

## **ONDERWYS IN AFRIKA: ONTWIKKELING OF ONDERONTWIKKELING?**

**LINDA LE ROUX**, Dept. Ontwikkelingsadministrasie, UNISA

### **ABSTRACT**

*In this article the author first looks at the expectations held for education as a key to the development for under-developed African countries. The high correlation that is to be found between formal education and economic growth in Western countries has led to the fact that formal education has been regarded as the solution for the economic, political and cultural problems of Africa. After more than two decades, in the course of which formal education has been much touted, the problems supposed to have been solved by formal education are becoming worse.*

*According the author looks at the negative influence the present educational systems had on education. An important cause for this phenomenon is that the educational system of the colonial power is often imposed and maintained on the African country without being modified in any way, while curricula have not been adapted to local needs and conditions.*

*As a better solution for the educational problems of Africa it is suggested that greater stress be placed on basic and non-formal education.*

Vandag, 21 jaar na die Addis Ababa-konferensie, waartydens onderwys geïdentifiseer is as die sleutel tot die ontwikkeling van Derdewêreldlande, en meer spesifiek Afrika, beklee onderwys nog steeds 'n sentrale posisie in die ontwikkelingsideologie en -benaderings van hierdie lande. In 'n poging om armoede uit te wis en die ekonomiese agterstandsgaping tussen arm en ryk lande te vernou ken Afrikalande tans nog steeds 'n gemiddeld van 15% van hulle begrotings aan die voorsiening en ontwikkeling van onderwys-fasiliteite toe. In sommige Afrikalande word so veel as een derde van hulle ontwikkelingsbegrotings aan onderwys afgestaan, dikwels tot die nadeel van ander, ewe belangrike nasionale sektore soos die praktiese skepping van werkseleenthede deur die stimulering van die informele en kleinsake-sektore en soos die verbetering van die algemene gesondheidstoestand van die bevolking deur die skepping van meer en verbeterde gesondheids-fasiliteite.

Die eise wat aan onderwys as 'n ontwikkelingsinstrument gestel word, is

## Onderwys in Afrika

besonder hoog. Tog blyk dit, na 21 jaar waartydens universele en gratis formele onderwys gepropageer en bepleit is, dat onderwys nie besig is om aan hierdie verwagtings te voldoen nie en dat, in blote ekonomiese terme gereken, die gaping tussen die "have's" en die "have not's" nog steeds besig is om te vergroot.

Hierdie artikel poog om 'n feitelike uiteensetting te gee van die eise en verwagtings wat aan onderwys in die ontwikkelingsproses gestel word. In die tweede plek sal gekyk word na die negatiewe invloed van die huidige onderwysstelsel op ontwikkeling, waaruit die afleiding inderdaad gemaak kan word dat die gevaar bestaan dat onderwys, in sy huidige vorm, eerder aanleiding kan gee tot die onderontwikkeling van die Afrikalande as die ontwikkeling daarvan. Ten slotte word aandag gegee aan die konsep "basiese onderwys" in nie-formele onderwys as potensiele opheffers van minderontwikkeltheid.

### VERWAGTINGS GESTEL AAN ONDERWYS AS SLEUTEL TOT ONTWIKKELING

In 1948 het die Algemene Vergadering van die Verenigde Nasies onderwys geïdentifiseer as een van die basiese menseregte, en sedert die eerste ontwikkelingsdekade het die leiers en bevolking van minderontwikkelde lande onderwys gesien as 'n sosiale en ekonomiese voordeel wat na alle streke van hulle lande en na alle vlakke van die bevolking uitgebrei moes word. Onderwys sou instrumenteel wees in die verkryging van kennis, vaardighede en 'n verandering in houdings wat as noodsaaklik beskou is om die nodige wetenskaplike kennis en opgeleide mannekrag vir die ontwikkeling en modernisering van 'n minderontwikkelde land te voorsien (Dejeni, 1980:1). Onderwys sou verder ook ongeletterdheid en tradisionele landboupraktyke uitwis, versnelde industrialisering stimuleer, politieke stabiliteit verseker en nasionale eenheid skep.

Ten einde hierdie verwagtings beter te begryp is dit nodig om twee van die vernaamste denkskole rakende onderwys van nader te beskou, naamlik die klassieke siening en die reformistiese siening.

