

DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE KONTINUITITEIT TUSSEN DIE  
SENDINGONDERWYS EN ONDERWYS VIR SWARTES  
NA 1953 IN DIE RSA

Jeannette Steyn, B.A., M.Ed., U.O.D.

Proefskrif voorgelê vir die graad Doctor Educationis in  
Fundamentele en Historiese Opvoedkunde in die Fakulteit  
Opvoedkunde van die Potchefstroomse Universiteit vir  
Christelike Hoër Onderwys.

Promotor: Prof. J.L. van der Walt

Potchefstroom

1990

Erkenning word hiermee aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing verleen vir finansiële ondersteuning om hierdie navorsing moontlik te maak. Die standpunte wat in die navorsing ingeneem is, is dié van die outeur.

Innige dank word uitgespreek teenoor die volgende persone:

- my promotor, prof. J.L. van der Walt, vir sy navolgenswaardige leiding en wetenskaplike vorming van my as student;
- die personeel van die Vaaldriehoek kampus tak van die Ferdinand Postma-biblioteek vir raad en hulp in die verkryging van veral argivale bronne;
- mev. G. Naudé vir haar onbaatsugtige hulp in die saamstel van die bibliografiese lys en mev. E. van der Walt vir die nasien van die lys;
- die taalversorgers vir noukeurige hulp met die afronding van die proefskrif;
- my man Sakkie vir sy aanmoediging, hulp en eindelose geduld;
- my Mammie wat my soveel moed ingepraat het en altyd reggestaan het vir die kinders.

**AAN GOD ALLE EER**

OPGEDRA AAN SAKKIE, CARLI EN JAC

**PHILOSOPHICAL CONTINUITY BETWEEN MISSIONARY EDUCATION  
AND EDUCATION FOR BLACKS AFTER 1953 IN THE RSA**

**ABSTRACT**

The problem of this research centres around two questions: Is there a continuity between the educational philosophical points of departure basic to missionary education (1800-1953) and those underlying provision of education to blacks after 1953? What is the nature of the continuity, should it exist, and how can it be explained?

The aim of this research was therefore to determine whether continuity existed between the educational philosophical points of departure of missionary education (1800-1953) on the one hand and state controlled education for blacks (1953-1990) on the other.

The method of abstraction was mainly used to determine the educational philosophical points of departure. The educational philosophical points of departure discussed regarding the missionary era were: the Christian religious ground motive of the missionaries, westernization as point of departure, adaptation within the society including the educational practice, and the role played by race/colour in the educational philosophy of the missionaries.

The educational philosophical points of departure discussed regarding provision of education for blacks under state control after 1953 were: the striving towards central control, the preservation of own culture, the role of race/colour and the Christian National character of education.

After comparing the educational philosophical points of departure of the two periods, the following conclusions were reached:-

- Regarding the Christian religious ground motive, it was found that there were apparent similarities (continuity) between these two eras. Discontinuity appeared, however, in the concretising of the Christian religious ideal. The "national" element of the Christian-national ideal in education was heavily emphasized by the National Party Government. This ideal as such could not be found in the position taken by the missionaries although the ideal of Christian education was present. This point of disagreement indicates discontinuity within the apparent continuity between the two periods.

- Westernization as educational philosophical point of departure was apparently continued after 1953. The aim of westernization before and after 1953 differed, however. The ultimate goal the missionaries had with westernization, was to achieve christianization of the blacks . The aim of the government after 1953 was, however, the education of good citizens. Westernization was implemented as a medium through which the government could reach their goal.

- Separate education (government) was put against no differentiation concerning race/colour (missionaries). These two opposing viewpoints already imply discontinuity. A further point of difference (discontinuity) is the putting into practice of education for blacks in separate ways and the fact that the missionaries allowed all race groups into their schools.

- The preparation of man for his task in society points to a similarity (continuity) between the two periods. The endeavours of the missionaries were not to estrange the black from his traditional culture. This was also the case with the government as the whole system of separate development was directed towards the development of the different cultures. In the process of maintaining own culture, however, cultural alienation occurred amongst blacks, which is indicative of similarities between the two periods (continuity). This similarity is, however, only apparent, seeing that the aims of the missionaries and the government differed. Therefore discontinuity exists with respect to the ideal of preparing man for his position in society.

- Control over education as a consequence of the educational philosophical points of departure of the missionaries was continued after 1953. However, central control over education for blacks within a formal system didn't exist before 1953. In this respect there is a substantial difference between the two eras.

The following conclusion could be drawn from the research: an unambiguous (generalizable) conclusion on continuity between the two systems of educational philosophical points of departure in question here, was not possible. Apparent continuity between the educational philosophical points of departure of the two periods was found. The fact that objectives before and after 1953 differed (were not continued), was also reflected in education. This discontinuity can also be ascribed to the fact that the demands and needs of society before and after 1953 differed. The provision of education for blacks necessarily had to adapt to the differences.

There was, therefore, clear forms of substantial discontinuity amidst the formal (and apparent) continuity between missionary education before 1953 and provision of education for blacks after 1953.

## INHOUDSOPGAWE

1.	ORIENTERING, PROBLEEM- EN DOELSTELLING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK	
1.1	Inleiding	1
1.2	Agtergrond, konteks en aktualiteit van die navorsingsprobleem	2
1.3	Probleemstelling	5
1.4	Doel met die navorsing	5
1.5	Metode van ondersoek	5
1.5.1	Literatuurstudie	5
1.5.2	Die probleem-historiese metode	6
1.5.3	Die metode van abstrahering	7
1.5.4	Die gebruikmaking van kritiese metodes	7
1.5.5	Die vergelykende metode	7
1.6	Terreinafbakening	7
1.6.1	Terreinafbakening in terme van wetensgebied	7
1.6.2	Terreinafbakening in terme van begripsbepaling	8
1.7	Program van ondersoek en hoofstukindeling	10
1.8	Samevatting	11
2.	DIE BREË OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE IN SUIDER-AFRIKA (1560-1953)	
2.1	Inleiding	12
2.2	Die religieuse uitgangspunte van die sendelinge	14
2.2.1	Historiese agtergrond	14
2.2.2	Formulering van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte hieragter	22
2.3	Die opvoeding van die swartes in die Westerse kultuur as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	23
2.3.1	Historiese agtergrond	23

2.3.2	Formulering van die opvoedingsfilosofie rakende kultuuroordrag en verwestering	29
2.4	Die voorbereiding van die mens vir sy taak as lid van die samelewing: die opvoedingspraktyk	30
2.4.1	Historiese agtergrond	
2.4.1.1	Algemeen	30
2.4.1.2	Doelstellings en motiewe met die onderwys	30
2.4.1.3	Die inhoud en metodes van onderwys	36
2.4.1.4	Onderrigmedium en taal	40
2.4.1.5	Arbeidsetos	44
2.4.2	Formulering van die opvoedingsfilosofie ten aansien van die voorbereiding van die mens vir sy taak as lid van die samelewing	46
2.5	Die rol van ras of kleur in die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge	48
2.5.1	Historiese agtergrond	48
2.5.2	Formulering van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge aangaande ras/kleur	53
2.6	Die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte en oortuigings onderliggend daaraan	54
2.7	Samevatting	55
3.	OPVOEDINGSFILOSOFIESE BESKOUINGS VAN ENKELE PROMINENTE FIGURE IN DIE SENDINGONDERWYS IN SUID-AFRIKA	
3.1	Inleiding	56
3.2	Pellissier van Bethulie	57
3.2.1	'n Kort lewenskets	57
3.2.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Pellissier in kultuur-historiese konteks	57
3.2.3	Formulering van Pellissier se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	66
3.3	Moffat van Kuruman	67
3.3.1	'n Kort lewenskets	67

3.3.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Moffat in kultuur-historiese konteks	68
3.3.3	Formulering van Moffat se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	75
3.4	Lindley van Natal	76
3.4.1	'n Kort lewenskets	76
3.4.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Lindley in kultuur-historiese konteks	77
3.4.3	Formulering van Lindley se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	84
3.5	Pfanner van Mariannahill	84
3.5.1	'n Kort lewenskets	84
3.5.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Pfanner in kultuur-historiese konteks	86
3.5.3	Formulering van Pfanner se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	89
3.6	Shepherd van Main en Lovedale	90
3.6.1	'n Kort lewenskets	90
3.6.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Shepherd in kultuur-historiese konteks	91
3.6.3	Formulering van Shepherd se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	95
3.7	Die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte en oortuigings onderliggend daaraan	95
3.8	Samevatting	98
4.	DIE BREË OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN ONDERWYSVOORSIENING VIR SWARTES IN DIE RSA: 1900-1990	
4.1	Inleiding	97
4.2	Die strewe na sentrale beheer as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	98
4.2.1	Historiese agtergrond	98
4.2.2	Formulering van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt: Die strewe na sentrale beheer	105

4.3	Die behoud van die kultuureie as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	106
4.3.1	Historiese agtergrond	107
4.3.2	Formulering van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt: Die behoud van die kultuureie	114
4.4	Die voorbereiding van die mens vir sy taak in die onmiddellike en breë samelewing as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	115
4.4.1	Doel, inhoud en metode van die onderwys	115
4.4.2	Die onderrigmedium in swart skole	123
4.4.3	Die arbeidsetos	128
4.4.4	Formulering van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die landsowerheid ten aansien van die onderwyspraktyk	132
4.5	Die Christelik-nasionale ideaal in onderwysvoorsiening aan swartes	134
4.5.1	Historiese agtergrond	134
4.5.2	Formulering van die opvoedingsfilosofie van die Christelik-nasionale onderwysideaal	137
4.6	Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat in hierdie hoofstuk na die oppervlak gebring is en die filosofiese grondslae daarvan	139
4.7	Samevatting	140
5.	OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN ENKELE SENTRALE FIGURE (HISTORIESE MAGHEBBERS) IN SWART ONDERWYS SEDERT 1953	
5.1	Inleiding	141
5.2	J.C. Smuts	142
5.2.1	'n Kort lewenskets	142
5.2.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Smuts in kultuur-historiese konteks	143
5.2.3	Formulering van Smuts se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	147

5.3	Dr. H.F. Verwoerd	148
5.3.1	'n Kort lewenskets	148
5.3.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Verwoerd in kultuur-historiese konteks	149
5.3.3	Formulering van Verwoerd se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	155
5.4	M.C. Botha	156
5.4.1	'n Kort lewenskets	156
5.4.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van M.C. Botha in kultuur-historiese konteks	157
5.4.3	Formulering van Botha se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	160
5.5	Dr. G. van N. Viljoen	161
5.5.1	'n Kort lewenskets	161
5.5.2	Opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van Viljoen in kultuur-historiese konteks	161
5.5.3	Formulering van Viljoen se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	168
5.6	Die historiese maghebbers se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte en oortuigings onderliggend daaraan	169
5.7	Samevatting	170
6.	OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE KENMERKEND VAN SENDIGONDERWYS VOOR 1953, EN KENMERKEND VAN DIE ONDERWYSVOORSIENING AAN SWARTES NA 1953: 'N VERGELYKENDE OORSIG	
6.1	Inleiding	171
6.2	'n Vergelyking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	171
6.2.1	Die Christelik-religieuse as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	171
6.2.2	Verwestering as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	173
6.2.3	Afsonderlike onderwys teenoor geen onderskeid tussen ras/kleur nie	175

6.2.4	Die ontwikkeling van die kulturele as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	177
6.2.5	Beheer oor die onderwys as uitvloeisel van opvoedingsfilosofiese uitgangspunte	178
6.2.6	Vorbereiding vir die taak in die samelewing as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt	179
6.3	Samevatting	183
7.	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
7.1	Inleiding	184
7.2	Bevindings rakende die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendingonderwystydperk	184
7.3	Bevindings rakende die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van onderwysvoorsiening aan swartes na 1953	185
7.4	Bevindings voortkomend uit die vergelyking tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede na 1953	186
7.5	Gevolgtrekkings	188
7.6	Aanbevelings	189
7.6.1	Aanbevelings op grond van die gestelde bevindings en gevolgtrekkings	189
7.6.2	Aanbevelings met die oog op verdere navorsing	190
7.7	Slotsom	191
	BIBLIOGRAFIE	192

# 1. ORIENTERING, PROBLEEM- EN DOELSTELLING, METODOLOGIESE VERANTWOORDING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

## 1.1 INLEIDING

Die kultuur-historiese raamwerk waarbinne onderwysontwikkeling vir swartes in Suid-Afrika plaasgevind het, bied aan die wetenskaplike 'n perspektief op die mikrodinamika van sodanige ontwikkeling. Die blanke, binnelands sowel as buitelands, het in hierdie kultuur-historiese agtergrond 'n betekenisvolle rol vertolk.

Die ontwikkeling van onderwysvoorsiening vir swartes is deur 'n verskeidenheid faktore bepaal. Onder dié faktore ressorteer die blanke en die swarte se onderskeie religieuse oortuigings, kulture en perspektiewe op die samelewing. Die twee groepe het in noue kontak met mekaar die land bewoonbaar gemaak en as deel van hul opvoedingstaak die respektiewelike tradisies van die voorvaders en die toerusting vir 'n gesamentlike toekoms aan hulle kinders oorgedra.

Die gemelde groepe het respektiewelik eie ideale gehad en die samelewingsorde daarvolgens gerig. 'n Botsing van belange moes noodwendig hieruit na vore kom. Sodanige botsings het by geleentheid tot uitdrukking gekom in politieke verskille en selfs oorloë. Die skool was ook by verskillende geleenthede die arena waarin dié verskille besleg moes word. In die tydperk voor 1953 was die sendelinge en na 1953 die Nasionale Party-regering van die hoofspelers in hierdie arena.

'n Studie van sendingonderwys (1800-1953) en gesentraliseerde onderwys vir swartes (1953-1990) toon dat die verloop van albei periodes deur bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte gerig is. Hierdie uitgangspunte is weer bepaal deur die diepste persoonlike oortuigings van 'n aantal prominente figure in die geskiedenis. Dooyeweerd (1975:70) het hierdie figure historiese maghebbers genoem. 'n Wetenskaplike besinning oor die moontlike kontinuïteit van opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in hierdie twee fases van die onderwysgeskiedenis van swartes is noodsaaklik.

## 1.2 AGTERGROND, KONTEKS EN AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Die Eiselenkommissie (1951:2-3) het bevind dat die indertydse sendingskole:

- ontoereikend ten opsigte van onderwysvoorsiening aan die swarte was;
- geen koördinasie ten opsigte van die verskillende sendingaksies vertoon het nie;
- verdeeld tussen 'n aantal "agente" was;
- onderwys voorsien het sonder die aktiewe deelname van die swarte, en
- geen uitwerking op die opvoeding van die swarte gehad het nie.

