

'n Gevallestudie van die bydrae van sendingonderwys tot die ontwikkeling van Afrika – omgekeerde spieëlbeeld van die stereotipiese uitbeelding in die literatuur

C.C. Wolhuter¹

Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

F.J. Potgieter

Ferdinand.Potgieter@nwu.ac.za

H.J. Steyn

Hennie.Steyn@nwu.ac.za

**Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
POTCHEFSTROOM**

Abstract

A case-study of the contribution of missionary education to the development of Africa – an inverse mirror-image of the stereotypical depiction in the literature

Scholarly literature, in general, depicts a predominantly negative image of missionary education in Africa. After a research visit to a missionary education complex in Zambia, it is the contention of the authors that at least judged from this case-study — this is a distorted and unfairly negative depiction. This article reports on the case study. – The case study involved a study of the scholarly literature of missionary education, which was then contrasted with evidence gained from observations at the mission station of the case

1 Korresponderende outeur

study and interviews with officials, lecturers, teachers and students at the mission station and leaders in the community in which the mission station is located. The study concludes that a defensible case could be made that education with a strong life- and worldview superstructure is a precondition for the modernisation and development of Africa and that missionary education – at least as done by the missionary organisation of this case-study – is ideally suited for providing such education.

1. Inleiding

Histories gesien, is die grondslae van formele onderwys in Afrika, of dan ten minste Sub-Sahara Afrika, gedurende die negentiende eeu deur sendinggenootskappe gelê (Cowan, O'Connell & Scanlon, 1965:1). Tans word sendingonderwys in die sosiaalwetenskaplike literatuur oor onderwys in Afrika oorwegend negatief uitgebeeld. Na afloop van 'n navorsingsbesoek aan 'n sendingonderwysinrigting in Zambië, is dit ons oortuiging dat hierdie voorstelling in die literatuur 'n verdraaide beeld van die werklikheid weergee en dat die negatiewe beeld – ten minste beoordeel aan die sendingonderwys in die geval van die onderhawige gevallestudie – reggestel behoort te word. Die doel van dié artikel is dus om deur middel van 'n gevallestudie van onderwysvoorsiening deur 'n sendinggenootskap in Zambië 'n korrektyf op die uitbeelding van sendingonderwys in die literatuur oor onderwys in Afrika aan te bied.

Die artikel begin met 'n literatuuoroorsig van die uitbeelding van sendingonderwys in die sosiaalwetenskaplike literatuur m.b.t. onderwys in Afrika. Dit word gevolg deur 'n aanbieding van die gevallestudie. Ten slotte word die gevallestudie vergelyk met die uitbeelding van sendingonderwys in die literatuur.

1.1 Die uitbeelding van sendingonderwys in die sosiaalwetenskaplike literatuur m.b.t. onderwys in Afrika

Met die uitsondering van inisiasieskole, was tradisionele opvoeding in Afrika gedurende die tydperk van Westerse koloniale kontak spontaan, informeel, ongeorganiseerd en deel van die alledaagse lewe (Fafunwa & Aisiku, 1982; Moumoumi, 1968). Formele *onderwys*, as sodanig, was deur sendelinge van Europa (asmede die Verenigde State van Amerika) ingevoer, wat vanaf die begin van die negentiende eeu in groot getalle na Afrika gekom het (Wolhuter & Van Niekerk, 2010:3).

Alhoewel dit die primêre doel van sendelinge was om die inheemse bevolking tot die Christelike geloof te bekeer, het onderwys van meet af aan 'n sentrale plek in sendingaktiwiteite ingeneem. Dit was nie voldoende dat die inheemse bevolking die *Woord* moes hoor nie – hulle moes veral self ook die Bybel kon lees. In verskeie gevalle het bepaalde kerkgenootskappe dit ook as 'n vereiste vir lidmaatskap gestel dat die voornemende lidmaat 'n bepaalde niveau van ontwikkeling moes vertoon wat aan die hand van die sogenaamde drie 'r'e', te wete die vermoë om te kon lees, skryf en reken, medebepaal is. 'n Tipiese sendingstasie het gevolglik uit 'n kerk, 'n hospitaal en 'n skool bestaan.

Namate die koloniale tydperk gevorder het, het die koloniale regerings self by onderwysvoorsiening betrokke begin raak. Hulle betrokkenheid het gewissel vanaf die finansiële ondersteuning van sendingonderwys tot die oprigting en onderhoud van skole in eie reg. Die essensiële doelstelling van sodanige onderwys was om dienspersoneel – soos klerke en tolke – op te lei ter wille van die effektiewe funksionering van die koloniale administrasie. Die derde sediment van onderwysuitbreiding in Afrika was die massale onderwysuitbreidingsprogram gedurende die tydperk na onafhanklikheidswording van die kolonies (cf. Wolhuter, 2007).

Sendingonderwys word reeds vir 'n geruime tyd oorwegend negatief in die sosiaal-wetenskaplike literatuur oor onderwys in Afrika uitgebeeld en op grond van 'n verskeidenheid redes deur verskeie skrywers gekritiseer. Van hierdie redes sluit die volgende in:

- Die sendingonderwys is deur lae inskrywingsgetalle gekenmerk (Slegs 'n geringe persentasie van alle kinders van skoolgaande ouderdom het die sendingskole besoek en dit het die beeld van eksklusiwiteit gevestig asof die onderwys nie vir almal bedoel was nie) (Christie, 1991:74; Fataar, 1997: 439).
- Diegene wat wel sendingskole besoek het, se bywoning was kortstondig en ongereeld (Hulle het net die elementêre skoolgrade deurloop, aangesien dit al was wat die sendingskole in daardie stadium aangebied het en daardeur is die beeld van onvoldoendheid geskep) (Christie, 1991:74).
- Die aanklag was dat die kwaliteit van onderwys wat deur sending-skole voorsien was, verdag en bedenklik sou gewees het. Fisiese fasiliteite, sowel as onderwysers se kwalifikasies was nie op standaard nie, wat tot gevolg gehad het dat hulle bedoelings dikwels as verdag geïnterpreteer is. Ten grondslag van hierdie aanklagte was

die stellingname dat sodanige onderwys nie in die eerste plek vir ontwikkeling bedoel was of sou gewees het nie, maar vir kerstening) (Christie, 1991:74; Mphahlele & Mminele, 1997:83; Ravhudzulo, 1999:159; Rwantabangu, 2010:659) Reeds in 1934 maak Oldham (1934:47) die volgende stelling: “All the mistakes in native education in East Africa have been made by the missionaries ... The reason is that they were the only people who could make them, since they have been the only people engaged in education.” Vyftig jaar later, in 1984, haal Taylor (1984: 189), met verwysing na die Skots-Presbiteriaanse sendingonderwys wat gedurende die tydperk 1846 tot 1974 in Old Calabar, Oos-Nigerië, beoefen is, Nigeriese skrywers aan wat na hierdie sendingonderwys se kurrikula as “inferieër” en “karikatuuragtig” verwys, as sou dit bedink gewees het “... by hagiographic expatriate eulogizers and hostile secular nationalists” (ibid.).