Die klassieke denkrigting was, volgens Dejeni (1980:28), in die vyftigerjare besonder gewild onder nie net die teoretici van daardie jare nie maar ook onder hulpverleningsagentskappe en regeringsleiers van die meeste van die beter ontwikkelde lande. Volgens hierdie denkskool is onderwys in ekonomiese terme gesien waardeur investering in onderwys vir spesifieke

## **Le Roux**

beroepe aanleiding sou gee tot 'n verhoogde vraag na opgeleides, wat op sy beurt tot modernisering en versnelde ontwikkeling lei. Hierdie siening het sy oorsprong gehad in die feit dat daar in Westerse lande 'n hoë korrelasie bestaan tussen formele onderwys en ekonomiese groei, en in die hoop dat hierdie korrelasie ook in minderontwikkelde lande geëwenaar kan word. Hierdie besondere standpunt van die klassieke fase het dus van die veronderstelling uitgegaan dat onderwys outomaties tot ekonomiese groei aanleiding sou gee en dat ekonomiese groei sinoniem was aan ontwikkeling. Die woorde van Harbison (aangehaal in Todaro, 1977:235) omskryf die bostaande stelling die duidelikste: "... human resources ... constitute the ultimate basis for wealth of nations. Capital and natural resources are passive factors of production, human beings are the active agents who accumulate capital, exploit natural resources, build social, economic and political organizations, and carry forward national development. Clearly, a country which is unable to develop the skills and knowledge of its people and to utilize them effectively in the national economy will be unable to develop anything else".

Gant (1979:75) onderskryf hierdie siening wanneer hy sê: "The quality of the human resources applied to economic development has a direct relationship to the pace and the level of that development". Nie net is die kwaliteit van die menslike bronne nie maar ook navorsing en die ontwikkeling van tegnologie belangrike funksies van onderwys. Ook is die toepassing van wetenskap en tegnologie nie toeganklik vir persone wat nie formele onderwys ondergaan het nie. Ten einde ekonomies te groei (en dus ook, volgens die klassieke standpunt, te ontwikkel) is 'n voldoende aantal gekwalifiseerde persone, tegniese opgeleides, bestuursvlakampnare en entrepreneurs 'n voorvereiste.

Dit is uit bostaande dus duidelik dat onderwys, vanuit 'n ekonomiese standpunt gesien, besonder hoog geëvalueer word. Maar die klassieke siening het onderwys nie bloot vanuit 'n ekonomiese standpunt gesien nie. 'n Tweede, verbandhoudende klassieke siening beskou onderwys vanuit 'n politieke perspektief. Daar word deur die voorstanders van hierdie siening geredeneer dat onderwys 'n sterk politieke elite sal voortbring wat leierskapsposisies in die land sal beklee en hierdeur 'n bydrae tot die ontwikkeling van die land sal kan lewer (Dejeni, 1980:30). Coleman, 'n ondersteuner van hierdie siening, is van mening dat formele onderwys 'n positiewe bydrae tot die vorming van 'n moderne staat kan lewer, deurdat onderwys politieke sosialisering, politieke rekrutering en politieke integrasie sal inisieer en versnel (Coleman, 1965:18-32).

## Onderwys in Afrika

Gant (1979:76) onderskryf Coleman se siening wanneer hy aanvoer dat: "The lessons of the schoolroom and the associations with the educational system as a whole can contribute directly and heavily to the integration and national unity of a country, and especially a newly independent country, by emphasizing its common identities of language, history and culture." Dat Gant se siening ietwat utopies is, is duidelik wanneer bostaande aanhaling in samehang geles word met 'n artikel van Schoeman (1981:63-74) waarin die probleme van onderwys in Afrika, wat deur kulturele heterogeniteit gekenmerk word, uiteengesit word.

Waar onderwys egter wel 'n bydrae tot politieke ontwikkeling kan lewer, is deur die oordra van kommunikasievaardighede wat onderliggend is aan 'n begrip en aan deelname aan 'n land se regering en sy politieke stelsel. 'n Geletterde bevolking sou ook beter daartoe in staat wees en meer geneigd wees om sy ekonomiese, sosiale en politieke waardes te definieer en te stimuleer as wat met 'n ongeletterde bevolking die geval is.

