

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 tillbaka 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 individualetik);

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 kolonisatörerna 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 självbestämmandeprincipen 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. Infödingarna 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 Medicin 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
Veterinär-fakultet	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 självstyre 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 elfenbens-torn. 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