- Sendingonderwys is veroordeel, aangesien dit na bewering die inheemse bevolking weg van hulle eie kultuur sou opgevoed het om (spesifiek) ’n vreemde (en dan veral ’n ‘Westerse’) kultuur te omarm (Christie, 1991:74; Fataar, 1997:439; Ngubentombi, 1988:229; Ravhudzulo, 1999:33; Mackenzie, 1993:45-66; Hirji, 1973:3; Devens, 1992). In hierdie verband haal Valsiner (2003:5) ’n radiokomentator van Tanzanië aan wat in 1999 die rol van sendingonderwys in Afrika soos volg sou opgesom het: “We should remember not what they gave us but what they took away from us. Educating children is, in principle, fine and worthwhile. But there is a question to be asked: what are they being educated for? They were being educated for subservience; they were being educated to turn their backs on their own past and their own peoples.”
- Sendingonderwys het met die Christelike grondteks van gehoorsaamheid aan die Bybel en aan God en onderdanigheid aan die owerheid, ’n mentaliteit van onderdanigheid geskep en bevorder en het sodoende die weg gebaan vir koloniale oorheersing en die aanvaarding daarvan (Christie, 1991:80-81; Mphahlele & Mminele, 1997:83, 84; Kunnie, 2000:16; Comaroff & Comaroff, 1986:10; Bigawa, 2010:19; Welsh, 1998:108; Seotsanyana & Matheolane, 2010:39; Majeke, 1952).
- Die aanname is gemaak dat sendingonderwys op grond van die oorheersende kersteningsdoelstelling glad nie die ontwikkeling van aktiewe, selfstandige en kritiese denke kon bevorder nie (Mphahlele & Mminele, 1997: 83).

- Die aanname is eweneens gemaak dat sendingonderwys rassisme (en dan veral die gedagte dat die Christelike geloof en Westerse kultuur beter as die inheemse Afrikareligieë en -kulture sou wees) en seksisme (gegewe die patriargale kerkdogma en -organisasiekultuur) sou bevorder het (Christie, 1991:81-83; Ngubentombi, 1988:29; Yazzie, 2003).

Bovermelde dui op 'n totale en enigsins onregmatige diskreditering van sendingonderwys in 'n bepaalde sektor van onderwyskommentators. Sendingonderwys word verder as 'n histories verbygegane, eerste fase van die geskiedenis van die onderwysontwikkeling in Afrika en elders in die buite-Westerse wêreld (weliswaar met nadelige gevolge wat vandag nog sigbaar is) voorgestel. Die presiese parameters van die rol en grense van die kerk (of watter ander georganiseerde religieuse gemeenskap ookal) in die een-en-twintigste eeuse samelewing is egter kontroversieel en sou baie moeilik eenduidig uitgespel kon word (*cf.* Ringer & Glock, 1954/55). Die huidige tydvak is boonop een van toenemende sekularisering waarin die betrokkenheid van die georganiseerde religie in 'n verskeidenheid samelewingsfere al meer gekwalifiseer en afgeskaal word (*cf.* Van der Walt & Wolhuter, 2005). Hierbenewens is sendingonderwys sedert die middel van die vorige eeu wyd in ontvoogde, onafhanklikgeworde Derde Wêreldlande ingeperk. Dié vorm van onderwysvoorsiening handhaaf nie-temin steeds 'n duidelike aanwesigheids-afdruk. Terwyl presiese statistiek oor die omvang van sendingonderwys nie beskikbaar is nie, meld Grace (2002:16) dat kerkverwante skole in Hong Kong verantwoordelik is vir 30% van primêre onderwysvoorsiening. Behalwe dat so 'n relegering van sendinonderwys die huidige werklikheid in verband daarmee negeer, het dit 'n verdere nadelige gevolg, naamlik dat sendingonderwys nie in die huidige dominante diskoers oor die rol van onderwys in die ontwikkeling van Afrika en die bydrae van onderwys tot menslike hulpbronontwikkeling en sosiale kapitaalvorming toereikend en akademies wetenskaplik regverdig figureer nie. Volgens Comaroff & Comaroff (1986) was daar bovendien (en minstens dan in 1986, toe hulle die navorsing onderneem het) nie veel eerstehandse, onderwysgebaseerde navorsing oor sendingonderwys gepubliseer nie.

Dit moet egter ook vermeld word dat die sienswyses van enkele ander navorsers, ofskoon hulle yl versprei is, weliswaar nie inpas by bostaande algemene uitbeelding van sendingonderwys nie. Depaepe en Van Rampey (1995), in hulle geskiedenis van Onderwys in die Belgiese Kongo, verleen positiewe erkenning aan die plek van sendingonderwys in die onder-

wyskundige ontwikkeling van hierdie deel van Afrika. Grace (2002) verskaf eweneens 'n positiewe evaluering oor die bydrae van sendingonderwys tot die bemeestering van Engels as internasionale taal in die huidige Hong Kong. Jansen, Pretorius, & Van Niekerk, (2009) sien 'n rol vir sendingonderwys in die voorsiening van onderwys in kontemporêre Afrika, veral in gevalle waar die staat se hulpbronne om die ideaal van “onderwys vir almal” (“education for all”) te verwesenlik tans ver tekort mag skiet, waar die HIV/VIGS-pandemie 'n nood aan morele leierskap uitwys, die tekort aan onderwysers vergroot en daar 'n leierskapskrisis bestaan. Du Toit (2007) bereken dat in 15 Afrikalande daar teen 1926 soveel as 1 097 442 leerders was, en wys daarop dat 97.4% van die inheemse bevolking van dié lande wat wel skool besoek het, in sendingskole was.