'n Derde terrein waarop onderwys 'n bydrae tot ontwikkeling vanuit 'n klassieke standpunt kan lewer, is op die kulturele gebied. Hoewel daar vroeër kortliks gewys is op die feit dat onderwys kulturele ongelykheid nie kan uitwis nie, is Goldthorpe (1967:202) se bewering: "It is clear... that one of the major tasks in the development of education in poor, non-western countries is seen as that of harmonizing two cultures — or at least trying to reduce the dissonance between them", nie heeltemal ongegrond is nie. Onderwys kan wel 'n beperkte bydrae lewer deur onderlinge begrip onder verskeie taal-, kultuur- en etniese groepe te kweek.

Onderwys kan egter 'n belangrike versoeningstaak op kulturele gebied verrig, naamlik in gevalle waar daar 'n potensiële botsingsmoontlikheid bestaan tussen tradisionele kultuur, wat soms die ontwikkelingsweg versper, en die ontwikkelingsproses. Onderwys kan op hierdie gebied 'n vernuwingsrol speel deur die kultuur 'n klemverskuiwing te laat ondergaan wat die ontwikkeling van die gemeenskap sal bevorder.

In die sewentigerjare het die klem grootliks begin verskuif na wat Dejeni (1980:31) klassifiseer as die reformistiese siening aangaande onderwys se rol in ontwikkeling. Volgens hierdie siening kan onderwys 'n bydrae tot ontwikkeling lewer mits onderwys deur 'n omvattende program van mannekragbeplanning gerugsteun word. Die onderliggende argument van hierdie standpunt is dat die meeste van die minderontwikkelde lande 'n tekort aan opgeleide mannekrag het en dat die ekonomie van hierdie land

## Le Roux

nie die vermoë het om persone wat in algemene rigtings opgelei is te absorbeer nie. Deur mannekragbeplanning aan onderwysvoorsiening te koppel word 'n analise gemaak van die minimum behoeftes vir die teenswoordige sowel as vir die toekoms, gevolg deur die opleiding van persone wat deur die ekonomie geabsorbeer kan word. In navolging van die reformistiese standpunt word onder andere aandag gegee aan die struktuur van die bestaande onderwysstelsel van 'n land en word daar voorsiening gemaak vir die verdere verskaffing van tegniese opleiding op sekondêre vlak.

Uit die voorgaande is dit duidelik dat onderwys deurgaans 'n sentrale posisie in die ontwikkelingsproses beklee en dat die verwagtings wat daaraan gekoppel word, besonder hoog is. Dit is egter ook waar dat, ondanks die pogings wat aangewend word om universele onderwys in Afrika te voorsien, onderwys nie aan hierdie hoë verwagtings voldoen nie en dat die meerderheid van Afrika se inwoners nog ongeletterd is en 'n lae lewenstandaard het. Die onvermoë van onderwys om sy ontwikkelingspotensiaal te verwesenlik kan egter nie net toegeskryf word aan faktore soos te min en swak opgeleide onderwysers, 'n hoë skolier tot onderwyserverhouding en 'n hoë druipeyfer nie. Ki-Zerbo (1974:95) poneer die volgende stelling in hierdie verband: "The school in many underdeveloped countries is a reflection and a fruit of the surrounding underdevelopment, from which arises its deficiency, its quantitative and qualitative poverty. But little by little, and there lies the really serious risk, the school in these underdeveloped countries risks becoming in turn a factor of underdevelopment".

## ONDERWYS EN ONDERONTWIKKELING

Die mees voor die hand liggende oorsaak van onderwys as 'n bydraende faktor in die onderontwikkeling van Afrikalande is geleë in die koloniale erfenis van hierdie lande en in die uitwerking wat 'n koloniale verlede op die ontwikkeling van hulle onderwysstelsels gehad het. Die onderwysstelsels van Afrikalande is geskoei op dié van hulle voormalige koloniale oorheersers, wat *mutatis mutandis* op hulle oorgedra is sonder inagnamie van en aanpassing by die inwoners van die betrokke land se kultuur.