Op grond van hierdie en ander bevindings van die Eiselenkommissie het die Wet op Swart Onderwys (47/1953) bepaal dat die Departement Naturellesake sendingskole sou oorneem en is onderwys aan swartes vanaf 1953 deur die sentrale regering van die destydse Unie van Suid-Afrika beheer (vergelyk Coetzee, 1974:464).

Na aanleiding van hierdie oorname van sendingonderwys deur die Departement Naturellesake, stel Nwandula (1988:43) die volgende hipotese:

"There was no fundamental difference between the way the missionaries and later apologists for Bantu Education viewed the purpose and practice of schooling for Africans."

Dié opmerking van Nwandula (vergelyk ook 1988:43-52) bring opnuut aktuele opvoedingsfilosofiese vrae rakende onderwysvoorsiening vir swartes na vore. Soos ander skrywers voor hom (vergelyk Mazrui, 1978; Van den Berg, 1980; Luthuli, 1984) vra hy telkens terug na die opvoedingsfilosofiese probleme verbonde aan onderwysvoorsiening vir swartes. Die belangrikste neerslag hiervan is vir hom afsonderlike onderwysvoorsiening aan swartes en die laer standaard van die swartes se onderwys. Hy besin ook oor die moontlike oorsprong en uitwerking van sodanige probleme op onderwysvoorsiening vir swartes.

Die vrae wat uit die Eiselenkommissie se bevindings sowel as uit ondersoek soos dié van Nwandula na vore kom, is: bestaan daar wel opvoedingsfilosofiese kontinuïteit tussen sendingonderwys (1800-1953) en onderwys vir swartes na die oornome deur die sentrale regering in 1953? of: het daar opvoedingsfilosofiese verandering(-e) gekom in die onderwysvoorsiening vir swartes na 1953?

Nwandula (1988:43-52) toets sy hipotese deur eerstens die historiese verloop van die onderwys deur die Switserse sendinggenootskap (1869-1897) te beskryf. Hy kom tot die gevolgtrekking dat die Switserse sendinggenootskap 'n "separate and inferior education" (Nwandula, 1988:45) aan die Magwamba (waaronder die Tonga, Sotho en Venda) voorgestaan het. Daarna beweer hy dat daar 'n duidelike kontinuïteit bestaan (het) tussen die opvoedings- en onderrigdoelstellings van die Switserse sendinggenootskap en die gesentraliseerde stelsel van onderwysvoorsiening aan die swarte na 1953 (Nwandula, 1988:43).

Dit wil egter voorkom of Nwandula sy probleem metodologies ietwat eensydig benader het. Hy wou die hipotese dat daar kontinuïteit tussen sendingonderwys (1800-1953) en onderwys vir swartes na 1953 bestaan (het), as aanvaarbaar bewys, maar fokus slegs op die Switserse Sendinggenootskap. Die Wesleyaanse, Londense en Franse Sendinggenootskappe het byvoorbeeld indertyd net so 'n aktiewe rol in die onderwys vir swartes vertolk.

Dit sou metodologies gesproke meer gebalanseerd en verantwoord wees om die sendingonderwysfase (1800-1953) sover as moontlik in sy geheel met betrekking tot die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte onderliggend daaraan, te ontleed. Daarna behoort 'n ontleding van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte onderliggend aan die onderwys vir swartes na die oornome van sendingonderwys in 1953 deur die Departement van Naturellesake en later (1978) die Departement Onderwys en Opleiding gemaak te word.

Die tydperk 1560 tot 1990 in die geskiedenis van onderwysvoorsiening aan swartes kan in fases (vergelyk hieronder) ingedeel word. Enige periode in die geskiedenis het 'n aanloop wat beïnvloedend inwerk op die gebeure waarop daar in hierdie ondersoek gefokus word.

**Sendingonderwysfases:**

1560-1653: Die Portugese sendinggeskiedenis in Portugees-Oos-

Afrika, wat die Suid-Afrikaanse sendinggeskiedenis inlei.

- 1653-1730: Die slaweskole aan die Kaap die Goeie Hoop wat in werklikheid maar sendingskole was.
- 1730-1800: Die Morawiër, George Schmidt, wat die eerste sendingskool onder die Hottentotte vestig.
- 1800-1830: Die vestiging van die eerste sendinggenootskappe in Suid-Afrika.
- 1830-1880: Meer sendinggenootskappe word gevestig en die opperhoofde vra "teachers" (sendelinge) aan.
- 1880-1953: Sendingstasies en sendingskole verkry onafhanklikheid. Republieke en later provinsies verskaf finansiële ondersteuning.

Onderwysvoorsiening aan swartes deur die owerhede/sentrale regering:

- 1900-1953: Die aanloop en die strewe na sentrale beheer (die sogenaamde koloniale onderwysfase onder beheer van die Unie van Suid-Afrika).
- 1953-1976: Sentrale beheer en die vestiging van 'n afsonderlike stelsel.
- 1976-1990: Die Soweto-onluste en die geleidelike beweging in die rigting van gelyke onderwysvoorsiening.

Hoewel daar in hierdie navorsing na al die fases verwys sal word, sal daar gekonsentreer word op die tydperke 1800 tot 1953 wat die kern van die sendingonderwystydperk aandui, en 1953 tot 1990 wat die tydperk van gesentraliseerde onderwysvoorsiening aan swartes en owerheidsbeheer daarvan aandui.

Na die ontleding van gebeure in die sendingonderwystydperk (1800-1953) en die sentrale regering se voorsiening van onderwys aan swartes (1953-1990), kan 'n vergelyking getref word tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte grondliggend aan die sendingonderwys voor 1953 en aan onderwys aan swartes na 1953. Op hierdie wyse kan vasgestel word of daar inderdaad enige kontinuïteit in die onderwysvoorsiening in die twee periodes bestaan (het).

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Die navorsingsprobleme is dus in die lig van die voorgaande:

- 1.3.1 Bestaan daar kontinuïteit tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat die sendingonderwys (1800-1953) ten grondslag gele het en dié onderliggend aan onderwysvoorsiening aan swartes na 1953?
- 1.3.2 Wat is die aard van die kontinuïteit, indien dit wel bestaan, en hoe kan dit verklaar word?

### 1.4 DOEL MET DIE NAVORSING

Die doelstellings van hierdie navorsing is om:

- 1.4.1 vas te stel of daar kontinuïteit bestaan (het) tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van sendingonderwys (1800-1953) enersyds en onderwys vir swartes onder staatsbeheer sedert 1953 andersyds, en om
- 1.4.2 die aard van hierdie kontinuïteit, indien dit wel bestaan (het), te bepaal en te verklaar.

### 1.5 METODE VAN ONDERSOEK

#### 1.5.1 LITERATUURSTUDIE

'n DIALOG-rekenaarsoektog is ten aanvang binne die ERIC-databasis met die trefwoorde: "missionaries", "mission education in South-Africa", "Bantu education" uitgevoer (vergelyk De Wet, Monteith, Venter & Steyn, 1981:57). (Dié soektog het egter min opgelewer; daar kon slegs enkele tydskrifartikels in verband met die onderwysvoorsiening aan swartes in Suid-Afrika opgespoor word.)

Daar is verder gebruik gemaak van 'n GKPV- en 'n RGN-rekenaarsoektog om vas te stel watter navorsing reeds op dié terrein afgehandel is. Dié soektog het aan die lig gebring dat daar wel enkele verhandelings en proefskrifte oor die sendinggeskiedenis afgehandel is. Elke verhandeling of proefskrif het onderskeidelik oor een sendinggenootskap of persoonlikheid binne die sending gehandel, met klem op die teologiese eerder as op die onderwysaspekte daarvan.

'n INEG-soektog met die trefwoorde: "opvoeding", "departement opleiding", "swartes", "afsonderlik/apart", "gelykwaardig" asook die name van die persone in beheer van Onderwys en Opleiding is verder gedoen. Dié soektog het belangrike inligting oor onderwysvoorsiening aan swartes na 1953 opgelewer.

Argiefstukke in verband met sendingonderwys, waaronder veral die dagboeke van sendelinge, was van groot waarde vir die navorsing. Argiefstukke is in die reël opgespoor deur van sekondêre bronne gebruik te maak. Hierdie bronne het die navorser op die spoor gebring van primêre bronne. Sodanige literatuur is dan deurgewerk om inligting oor sendingonderwys te vind.

'n Literatuurstudie kan nie volledig wees indien daar nie gebruik gemaak word van bronnekritiek (eksterne en interne kritiek) nie (vergelyk Postma, 1990:14). In die geval van argiefmateriaal kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die argiefstukke outentiek is. Waar skrywers byvoorbeeld dagboeke van historiese maghebbers gereproduseer het, is aanvaar dat die materiaal wat gebruik is, primêr van aard was.

Met die toepassing van interne kritiek moes daar omsigtig te werk gegaan word. Die sendelinge het veral uit hul eie ervaring geput en die inligting daarvolgens geboekstaaf. Hulle was egter dikwels sodanig subjektief betrokke dat hulle hulself nie van die omstandighede kon distansieer nie. Die navorser moes dus probeer om die gegewens wetenskaplik te weeg en binne die betrokke kultuur-historiese raamwerk te interpreteer.

#### 1.5.2 DIE PROBLEEM-HISTORIESE METODE

Die probleem-historiese metode (vergelyk Potgieter, 1980:243-269; Venter & Verster, 1987:39; Van der Walt, 1988:224) is gebruik om die sendingonderwysfase en onderwysvoorsiening vir swartes na 1953 na te vors. Met hierdie metode word daar gefokus op die kultuur-historiese agtergrond waarin die betrokke historiese maghebber (vergelyk Dooyeweerd, 1975:70) hom bevind het. Die probleme waarmee dié historiese maghebber op daardie stadium geworstel het, word deur "sy oë bekyk" (Van der Walt, 1988:224). Hiermee is daarteen gewaak om 'n betrokke skrywer se weergawe van gebeure vanuit hedendaagse insigte te beoordeel.

### 1.5.3 DIE METODE VAN ABSTRAHERING

Die metode van abstrahering is besonder geskik om opvoedingsfilosofiese uitgangspunte vanuit bepaalde wette/idees/beleide/gebeure af te lei. Die metode van abstrahering is "die proses waarvolgens 'n gemeenskaplike eienskap of hoedanigheid uit 'n aantal besondere items of omstandighede onderskei en verwoord word" (Van der Walt, 1980:81).

Die metode van abstrahering kan egter nie volledig wees indien analisering en sintetisering nie hand aan hand daarmee verloop nie. Volgens Postma (1990:19) vorm dié metodes deel van die "verstaanhandeling" in die Historiese Opvoedkunde.

### 1.5.4 DIE GEBRUIKMAKING VAN KRITIESE METODES

Die transendentiaal-kritiese metode is gebruik in die soeke na opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in die primêre bronne. Dié metode is gebruik om deur te dring tot religieuse grondmotiewe, teoretiese en voorteenotiese veronderstellings en om telkens die eie Skrifgefundeerde standpunte teenoor aangebode standpunte te stel (vergelyk Dooyeweerd, 1975:113; Van der Walt, 1980:65, 77; Schoeman, 1983:75-81).

### 1.5.5 DIE VERGELYKENDE METODE

Die metode van vergelyking is gebruik om die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge (1800-1953) en dié van die onderwysvoorsieners van swart onderwys (1953-1990) teenoor mekaar te stel. Sodoende kon die vraag in verband met kontinuïteit in opvoedingsfilosofiese uitgangspunte voor en na 1953 beantwoord word.

## 1.6 TERREINAFBAKENING

### 1.6.1 TERREINAFBAKENING IN TERME VAN WETENSGBIED

Die navorsing is op die terreine van sowel die Fundamentele as die Historiese Opvoedkunde. Die navorsing word afgespits op die sendingtydperk (1800-1853) en die tydperk van onderwys aan die swartes vanaf 1953.

## 1.6.2 TERREINAFBAKENING IN TERME VAN BEGRIPSBEPALING

### 1.6.2.1 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

Om opvoedingsfilosofies ondersoek in te stel na sendingonderwys (1800-1953) en die sentraal beheerde onderwys van die swarte (1953-1990) beteken om te vra waarom daar opgevoed word en wat die grondliggende oorsaak, motief of dryfkrag was of is om op 'n bepaalde wyse op te voed. Die antwoord op die vraag lê dus bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte bloot (vergelyk Luthuli, 1981:5-7).

Luthuli (1982:14) lig die woord "opvoedingsfilosofie" nog verder toe deur te stel dat die filosofie oor die lewe deurlopend veranderinge in die huisgesin en samelewing ondergaan. Dié veranderinge kan nie anders as om die opvoedingsfilosofie van mense te beïnvloed nie.

### 1.6.2.2 FILOSOFIE

Die woord "filosofie" is afgelei van die Griekse woord "philosophia" wat "die liefde vir wysheid" beteken. Filosofiese kennis is kennis wat nie direk meetbaar is nie. Dit het dus 'n "metafisiese" inslag. In hierdie navorsing word daar gebruik gemaak van die kontroleerbare historiese inligting om metafisiese, filosofiese insigte wetenskaplik daaruit af te lei (vergelyk Schoonees, 1974:692; Smith, 1989:5-6).

### 1.6.2.3 OPVOEDING

Die begrip "opvoeding" word in sy breedste betekenis gebruik, naamlik as vorming, leiding en begeleiding en is nie tot 'n bepaalde situasie, samelewingsverband of plek beperk nie. Opvoeding beteken letterlik "voeding na bo" (vergelyk Schoeman, 1983:114). 'n Bepaalde vorm van singewing is ter sprake. Hierdie singewing kan tot eer van God of 'n afgod wees. Om die leerling hiertoe op te voed, beteken om hom so toe te rus dat hy in staat sal wees om aan die norme en standaarde van die kultuuropset waarbinne hy geplaas is, te kan beantwoord en sy roeping tot eer van God (of dan 'n afgod) te kan uitleef. In die geval van die sendelinge (1800-1953) was die doel van die onderwys kennisoordrag en wel om tot bekering en volle geloofswasdom te kom en God te dien.

#### 1.6.2.4      SENDINGONDERWYS

Die begrip "sendingonderwys" word nie algemeen deur skrywers gebruik nie, aangesien sendingwerk meestal gerig was op die kerstening van die heidene en hoofsaaklik vanuit 'n bepaalde kerklike opset verrig is. Die term "sendingonderwys" word in hierdie navorsingsverslag gebruik om 'n tydperk aan te dui waarin onderwys plaasgevind het in samehang met die sendelinge se aktiwiteit van Woordverkondiging en kerstening van die heidene. Geletterdheid was voorvereiste vir bereiking van die kersteningsdoel.

Daarvoor is onder andere skole opgerig en aan die swartes onderrig verskaf. Kurrikula van sendingskole is egter mettertyd sodanig uitgebrei dat die leerlinge vir hul taak in die breë samelewing voorberei kon word.