2. Gevallestudie

2.1 Navorsingsmetodologie

Kwalitatiewe navorsingsmetodologie was aangewend vir 'n gevallestudie van die onderwysaktiwiteite van 'n sendinggenootskap in kontemporêre Afrika. Volgens Onwuegbuzie, Johnson & Collins, (2009:117) is kwalitatiewe navorsingsmetodologie meer geskik vir die doel om binne 'n bepaalde konteks detailinligting te verwerf en dan vir daardie spesifieke situasie te veralgemeen; eerder as die kwantitatiewe navorsingsmetodologie, wat geskik is vir die ontdekking van universele, konteks-onafhanklike wetmatighede.

Die volgende metodes is gebruik om inligting in te samel:

- Waarneming;
- dokumentanalise van tersaaklike dokumente; en
- individuele onderhoude en fokusgroepgesprekke met die volgende sleutelfunksionarisse binne die onderwysaktiwiteitstelsels van die sendinggenootskap: leerders, opvoeders, skoolhoof, onderwyskollegehoof, onderwyskollegedosente, onderwyskollegestudente, tradisionele gemeenskapsleiers (stathoofde, “village headmen”) en gemeenskapswerkers, asook met die Afrikadirekteur van die FCE.

Om inligting te verwerk en te interpreteer, is die metode van veelvlakkige skooletnografie (cf. Ogbu, 1981) gebruik. Die metode behels dat data oor 'n skool of skoolstelsel se etos, aard, funksionering, organisasiekultuur en sosiale dinamika deur middel van sogenaamde ‘strukturele vrae’ ingesamel word. Ten opsigte van die interpretasie van die ingesamelde data, word die eienskappe en strukturele kenmerke van die spesifieke skool

(-stelsel) met die kenmerke en funksionering van die deursnee tersaaklike samelewingskonteks in verband gebring. Volgens Ogbu (1981) was skool-etnografie, ten minste ten tyde van sý navorsing (1981) grootliks 'n onderbenutte navorsingmetode. Te oordeel aan 'n onlangs gepubliseerde werk (Wolhuter, 2008) oor die stand van navorsing in internasionale Vergelykende Opvoedkunde – die studieveld waarbinne die metode van veelvlakkige etnografie by uitstek tuishoort – het hierdie toedrag van sake intussen nog nie verander nie.

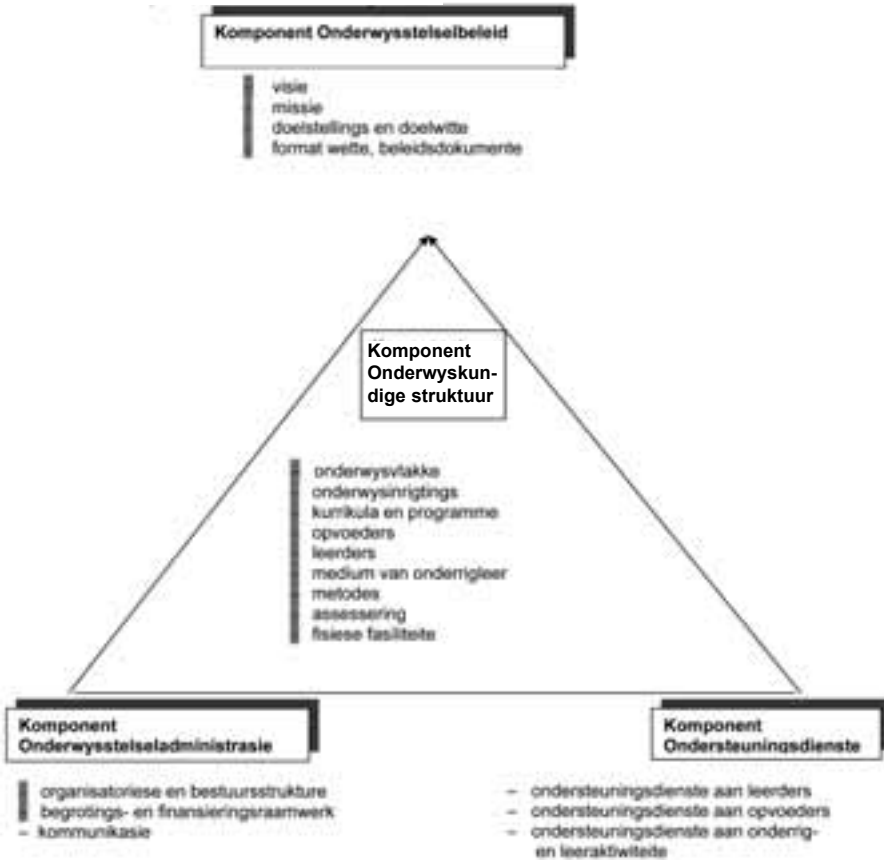
Wat die gebrek aan eerstehandse skoolgebaseerde navorsing oor sendingsonderwys en die verhouding daarvan met die deursneegemeenskap betref, is, sover vasgestel kon word, nog geen navorsing oor sendingsonderwys in Afrika, wat die metode van veelvlakkige skool-etnografie gebruik, gepubliseer nie. Sodanige metode blyk egter onontbeerlik te wees vir die verskaffing van 'n wetenskaplike basis vir die uitsprake oor sendingsonderwys, soos hierbo gerapporteer.

Ons gevallestudie handel oor die Foundation for Cross-cultural Education (FCE), 'n sendinggenootskap, se onderwysaktiwiteite in die Masaitidistrik naby Ndola, in die kopergordelstreek in Zambië. Aangesien hierdie kompleks van aktiwiteite in dié artikel beskou word as 'n mini-onderwysstelsel, word die konsep van 'n onderwysstelsel (resp. 'mini-onderwysstelsel') vervolgens verduidelik. Daarna word die agtergrond van die Foundation for Cross-cultural Education geskilder. Dit word gevolg deur 'n verslag en interpretasie van waarnemings en van onderhoude wat gevoer is. Ten besluite word hierdie bevindinge vergelyk met die stereotipiese uitbeelding van sendingsonderwys in die literatuur.

2.2 Die konsep van 'n onderwysstelsel (resp. 'n 'mini-onderwysstelsel')

'n Onderwysstelsel kan gedefinieer word as 'n logistieke raamwerk of struktuur vir die voorsiening in 'n bepaalde teikengroep se onderwysbehoefte (Steyn & Wolhuter, 2008:3). Synde 'n struktuur, bestaan die onderwysstelsel uit 'n viertal komponente, te wete 'n onderwysbeleidkomponent, 'n onderwysstelsel-administrasiekomponent, 'n onderwyskundige struktuurkomponent en 'n ondersteuningsdienstekomponent; elkeen met sy onderskeie subelemente, soos in Figuur 1 voorgestel.