Die leerplanne van die moederland was ingestel op formele onderrig, en hierdie onderrigdoelwitte was nie noodwendig die geskikste vir die situasie in die Afrikalande nie. Nietemin noem Ward (1974:xvi) die interessante gegewe dat die oorgrote meerderheid van die Afrikalande se bevolking na onafhanklikwording ten gunste van die voortbestaan van die koloniale

## Onderwys in Afrika

moondhede se onderwysstelsels was. Die rede hiervoor was dat die massas geen plaasvervanger wou hê vir daardie oorgeërfde stelsel wat soveel sosiale en ekonomiese voordele vir die nasionale elites gebring het nie. Ward (1974:xvi) noem dat dit dus nie verbasend is dat die onderwysstelsels wat vandag nog in talle Afrikalande aangetref word, so nou met die voorafgaande stelsels ooreenstem nie. Hierdie koloniale stelsels is in der waarheid eerder uitgebrei as wat hulle verander is.

'n Tweede aspek wat tot onderontwikkeling kan lei en wat nou by die vorige punt aansluit, is die verskynsel dat die kurrikulum van die skole in Afrika nie by die plaaslike omstandighede aangepas is nie. In baie van die skole in Afrikalande word vakke soos Geskiedenis en Aardrykskunde nog steeds gebaseer op die geskiedenis en aardrykskunde van die voormalige Britse en Franse koloniale moondhede. Ki-Zerbo (1974:99) voer aan dat, wanneer 'n mens in ag neem dat geskiedenis die kollektiewe geheue van 'n volk is, 'n student van sy eie omgewing, volkseie en volksgenote vervreem word as hy nie sy eie land se geskiedenis en aardrykskunde bestudeer nie. Ook hou die verskynsel dat onderrig dikwels nog in 'n vreemde taal aangebied word, negatiewe implikasies in en dien dit ook as 'n instrument van vervreemding van die student se eie.

'n Derde faktor wat met die bogenoemde twee punte verband hou, is geleë in die feit dat studente opgelei word vir witboordjiewerk, waarvan daar nie genoeg werksgeleenthede in die land geskep kan word nie. Die aantal geleerde werkloos in Afrika neem jaarliks toe. Harrison (1981:315) skryf die verskynsel aan die volgende toe: "Today a school certificate is seen as a one-way ticket out of the poverty and depression of rural life and the curse of manual labour", en verder aan (1981:319-320): "As long as "academic freedom" exists, students are liable to choose courses according to their expected earnings on graduation, rather than according to their country's manpower needs". Bostaande hou ernstige werkloosheids- en onderindiensnameprobleme in, aangesien verwagtings en sosiale norme opgeleide persone daarvan weerhou om werk te aanvaar wat die land realisties kan voorsien.

'n Vierde belangrike faktor is die ongelyke voorsiening van onderwys-fasiliteite, wat geredeliker beskikbaar is in stedelike as in landelike gebiede. Die meeste van die Afrikalande se bevolkings wat ongeletterd is, woon juis in die landelike gebiede en het nie gelyke toegang tot onderwysgeleenthede nie. Lipton het na hierdie verskynsel verwys as die "urban bias of government policy in the Third World".

## **Le Roux**

Onderontwikkeling word in die vyfde plek ook bevorder deur die geweldige hoër finansiële koste wat aan onderwys, en veral formele onderwys, verbonde is. Ki-Zerbo (1974:96) noem die voorbeeld van Bo-Volta, waar daar tans 17-18 persent van die land se nasionale begroting aan onderwys bestee word. Om aan alle kinders in Bo-Volta onderwys te verskaf sal 'n paar keer die nasionale begroting verg. Wanneer so 'n groot persentasie van die begroting aan onderwys bestee word, gebeur dit dat daar ander sektore is wat afgeskep word, en ontstaan die vraag of onderwysonkoste nie eerder besnoei moet word nie.

'n Sesde faktor wat tot onderontwikkeling aanleiding kan gee, is die sogenaamde "brain drain"-verskynsel. 'n Tekort aan opgeleide mannekrag ontstaan in landelike gebiede, maar ook in die lande van herkoms, wanneer opgeleide persone na die stedelike gebiede of ander (verder ontwikkelde) lande stroom om daar 'n hoër salaris te verdien. Hierdie verskynsel kom toenemend in Derdewêreldlande, en veral in Afrikalande, voor en kan ernstige implikasies inhou vir die ontwikkeling van die land of gebied van herkoms, veral wanneer in ag geneem word die insette wat nodig was om die persone op te lei.