Die term sendingonderwys verwys dus na die tydperk (1800-1953) waarin die onderskeie sendinggenootskappe in Suid-Afrika gepoog het om die "heidene te kersten" (vergelyk Coetzee, 1975:408). Die eerste sendingaksies het reeds met die oprigting van Van Riebeeck se slaweskool in 1656 begin, maar dié eerste sendingpogings was onder die slawe en Hottentotte. Die sending onder die swartes het eers in 1800 'n aanvang geneem en is in 1953 met die Uniale regering se oornome van onderwys aan swartes afgesluit. Die term "sendingonderwys" is om hierdie rede hoër op telkens nader toegelig met die datums 1800 tot 1953.

Aangesien die sendelinge "skole" opgerig het, swartes in die Westerse lewenswyse wou "opvoed" en daardeur "geletterd" wou maak, word die begrip "sendingonderwys" gebruik.

#### 1.6.2.5      ONDERWYSVOORSIENING VIR SWARTES NA 1953

"Onderwysvoorsiening vir swartes na 1953" kan in twee tydperke onderskei word, naamlik tot 1960 in die destydse Unie van Suid-Afrika (vergelyk Van der Walt en Postma, 1987:90) en sedert 1961 (tot 1990) in die Republiek van Suid-Afrika.

Die term "swartes" verwys na die lede van die Bantoetaal-sprekende negroïede ras. Hulle kan in die volgende hoofgroepe verdeel word, naamlik die Nguni-hoofgroep waaronder die Xhosa, Zulu, Swazi en Ndebele as etniese groeperinge, die Sotho-hoofgroep waaronder die Suid-Sotho, Tswana en Noord-Sotho as etniese groeperinge, die Vendagroep en die Tsongagroep (vergelyk

Jones, 1973:46-47).

Die aanvangsdatum, naamlik 1953, was die tydstip toe die indertydse "Naturelle-onderwys" deur die sentrale regering oorgeneem is (vergelyk die Wet op Swart Onderwys, 47/1953). Die naam van die Departement is in 1959 verander na die Departement van Bantoe Onderwys en het so gebly tot in 1978, waarna dit verander is na die Departement van Onderwys en Opleiding. Vanweë die feit dat daar telkens veranderinge in die naam van die departement aangebring is, word daar in hierdie navorsingsverslag slegs verwys na "onderwysvoorsiening vir swartes".

#### 1.6.2.6 KONTINUÏTEIT

Die begrip "kontinuiteit" verwys na deurlopendheid, bestendigheid of onafgebrokenheid in bepaalde optredes, gebeure of uitgangspunte. Na dié begrip word volgens Schoonees (1974: VII, 260) veral in die geskiedenis verwys as die "harmoniese voortvloei van een fase in 'n ander". Van Jaarsveld (1990:12) praat in hierdie opsig van "historiese kontinuiteit".

#### 1.6.2.7 HISTORIESE MAGHEBBERS

In hoofstukke 3 en 5 word die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van 'n aantal sendelinge en van 'n aantal sentrale figure (owerheidspersoonlikhede) na 1953 bespreek en wel as illustrasie van die algemene opvoedingsfilosofiese uitgangspunte (vergelyk hoofstukke 2 en 4). Dié figure is "historiese maghebbers", prominente rolspelers in die historiese fases waarop die navorsing toegespits is (vergelyk Dooyeweerd, 1975:70). Volgens De Klerk (1988:35) verwys die begrip historiese maghebber na 'n persoon wat self kan besluit hoe om sy mag aan te wend. Elkeen van hierdie maghebbers is egter ook aan bepaalde mag onderwerp. Net soos wat elke sendeling onder gesag (mag) van sy sendinggenootskap gestaan het, was elke regeringsleier aan die gesag (mag) van sy owerheid onderwerp.

### 1.7 PROGRAM VAN ONDERSOEK EN HOOFSTUKINDELING

Hierdie eerste hoofstuk van die verslag dien as oriëntering ten opsigte van die onderwerp van navorsing. Die navorsingsprobleme is aangetoon, die doelstellings verwoord en 'n metodologiese verantwoording gedoen. 'n Terreinafbakening en die presisering van kernbegrippe is daarna gedoen.

In die volgende hoofstuk sal die algemene opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge uit die breë kultuur-historie van sendingonderwys (1560-1953) geabstraheer en verwoord word. Dié hoofstuk is dus histories-filosofies van aard.

In hoofstuk 3 sal die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendingonderwystydperk deur middel van 'n ondersoek na die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van enkele prominente sendelinge (historiese maghebbers) uit die tydperk 1800 tot 1953 nagegaan word. Dié hoofstuk is dus ook histories-filosofies van aard.

In hoofstuk 4 sal, net soos in hoofstuk 2, gelet word op die breë opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat in die periode 1953 tot 1990 gehuldig is. Wette, verslae en die geskiedenis van die onderwys vir swartes na 1953 sal as verwysingsbronne gebruik word. Dié hoofstuk is ook histories-filosofies van aard.

In hoofstuk 5 sal, net soos in hoofstuk 3, op die opvoedingsfilosofiese gedagtes van rigtinggewende owerheidspersoonlikhede (historiese maghebbers) ingegaan word, maar in dié geval op sentrale figure in die onderwys vir swartes na 1953. Ook dié hoofstuk is histories-filosofies van aard.

In hoofstuk 6 sal daar 'n vergelyking getref word tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte voor 1953 en dié na 1953 soos bepaal in hoofstukke 2 tot 5. In hierdie hoofstuk sal daar tot gevolgtrekkings gekom word oor die bestaan van opvoedingsfilosofiese kontinuïteit, al dan nie. Die aard van die kontinuïteit sal dan ook duidelik word. Die hoofstuk is dus vergelykend van aard.

In hoofstuk 7 sal die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die navorsing voortkom, uitgelig word.

## 1.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die probleem, doel en metode van die navorsing in die eerste plek aandag geniet. Daarna is die navorsingsterrein afgebaken en relevante begrippe omskryf. Die program vir die navorsing is laastens uiteengesit.

In die volgende hoofstuk sal die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte of gedagtes van die sendelinge in die periode 1560 tot 1953 aan die orde kom.

## 2. DIE BREÛ OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE IN SUIDER-AFRIKA (1560 -1953)

### 2.1 INLEIDING

'n Tydperk van herlewing in die Christendom is aan die einde van die agtiende eeu in Wes-Europa beleef. Oral is sendinggenootskappe gestig. Die sendingvloedgolf het ook na Suid-Afrika uigebrei en daar word beweer dat daar tussen 1730 en 1953 meer as 50 sendinggenootskappe en hulle filiale hier aan die werk was (vergelyk Du Plessis, 1911:inleiding; Loram, 1917:47-48; Lazarus, 1974:460).

Die sendinggenootskappe het almal slegs een doel voor oë gehad, naamlik die kerstening van die heidene (vergelyk Luthuli, 1982:81). Om hierdie doel te bereik, het elke sendinggenootskap sendelinge gewerf, in sommige gevalle aan hulle 'n deeglike opleiding gegee (byvoorbeeld die Berlynse, Franse en die Skotse Sendinggenootskappe) en hulle daarna uitgestuur.

Op grond van die feit dat daar in die onderhawige navorsing gekonsentreer word op die sendingonderwys in Suid-Afrika, sou 'n logiese beginpunt die datum van die blanke volksplanting, naamlik 1652 wees. Die Portugese sendingwerk onder die swartes in Portugees-Oos-Afrika het egter ook 'n belangrike invloed op sendingwerk in Suidelike Afrika gehad. In 1560 het die Portugese na die oorname van Sofala, Quelimane en Sena by die Arabiere, aktief onder die swartes begin sendingwerk doen. Die aanvang van sendingonderwys in Suider-Afrika word dus gestel op die jaar 1560 (vergelyk Theal, 1929:8-16; Krüger, 1938:38-39).

Soos in hoofstuk een aangedui is (1.6.4), word daar in hierdie navorsing gekonsentreer op onderwysvoorsiening aan swartes, dit wil sê diegene wat getipeer is as lede van die Bantoetaal-sprekende negroïede ras. In die beginjare van onderwys aan die Kaap die Goeie Hoop (na 1652) was die onderwys vir nie-Blankes egter hoofsaaklik gerig op die slawe, die Hottentotte, die Griekwas en Namakwas. 'n Beskrywing van die opvoedingsfilosofiese gedagtes van die sendelinge, sowel as die bepaling van die doel van sendingonderwys in Suid-Afrika kan dus nie volledig wees indien hierdie beginjare nie ook in aanmerking geneem word nie.

Die doel van hierdie navorsing (vergelyk 1.3) is om vas te stel of daar kontinuïteit bestaan tussen die opvoedingsfilosofiese gedagtes van die sendelinge voor 1953 en dié van die beleidmakers

oor onderwys (die Nasionale Party-regering) aan swartes na 1953. Hierdie doel kan die beste nagestreef word indien die geskiedenis van sendingonderwys in Suid-Afrika in die periode 1560-1953 ten aanvang nagegaan word. Afgesien van werke soos die van Horrell (1963), Gerdener (1974), Behr & Macmillan (1971), Coetzee (1975) sowel as Venter, Mulder, Verster & Van Heerden (1982), wat baie kursories oor sendingonderwys handel, bestaan daar nie bronne wat uitsluitlik op die sendelinge se onderwys fokus nie. Die navorser is dus aangewese op bronne wat oor die volle omvang van die sendinggeskiedenis (meestal in kerkhistoriese verband) handel en waarin slegs op enkele plekke terloops na die onderwys verwys word.

Die sendingonderwysgeskiedenis van ongeveer 25 verskillende sendinggenootskappe is nagegaan en binne kultuurhistoriese konteks op die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge gekonsentreer. Hierdie werkwyse is gevolg om te verhoed dat daar 'n blote opstapeling van feite oor geskiedkundige gebeure in sendingonderwys weergegee word. Daar is veral aandag geskenk aan die gemeenskaplike onderwysstandpunte en -praktyke wat onderskeidelik by al die sendelinge onder bespreking aangetref is. Uit hierdie standpunte/praktyke word die breë opvoedingsfilosofiese uitgangspunte geabstraheer (vergelyk 1.4) en so volledig moontlik bespreek. Die sendelinge self was egter selde daarop ingestel om hierdie opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in soveel woorde uit te spel. Die navorser sal dus telkens die vraag moet stel: Wat was die (vermoedelike) opvoedingsfilosofiese grond(-e) vir die opvoedingsverwante optrede/standpunte/praktyke van die sendelinge? Die vraag sou byvoorbeeld kon lui: Wat was Moffat se motiewe met die stigting van 'n skool vir swart leerlinge? Die antwoord hierop is dan 'n opvoedingsfilosofiese antwoord.

Die subtemas wat in hierdie hoofstuk behandel word, word beskou as die kern van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat telkens aan die lig gebring sal word:

- die religieuse uitgangspunt van die sendelinge;
- die oordrag van die Westerse kultuur as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt ten einde die kersteningsdoel te bereik;
- die voorbereiding van die mens vir sy taak binne die samelewing, en

- onderwysvoorsiening waar ras of kleur nie as kriterium aangewend is nie.

Hiermee word nie geïmpliseer dat bogenoemde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte die enigste is wat uit sendingonderwys geabstraheer kan word nie, maar wel dat die kern van die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte daardeur saamgevat word.

In samehang met bogenoemde temas sal die faktore wat 'n beperkende invloed op die praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte uitgeoefen het, bespreek word. Na elke tema sal 'n formulering van die opvoedingsfilosofiese gedagtes wat in die praktyk gerealiseer het, samevattend weergegee en die oortuigings wat daaraan ten grondslag geleë het, aangedui word. Laastens sal 'n samevatting gegee word.

## 2.2 DIE RELIGIEUSE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE

### 2.2.1 HISTORIESE AGTERGROND

Coillard (1878/1907:107), 'n Franse sendeling, het na formele onderwys verwys as die "kweekskool van die kerk". Die Skotse Sendinggenootskap het dieselfde sienswyse gehuldig en dit soos volg saamgevat:

"Your Missionaries have not been less attentive to the humbler word of teaching to read, than of preaching the Gospel, and dispensing the Sacraments of our holy religion. They well know, that a school properly conducted is an excellent nursery to the church" (Williams, 1967:71).

Die geskiedenis van enkele sendingskole sal vervolgens beskryf word om daardeur aan te toon dat die stigting van skole die praktykmaking van die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte moontlik gemaak het. Die Portugese Rooms-Katolieke sendelinge het sedert 1560 sendingstasies soos Sofala onder die Makaranga (Makalanga) in Portugees-Oos-Afrika opgerig. Da Silveira en Fernandes was sendelinge van die Jesuïete Orde, en Dos Santos en Do Rosario van die Dominikaanse Orde. Een van die basiese tekortkominge in hierdie sendingaksies was die feit dat die sendelinge veral gekonsentreer het op die rites/seremonies van die Rooms-Katolieke Kerk (soos die doop) en daarmee gehoop het om die Makaranga te bekeer. Dit was eers toe Dos Santos in 1592 sy aandag op die opvoeding van die Makaranga-kindere

toegespits het dat hy meer welslae begin behaal het. Opperhoof Gasilusere was naamlik so beïndruk met die opvoedingspeil wat Dos Santos met die kinders bereik het, dat hy sy twee seuns gestuur het om ook as Christene opgevoed te word (vergelyk Johnston, 1960:164; Hallett, 1970:214; July, 1970:154).

Van Riebeeck (1655/1952:277) het op 17 April 1658 die eerste sendingskool vir slawe (oorwegend swart) aan die Kaap geopen. Die regverdiging hiervoor was daarin te vind dat opvoeding 'n instrument moes wees om hulle te kersten. Verder sou hulle daardeur in staat gestel word om makliker in die Nederlandse taal te kommunikeer. Wagenaer (1663/1910:4) het op 30 November 1663 die eerste "goevernementskool" aan die Kaap gestig en stel as opdrag aan die eerste onderwyser dat die leerlinge tot die regte kennis van God opgevoed moes word. Die opvoeding in Van Riebeeck en Wagenaer se skole het die vorm van sendingonderwys aangeneem, hoewel die doel daarvan veral was om die slawe gereed te kry om te kan werk. Daar is dus 'n verskil in die "werklike" sendelinge se filosofiese uitgangspunt van kerstening en dié van Van Riebeeck en Wagenaer wat hoofsaaklik op 'n "gereedmakingsproses" gemik was (vergelyk Theal, 1929:34; Fouche, 1910:2; Wagenaer, 1663/1910:4).