Onderwysbehoefte van Teikengroep



Figuur 1: Die struktuur van die onderwysstelsel

'n Nasionale onderwysstelsel (soos, byvoorbeeld, die Japannese onderwysstelsel, die Franse onderwysstelsel of die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel) is die mees omvattende produk van 'n staat op die gebied van onderwysvoorsiening. Daarteenoor is 'n mini-onderwysstelsel (soos die FCE se mini-onderwysstelsel in Zambië) 'n ordelike struktuur wat in die lewe geroep is om in die besonder in die spesifieke onderwysbehoefte van 'n bepaalde groep mense te voorsien (en daarom uiteraard van veel beperkter omvang as, byvoorbeeld, 'n nasionale onderwysstelsel).

2.2.1 Die FCE mini-onderwysstelsel

Die FCE het in die vroeë jare negentig van die vorige eeu in Suid-Afrika begin. Die hoofde van die FCE was van oordeel dat, aangesien daar 'n beduidende aantal private Christenskole in Suid-Afrika is, daar 'n behoefte vir die opleiding van onderwysers vir sodanige skole behoort te bestaan. Mettertyd het die beweging sy gedagte tot buite die grense van Suid-Afrika versprei. Tans het die FCE 'n hoofkantoor in Wolseley, Suid-Afrika, maar die instansie se onderwysentra is in Zimbabwe, Zambië, Tanzanië, Malawi, Suid-Sudan en Indië geleë. 'n Volledige sentrum bestaan uit 'n onderwysersopleidingskollege, 'n skool, 'n gemeenskaps-werkersopleidingsinrigting, en 'n aantal gemeenskapsaktiwiteitsinrigtings. Ander projekte sluit 'n plaas en 'n gastehuis wat die FCE op die sentrum se standplaas bedryf in.

Die missie van FCE-onderwys is om onderwysstudente, gemeenskapswerkerstudente en leerders deur middel van opvoeding en onderwys, wat op 'n spesifieke Christelike lewens- en wêreldbeskouing berus, toe te rus vir hulle taak, veral in agtergeblewe landelike gemeenskappe in Afrika. FCE se onderwysdiensverskaffing is ingestel op sosiaal gemeenskaplike transformasie, op volhoubare ontwikkeling, op die behoeftes van die gemeenskap en op die verskaffing van onderwys wat werklik vir daardie bepaalde gemeenskap ter sake is.

Elke sentrum bestuur voorts sy eie finansiële administrasie. Geen werknemer ontvang enige salaris van die FCE-organisasie nie en bied sy/haar arbeid op 'n vrywillige basis aan FCE aan. Ten opsigte van, byvoorbeeld, finansies, is dit opmerklik dat alle werkers van FCE al hulle persoonlike sowel as gemeenskaplike finansies hoofsaaklik vanuit en op grond van hulle geloofsafhanklikheid benader en administreer. Werknemers mag wel die FCE bemark, maar geen direkte appèl vir persoonlike finansiële of ander donasies mag gemaak word nie. Sover moontlik, verskaf die FCE wel vir hulle werknemers en dié se afhanklikes verblyf op die sentra se persele.

Volwassenes moet, voordat hulle vir onderwysersopleiding of opleiding as gemeenskapswerkers mag inskryf, eers 'n negemaandelange “dissipelskapkursus” deurloop.

Die FCE-skool, genaamd *Koti ni Eden*, in die Masaiti-distrik, maak vir leerders van graad R tot graad 9 voorsiening. Die skool het 187 leerders en elf opvoeders. Leerders se skoolgeld beloop Kwacha 5000 (ongeveer tien rand) per maand. Ouers wat nie skoolgeld kan bekostig nie, kan in die plek van kontantbetaling fisiese werk ter instandhouding en ter verbetering van die skoolinfrastruktuur verrig. 'n Besondere kenmerk van die skool is dat veel gedoen word om ouers te betrek en hulle sover te kry om eienaarskap, in emosionele en konkrete sin, vir en van die skool te aanvaar. Ander uitstaande kenmerke van *Koti ni Eden*-skool is hulle voedingskema vir leerders, asmede die na-skoolse studiefasiliteit wat vir senior leerders aangebied word. In die nasionale openbare eksamens van Zambië aan die einde van graad 8 presteer die skool reeds oor die afgelope aantal jare besonder goed. In die Zambiese nasionale eksamen aan die einde van 2009 het die leerders in die Masaiti-distrik wat onderskeidelik eerste, tweede en vierde geëindig het, byvoorbeeld al drie vanaf *Koti ni Eden*-skool gekom.

Die FCE Onderwyskollege bied 'n Diploma in Basiese Onderwys aan, waardeur studente as onderwysers vir Grade 0 tot 9 kan kwalifiseer. Studente van 16 verskillende lande (onder andere Suid-Afrika en Malawi) studeer tans aan hierdie kollege. Die kollege is by die Ministerie van Onderwys van Zambië (twaalf verskillende private onderwyskolleges bestaan in hierdie stadium in Zambië) geakkrediteer. Alumni van die Kollege beklee tans onderwysposte in Australië, Suid-Afrika en verskeie ander Afrikalande. Studente moet self ongeveer 20% (vanaf 2012 sal dit 50% wees) van hulle opleidingskoste betaal. Die totale opleidingskoste per student beloop tans sowat R13 000 per jaar. Die staat verskaf geen subsidie nie en dosente moet hulle eie inkomste genereer. Spesialiseringrigtings in die kurrikulum sluit in Kinderontwikkeling, Klaskamerbestuursvaardighede, Gemeenskapsdiens, Kompensatoriese onderwys en vakmetodologie (vakgerigte pedagogie).

Die gemeenskapswerkersopleidingsentrum bied 'n tweejaarsertifikaatkursus in Gemeenskapsontwikkeling aan en lei gemeenskapswerkers op om tot die sosiaal transformasionele ontwikkeling van hulle onderskeie gemeenskappe by te dra. Die kurrikulum sluit vakke soos Transformasionele Studies, Landbou, Ontwikkelingsvaardighede, Ondernemerskap, Houtwerk, Opvoedkunde, Primêre Gesondheidsorg en Reg en Regering in. Die doel van Transformasionele Studies is om studente:

- in staat te stel om die konsepte van teïstiese transformasionele ontwikkeling, die visie van die FCE, te begryp en te kan toepas,
- ’n spesifiek gestruktureerde, Bybelgefundeerde lewens- en wêreldbeskouing te laat begryp en by hulle die persoonlike verlange om volgens hierdie lewens- en wêreldbeskouing te werk, asook om hulle toe te rus vir ’n “roeping” van Christelikesentreerde ontwikkelingsdiens (’n aangeleentheid wat in die Masaiti-gemeenskap gemis word),
- kennis en insig in God se doelstellings vir ’n huwelik oor te dra en om die Bybel se voorskrifte ten opsigte van die rolle en verantwoordelikhede van individue in ’n gesin te laat begryp, wat juis ’n kernprobleem in die Masaiti-gemeenskap is en ontwikkeling strem.