'n Laaste faktor wat negatiewe implikasies vir die ontwikkeling van Afrikalande inhou, is die kwalifikasiespiraal, of, soos Dore (1976:5) dit noem, "educational inflation". Die groot klem wat daar in Afrikalande op formele onderrig geplaas word, gee daartoe aanleiding dat daar groot-skaalse werkloosheid onder opgeleide mense voorkom as gevolg van 'n tekort aan werksgeleenthede vir hierdie geskoolde en hoogs geskoolde persone. Dit gebeur dus dat, wanneer daar 'n oorvoorsiening aan persone met 'n bepaalde kwalifikasie is, werkgewers 'n onnodige hoër vlak van onderwys kan verwag, wat aanleiding gee tot die kwalifikasiespiraal of, soos Kirk-Greene dit noem, die "qualificationitis syndrome". Volgens Dore is die ironie van hierdie verskynsel dat hoe hoër werkloosheid onder geskoolde mense styg en hoe waardeloser sertifikate word, hoe sterker word die druk vir die uitbreiding van onderwysfasiliteite.

In die lig van die voorgaande beskrywings ontstaan die vraag of die huidige onderwysstelsel inderdaad 'n bydrae tot ontwikkeling kan lewer en of dit nodig en realisties is dat Afrikalande sulke groot persentasies van hulle begrotings aan onderwys afstaan. Is die nadele wat onderwys vir ontwikkeling inhou, nie veel groter as die positiewe bydrae wat dit kan lewer nie?

## Onderwys in Afrika

Politici, teoretici en onderwysbeplanners van binne en buite Afrika het onlangs eers begin om, in die lig van hierdie vrae, die "cult of formal education" (Torado, 1977:236) te bevraagteken. Daar word vandag toenemend ondersoek ingestel na basiese onderwys en nie-formele onderwys as metodes om minderontwikkeldheid op te hef.

### DIE BYDRAE VAN BASIESE EN NIE-FORMELE ONDERWYS

Basiese onderwys word gedefinieer in terme van minimum leerbehoefes en "is particularly important in lower-income countries where the provision of a minimum education is a necessary condition for the effective participation of the masses in productive life as well as in the social and political process" (World Bank, 1974:28). Basiese onderwys word gesien as aanvullend by die formele onderwysstelsel en "is intended to provide a functional, flexible and low-cost education for those whom the formal system cannot yet reach or has already passed by" (World Bank, 1974:29). Die teikengroep van basiese onderwys is nie noodwendig kinders van skoolgaande leeftyd nie maar sluit ook jeugdige en volwassenes in.

Die begrip "minimum leerbehoefes" kan vergelyk word met die term "poverty line", wat na die minimum gesinsinkomste verwys. UNICEF (in World Bank, 1974:30) definieer minimum leerbehoefes as "a threshold level of learning required for participation in economic, social and political activities". Hierdie noodsaaklike leerbehoefes sluit funksionele geletterdheid in asook kennis en vaardighede vir produktiewe aktiwiteit, gesinspasiëring en gesondheid, kindersorg, sanitasie en kennis wat vir burgerlike deelname nodig is.

Daar is egter reeds sterk kritiek geopper teen die basiese onderwysbenadering. Bray (1981:558-561) noem onder andere die oorweging dat die konsepte wat gebruik word om hierdie benadering te definieer en te omskryf, so vaag is dat die standaard van sulke programme nie net van land tot land nie maar ook van streek tot streek verskil.

'n Tweede moontlikheid wat tans wêreldwyd aandag geniet, is die stelsel van nie-formele onderwys. Nie-formele onderwys verwys na enige georganiseerde, sistematiese onderwysaktiwiteit wat buite die raamwerk van die formele onderwysstelsel uitgevoer word met die doel om geselekteerde leertipes oor te dra aan 'n spesifieke subgroep in die bevolking, kinders sowel as volwassenes (Dejeni, 1980:19).