Die eerste werklike sendingpoging in Suider-Afrika is deur die Morawiër George Schmidt in 1737 te Zoetemelks-vlei (later Baviaans Kloof en nog later Genadendal) van stapel gestuur. In 1743 is Schmidt gevra om die sendingwerk te staak en die werk is eers weer op 20 Desember 1792 deur Van Gouda, Schwinn en Künel hervat. Hoewel hierdie sendingskool vir die Hottentotte bedoel was, word dit tog van belang geag vir hierdie navorsing, omdat hierdie skool 'n model geword het wat deur verskeie latere sendelinge besoek en nagevolg is (vergelyk Schmidt, 1869:16-19; Borchers, 1963; Behr & Macmillan, 1971:361; Coetzee, 1975:411).

Kicherer (1805:6) van die Londense Sendinggenootskap het in 1805 'n skool vir Boesmans by Goede Vooruitsichtsfontein (later Blijde Vooruitsichtsfontein) begin. Nadat hy met die hulp van Edwards en Kramer 'n hut gebou het om in te woon, het hy besluit dat die opvoeding van die Boesmans nie langer uitgestel kon word nie. Sy eerste opvoedingspoging het net daar en dan rondom 'n groot klip plaasgevind. Hierdie eerste primitiewe skool van Kicherer het egter later gegroei tot 'n skool met 'n uitgebreide program, wat besondere ooreenkoms met dié van Genadendal vertoon het (vergelyk Kicherer, 1805:24; Lovett, 1899:518-525; Behr & Macmillan, 1971:364).

Van der Kemp en Edmond, wat ook lede van die Londense Sendinggenootskap was, het vir hulle eerste sendingpoging tot oorkant die oostelike grens van die destydse Kaapkolonie (die Groot Visrivier) getrek. Die opperhoof van die Xhosas, Gaika (Ngika), het aan hulle toestemming verleen om 'n skool onder sy mense te begin. Vanaf September 1799 het Van der Kemp en Edmond onder die Xhosas gewerk, dog sonder enige noemenswaardige sukses. Op 31 Desember 1800 het hulle uit vrees vir hulle lewens na die Kolonie teruggekeer. Hierdie eerste poging tot sendingwerk onder die Xhosas moes egter plaasvind om die weg te baan vir ander sendelinge (vergelyk Lovett, 1899:502; Van der Kemp, 1801/1899:507; Du Plessis, 1911:125).

Edward en Kok van die Londense Sendinggenootskap het in 1801 'n sendingskool by Lattakoo aan die Kurumanrivier begin. In 1816 het Hamilton die sendingstasie na New Lattakoo verskuif, wat later die bekende Kuruman sou word (Moffat se tuiste). 'n Kerk-skoolgebou is egter eers in 1829 in Kuruman opgerig en in 1834 was daar twee skole met altesaam 115 leerlinge (Lovett, 1899:586; Moffat & Moffat, 1951:111).

Die Suid-Afrikaanse Sendinggenootskap (gestig in 1799) het hom veral beywer vir die kerstening van die slawe aan die Kaap. Van dié genootskap se hulpgenootskappe was die Roodezand-, Stellenbosch-, Wamakers Vallei-, Wellington-, Outenikwa- en die Graaff-Reinet-Sendinggenootskappe. Hulle is bygestaan deur die Londense en later ook die Rynse Sendinggenootskappe. Ds. Vos van Roodezand het as 'n belangrike skakel gedien tussen die sendinggenootskappe aangesien hy inligting kon verskaf oor die grootste behoefte aan die oprigting van skole en kerke (vergelyk Vos, 1911; Kriel, 1963:25-30; Lazarus, 1974).

Die Amerikaanse Sendinggenootskap se opdragte aan hul sendelinge was duidelik. As eerste prioriteit na hul aankoms op Suid-Afrikaanse bodem moes hulle dadelik met die oprigting van skole op die sendingstasies begin. Dit was 'n voorvereiste om in hul doel (in hierdie geval die kerstening van die Zoeloes) te slaag. Met die aankoms van Champion van die Amerikaanse Sendinggenootskap by Dingane in Zululand (1835), het dit heelwat onderhandelinge gekos voordat Dingane hulle wou toelaat om 'n skool te begin. Hy het die Amerikaners mettertyd wel toegelaat om 'n skool op te rig in die distrik van Hlomendlini. Indien hulle suksesvol sou wees, kon hulle nader aan sy hoofstat nog 'n skool oprig (vergelyk Smith, 1947:69; Kotze, 1954:117). Op 7 Maart 1836 het Champion die eerste skool by die Umlazirivier gestig:

"Today in reality my school began with about a dozen children. Some had infants tied to their backs committed to them while their mothers are at labor in the field. These made no little ado in getting so near a white man. My board for reading & (sic!) spelling is not yet completed, we made use of the ground for an A.B.C. Book" (Champion, 1836/1967:56).

Adams het later hierdie Umlazi-skool oorgeneem. Sy vrou het 'n dagskool vir swart kinders, 'n skool vir volwasse swartes asook 'n Sondagskool daar begin. Teen 1837 was die kinders en volwassenes wat na die preke kom luister het, meer as 400 in totaal (Smith, 1947:70; Shiels, 1964:266-267).

Na verdere toestemming van Dingane verkry is, het Champion, Grout, Wilson, Venable en Lindley nog skole by Hlangezoa, Imfumi en Ginana ontwikkel. Lindley het met sy werksaamhede by Imfumi in Maart 1838 begin, terwyl sy eggenote 'n skool vir Zoeloedogters gestig het. In 1847 het Adams by Amanzimtoti (Adam's Mission) 'n nuwe sendingstasie gestig en in 1853 ook 'n "Boys' Seminary" op die sendingstasie aangele. Dit was 'n sekondêre skool vir seuns wat meer gevorderde onderwys as die bestaande sendingskole aangebied het, naamlik in tegniese vaardighede. Kort daarna is dieselfde tipe skool vir meisies by Inanda gestig. Teen 1850 was daar twaalf skole by die twaalf sendingstasies in Natal en teen 1910 was daar 175 sendingskole in Natal met altesaam 13 452 leerlinge. Teen 1925 was daar 492 skole met altesaam 38 441 leerlinge (vergelyk Lindley, 1947:147, 166; Booth, 1967:XII; Gerdener, 1974:474).

Die enigste twee sendingstasies met hulle volwaardige skole, wat deur die Rynse Sendinggenootskap vir die swartes opgerig is, was Amandelboom en Schietfontein in die Kareeberge. In 1845 het dominee Lutz en meneer Beinecke na die Kareeberge vertrek en Amandelboom gestig. Die skool te Amandelboom het eers met 60 Boesmankinders, wat in die omgewing woonagtig was, begin. Eers later het Xhosas by die skool begin opdaag. Op 8 Februarie 1847 het dominee Alheit die Schietfontein-sendingstasie met 'n skool van 140 Xhosas begin. Die voordeel by Schietfontein was dat die Xhosas selfonderhoudend was, terwyl Amandelboom vanweë die armoede van die Boesmans gesukkel het om 'n bestaan te maak (Strassberger, 1969:78-80).

Pellissier van die Franse Sendinggenootskap het 'n skool onder die verstrooide Barolong (Ba-Rolong) en Batlapin (Ba-Tlapin) te Caledon (Bethulie) in 1834 begin. Rolland van dieselfde genootskap was verantwoordelik vir die oprigting van 'n

sendingskool te Berséba op die noordelike oewer van die Caledon. Teen 1839 het Rolland meer as 300 leerlinge, waaronder ook volwassenes, in sy skool gehad (vergelyk Pellissier, 1839/1956:130; Rolland, 1835/1956:234-236; MacIntosh, 1907:21-31).

Die Franse sendelinge het egter groter bekendheid met hulle skole in Lesotho onder Moshesh se Basoeto's verwerf. Arbousset, Casalis en Gossellin het hul eerste onderhoud met Moshesh op 28 Junie 1833 by Thaba Bosiu gehad. Op aandrang van Moshesh het die sendelinge self 'n stuk grond vir 'n sendingstasie ongeveer 40 kilometer suid van Thaba Bosiu uitgekies. Die sendingstasie het as Moria bekend gestaan. Die stasies by Makuatleng, Bethesda en Berea het kort daarna gevolg. Teen 1850 was daar reeds 11 sendingstasies in Lesotho, waarby 16 sendelinge gewerk het (vergelyk Casalis, 1835/1971:188; Ellenberger, 1938:73; MacIntosh, 1907). Coillard (1878/1907:107) skryf op 3 Oktober 1861 dat die bedryf van die skool te Leribe die grootste deel van sy dag in beslag geneem het. Sy vrou Christina was ook 'n onderwyseres by die skool. Die getal leerlinge in skole wat deur die Franse Sendinggenootskap gestig is, het teen 1933 soos volg daar uitgesien:

Primêre skole: 39 086 (insluitende privaatskole en kleuterskole);  
Sekondêre skole: 350; Teologiese en Bybelskole: 46; "Normal School": 157; Industriële en Tegniese skole by Leloaleng: 50; "Young Girl's High School" te Thabana-Morena: 67; Praktiese en Huishoudkundeskole te Cana: 30 (vergelyk Ellenberger, 1938:353).

Brownlee (1896:377) van die Skotse Sendinggenootskap het sy sendingstasie, Chumie, by die Gwali-sytak van die Tyumierivier in Junie 1820 onder die Xhosa gestig. Met die aankoms van Thomson en Bennie op die sendingstasie het hulle besluit om die werk onder hulle te verdeel en het Bennie die opdrag gekry om 'n skool te begin. Hy is ook later versoek om nog 'n sendingstasie dertien kilometer vanaf Chumie te vestig. Dit was die begin van die bekende Lovedale-stasie, waar indrukwekkende baanbrekerswerk vir swart onderwys gedoen is. Daar is nog 'n verskeidenheid ander skole by die sendingstasies in die Transkei (Toleni en Idutywa) gestig (Lennox, 1911:24; Bennie, 1956:IX; Williams, 1967).

Van die bekendste sendelinge van die Berlynse Sendinggenootskap was Wuras (vergelyk Wurasoord naby Edenburg in die Oranje-Vrystaat) en Merensky (vergelyk Fort Merensky naby Middelburg in die Transvaal). Wuras het hoofsaaklik onder die Springbok-

Koranna gewerk en sendingstasies met skole soos Bethanie, Pniel en Platberg gestig. Die Korannas het Bethanie in 1846 verlaat, waarna die sendingstasie deur die Batswana (Ba-Tswana) beset is. Teen 1898 was daar benewens enkele Boesmans, Korannas en Hottentotte 283 Batswana-skoliere by Bethanie. Merensky se skool naby Middelburg, Botshabelo ("stad van die vlugtelingen"), is in 1865 gestig en binne drie jaar was sukses by die skool duidelik sigbaar (vergelyk Wuras, 1837/1985; Petrich, 1919; Van Rooyen, 1950:103; Schoeman, 1983:75).

Die Berlynse Sendinggenootskap het na 1950 met ander geaffilieerde sendinggenootskappe in Transvaal saamgesmelt om die Lutherse Kerk van Suid-Afrika te vorm. In 1955 was daar 1 069 Lutherse sendingstasies waarby 210 swart evangeliste afgestudeer het. Op dié stasies het 36 blanke en 82 swart leraars gedien (Gerdener, 1958:83).

William Shaw van die Wesleyaanse Sendinggenootskap (later die Metodistiese Sendinggenootskap) het die ideaal gekoester om 'n reeks sendingstasies met skole vanaf Salem tot aan Port Natal (die Kafrarië-gebied) op te rig. Shaw het in 1823 met die verwesenliking van hierdie ideaal begin deur ses stasies en sendingskole onder die Xhosa te open. Verder het William Boyce ook nog skole vir die Pondo (Palmerston) en Broadbent vir die Barolong (Ba-Rolong) (Makwassie) gestig (Shaw, 1860; Hammond-Tooke, 1972).

Healdtown, in die omgewing van die huidige Fort Beaufort, was een van die belangrikste sendingskole wat die Metodiste gestig het. 'n Sekondêre skool is in 1925 en 'n sentrum vir liggaamlike opvoeding in 1942 by Healdtown ontwikkel. Daar is ook onderwysersopleiding gedoen. Teen 1955 was daar 1 250 studente in hierdie inrigtings. In die suide van Natal het daar drie stasies onder toesig van die Vrye Metodistekerk ontstaan, naamlik Fair View, Itemba en Edwaleni. Die sendingwerk het uitgebrei na Pondoland, oorkant die Umtamvunarivier. In Pondoland is daar ook drie sendingstasies gestig, naamlik Greenville, Basleni en Ibisi (vergelyk Du Plessis, 1911:392-393; Horrell, 1965:44).

Die Lemana-sendingstasie is in 1906 deur Lenoir van die Switserse Sendinggenootskap in die Klein Letabavallei gestig. Daar is ook 'n onderwyskollege opgerig. Vanaf 1909 is ook dames tot die kollege toegelaat. Sowel Tsonga-, Sotho- as Vendastudente is opgelei. Later is ook 'n sekondêre skool te Lemana opgerig. In 1944 het die Skandinawiese, Sweedse en Noorweegse Sendinggenootskappe 'n vergadering gehou om die oprigting van 'n

opleidingskollege vir sendingpredikante en onderwysers te bespreek. In Februarie 1948 is die Evangeliese Onderwysers-opleidingskollege naby Vryheid geopen en 224 studente kon daar gehuisves word. Hierdie stap was die voorloper tot die samesmelting van die vier vermelde genootskappe in die "Bantu Evangelical Church" in 1957 (vergelyk Gerdener, 1958:100-101; Trümpelmann, 1974:393; Boot, 1974:247).

Schreuder van die Skandinawiese Sendinggenootskap het in 1844 met sendingwerk by Umpumulo in Zoeloeland begin en in 1848 ook by Empangeni en Entumeni. In 1888 het die skole gesamentlik 500 leerlinge gehad. Die Umpumulu-opleidingskool is in 1892 opgerig om onderwysers sowel as sendelinge op te lei (vergelyk Du Plessis, 1911:382-384; Gerdener, 1958:100).

Die St. Matthew sendingskool, wat deur Dacre by Keiskama in die Ciskei gestig is, kan as een van die beste skole van die Anglikaanse Sendinggenootskap beskou word. Koshuisgeriewe is by die skool opgerig, terwyl landbou en "algemene" (sogenaamde sekulêre) skoolvakke onderrig is. In 1895 het Charles Taberer, wat vanaf 1862 tot 1914 daar gewerk het, 'n onderwyskollege begin. Teen 1955 was daar reeds 223 ingeskrewe studente aan die onderwyskollege en in 1927 is begin met 'n sekondêre skool, wat teen 1955 190 leerlinge gehad het (Du Plessis, 1911:358; Gerdener, 1958:67; Horrell, 1963:45).