Die doel van die aktiwiteitsentrum is om aan die betrokke plaaslike gemeenskap (“village”) ’n model vir gemeenskapsontwikkeling te bied en om die ontwikkeling van die gemeenskap deur verskillende sferes van invloed, byvoorbeeld onderwys, vrouebemagtiging, landbou- en infrastruktuurontwikkeling, ens., te fasiliteer. Die twee foki in hierdie verband is voorskoolse kinders en volwassenes. Aan volwassenes word onderrig in basiese vaardighede soos naaldwerk en houtwerk gebied. Vir voorskoolse kinders word kinderstimuleringsaktiwiteite aangebied. Die FCE in Ndola is by vyf gemeenskapsgroepe (sg. “village”-groepe) betrokke. By elke funksioneer ’n gemeenskapswerker, wat veral daarop ingestel is om die beginsels van gemeenskapsontwikkeling voor te leef. Elke gemeenskapsgroep (“village”-groep) het weer vier of vyf gemeenskappe (“villages”) onder hul invloedssfeer.

2.3 Verdere bevindinge verkry uit onderhoude en waarneming

2.3.1 Antwoorde op die vraag: “Wat is die behoeftes van die gemeenskap?”

Die opvallendste probleem van die gemeenskap is dié van armoede. Ten spyte van die feit dat die grootste gedeelte van die bevolking ’n landbouafhanklike bestaan voer, is daar ’n dwingende gebrek aan voedselsekuriteit en jaarlikse hongersnoodsiklusse (veral buite die oesseisoen) kom voorspelbaar voor. ’n Aanduiding van die omvang van die onderprestasie van die landbou-ekonomie in Zambië is dat die mielie-opbrengs in, byvoorbeeld, die Masaiti-distrik in die kopergordelstreek (volgens die Afrika-direkteur van die FCE), tans gemiddeld rofweg 0.4 ton per hektaar is, terwyl talle onafhanklike landbou-ekonomiese studies reeds bevind het dat hierdie deel van die land so vrugbaar is, dat daar inderdaad die potensiaal vir ’n volhoubare jaarlikse opbrengs van sewe tot agt ton per hektaar bestaan.

Bogenoemde dui op 'n behoefte aan (landbou-)ontwikkeling, wat weer die vraag na vore roep oor wat hierdie bepaalde gemeenskap moontlik van ontwikkeling mag weerhou. Die ondersoekspan kon deur middel van waarneming en onderhoude 'n aantal faktore identifiseer. Ten eerste is 'n aansienlike gedeelte van die bevolking (veral dié wat ouderdomsgewys deel van die ekonomies aktiewe bevolking behoort uit te maak) met die HIV/VIGS-virus besmet. Tweedens heers daar 'n verlamme welsynsafhanklike mentaliteit (eksterne lokus van kontrole; aangeleerde hulpeloosheid) onder die bevolking. Dié probleem word vererger deur die feit dat buitelandse hulpverlening sedert die intrede van die wêreldwye ekonomiese resessie in 2008 afgeneem het; veral ook aangesien die staat (normaalweg die grootste hulpverleningsagent) in Zambië grootliks disfunksioneel is.

In 'n groepsonderhoud met skool- en onderwyskollegepersoneel is gekla oor 'n onbevoegde amptenary, oor korrupsie, swak bestuur in staatsdepartemente, asmede die hoë personeelomset in die staatsdiens. As 'n voorbeeld van swak bestuur is vermeld dat onderwysers in staatskole nie hulle salarisse vir Maart, April of Mei 2010 ontvang het nie. 'n Verdere verswarende faktor is die feit dat die burgerlike samelewing grootliks kragtelos en boonop ongeorganiseerd is. Die bevolking ken voorts nie hulle burgerlike regte en verantwoordelikhede nie. Algemene armoede en die feit dat Zambië 'n jong demokrasie is, is sekerlik twee bykomende oorsaaklike faktore in dié verband.

Ten opsigte van gesinslewe – naas die staat normaalweg 'n belangrike sosiale ondersteuningsnetwerk – is die situasie eweneens problematies. Soos verwag kan word in 'n nasionale samelewing wat op 'n mynbou-ekonomie gebaseer is en sigself iewers op 'n oorgang tussen twee kulturele verwysingsraamwerke (tradisionele Afrika en moderne Westerse) bevind, waar die HIV/VIGS-pandemie verwoesting saai, het gesinslewe uitermate verbokkel. Volgens die Afrikadirekteur van die FCE se persoonlike ervaring funksioneer slegs sowat vyf uit elke honderd gesinne tans volgens sg. “Bybelse” voorskrifte. Die stathoofde (“village headmen”) het ook gekla oor die hoë voorkoms van prostitusie in die omgewing van die kopermyne, met hulle gepaardgaande hoë voorkoms van trekarbeiders.

'n Deurlopende en baie prominente tema in al die persoonlike onderhoude en fokusgroepgesprekke was egter die greep wat geloof in hekserie (“witchcraft”) op die plaaslike bevolking het en die skadelike gevolge daarvan. Een gemeenskapswerker het dit byvoorbeeld gestel dat sodra 'n persoon suksesvol is, hy/sy van hekserie beskuldig word en gevolglik as 'n

heks gebrandmerk word. 'n Ander gemeenskapswerker het dit prontuit gestel dat die mense se onwrikbare geloof in magiese kragte verhoed dat mense uitstyg (as iemand op enige wyse sou uitstyg is dit 'n sekere bewys van hekserie en dit [d.w.s. om uit te styg] moet ten alle koste verhoed word) en dat dit die ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap op elke moontlike wyse blokkeer en inhibeer. 'n Derde gemeenskapswerker het eweneens uitgewei oor die skadelike gevolge van die verskynsel: die tweedrag en suspisie wat dit saai asmede die passiwiteit en inersie wat die geloof in magiese kragte tot gevolg het. Die Afrikadirekteur van die FCE het vertel hoe mense soms hulle laaste besittings verkoop ten einde 'n toordokter te betaal om bewerings van die invloed van magiese kragte te besweer. Hy het ook vertel hoe mense voorvadergeeste en gekoppelde demone sien reïnkarnear in hulle kinders en die skadelike etikettering ("labeling") wat dan noodwendig daarop volg. Hy het ook vertel van 'n ou man wat hy gesien het wat sterwend was, maar deur niemand gehelp wou word nie, as gevolg van bewerings dat hy 'n heks sou wees.