## **Le Roux**

Coombs & Ahmed (in Dejeni, 1980:43) sien nie-formele onderwys as "... all organized activities designed to improve the knowledge and the skills of farmers, artisans, craft workers, and small entrepreneurs in rural areas in order to increase their output, productivity or level of living". Hierdie twee skrywers huldig die siening dat nie-formele onderwys hoofsaaklik op die landelike inwoners gerig behoort te wees, omdat ongeveer 70 persent van Afrika se bevolking hulle daar bevind, en uit die aanhaling is dit ook duidelik dat hulle die omvang van nie-formele onderwys as feitlik onbeperk sien.

Die mees voor die hand liggende bydrae van nie-formele onderwys in Afrika is om aan die volwasse bevolking geletterdheidsprogramme te bied en om met in-diens-opleidingsprogramme te begin. Niehoff (in Dejeni, 1980:46) dig egter aan nie-formele onderwys 'n nog omvattender taak toe, en hy som dit soos volg op: "... a method of defining developmental needs and formulating programs of communication and education to increase the participation of the rural poor in agricultural production, and in programs of nutrition, rural health delivery systems, family planning and other programs designed to improve their productivity and welfare, if not their survival".

Die waarde van nie-formele onderwys lê verder daarin dat dit veel goedkoper sal wees as formele onderrig aangesien die programme van korter duur is, die skepping van fasiliteite relatief goedkoop sal wees, aangesien daar van bestaande fasiliteite gebruik gemaak kan word (bv. gemeenskap-sale) en dat die personeel daarby betrokke nie noodwendig uit te veel professionele personee moet bestaan. Die opleiding sal in 'n mate van groter waarde wees, aangesien die inhoud van die kursusse op die oordra van vaardighede gerig sal wees. Ten einde met welslae toegepas te word is dit egter nodig dat nie-formele onderwys buigzaam sal wees sodat dit aanpasbaar is by die spesifieke behoeftes van die teikengroep. Dit is voorts ook nodig dat nie-formele onderwysprogramme by die betrokke land se ontwikkelingsbehoefte en -strategie geïntegreer sal wees.

## **SLOTGEDAGTES**

Hoewel onderwys 'n positiewe bydrae het wat dit in Afrika op politieke, sosiale en kulturele gebied kan lewer, het dit oor die afgelope paar dekades duidelik geblyk dat die huidige onderwysstelsel ook ernstige negatiewe implikasies vir ontwikkeling inhou en dat die huidige onderwysgebruik inderdaad tot die onderontwikkeling van Afrika kan bydra. Dat daar wel praktiese metodes is waardeur die genoemde probleme opgelos kan word, is nie te betwis nie. In hierdie artikel is slegs aan twee moontlikhede kortliks

## Onderwys in Afrika

aandag gegee, naamlik basiese onderwys en nie-formele onderwys. Indien daar genoegsame navorsing oor hierdie twee voorstelle gedoen word en indien die moontlikhede hiervan ten volle benut word, kan hulle met formele onderwys meewerk om die mensepotensiaal van Afrika ten volle te benut en te ontwikkel.

### BIBLIOGRAFIE

- BRAY, M. 1981. Policies and progress towards universal primary education. *Journal of modern African studies*, 19(4).
- COLEMAN, J.S. 1965. Education and political development. Princeton : Princeton University Press.
- DEJENI, A. 1980. A broader concept of development and the role of non-formal education: analysis of three rural development projects. Ann Arbor : Univ. Microfilms.
- DORE, R. 1976. The diploma disease: education, qualification and development. London : Allen & Unwin.
- GANT, G.F. 1979. Development administration: concepts, goals, methods. Madison : Univ. of Wisconsin Press.
- GOLDTHORPE, J.E. 1967. The sociology of the Third World: disparity and involvement. Cambridge : Cambridge University Press.
- HARRISON, P. 1981. Inside the World. The anatomy of poverty. Middlesex : Penguin Books.
- KI-ZERBO, J. 1974. Education and development. (In Ward, F.C. ed. Education and development reconsidered; *The Bellagio conference papers*. New York : Praeger.)
- SCHOEMAN, S. 1981. Education and training in multi-cultural societies: the feedback from Africa. *Journal of contemporary African studies*, 1(1).
- TORADO, M.P. 1977. Economic development in the Third World. London : Longman.
- WARD, F.C. ed. 1974. Education and development reconsidered; *The Bellagio conference papers*. New York : Praeger.
- WORLD BANK. 1974. Education. Sector working paper. Washington : World Bank.