Pfanner, 'n Rooms-Katolieke sendeling, was in 1882 verantwoordelik vir die stigting van een van die belangrikste sendingstasies van dié Sendinggenootskap, naamlik by Mariannahill. Daar is 'n primêre en later ook 'n sekondêre skool gestig. Die St. Francis-onderwyskollege is in 1915 daar begin. Die onderrig was aanvanklik op primêre vlak gerig maar in 1930 is dit ook uitgebrei na die opleiding van onderwysers vir sekondêre skole. Teen 1957 het 4 000 onderwysstudente hul opleiding daar voltooi (vergelyk Hofmann, 1947; Gerdener, 1958:120; Horrell, 1963:47-48).

Die Baptiste-kerk het sendingstasies vanaf 1892 oor die hele Suid-Afrika opgerig. Van hulle sendingstasies was by Oos-Londen, Kimberley, Pietersburg en Durban. Die sendingstasie wat die grootste trefkrag in Zimbabwe gehad het, was Lambaland waar Phillips gewerk het. Phillips het vanaf 1905 tot 1927 sy taak daar verrig, waarna Doke oorgeneem het. Doke sal onthou word vir sy vertaalwerk van die Bybel. In die Ciskei het Pape in 1928 'n sendingstasie langs die Tshaborivier opgerig. Die skool is later verskuif na die opleidingsentrum te Fort White. Teen 1955 het

die "Bantoe Baptiste Kerk" 'n ledetal van 17 440 gehad met 199 kerkgeboue. Hulle het toe reeds 364 onderwysers opgelei en het 10 572 leerlinge in hulle skole gehad (Du Plessis, 1911:401; Gerdener, 1958:74).

Marquard was die eerste sendeling wat in die Nederduitse Gereformeerde Kerk (NGK) bevestig is. Hy is in 1826 by Clanwilliam geplaas, waar hy onder toesig van die Londense Sendinggenootskap gewerk het. Daarna is nog sendingstasies, elkeen met 'n aanvangskool gestig, naamlik: Soar (Kretzen), Swellendam (Keet), Plettenbergbaai (Terburgh) en Graaff-Reinet (Noome). 'n Kweekskool is in 1859 op Stellenbosch geopen en in April 1860 is 'n konferensie te Worcester vir alle Christene van verskillende kerke gereël om die Evangelieverkondiging aan die heidene te bespreek. Aan die einde van 1862 was daar twintig sendelinge in diens van die Kaapse NGK. Die Natalse sending van die NGK is in 1861 gestig, die Transvaalse in 1832 en die Vrystaatse in 1865. Die Witsieshoek-sendingstasie kan as 'n goeie voorbeeld van die NGK se sendingaksies beskou word. In 1952 was daar ongeveer 207 georganiseerde NGK-sendinggemeentes. Daar was 206 bevestigde sendingleraars. Die NG-Sendingkerk het die werk vanuit sy hoofkantore in Kaapstad, Bloemfontein, Pretoria en Pietermaritzburg behartig. Op al die sendingstasies het daar skole verrys. Die Federale Raad van die NGK het in 1955 alleen 665 000 pond aan sending bestee, wat 'n aanduiding van die kerk se sendingbetrokkenheid was (vergelyk Gerdener, 1958:38; Kriel, 1963:32; Strassberger, 1969:98; Kies, 1974:457).

Met die ontstaan van die Gereformeerde Kerk in 1859 was die gemeentes uitgestrek, elk met slegs 'n klein aantal lidmate, min predikante en karige finansies. Die eerste daadwerklike poging tot sendingwerk is in 1897 by Venterstad aangepak. Snyman, Postma en De Ridder het hier onder gekleurde lidmate, wat vroeër deur die Wesleyaanse en Franse Sendinggenootskappe bearbei is, gewerk. Daar is daagliks vir vier ure lank godsdiensonderwys aan 18 kinders gegee. Bos, wat op 16 Maart 1910 as sendingpredikant bevestig is, het 'n skool by Molietsieskop in die distrik van Pietersburg gestig. Met die buiteposte van Pretoria en Dundee het Bos stelselmatig sy hande volgehad. Later is nog sendingstasies met hulle sendingskole te Uniondale (1913) en Siloam (1928) gestig, wat op hul beurt weer verskeie buiteposte bygekry het. Op 1 Junie 1953 was daar op die Soutpansbergse sendingveld 1 420 leerlinge op skool. Sewe van die skole was geregistreerde staatskole, terwyl daar nog 17 ander met sendingfondse in stand gehou is (De Klerk, 1953:10; Du Plessis, 1953:42; Gerdener, 1958:39).

## Samevattend

Uit die groot aantal sendingskole wat deur die sendelinge gestig is, is dit duidelik dat die sendelinge en hulle genootskappe klaarblyklik van die veronderstelling uitgegaan het dat die kersteningsdoel slegs bereik kon word deur te konsentreer op die opvoeding en veral formele onderwys van die kind. Skole moes die kind in staat stel om die wêreld van die Here te leer ken en om sodanige geletterdheid te verwerf dat hy die Bybel en kerklike geskrifte kon lees en verstaan.

### 2.2.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE HIERAGTER

Die woord **religie** het sy oorsprong in die Latynse **re-** en **ligare** wat **terug-binding** beteken. Dié gebondenheid is aan die ware oorsprong van die mens (aan God, dus anastaties-teosentries) of aan die vermeende oorsprong (apostaties en gewoonlik humanisties). Van der Walt en Dekker (1985:3) verwys daarna as die verworteling van die mens aan sy oorsprong waardeur hy as hele mens in beslag geneem word, terwyl Schoeman (1983:5) dit weer beskou as die geestelike krag wat op die menslike persoonlikheid beslag lê. Religie neem dus besit van die mens se geestelike sentrum (sy persoonlikheid of "ek") en vorm daardeur die grondslag van al sy handeling. Indien die religie dan die uitgangspunt van alle menslike handeling vorm, kan die onderwys nie anders as om religieus-bepaald te wees nie (vergelyk Steyn, 1988:606).

Die religie wat beslag gelê het op die persoonlikhede van die sendelinge was klaarblyklik anastaties-teosentries van aard, dit wil sê die erkenning van en geloof in God as Skepper van alle dinge en die soenverdienste van Jesus Christus sowel as die wete dat uit, deur en tot God alle dinge is. Hulle het hulself ook geroepe gevoel om die heidene in Suid-Afrika in te lig oor hulle verbondenheid aan die ware God van die Skrifte en om hulle (die heidene) deur middel van opvoeding terug te bind aan die ware God.

Opvoeding beteken (vergelyk 1.6.2.3) letterlik **voeding-na-bo** (vergelyk Schoeman, 1983:114). Die enigste wyse waarop die sendelinge Christelik-religieuse opvoeding en onderwys kon verskaf, was deur middel van die oprigting van skole. Opvoeding gaan egter om die mens, dit wil sê die mens moet gereed gemaak word om binne die werklikheid waarin hy hom bevind, te antwoord

op God se roeping. Die moontlikheid tot opvoeding is in die mens ingeskape. Die sendelinge moes hierdie moontlikheid tot opvoeding (generiese grondtrek van die werklikheid en die mens) by die swartes identifiseer en deur vorming laat ontplooi. Die beste instrument om hierdie doel te bereik, was die oprigting van skole waar formele (opvoedende) onderwys verskaf kon word.

Die moontlikheid tot opvoeding lê in die wese van die mens opgesluit deurdat elke mens toegerus is met latente potensiaal, wat deur die ontsluiting daarvan (in en deur die opvoedingshandeling) tot ontplooiing en werking kom. Van hierdie potensiaal is byvoorbeeld die denke, om lief te hê, om norme en waardes te ontwikkel en toe te pas, en om te glo. Die ontsluiting van die menslike potensiaal en die positivering daarvan tot funksionele gedrag, moes volgens die sendelinge slegs in een rigting geskied, naamlik die Christelik-religieuse: die bekering tot die Christelike geloof en die diens en aanbidding van God.

### 2.3 **DIE OPVOEDING VAN DIE SWARTES IN DIE WESTERSE KULTUUR AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT**

#### 2.3.1 HISTORIESE AGTERGROND

Die sendelinge het aan die swartes die Evangelie binne die idioom van 'n Westerse kultuuragtergrond gebring. Hierdie toedrag van sake het soms lynreg teen die swartes se tradisionele kultuur ingedruis (vergelyk Williams, 1967:75). Voorbeelde hiervan is onder andere die tradisionele eis in swart gemeenskappe van absolute onderdanigheid aan heersers, Afrika sosialisme (resp. kommunalisme), aanbidding van die voorvadergeeste, magsuitbreiding waar nodig en moontlik, poligamie, tradisionele kleredrag, 'n nomadiese lewenswyse, huisvestingspatroon en -gebruike. Die sendelinge het (of kon) uiteraard geen ander kulturele raamwerk (idioom) as hul eie Westerse kultuur aanwend om die Evangelie te verkondig nie; daarom het hulle die swartes nie slegs probeer kersten nie, maar noodwendig ook die Westerse gewoontes aan hulle probeer oordra.

'n Uitsondering op hierdie "reël" was sendelinge soos Van der Kemp en Read wat probeer het om die Hottentotte se lewenswyse aan te neem en selfs met Hottentotvroue te trou. Hulle het ook nie juis moeite gedoen om skole te stig om die Hottentotte in die Westerse kultuur op te voed nie. Hulle optrede het egter nie alleen die koloniste se argwaan gewek nie, maar ook verseker dat hulle nie aanvaar is in die blanke gemeenskap nie (vergelyk Le

Cordeur & Saunders, 1976:141-143, 173; Van der Kemp, 1801/1899:502). Van der Kemp (1801/1899:502) het die kritiek van blanke kant soos volg beleef:

"Governor Janssens seemed however prejudiced against our teaching the Hottentots to write, considering them not to be sufficiently civilized to make a proper use of it."

Die Westerse sendelinge kon nie daarin slaag om die Hottentotte van hul nomadiese bestaan te laat afsien nie. Selfs Van Riebeeck kon nie daarin slaag om van die Hottentotte NOIK-werknemers te maak nie. Hulle was te gewoond daaraan om rond te trek en het van veldplante en jag geleef. Handarbeid, byvoorbeeld in die vorm van landbou, was nie deel van hul lewenswyse nie.

Die Morawiërs het op Genadendal gevind dat die Hottentotte slegs deur die toepassing van streng dissipline bereik kon word. Die Morawiese Sendelinge was vasberade om die Hottentotte te kersten en hulle volgens Westerse norme beskaafd te maak. Die Hottentotte is as die blanke se gelyke beskou en as sodanig behandel. Elkeen is ook in die geleentheid gestel om 'n ambag aan te leer. Daardeur kon hulle selfonderhoudend wees en nie soos die slawe met lyf en eiendom aan die blanke behoort nie. Daardeur is 'n voorbeeld vir ander sendelinge gestel. Volgens Champion (1954:48) is dissipline by Genadendal oorbeklemtoon - 'n mening wat later as korrek bewys is. Dissipline het naamlik wel in die begin vrugte afgewerp, maar het die Hottentotte later na hulle vroeëre onafhanklikheid laat hunker. Genadendal het stelselmatig agteruitgegaan en was teen 1880 in 'n verwaarloosde toestand (vergelyk Faure, 1852; Gerdener, 1937:14; Venter et al., 1982:90).

Met Kicherer (1805:12), Edwards en Edmond se aankoms aan die Kaap op 31 Desember 1799 teken eersgenoemde die volgende versoek van sekere inboorlinge aan:

"...dat er menschen onder hun mogten komen wonen, die hen behoorlijk konden onderwijzen, en de middelen aan de hand geven, om even zoo rijk en gelukkig te worden als hunnen naburen".

Dit is moeilik om te bepaal of Kicherer in die aanhaling na die Boesmans of die Hottentotte verwys het. Ongeag wat die antwoord hierop mag wees, was dit duidelik dat die betrokke groep begerig was om meer van die Westerse kultuur te leer en volgens Kicherer is die uitnodiging beskou as "eene wenk der Voorzienigheid".

Anderson, wat ook 'n sendeling van die Londense Sendinggenootskap was, het by Blijde Vooruitzichtsfontein onder die Basters (later Griekwas genoem) gaan werk. Die grootste probleem met die sendingwerk in hierdie gebied was dat die teikengroepe wyd verspreid gewoon het en voortdurend aan die trek was. Anderson kon hulle nie aan 'n sendingstasie bind nie en het toe probeer om hulle slegs Sondae vir kerkdienste byeen te bring. In 1803 het hy 'n aantal sendingposte onder die wyd verspreide groepe gestig, naamlik by Laauwaterfontein, Rietfontein, Witwater, Taaijboschfontein, Leeuwenkuil en Ongeluksfontein. Hy het by elke pos 'n aantal van die Griekwas aangestel om toesig te hou oor die bewerking van die grond en het daarin geslaag om op al ses die poste koring te verbou. Die poging van Anderson om die Griekwas op hulle woonplekke te hou en deur "selfregering" en "deelname" te probeer ontwikkel, is sekerlik een van die eerste pogings hier te lande (uit nood gebore) om die Westerse (kerstenings-) kultuur met die kultuur van die teikengroep te versoen (vergelyk Kicherer, 1805:12; Van Rooyen, 1950:119; Coetzee, 1975:419).

Ooreenkomstig die uitgesproke voorkeur van swart hoofmanne soos Dingane, Mzilikazi en Moshesh is blanke "teachers" as onderriggewers vir hul onderdane aangestel. Die teenwoordigheid van dié sendeling was vir hulle egter in die meeste gevalle slegs van prestige-waarde. Die sendelinge het hiermee saam ook vir hulle sekere voordele, soos byvoorbeeld die witman se medisyne, sy gewere en die beskerming teen oorloë, ingehou. Die Westerse kultuur was dus in beperkte sin vir die swarte aanneemlik, dog sodra dit ingemeng het met die tradisionele kultuur was dit vir die heersers onaanvaarbaar. Hulle het byvoorbeeld die sendelinge toegelaat om onder die mense te arbeid, maar dan weer die kinders verbied om die skole by te woon:

"Although the tyrant (Mzilikazi) had not opposed the establishment of the Mission, its presence was far from agreeable to him; and not only had he entirely withdrawn himself from Mosega, but he had also given great annoyance by interdicting his people from entering the service of its members, alleging that they were capable of taking care of themselves." (Kotze, 1949:250.)

Die voortdurende oorloë (onder andere tydens die Difaqane) het 'n beperkende invloed uitgeoefen op die oordrag van die Westerse kultuur, sowel as op die praktykmaking van die Christelik-religieuse uitgangspunt van die sendelinge. Vir die swart heerser het 'n oorlog slegs een funksie gehad, naamlik dié van

magsuitbreiding en die onderwerping van ander stamme. Oorlewing van die sterkste was deel van hierdie naturalisties-humanistiese lewensbeskouing van die swartman. Dié oorloë het dikwels daartoe gelei dat die sendelinge uit die gebied waar hul onderwyspogings op dreef was, moes vlug. Met hul terugkeer na die gebied moes die sending- en onderwyswerk dan dikwels weer van onder af opgebou word. Leerlinggetalle is ook direk deur hierdie onstabieliteit geraak. Die bevel om voor te berei vir oorlogsvoering het beteken dat die kinders by die huis moes bly om die vee op te pas. Grootskaalse afwesighede by die skool was vir die sendelinge die voortekene van 'n dreigende oorlog of van die opperhoof se ongunstige houding teenoor hul werk (vergelyk Venable, 1837/1949:227).