Dit moet onthou word dat magié in die tradisionele, animistiese Afrikakultuur 'n belangrike deel van religieuse stelsels uitmaak – dié terme kom prominent na vore in eidografieë van tradisionele Afrikakultuur. Vergelyk byvoorbeeld Krige (1974:280-335) en Schapera (1971:61-66) se werk, asook Doke (1931:302-320) se welbekende etnografie van die Lamba – die etniese groep wat in die Masaitidistrik woonagtig is. Dat die verskynsel nog sterk figureer ná verstedeliking is duidelik uit die publikasie van Mayer en Mayer (1974:15-165) se navorsing. Selfs na 'n geslag of meer van kontak met en die invloed van moderne Westerse kulture is die verskynsel nog geensins geblus nie. Daarvan getuig 'n publikasie soos dié van Niehaus, Mohlala & Shokane (2001). Trouens, in sy seminale studie oor Afrika – wat soos al bovermelde bronne op eie ondervinding en empiriese navorsing gegrond is – sonder Dowden (2008:3, 16, 18, 30 *et seq.*) animisme uit as die belangrikste oorweging wat Afrika van ontwikkeling en van modernisering weerhou.

Die Afrikadirekteur van die FCE meen dat die gemeenskap juis as gevolg hiervan 'n behoefte aan 'n nuwe lewens- en wêreldbeskouing het.

2.3.2 Antwoorde op vraag: "Waarom is jy hier?"

In sowel die persoonlike onderhoude as in die fokusgroepgesprekke is gemeenskapswerkers, gemeenskapswerkers se opleiers, onderwysers, onderwysstudente en leerders gevra waarom hulle (gegewe al die negatiewe aangeleenthede) nogtans by die onderwysaktiwiteite van FCE betrokke is en wil wees.

Een van die gemeenskapswerkopleiers het gemeld dat hy sy rol sien as die modellering van 'n lewe van iemand wat nie in heksery glo nie. Een van die gemeenskapswerkers het vertel dat hy met sy eie lewe graag dissiplenskap wil voorleef sodat dit kan kontrasteer met die swak leierskap wat hy in die tradisionele leiers sien, asook om deur middel van dissiplenskap 'n kontras te vorm met die skadelike gevolge van geloof in heksery, soos die gebrek aan sosiale eenheid en vernietigende agterdog, wat hy daagliks rondom hom waarneem.

In die beantwoording van die vraag “Hoekom is jy hier?” het die meerderheid van die deelnemers die beleving van 'n roepingsbewustheid geartikuleer. Een van die gemeenskapswerkers in opleiding vertel soos volg:

“... It was placed in my heart to help others ... God has a purpose for me ... it is a privilege for me to be somebody in the college so ... can serve the people in the village the Gospel to reach people with the Gospel, through other activities.”

'n Onderwyser afkomstig van 'n buurland vertel eweneens van 'n roepingsbewustheid wat hom laat besluit het om in die kopergordelstreek van Zambië te kom werk, eerder as in 'n staatskool in sy eie land waar hy gemaklik 'n salaris sou kon verdien. 'n Blanke onderwysstudent uit Suid-Afrika vertel dat sy aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit as onderwysstudent aanvaar is, maar aangesien sy glo dat sy daartoe geroep is deur God self, het sy besluit om na die FCE opleidingskollege in Zambië te gaan.

3. Bespreking

By onderstaande bespreking moet deurgaans in gedagte gehou word dat die bespreking gebou is op die gevallestudie, en dat die gevallestudie belangrike ooreenkomste sowel as belangrike verskille met die konvensionele/tipiese sendingskole toon. Die vernaamste ooreenkoms is natuurlik dat albei Christelik- gefundeerde opvoeding en onderwys aanbied. Soos aangetoon is die unieke kenmerke van die sendingonderwys van die gevallestudie juis die feit dat dit op hulpverlening en persoons- en groepsbemagtiging gerig is (eerder as op uitdeel) en dat dit verder klem plaas op transformasie, volhoubaarheid in uitkomst en dat dit daarna streef om onderwys wat op die behoeftes van die gemeenskap gerig is, te verskaf.

Die eerste aangeleentheid wat uit hierdie studie na vore kom, is dat sendingonderwys in sowel sy fisiese teenwoordigheid as potensiële rol tot die hede van onderwys in Afrika behoort. Dit staan in skerp teenstelling met die beeld wat uit die literatuur na vore tree, naamlik dat sendingonderwys

tot 'n (enigsins ongelukkige) fase van die geskiedenis van onderwysontwikkeling in Afrika sou behoort, dat dit aan die verlede toegesê behoort te word of tans hoogstens as 'n uitsterwende aandenking uit die verlede beskou behoort te word.

Die tweede aangeleentheid wat na vore tree, is dat al die partye (leerders, onderwysers, onderwysstudente, ens.) daar is omdat hulle self daar wil wees; by die onderwysaktiwiteite betrokke wil wees. Sommige van die leerders loop tot twee uur per dag – verby staatskole – na die FCE-skool toe. Hierbo is ook melding gemaak van onderwysstudente wat aan Suid-Afrikaanse universiteite aanvaar is en onderwysers wat in hulle eie lande in staatskole teen 'n salaris sou kon werk, maar wat verkies het om na die FCE-sentrum te gaan. Hierdie beeld van mense wat uit vrye wil na die FCE-sentrum gaan en dit sinvol vind, strook eweneens nie met die beeld in die literatuur van sendingonderwys as 'n dwingelandy waar geen individu van die inheemse bevolking van Afrika enige sin kan vind nie.

