 1966) är en väldokumenterad genomgång av brittisk universitetspolitik i Afrika och Indien med utblickar på fransk- och belgisk-inspirerade universitet i Afrika. Ashby's *African Universities and the Western Tradition* (Oxford University Press, London 1964) är en mer kortfattad och populär introduktion.

Följande två antologier återger en del av de viktigaste dokumenten jämte en del kommentarlitteratur: David G. Scanlon, utg.: *Traditions of African Education* (Teachers College, Columbia University, New York 1964); L. Gray Cowan, James O'Connell & David G. Scanlon, utg.: *Education and Nation-Building in Africa* (Frederick A. Praeger, New York 1965).

Abdou Moumouni ger en kritisk översikt över utbildningsutvecklingen i f.d. Franska Västafrika och Ekvatorialafrika i *L'Education en Afrique* (2:a uppl., François Maspero, Paris 1967).

Bland konferensrapporterna är rapporten från Tananarive-konferensen 1962 det grundläggande dokumentet när det gäller universitetet i Afrika: *The Development of Higher Education in Africa* (UNESCO, Paris 1963).

Se i övrigt litteraturhänvisningarna i noterna till framställningen.



TORE NORDENSTAM

som åren 1961—1966 var universitetslektor i filosofi vid University of Khartoum, är för närvarande föreståndare för institutionen för filosofi vid universitetet i Bergen.

De nya universiteten i Afrika som vuxit fram efter det andra världskriget i samband med de afrikanska staternas frigörelse, spelar en ledande roll i utvecklingsarbetet på den afrikanska kontinenten.

Nordenstam ger i denna skrift en översikt över universitetens framväxande och en kritisk analys av de ideologier som styr utbildningssystemen i Afrika från kolonialtiden till våra dagar. Med utgångspunkt från sina egna erfarenheter från ett afrikanskt universitet diskuterar han även de problem som de afrikanska universiteten står inför efter självständigheten.

Nordiska afrikainstitutet

arbetar sedan 1962 i Uppsala som ett skandinaviskt informations- och dokumentationsorgan för afrikanska frågor. Institutet förfogar över ett bibliotek med bl.a. en stor samling statstryck, tidningar och tidskrifter från Afrika, bedriver en omfattande nordisk kurs- och föreläsungsverksamhet, utdelar varje år ett antal resestipendier för forskningar i Afrika samt organiserar årligen ett internationellt seminarium kring något aktuellt afrikanskt problem. Institutet utger även ett antal publikationer av olika slag.

I Afrikainstitutets skriftserie har tidigare utgivits:

1. Sven Fockstedt, Afrikansk fackföreningsrörelse, 4:50 kr.
2. Colin Legum, Panafrikanismen och kommunismen, 4:50 kr.
3. Archibald Callaway, Ungdom, utbildning och arbetslöshet i Afrika, 4:50 kr.
4. Åke O. Liljefors, Ekonomiska samarbetssträvanden i Afrika, 4:50 kr.
5. Dunduzu K. Chisiza, Afrikanska utvecklingsproblem, 4:50 kr.
- 6—7. Bengt Åke Berg och Tord Ekström, Afrikas industrialisering, 9:— kr.
8. Holger Benettsson, Problemet Rhodesia, 6:50 kr.
9. Mats Hultin, Utbildningssituationen i Östafrika, 6:50 kr.
10. Anthony Allot, Enhetssträvanden i afrikansk lagstiftning, 7:50 kr.
11. Göran Hydén, Tanzania — vision och verklighet, 7:50 kr.
12. Kjeld Philip, Den östafrikanska gemenskapen, 7:50 kr.