Bogenoemde word geïllustreer deur die gebeure in Januarie 1838 toe die Zoeloe-skole van die Amerikaanse sendelinge se getalle drasties gedaal het. 'n Toordokter, wat vroeër vir Dingane gewaarsku het dat die sendelinge stelselmatig besig was om hom sag te maak sodat die Boere sy grond kon afneem, het Dingane onrustig gestem. Hierdie omstandighede het waarskynlik tot die moord op die Retiefgeselskap, sowel as tot die besluit van die sendelinge om Natal te verlaat, gelei. Die Amerikaanse sendelinge, met uitsondering van Adams en Lindley, het daarna teruggekeer na Amerika (vergelyk Champion, 1836/1976:39; Booth, 1967:XII).

Daar was ook ander oorloë en politieke gebeure wat beperkend op die sendelinge se aktiwiteite ingewerk het. Voorbeelde hiervan was die nasionale selfmoord van die Xhosa in 1857, waardeur die Wesleyaanse sendelinge in die Kafrarië se werk direk beïnvloed is (Theal, 1893:193); die 1846 "Oorlog van die Byl", waardeur veral die Lovedale-sendingstasie van die Skotse Sendinggenootskap asook die Berlynse Sendelinge se werk nadelig geraak is (Lennox, 1911:27; Van Rooyen, 1954:109) en die skrikbewind van die Batlokwa (Ba-Tlokwa) se vroue-aanvoerder, Mmantatise, wat alle stamme op haar pad uitgemoor het.

Moshesh was in hierdie opsig egter 'n uitsondering. Hy het sy onderdane aangemoedig om die skool en kerk getrou by te woon. Verskeie politieke faktore het 'n negatiewe invloed op die werk van die Franse sendelinge onder Moshesh se Basoeto gehad. Hierdie politieke faktore is vervat in 'n driehoek van belange: die Boere onder aanvoering van Andries Pretorius, die sendelinge Rolland en Casalis en die Britse Regering onder Napier en Smith. In die middel van hierdie driehoek was Moshesh se Basoeto (vergelyk Casalis, 1835/1971:290; Lovett, 1899:587).

Die verhouding tussen die Basoeto en die Britse Regering is vanaf 1843 deur die sluiting en wederkerige verbreking van verdrae gekenmerk (vergelyk verdrae van Napier met swart stamme in 1843, Sir Harry Smith met Adam Kok en met Moshesh in 1848). Met die Wodehouse-proklamasie in 1865 is Moshesh ter wille van sy volk se voortbestaan gedwing om 'n onderdaan van die Britse regering te word (Lovett, 1899:586).

Die verhouding tussen die Basoeto en die sendelinge het 'n sentrale plek in hierdie gebeure ingeneem. Met die uitbreek van die oorlog tussen die Boere en Moshesh in 1858 is Rolland se sendingstasie te Berseba in puin gelê. 22 jaar se sendingwerk is daarmee beëindig. Casalis het probeer om enersyds 'n fasiliterende rol in die skryf en lees van briewe vir Moshesh te vervul en andersyds om Moshesh te weerhou van oorlogvoering. Ter illustrasie van sy erns hiermee het hy lidmate wat hulle aan oorlogvoering skuldig gemaak het, uit die kerk geban. Hierdeur het hy gepoog om die tradisionele kultuur van die Basoeto, naamlik sy drang om homself te verdedig en daardeur te oorleef, te versoen met 'n begrip vir die voortgang van die sendingwerk. Dit was soms te veel vir die Basoeto om te verwerk (vergelyk Lovett, 1899:587).

Benewens die verhouding tussen die Basoeto en die sendelinge het die gedurige oorloë tussen die Boere en die Basoeto ook die Boere en die sendelinge se verhouding negatief geraak. Die persepsie van die Boere was dat die sendelinge hul (die Boere se) belange gedwarsboom het. Die verbanning van die Franse sendelinge uit die Vrystaat (1865) kon regstreeks hieraan toegeskryf word. Die Boere was van mening dat die sendelinge hulle in die politiek ingemeng en daardeur hul werklike missie verontagsaam het (vergelyk Kotze, 1949:227-229; Coillard, 1887/1907:41-48; Kotze, 1954:115; Champion, 1836/1967; Casalis, 1965).

Moshesh is op 11 Maart 1870 oorlede, waarna Basoetoland vanaf 1871 amptelik deel van die Kaapkolonie sou vorm. Moshesh se ryk is in drie dele verdeel en deur 'n Britse administrasie beheer. Hoofmagistraat Griffith, wat in 1871 aangestel is, het die Basoeto se belange op die hart gedra. Hy het besef dat die sendelinge 'n faktor was om mee rekening te hou en het daarom die onderwys en kerstening van die Basoeto aan hulle oorgelaat. Hy het die sendelinge verder ondersteun deur die subsidiëring van die sendingskole (MacIntosh, 1907:306-307; Ellenberger, 1938:165, 171, 172).

Volgens Ellenberger (1938:38) was die Franse sendingstasie by Berséba 'n sprekende voorbeeld van die hoë peil van Westerse beskawingsvlak wat gehandhaaf is. Rolland het dit reggekry om die Basoeto nie slegs te kersten nie, maar ook die kinders in die skole met die Westerse lewenswyse vertrouwd te maak. Rolland se vrou, Elizabeth Lyndall, het naamlik deur haar praktiese kennis van Pestalozzi se kleuterskole op Berséba dieselfde standarde as in die ooreenstemmende Europese skole probeer handhaaf. Hierdie klem op die standaard van die onderwys vir die voorskoolse kind het bygedra tot die skoolgereedheid van die leerling in die primêre skool binne Westerse milieu.

Die Skotse Sendinggenootskap het by Lovedale skynbaar die minste probleme met betrekking tot die opvoeding en onderwys van die swartes in die Westerse kultuur ondervind. Dit was hulle opvoedingsfilosofiese uitgangspunt om die swartes in die Westerse kultuur te beskaaf (vergelyk Williams, 1967:74). Hulle het nie net die kerstening van die Xhosa beoog nie, maar ook kinders van alle ander rasse- en etniese groepe in die skole en kerke verwelkom. Van sover as Rhodesië het swart leiers hulle seuns na Lovedale gestuur om onderwys te ontvang (vergelyk Wells, 1908:110; Lennox, 1911:69; Shepherd, 1940).

Die vraag kom onwillekeurig na vore of die swartman die Christelike geloof kon versoen met die kulturele tradisies van poligamie en die aanbidding van die voorvadergeeste. Die antwoord is waarskynlik negatief aangesien 'n geloofslewe waarvan hierdie gewoontes 'n integrale deel vorm, lynreg teen God se gebod in die Bybel indruis.

### **Samevatting**

Dit is uit die voorgaande oorsig duidelik dat die indertydse sendelinge in die periode 1800 tot 1953 van die opvoedingsfilosofiese veronderstelling uitgegaan het dat die kerstening van die swartes slegs sinvol kon wees as laasgenoemde oorreed kon word om hulle tradisionele Bantoe-kultuur, -gewoontes en -gebruike te laat vaar. Hierdie veronderstelling vind opvoedingsfilosofies uitdrukking in die feit dat die opvoeding en onderwys in die algemeen maar veral ook die onderwys in die skool die kind nie slegs moes kersten nie, maar ook moes verweste. Die verwestering van die swart kinders en volwassenes sou, opvoedingsfilosofies gesproke, klaarblyklik volgens die insigte van die sendelinge die kersteningsproses vergemaklik of in die hand werk.

Sekere politieke faktore, oorloë en tradisionele gebruike het binne die etniese kultuur van die swartes 'n beperkende invloed uitgeoefen op die praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese strewes van die sendelinge.

### 2.3.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIE RAKENDE KULTUUROORDRAG EN VERWESTERING

Die vraag wat beantwoord moet word, is of enige mens wat nie aan 'n Westerse kultuurgroep behoort nie, eers in die Westerse gewoontes onderrig en gevorm moet word voordat hy sy religie kan verander. Meer in die besonder: moet die swarte eers afsien van sy etniese kultuur (-goedere en -gebruike) en die Westerse kultuur aanneem voordat hy gekersten kan word?

Die antwoord is nie eenduidig nie. Indien dit wel 'n eis is, beteken dit dat die swartes nie alleen gekersten nie maar ook verwesters moes word. Verder beteken dit ook dat slegs die "Westerse kultuur" die Christelike geloof en godsdiens kan oordra. Vanuit die Bybelse perspektief is dit nie die geval nie, aangesien Christus aan sy dissipels die opdrag gegee het: "Gaan dan na al die nasies toe en maak die mense my dissipels: doop hulle in die Naam van die Vader en die Seun en die Heilige Gees." (Matt. 28:19.)

Sou die antwoord op bogemelde vraag negatief wees, moet dit gekwalifiseer word: die swarte moet bepaald afsien van sekere gewoontes binne sy tradisionele kultuur (byvoorbeeld voorvaderaanbidding en animisme) aangesien sulke gebruike onversoenbaar is met die Christelike geloof en die Skrif waarop dit gegrond is.

Laasgenoemde antwoord is in ooreenstemming met die kosmiese/ontiese grondtrekke van individualiteit en verskeidenheid (i.c. verskeidenheid en individualiteit van kulture). Hierdie twee grondtrekke van enige aardsgeskepe entiteit is altyd gelyktydig aanwesig. Die verskeidenheid kan nie opgaan in 'n versmelting van kulture tot een kultuur nie. Daardeur sou 'n verabsoluttering, naamlik universalisme ontstaan. Die gedifferensieerdheid of verskeidenheid van individuele kulture as draers van die Christelike godsdiens en geloof moet erken word.

Die Christelike godsdiens het dus nie 'n eksklusiewe verband met die Westerse kultuur nie. Die literatuur bevat ook geen aandui-

dings daarvan dat die sendelinge in die periode 1800 tot 1953 sodanige standpunt gehuldig het nie. Hulle doel (vergelyk 2.2) was religieus-Christelik van aard, dit wil se die bekering van die heidene, met hervorming van aspekte en fasette van die inheemse kultuur om versoenbaar te kan wees met die Christelike religie. Verwestering het uiteraard wel plaasgevind, omdat die sendelinge hulle in die uitvoering van hul roeping nie van hulle eie Westerse kulturele verwysingsraamwerk kon losmaak nie.

## 2.4 DIE VOORBEREIDING VAN DIE MENS VIR SY TAAK AS LID VAN DIE SAMELEWING: DIE OPVOEDINGSPRAKTYK

### 2.4.1 HISTORIESE AGTERGROND

#### 2.4.1.1 Algemeen

Die sendelinge het 'n kerndoelstelling met die stigting van die skole nagestreef, naamlik die kerstening van die heidene. In die volgende paragrawe sal daar aan verdere (sekondêre) skoolse doelstellings, leerinhoud, onderwysmetodes en onderrigmedium van die sendelinge aandag gegee word.

#### 2.4.1.2 DOELSTELLINGS EN MOTIEWE MET DIE ONDERWYS

Aangesien die sendelinge se motiewe en besondere doelstellings met die onderwys duidelik hand aan hand gegaan het, word albei hierna aan die orde gestel. Die sendelinge se persoonlike oogmerke en doelstellings was meestal in ooreenstemming met dié van die genootskappe wat hulle in die sendingveld geplaas het. Die doelstellings van die genootskappe het in sekere gevalle, soos byvoorbeeld in die geval van die Suid-Afrikaanse Sendinggenootskap, egter ook 'n beperkende invloed op die sendelinge se opvattinge gehad. Hieraan sal ook kortliks aandag geskenk word.

Da Silveira, van die Rooms-Katolieke Kerk, het sy sendingstasie in Suidoos-Afrika opgerig om die Makaranga-stam te kersten. Op Kersdag 1560 het Da Silveira die opperhoof, Munumutapa (Munumu Tapa/Mwene Mutapa), gedoop. Kort daarna het die Munumutapa geskenke van goud, vee en vrouens aan Da Silveira gestuur, maar hy wou dit nie aanvaar nie. Die weiering van hierdie geskenke is voldoende bewys daarvan dat Da Silveira 'n suiwer sendingmotief gehad het.

Sekere Moslem-handelaars, wat vermoedelik van Arabiese oorsprong

was en met die Makaranga ruilhandel gedryf het, het die opperhoof gewaarsku teen die invloed van Da Silveira. Hy sou volgens die handelaars met sy Christelike "rituele" die totale beheer verkry oor die Makaranga, net soos wat 'n toordokter in staat sou wees om te doen. Die opperhoof het Da Silveira na 'n waarskuwing laat vermoor. Nadat Da Silveira die waarskuwing ontvang het, het hy voor die kruis in sy kamer in gebed bely dat hy bereid was om sy lewe vir die sendingwerk te gee. Hierdie laaste handeling van Da Silveira is nog 'n sprekende bewys van die suiwer motief van sy sending (vergelyk Du Plessis, 1911:10; Gerdener, 1937:8; Anon, 1952:5).

Met die stigting van die eerste slawe-sendingsskool aan die Kaap, was die doel van Van Riebeeck om die slawe "bruikbaar" te maak vir die doel waarvoor hulle ingevoer is, naamlik om in die diens van die NOIK te staan. Die teleurstelling was groot toe die slawe met hul aankoms nie die Nederlandse taal magtig was nie en boonop heidene was. Van Riebeeck het gou die probleem ingesien en daarom:

"...had hij de nodige maatregelen getroffen, om een school voor slaven op te richten, waar ze Nederlands en de beginselen van de Christelike godsdienst konden leren." (Fouche, 1910:2).

Van Riebeeck se motief was skynbaar nie suiwer kerstening nie, maar om die slawe in die eerste plek voor te berei vir die arbeid waarvoor hulle na die Kaap gebring is (vergelyk Van Riebeeck, 1655/1952:277; Moodie, 1841:10; Theal, 1929:34).

In 1685 is 'n aparte slaweskool in die slawekwartiere opgerig. Die doel van Van Rhee de met die oprigting van die skool binne die slawekwartiere was presies dieselfde as dié met blanke skole, naamlik die tuisbring van die Christelike godsdiens sowel as geletterdheid (in die Nederlandse taal). Daar kan dus afgelei word dat die behoeftes van die slawe met betrekking tot hulle eie taal nie in aanmerking geneem is nie. Die feit dat die swart leerlinge indertyd aan die slawewet onderhewig was en dus nie as "vrygeborenes" geag is nie, was in daardie tyd waarskynlik verantwoordelik vir die ontstaan van 'n steeds groter wordende moedertaalvraagstuk in nie-blanke onderwys.