Een van die sterk besware teen sendingonderwys was en is die skynbare swak gehalte van die onderwys wat afgelewer word. In hierdie opsig moet onthou word dat 200 jaar gelede alle onderwys, ook die van die bevoorregte groepe wat buite die metropool, Kaapstad gewoon het, swak was in terme van wat vandag as goed beskou word. In byvoorbeeld die Afrikanergeskiedenis van die 1800's was die 'rondtrekkende meester', en meerder kere van 'betwyfelbare karakter', 'n steunpilaar in die onderrig van die kinders. Benewens die 'swak onderwys' was hierdie onderwys ook grootliks gebaseer op 'n godsdienstige karakter, naamlik om die kinders vir afligging van hul geloofsbelydenis en kerklidmaatskap voor te berei. In die derde plek is alle onderwys in die geskiedenis deur die paternalistiese aard daarvan gekenmerk. Daar is aan die ouers en leerders, as 'dié-wat-nie-weet-nie', voorgeskryf wat geleer moes word deur 'dié-wat-weet' (Pistorius, 1982:270-272).

Soos wat onderwys oor tyd ontwikkel het, het die sendingonderwys ook verbeter. As voorbeeld dien die uitstekende eksamenrekord van leerlinge van die FCE-skool in die nasionale graad 8-eksamen (hierbo verduidelik). Dit weerspreek dus tot op groot hoogte die kritiek van swak gehalte onderwys wat vry algemeen teenoor sendingsonderwys uitgespreek word. Dat die FCE-onderwys juis ingestem is op die behoeftes van die gemeenskap en gerig is op die bemagtiging van die gemeenskap, rym nie met die kritiek dat sendingonderwys *onderwys tot onderdanigheid* is/was nie. Oor die kritiek dat sendingonderwys Afrikane weg van hulle eie kultuur lei en hulle daartoe lei om die Westerse kultuur te omarm, kan dit gestel word dat

leerlinge vrywillig die FCE-onderwysinrigtings bywoon, dat lede van die gemeenskap self aandui hoe skadelik sekere tradisionele praktyke soos geloof in magië is en dat enige onderwys of opvoeding verandering veronderstel, insluitende verandering weg van skadelike kulturele praktyke. Verder is daar nie in die FCE-onderwys sprake van 'n totale wegkeer van leerders vanaf hulle eie kultuur en 'n totale eksklusiewe aanvaarding van 'n moderne Westerse kultuur nie. Die waarde van moedertaalonderwys word trouens deur FCE aanvaar.

Uit die getuigenis van persone met wie onderhoude gevoer is, kan 'n gemotiveerde saak uitgemaak word dat 'n verandering in lewens- en wêreldbeskoulike uitkyk 'n moontlikheidsvoorwaarde vir ontwikkeling en modernisering van die Masaitigemeenskap (en waarskynlik ook wyer in Afrika) is, asook dat die openbare onderwys wat sekulêr van aard is en wat uitgegee word as (religieus/lewensopvatlik) “neutraal”, tans nie by magte is om sodanige veranderinge te help bewerkstellig nie. Dit is hier waar onderwys met 'n sterk lewens- en wêreldbeskoulike onderbou van groot (moontlik onvervangbare) waarde kan wees. Terwyl tradisionele Afrikareligie weliswaar geloof in 'n God (Opperwese) insluit, is dié godsbegrip vaag en ongedefinieerd. Die Afrikadirekteur van die FCE is dus die mening toegedaan dat hier 'n geleentheid bestaan om by die tradisionele Afrikagodsdien aansluiting te vind deur hierdie Godsbegrip met, onder andere, Christelike inhoud te vul (dus nie 'n sinkretiese godsdien nie) en sodoende onder andere die voortdurende verlammeende geloof in heksery te help besweer.

4. Samevatting

Terwyl opvolgnavorsing – veral aan die hand van empiriese hermeneutiese fenomenologie (as metodologie) wat individuele leerders se persoonlike verwysingsraamwerke na afloop van skoling in FCE-onderwysinrigtings ondersoek – 'n waardevolle aanvulling tot dié navorsing sal wees, kan dit reeds gestel word dat die negatiewe uitbeelding van sendingonderwys in die wetenskaplike literatuur oor die geskiedenis van onderwys in Afrika en die totale miskyking van die potensiële rol daarvan in die wetenskaplike literatuur oor die bydrae wat onderwys tot die ontwikkeling van Afrika (vgl. bv. Fägerlind & Saha, 1989; Todaro, 2000) sou kon lewer, vra om reggestel te word.

Uit die onderhawige navorsing blyk dit duidelik dat die soort (en gehalte) onderwys wat tans deur die FCE, as sendinggenootskap, voorsien word, aan die teoretiese kenmerke van 'n mini-onderwysstelsel voldoen, naamlik dat dit in die spesifieke onderwysbehoefte van die teikengroep voorsien.

Tweedens bestaan goed-gestruktureerde onderwysprogramme, soos deur die onderwysbehoefte geïnformeer, met 'n effektiewe administratiewe en bestuurstruktuur asook tersaaklike onderwysondersteuningsdienste. Dit is bevestig dat die komponente en samehangende elemente van die FCE mini-onderwysstelsel goed gestruktureerd is en effektief funksioneer. Dit weerspreek dus die geïkte idee dat huidige onderwys deur die sendinggenootskappe steeds bloot op geloofsonderwys gerig sou wees. Dit blyk verder dat geen van die betrokkenes by hierdie FCE-onderwysvoorsieningspoging tot deelname gedwing word nie. Hulle deelname word trouens deur konkrete finansiële en fisiese insette gekenmerk. Dit weerspreek eweneens die geïkte idee van gedwonge deelname, veral aangesien geen ander onderwysgeleenthede beskikbaar is nie.

Ons slotbevinding is dus dat die onderwys wat tans deur die FCE, as sendinggenootskap, in die Masaiti-distrik van Zambië voorsien word, duidelik nie meer aan die geïkte skewe voorstellings van sendingonderwys beantwoord nie.

Bibliografie

- BIGAWA, R.N. 2010. The education system in the Democratic Republic of Congo. In: Wolhuter, C.C. and Herman, H.D. (Eds). *Educational reform in Southern Africa: Prospects for the new millennium*. Potchefstroom: C.C.Wolhuter: 17-36
- CHRISTIE, P. 1991. *The Right to learn: The struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan.
- COMAROFF, J. & COMAROFF, J. 1986. Christianity and Colonialism in South Africa. *American ethnologist* 13(1): 1-22.
- COWAN, L.G., O'CONNELL, J. & SCANLON, D.J. 1965. *Education and nation-building in Africa*. London: Frederick Prayer.
- DEVENS, C. 1992. "If we get the girls, we get the race": Missionary education of Native American Girls. *Journal of world history* 3(2): 219-237.
- DE PAEPE, M. & VAN ROMPAEY, L. 1995. *In het teken van de bevoogding: De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908-1960)*. Leuven-Appeldoorn: Garant.
- DOKE, C.M. 1931. *The Lambas of Northern Rhodesia: A study of their customs and beliefs*. London: George. G. Harrap.
- DOWDEN, R. 2008. *Africa: Altered states, ordinary miracles*. London: Portobello.
- DU TOIT, P.J. 2007. *Revisiting the foundations of education in Africa: A history of education in Sub-Saharan Africa up to 1939*. Benoni: Hebron Press.
- FAFUNWA, A.B. & AISIKU, J.U. 1982. *Education in Africa: A comparative survey*. London: George Allan & Unwin.
- FÄGERLIND, I. & SAHA, L.J. 1989. *Education and national development: A comparative perspective*. Oxford: Pergamon.
- FATAAR, A. 1997. Access to Schooling in a Post-Apartheid South Africa: linking concepts to context. *International review of education*, 43: 331-348.
- GRACE, C.C.L. 2002. The Role of English in two Hong Kong Mission Schools. M.A. Dissertation, The University of Hong Kong.

- HIRJI, K. 1973. School, education and underdevelopment in Tanzania. *MajiMaji*, 12: 1-12.
- JANSEN, C.A.; PRETORIUS, F.J. & VAN NIEKERK, E.J. 2009. Education and the role of the church in Africa: three relevant aspects. *Koers*, 74(1&2): 67-85.
- KRIGE, E.J. 1974. *The social system of the Zulus*. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.
- KUNNIE, J. 2000. Indigenous African Philosophies and Socioeducational Transformation in Postapartheid Azania. In: Higgs, P.; Mda, T.V. and Assie-Lumumba, N.T. (eds). *African voices in education*. Landsdowne: Juta: 1-20.
- MACKENZIE, C.G. 1993. Demythologising the missionaries: A re-assessment of the functions and relationships of Christian missionary education under colonialism. *Comparative education* 29: 45-66.
- MAJEKE, N. 1952. *The role of missionaries in conquest*. Johannesburg: Society of Young Africa.
- MAYER, P. & MAYER, I. 1974. *Townsmen or tribesmen: Conservation and the process of urbanization in a South African city*. Cape Town: Oxford University Press.
- MOUMOUMI, A. 1968. *Education in Africa*. London: Andre Deutsch.
- MPHAHLELE, M.C.J. & MMINELE, S.P.P. 1997. *Education through the ages, part 3*. Pretoria: Kagiso Tertiary.
- NEUMAN, W.L. 1997. *Social research methods: qualitative and quantitative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- NGUBENTOMBI, S.V.S. 1988. Education in the Transkei, 1976 – 1988: Some origins, issues and trends. In: Behr, A.L. (Ed.), *Education in South Africa: Origins, issues and trends: 1652 - 1988*. Pretoria: Academica: 228 - 265.
- NIEHAUS, I; L MOHLALA, E. And SHOKANE, K. 2001. *Witchcraft, power and politics: Exploring the occult in the South African lowveld*. Cape Town: David Philip.
- NKABINDE, A.P. 1997. *An analysis of educational challenges in new South Africa*. Lanham: Maryland University Press of America.
- OGBU, J.U. 1984. School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and education quarterly*, 12(1): 3-29.
- OLDHAM, J.H. 1934. The Educational Work of Missionary Societies. *Africa: Journal of the International African Institute*, 7(1): 47-59.
- ONWUEGBUZIE, A.J., JOHNSON, R.B. & COLLINS, K.M.T. 2009. Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International journal of multiple research approaches*, 3(2): 114-139.
- PISTORIUS, P. 1982. *Gister en vandag in die opvoeding*. Potchefstroom: Pro-Rege.
- RADVUZULU, M.A. 1999. The educational endeavours of the Evangelical Presbyterian Church in South Africa in historical perspective D.Ed. thesis, University of South Africa.
- RINGER, B.B. & GLOCK, C.Y. 1954/5. The Political Role of the Church as Defined by its Parishers. *The public opinion quarterly*, 14(4): 337-347.
- RWANTABAGU, N. 2010. The Challenge of Teacher Education in a Changing Context: the case of Burundi. In: Karras, K.G. and Wolhuter, C.C. (Eds). *International handbook on teacher education worldwide*. Athens: Atrapos: 657 - 666.
- SCHAPERA, I. 1971. *The Tswana*. London: International Africa Institute.
- SEOTSANYANA, M. & MATHEOLANE, R. 2010. The Lesotho education system: Prospects and problems. In: Wolhuter, C.C. and Herman, H.D. (Eds), *Educational reform in Southern Africa: Prospects for the new millennium*. Potchefstroom: C.C. Wolhuter: 37-61.

- STEYN, H.J. & WOLHUTER, C.C. 2008. The education system and probable societal trends of the early twenty-first century. In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. (Eds), *Education systems and the 21st century*. Noordbrug: Keurkopie: 3-20.
- TAYLOR, W.H. 1984. Missionary Education in Africa Reconsidered: The Presbyterian Educational Impact in Eastern Nigeria 1846-1974. *African affairs*, 83(331):189-205.
- TODARO, M.P. 2000. *Economic development*. New York: McGraw-Hill.
- VAN DER WALT, J.L. & WOLHUTER, C.C. 2005. Godsdiens as 'n moontlike faktor in onderwysstelsels en die beplanning daarvan. *Koers* 70(1):1-26.
- VALSINER, J. 2003. Mission in history and history through a mission: Inventing better worlds for humankind, *First Casimir Lecture*. Leiden University, Leiden, The Netherlands: The Casimir Foundation (Casimir Stichting), Leiden University, Leiden, The Netherlands.
- WELSH, F. 1998. *A history of South Africa*. London: Harper Collins.
- WOLHUTER, C.C. 2007. Education for All in Sub-Saharan Africa. In: Baker, D.P. & Wiseman, A.W. (Eds). *Education for all: Global promises, national challenges*. Amsterdam: Elsevier: 337-363.
- WOLHUTER, C.C. 2008. Review of the Review: Reconstructing the identity of Comparative Education. *Research in comparative and international education*.
- WOLHUTER, C.C. & VAN NIEKERK, M.P. 2010. 50 years of educational expansion and reform in post-colonial Africa. In: Masemann, V., Majhanovich, S., Truong, N. & Janigan, K. (Eds). *A tribute to David N. Wilson: Clamouring for a better world*. Rotterdam: Sense: 3-15.
- YAZZIE, E.P. 2003. Missionaries and American Indian Languages
[<http://www.eric.ed.gov/pdfs/ED482043.pdf>] [Date of access: 2010, November 6].