Voordat 'n daadwerklike poging tot sendingonderwys onder die inheemse swartes vanaf 1799 van stapel gestuur is (vergelyk Horrell, 1963:2; Du Plessis, 1911:69), is die onderwys hoofsaaklik aangewend vir die voorbereiding van die slawe vir die arbeidsmark aan die Kaap. Daar moes dringende aandag

geskenk word aan die behoefte tot kommunikasie tussen die NOIK-amptenare (blankes) en die slawe en die feit dat die slawe heidene was. Skoolonderwys is beskou as die enigste weg waarlangs die oogmerk van kerstening en die aanleer van die Nederlandse taal met die slawe bereik kon word (vergelyk Venter et al., 1982:16-17; Steyn et al., 1982:69).

Schmidt, die eerste Morawiese sendeling, het volgens alle aanduidings 'n suiwer sendingmotief gehad: hy het geen Hottentot gedoop voordat hy nie werklik met hart en siel geglo het in Jesus Christus en hom bekeer het tot die Christelike geloof nie. Hy het byvoorbeeld voor sy vertrek na die Kaap voor die Here XVII verklaar dat hy hom gedrewe voel deur die liefde vir Christus en daarom die Hottentotte van hulle heidense we~~e~~ wou bekeer. Protestantse predikante van die Nederlandse Gereformeerde Kerk aan die Kaap het egter bevind dat Schmidt nie bevoeg was om die sakramente te bedien nie, aangesien hy nie 'n opgeleide predikant was nie. Om hierdie rede moes Schmidt bedank. Met sy vertrek in 1743 laat hy 5 gedoopte Hottentotte en 'n gemeente van 43 agter (Faure, 1852; Nachtigal, 1893:98; Schmidt, 1985:51).

Die Amerikaanse Sendinggenootskap het sy doelstellings duidelik aan elkeen van sy sendelinge voorgehou. Die volgende het met die opvoeding te doen:

"die prediking van die Woord deur die lewende stem;  
die bereiding en verspreiding van die Skrifte en Christelike traktaatjies;  
die stigting van skole en ander werksaamhede wat die verbetering van die samelewing beoog" (Smith, 1947:20).

Laasgenoemde doelstelling moet verstaan word as "verbetering" in terme van Westerse standaarde. Verder kan afgelei word dat die Amerikaanse sendelinge hulle moes beywer vir die prediking in die taal van die teikengroep, sowel as die vertaling van Die Bybel in hulle taal.

Die grootste beperkinge wat die Amerikaners in die nastrewing van hulle doelstellings ondervind het, was die bedreiging van hulle lewens deur die swart opperhoofde (Mzilikazi en Dingane), die misverstande tussen die sendinggenootskappe en die sendelinge oor die omstandighede in die land en finansiële tekorte.

Volgens Ellenberger (1938:191) het Jousse van die Franse Sendinggenootskap in 1871 'n skool vir dogters by Thaba-Bosiu begin. Sy uitsluitlike doel daarmee was om die dogters 'n

Christelike opvoeding te gee en verder eg Westerse sindelikheid en ordelikheid binne die huishouding oor te dra. Dit het gou geblyk dat min bereik kon word met die oordrag van Westerse opvattinge indien die leerders nie prakties daarmee te doen gekry het nie. Indien hulle na skool weer teruggaan na hulle tuistes, neem hulle weer die tradisionele rolle aan. Met die oprigting van 'n kosskool deur Mabile in 1873 te Thaba Bosiu, is hierdie probleem tydelik opgelos. Die skool is egter later gesluit vanweë die behoefte aan meer primêre skole en die leerlinge wat eerder uit die huis uit wou skoolgaan (vergelyk Ellenberger, 1938:191-192).

Dieselfde probleem, naamlik van Westerse beginsels wat nie toepassing binne tradisionele stamverband (kon) vind nie, is deur Wuras van die Berlynse Sendinggenootskap by Bethanie ondervind. Wuras (1837/1985:58) berig dat dit moeilik was om aan die leerlinge higiëne en bepaalde roetine-take te leer as hulle maar net weer daarna tuis 'n kultuurrol moes aanneem waarbinne Westerse higiëne nie van toepassing was nie. Hy het daarom vanaf 15 Januarie 1846 met 'n "opleidingstehuis" of koshuis begin waarin 16 Korannakinders en een Boesmankind opgeneem is. Na die vertrek van die Korannas van die sendingstasie af in 1846 is die koshuis gebruik vir die Batswana (Ba-Tswana) wat op die sendingstasie kom woon het.

Die Franse Sendinggenootskap het na 1856 deur veranderde doelstellings vernuwing in die sendingwerk bewerkstellig. Die hoofdoelstelling van die genootskap was om die Basoeto in Suid-Afrika te laat evangeliseer deur gebruik te maak van ander Basoeto's. Daar moes dus swart predikante en onderwysers aangestel word. Hierdie doelstelling was van belang aangesien dit gelei het tot groter selfstandigheid van die Basoeto-sending (Ellenberger, 1938:117-118).

Die Rynse Sendinggenootskap het op 23 September 1828 sy doelstellings geformuleer, waarin onder andere gestel is dat die sendelinge eers 'n deeglike opleiding moes ondergaan voordat hulle na die heidennasies uitgestuur sou word. Die bepaling was opsienbarend aangesien Sendinggenootskappe soos die Londense indertyd nie gesorg het vir die deeglike opleiding van sendelinge nie. As gevolg van hierdie oorsig het hulle sendelinge probleme op die sendingveld ontwikkel (vergelyk Strassberger, 1969:XIII-XV).

Die doel van die Skotse sendelinge by Lovedale is in 1840 deur Govan, die destydse hoof van Lovedale, vasgestel. Die leerlinge

in die skool moes opgevoed word in die Christelike godsdiens sonder om 'n onderskeid te maak ten opsigte van ras of kleur. Tweedens moes almal dieselfde voorregte geniet en die skole moes ook vry wees van enige proseliete-makery. By Lovedale is die opvoeding gerig op almal en, sover vasgestel kon word, was die skole aldaar van die enigstes wat op daardie stadium nie vir 'n spesifieke teikengroep (byvoorbeeld net die Xhosas) opgerig is nie (vergelyk Du Plessis, 1911:186; Horrell, 1963:3; Lennox, 1911:24).

Stewart was vanaf 1870 hoof van Lovedale. Sy ideaal was "to bring the native population into line with the European occupants of the land" (Wells, 1908:406). Hy het die opleidingsaspekte van die skool verruim deur dit aan te pas by die behoeftes van die swartes. Die uitwerking hiervan kon reeds vanaf 1870 tot 1874 gesien word toe die getal swartes wat opleiding ontvang het vanaf 92 tot 480 gestyg het. Teen 1876 het 184 studente by Lovedale die Elementêre Onderwysdiploma ontvang (vergelyk Horrell, 1963:13).

Gray van die Anglikaanse Sendinggenootskap het die Zonnebloem-sendingsskool gestig met die doel om die seuns en dogters van swart heersers op te voed. Op hierdie wyse wou hy verseker dat die volgende geslag heersers met die Westerse lewenswyse en tradisie vertrouwd sou wees. Aanvanklik was die taalmedium vir Hirsch, die eerste skoolmeester, 'n groot probleem. Die leerlinge het egter later met die hulp van Die Bybel as "leesboek" Engels aangeleer. Die skool het so uitgebrei dat die plaas Zonnebloem later aangekoop is om beter geriewe te kon voorsien. Teen 1869 het die laaste dogters van swart heersers hulle onderwys by Zonnebloem afgesluit. Daarmee het die oorspronklike doel van die skool verval (vergelyk Horrell, 1963:10-11).

Die doel van die Rooms-Katolieke Kerk (RKK) in Suid-Afrika was volgens Du Plessis (1911:368) teenstrydig met dié van ander Sendinggenootskappe deur nie in die eerste plek op kerstening van die swartes gerig te wees nie, maar om soveel lidmate as moontlik vir die kerk te werf. Pfanner (1947:6) die stigter van Mariannahill, het die saak egter anders as die Kerk gesien:

"to teach the Natives the truths of faith, to baptize them, as well as to teach them modern methods of agriculture and civilized living".

Dit kan ook hier aanvaar word dat "civilized living" in Westerse

terme verstaan behoort te word.

Aangesien die Nederduitse Gereformeerde Kerk mettertyd by verre die grootste georganiseerde Kerk op die gebied van sendingonderwys geword het, word dié Kerk se doelstellings met sendingonderwys vollediger weergegee. Die NGK het hom daarop toegelê om swart onderwysers volgens die swartes se eie behoeftes op te lei. Met die staat se oornome van sendingskole in 1953 het die NG-sendingkerk die volgende in sy sendingbeleid opgeneem:

"Die swartes en gekleurdes moet opgelei word in die Woord van God wat slegs kan geskied deur ware opvoeding. Aangesien die staat die koste van sekulêre onderwys dra, moet die Kerk sover as moontlik saamwerk om onderwys in 'n Christelike rigting te stuur.

-Sekulêre onderwys moet ten doel hê:

Die ontwikkeling van die verstandelike vermoëns van die swartes en gekleurdes sodat hy nie net vir homself kan sorg nie maar ook aan sy eie behoeftes kan voorsien. Hy moet verder voorberei word om suksesvol aan te pas in sy omgewing.

-Rakende die onderwys van die swarte en gekleurde in die algemeen, moet die volgende in gedagte gehou word:

Hy moet in staat gestel word om sy aangewese plek in sy land onder sy mense in te neem wat nie moontlik sal wees indien hy die blankes slaafs navolg nie.

Hy moet die beste geleenthede verkry om hom voor te berei vir 'n volle lewe.

Alle onderwys en opleiding moet in ooreenstemming met sy ras en kultuur wees en sy taal, geskiedenis en gewoontes moet hul volle reg geniet. Opvoeding moet nie denasionaliseer nie.

Die inboorling van ons land moet die amptelike tale saam met sy eie moedertaal ken sodat hy ten volle voorbereid kan wees vir sy ekonomiese stryd.

Die Kerk is 'n voorstander van gelyke onderwys en opleiding aan die swartes en gekleurdes. Hulle moet presies dieselfde voordele as die blanke binne die onderwyssituasie geniet. In albei gevalle moet die verlede en die hede hand aan hand loop ter voorbereiding van die toekoms." (Gerdener, 1958:271-272.)

## Samevatting

Die doelstellings van die sendelinge kan soos volg opgesom word: kerstening, bruikbaarmaking op arbeidsgebied, geletterdheid, sosialisering, verbetering van die vlak van ontwikkeling binne die samelewing, sindelikheid en ordelikheid op 'n Westerse lewenswyse, voorbereiding van swart heersers om binne 'n nuwe samelewing aan te pas en die werwing van lidmate vir die kerk.

Baie van hierdie opvoedingsdoelstellings is egter nooit ten volle bereik nie. Onvoldoende samewerking tussen die verskillende sendinggenootskappe het waarskynlik hiertoe bygedra (vergelyk 4). Beperkende faktore soos oorloë, klimaatstoestande en onherbergsaamheid van die land, finansiële probleme en ook die kommunikasieprobleme tussen die sendelinge en hulle sendinggenootskappe het verder stremmend op die bereiking van die opvoedingsdoelstellings ingewerk.

### 2.4.1.3 DIE INHOUD EN METODES VAN ONDERWYS

Die kurrikulum wat die sendelinge Van Gouda, Schwinn en Künel by Genadendal gevolg het, het die volgende ingesluit: Bybelgeskiedenis, geletterdheid, houtwerk, smeerwerk en die verbouing van groente. Die dagprogram het soos volg daar uitgesien: daar is om ses-uur opgestaan en 'n Bybelteks geleer. Hierna is 'n godsdiensoefening gehou en ontbyt genuttig. Die werksessie vir die voormiddag was onder andere in die smidswinkel, by die skaafbank, die meul en in die tuine. Die skolastiese program van die voormiddag het die volgende ingesluit: lees, skryf, reken en geskoolde arbeid. Na middagete is daar 'n halfuur gerus, waarna verder gewerk is tot ses-uur. Om sewe-uur is 'n diens of biduur gehou, waartydens 'n voorgeskrewe tema behandel is (vergelyk Champion, 1836:1967; Behr & Macmillan, 1971:359; Coetzee, 1975:413).

Champion, 'n Amerikaanse sendeling, het by sy skool aan die Umlazirivier die ABC as vorm van aanvangsonderwys ingestel. Hy het 'n didaktiese styl, wat van ware kreatiwiteit gespreek het, aangewend om Engels aan die Zoeloekinders te leer. Hy het byvoorbeeld op 9 Augustus 1839 vertel op watter wyse hy Engels onderrig het. Aan elke kind is 'n dag van die week as naam gegee. Leerlinge met name van "Monday" tot "Saturday" het die verantwoordelikheid gehad om te sorg dat die leerlinge op daardie dae die skool bywoon. "Sunday" se taak was om te sorg dat almal, waaronder ook die volwassenes, op dié betrokke dag in die kerk

sou wees.

Sy opgewondenheid hieroor het uit die volgende woorde geblyk: "My scholars. They are learning some English" (Champion, 1836/1967:109). Aanvanklik het die kinders ywerig geleer maar later belangstelling verloor. Hy het ekstrinsieke motivering toegepas deur 'n geskenkie te gee aan die kind wat die beste spel. Dit het geblyk 'n besondere aansporing te wees. Champion het aanvanklik met sy prediking te abstrak en dogmaties te werk gegaan maar was later genoop om die Woord so prakties as moontlik te verkondig. Bybelgeskiedenis (byvoorbeeld die verhale van Daniël in die leeu kuil en van Dawid en Goliath) het die Zoeloes geïnteresseer. Sy preke en lesse het meestal by die leefwêreld van die Zoeloe aangesluit (Champion, 1836/1967:56; Champion, 1954:156; Booth, 1967:xii).

Daar kan dus afgelei word dat, hoewel die Amerikaanse sendelinge die Zoeloetaal magtig was, hulle tog Engels in die kurrikulum ingesluit het. Dit was veral in die beginjare van hulle sendingwerk 'n praktiese maatregel, aangesien daar toe nog geen vertaling van die Bybel of enige ander werk in Zoeloe beskikbaar was nie. Sodoende het hulle gepoog om by die Zoeloekultuur aansluiting te vind.

Adams het die "Boys' Seminary", 'n sekondêre skool vir seuns, by Amanzimtoti gestig. Die aanleer van tegniese vaardighede het die kern van die kurrikulum gevorm. Die skool is later uitgebrei om swart sendelinge indiens op te lei. Die "Native Home Missionary Society" (gestig in 1860) het hierdie opleiding finansieel ondersteun. Lindley het 'n soortgelyke skool vir die opleiding van dogters in huishoudelike vaardighede by Inanda gestig (vergelyk Shiels, 1964:266-267; Smith, 1947:70; Gerdener, 1974:474).

Schmolke, 'n sendeling van die Rynse Sendinggenootskap, het in 1876 met onderwys in die skool by Schietfontein voortgegaan. Die kurrikulum het Afrikaans, Xhosa en Godsdiensoonderrig ingesluit (Strassberger, 1969:82,87).

Die kurrikulum van die Franse sendelinge het gekonsentreer op Godsdiensoonderrig en geletterdheid. Volgens Casalis (1835/1971:217-223) was die Basoeto veral beïndruk deur die geskiedenis van Josef, Dawid en Christus. In 'n poging om hulle aandag by die gebed te behou, het hy die praktyk gevolg om hulle hardop te laat saambid.

Die Franse sendingskole onder die Basoeto is vanaf 1872 finansieel deur die regering ondersteun. As uitvloeisel hiervan moes hulle egter instem tot sekere voorwaardes. Hulle moes byvoorbeeld onderneem om benewens Godsdiensoonderrig, skryf en lees van Sesoto ook Engels en Rekeningkunde in die kurrikulum in te sluit. Verder moes daar ten minste vier uur per dag skoolgehou word. Die inspekteur (net soos in die geval van die Kaapse skole) sou ook twee maal per jaar inspeksie doen (Ellenberger, 1938:198-191).

Die sendelinge is in 1907 met behulp van 'n skenking van die Britse regering voor die keuse gestel om nuwe skole te open óf die standaard van onderwys in bestaande skole te verhoog. Hulle het laasgenoemde opsie uitgeoefen deur eksamens te standaardiseer en kurrikula te vernuwe. Die sendelinge het in 1907 nog 'n belangrike besluit geneem, naamlik om die moedertaal as onderrigmedium in die skole te behou (Ellenberger, 1938:270,273).

Bennie het in 1823 'n skool by Chumie (later bekend as Lovedale) met geletterdheid en Godsdiensoonderrig in die kurrikulum, gestig. Die kurrikulum is later uitgebrei sodat leerlinge die moedertaal kon leer lees en skryf. Leerlinge het ook die Onse Vader en Ps. 23 in Xhosa geleer. Die kurrikulum was dus gerig op kerstening. Bennie het teen die einde van 1823 verklaar dat die Xhosas:

"...are quick to apprehend, shrewd to discover an error, and can readily appreciate an argument when it is set before them ... The Bantu are a fine race of people and nothing but religion and civilization were wanting to exalt them in the scale of being - to raise them to the true dignity of human nature." (Shepherd, 1945:2-3.)

Moffat, van die Londense Sendinggenootskap, het die waarde van landbou in die kurrikulum hoog geag. Na sy aankoms in Kuruman (1820) het hy water vir die verbouing van groente en koring uit die rivier aangelê. Hy het egter ondervind dat die swartes wederregtelik die water vir produksie van hul eie gesaaides aangewend het (Lovett, 1899:586).

Die opleiding van swart onderwysers en evangeliste het in 1840 by die Lovedale-sendingstasie 'n aanvang geneem. Sir George Grey het in 1850 die grondgebied van die sendingstasie met 30 morg uitgebrei, waardeur industriële onderwys, skryfwerk, wa-makery, grofsmedery en messelwerk moontlik gemaak is (vergelyk Shepherd, 1945:1-3; Horrell, 1963:7; Lennox, 1911:27).

Winter van die Berlynse Sendinggenootskap het in 1849 'n sendingstasie onder die Korannas te Pniel begin. Net soos in die geval van Bethanie het die kurrikulum bestaan uit Bybelse geskiedenis, lees, skryf en reken. Kraut het 'n paar voorbeelde van drukletters op 'n seildoek vasgeplak, waardeur die eerste leerlinge die ABC kon leer. Volgens Gebel (1985:32) en Kraut (1985:42) het eersgenoemde se vrou op Dinsdae en Vrydae 'n beginnersklas in naaldwerk vir kleuters aangebied (vergelyk Schoeman, 1985:75).

Wuras (1837/1985:46) het in 1837 daarvan melding gemaak dat die Koranna-skoolkinders kon skryf, spel en foneties lees. Wuras het verder 'n skool vir volwassenes met geletterdheid as hoofdoel ingestel.

Merensky was op sy beurt aktief betrokke by die sendingskool te Botshabelo. Sy metode was hoofsaaklik om van "Zwischenfragen" (tussenvrae) gebruik te maak om kennis van die Bybelse geskiedenis so goed as moontlik by die leerlinge in te skerp (Petrich, 1919:58).

Sir George Grey het in 1859 na afloop van die oorloë finansiële steun aan die sendelinge in Kafrarië verleen. Daardeur is die sendingstasies in staat gestel om met hulle werksaamhede voort te gaan. Die jaar 1866 kan met reg beskou word as 'n oplewingsjaar in die uitbreiding van die Evangelie onder die swartes. William Taylor, 'n evangelis van die "Methodist Episcopal Church", het dit byvoorbeeld reggekry om met die hulp van sy swart tolk Charles Pamla ('n leerlingpredikant) die Wesleyaanse sendinggemeenskappe te herenig. As deel van hierdie oplewing het nuwe skole tot stand gekom en is die versoek van ouers dat hul kinders die Engelse taal moes leer lees en skryf, toegestaan. Engels is vanaf standerd een as onderrigmedium ingestel (vergelyk Theal, 1893:193; Du Plessis, 1911:299; Horrell, 1963:5).

'n Sekondêre skool en opleidingsentrum vir onderwysers is in 1942 by Healdtown, 'n stasie van die Metodiste-sendinggenootskap, gestig. Liggaamlike opvoeding was deel van die kurrikulum. Hartzell, wat die ou sendingstasies van die Portugese, Inhambane en Beira in Suid-Rhodesië en Mosambiek heropen het (1899), was aanvanklik minder suksesvol. Hy het die jong swart Makaranga-seuns by die sendingstasies in diens geneem op voorwaarde dat hulle een uur per dag sou skoolgaan. Die skool het later so gewild geword dat die ouers nog skole by hulle krale aangevra het. Teen 1907 was die houding van die swartes teenoor die

sendelinge so positief dat hulle nie kon byhou met die oprigting van skole, die aanstelling van sendelinge en die opleiding van swart onderwysers nie (vergelyk Du Plessis, 1911:392; Horrell, 1963:44).

St. Matthew, die Ciskeise skool van die Anglikaanse sendinggenootskap, het buiten die gewone skoolvakke ook landbou as vak ingestel. By St. Cuthbert is 'n weef-, huishoudkunde- en houtwerkafdeling ontwikkel (Horrell, 1963:8-9, 45; Du Plessis, 1911:358).

Die skool van die Gereformeerde Kerk te Siloam het in 1948 tot 155 leerlinge en sewe onderwysers uitgebrei. Die feit dat handwerk in die kurrikulum ingesluit is en dat leerlinge tot standerd ses in die skool kon vorder, kan moontlik as verklaring hiervoor dien. Die kurrikulum het uit lees, skryf, reken, Bybelonderrig, landbou, houtwerk, naaldwerk en kookkuns bestaan. Die onderrigmedium was hoofsaaklik Venda. Daar kon tot standerd drie in die kleiner eenmanskool op die Soutpansbergse sendingveld gevorder word. Die skole waar daar tot standerd vier gevorder kon word, het twee onderwysers op die personeel gehad (vergelyk De Klerk, 1953:23-29).

### **Samevatting**

Die leerinhoud aan die sendingskole was hoofsaaklik op kerstening gerig. Om hierdie doel te bereik, moes geletterdheid die kern van die leerinhoud vorm, want daardeur is hulle in staat gestel om die Bybel te leer lees. Handarbeid was 'n belangrike deel van die kurrikulum omdat dit bygedra het om die sendingstasies selfonderhoudend te maak. Die kurrikulum het benewens boerderymetodes ook houtwerk, smeerwerk en huishoudkunde ingesluit. Teoloë en onderwysers is hoofsaaklik binne die kerk of skool indiens opgelei.

Die onderigmetodes en inhoud het verband gehou met die omstandighede waarbinne die sendelinge hulle roeping moes uitleef. Die eenvoud waardeur hul metodes gekenmerk is, het waarskynlik tot hulle sukses bygedra.

#### **2.4.1.4 ONDERRIGMEDIUM EN TAAL**

Die sendelinge het feitlik almal die moedertaal van die swartes onder wie hulle sendingwerk gaan doen het, aangeleer. Die grootste probleem hiermee was die aanleer van die klik-taal van

die Hottentotte en die Boesmans. In die meeste gevalle het die Hottentotte maklik die Nederlandse taal baasgeraak en was dit dus nie nodig vir die sendelinge om hulle taal aan te leer nie. Verder was dit vir die sendelinge bykans onmoontlik om dié taal te verstaan. Schmidt (1985:51) moes na sy eerste ontmoeting met die Hottentotte erken dat die taal vir hom te moeilik was om aan te leer. Hy het daarom besluit dat Nederlands die beste taal was waarin daar met die Hottentotte gekommunikeer kon word.

Van Riebeeck en Wagenaer het die slawe Nederlands laat leer sodat werkgewer en werknemer mekaar beter kon verstaan (vergelyk Blommaert, 1938:1-33).

Moffat, van die Londense Sendinggenootskap, het na sy aankoms by Kuruman die Nederlandse taal sowel as Setswana aangeleer. In 1825 het hy die prestasie behaal om 'n spellingboek in Setswana vir publikasie gereed te hê, waarna sy vertaling van die Bybel in Setswana gevolg het (1843 die Nuwe Testament en 1857 Die Bybel) (vergelyk Wallis, 1945:276; Schutte, 1974:471).

Daar was ook sendelinge wat vir lang tye op tolke aangewese was. Die tolk Jan Tzatsoe het byvoorbeeld saam met John Brownlee na Kafrarië gegaan. Twee Matabele-tolke is saam met Lindley, Venable en Wilson na Mzilikazi, terwyl die tolk Charles Brownlee saam met Champion, Grout en Adams na Natal gegaan het. Wuras, van die Berlynse Sendinggenootskap, het die reëls van die Korannataal op skrif gestel. Richard Miles het nie alleen as tolk vir Wuras en die Korannas opgetree nie, maar het ook waardevolle diens gelewer met die aankoms van die Batswana (Ba-Tswana) op die sendingstasie (vergelyk Wuras, 1935/1985:46; Smith, 1947:46; Kotze, 1949:188).

Vir Moffat se vrou was die feit dat 'n tolk soms nie in staat was om sekere begrippe te verstaan en/of reg oor te dra nie 'n struikelblok. Haar oplossing was dat die sendelinge die taal van die inboorlinge moes aanleer. Sy het Moffat aangespoor om in Setswana te preek. Casalis verwys ook daarna dat die tolke die woorde van die sendelinge verkeerd oorgedra het, byvoorbeeld "Zaligmaker" het "zadelmaker" geword (vergelyk Casalis, 1835/1971:213-214; Booth, 1967:XI; Moffat, 1971:35).

Die Amerikaanse sendelinge, naamlik Lindley, Venable, Wilson en Wright het by Griekwastad en Kuruman soveel as moontlik Setswana probeer leer, terwyl hulle later weer Zoeloe moes leer om in Natal sendingwerk te kon doen. Kotze (1949:196) het beweer dat die Amerikaners se mislukte sendingpoging by Mzilikazi aan die

taalprobleem toegeskryf kon word. Die sendelinge het naamlik in Setswana gepreek, terwyl die meerderheid Matabeles Ndebele gepraat het (vergelyk Kotze, 1949:188; Kotze, 1954; Lindley, 1947).

Faure (1852:51) het in 1844 aangedui dat Grout by Umgeni en Adams by Umlazi:

"impart(ed) instruction to the natives through the medium of their own language, and to them the natives have given proofs of grateful attachment".

Met behulp van 'n drukpers op sy sendingstasie het Adams reeds in 1839 die eerste boeke in Zoeloe laat verskyn (vergelyk Smith, 1947:70; Shiels, 1964:266-267).

Schwellnus, Baumbach en Hoffmann van die Berlynse Sendinggenootskap, het onder meer die Bybel en enkele skoolboeke in Noord-Sotho en Venda vertaal (Pakendorf, 1958:81-82). Merensky, wat ook aan die Berlynse Sendinggenootskap verbonde was, het Botshabelo as sentrum vir die ontwikkeling van Noord-Sotho as skryftaal gevestig (vergelyk Van Rensburg, 1975:15).

Bennie, van die Skotse Sendinggenootskap, het Nederlands en Xhosa aangeleer. Alhoewel Xhosa vir hom moeiliker was, was hy oortuig dat hulle op daardie wyse goed opgeleide Xhosa-assistente kon verkry (Shepherd, 1945:2). Boyce, van die Metodistiese Sendinggenootskap, het in 1833 met die neerskryf van die Xhosa-grammatika die "euphonic concord" ontdek. Dit is 'n beginsel wat die struktuur van alle swart tale ten grondslag lê (Van Rensburg, 1975:15).

Mabille, van die Franse Sendinggenootskap, was daarvan oortuig dat boeke noodsaaklik was vir die opleiding van die Basoeto. Die drukpers op Moria het om hierdie rede vanaf 1859 sonder onderbreking gewerk. Die Bybelvertaling in Sesoeto was teen 1878 voltooi, waarna skoolboeke in Rekeningkunde, Geografie en Engels gevolg het. 'n Gesangeboek is ook later voltooi. Die sendelinge het in 1907 die belangrike besluit geneem om die moedertaal as onderrigmedium in die skole te behou. Op daardie stadium was die skole finansiëel afhanklik van die regering, maar hulle kon self oor hul kurrikulum besluit (vergelyk Ellenberger, 1938:196; Schutte, 1974:472).

Creux en Berthoud van die Switserse Sendinggenootskap, wat ook onder die Basoeto werksaam was, het hulle daarop toegespits om

Sesoeto te bemeester. Weens die feit dat daar reeds te veel sendinggenootskappe onder die Basoeto gewerk het, moes hulle na die noordoostelike deel van Transvaal verskuif. Daar het hulle die Valdezia-sendingstasie onder die Magwamba gestig. Die Magwamba se taal was Thonga. Junod het in die omgewing van Lourenço Marques onder die Ronga by Rikatla gewerk. Hy het in 1895 'n boek oor die Ronga-grammatika gepubliseer (vergelyk Du Plessis, 1911:334; Boot, 1974:247; Coillard, 1878/1907:234-235).

Schreuder, wat met die Skandinawiese sendingwerk in Zoeloeland begin het, het hom ook dadelik beskikbaar gestel vir die aanleer van Zoeloe. Döhne, van die Berlynse Sendinggenootskap, het weer die onderskeiding behaal om by sy sendingstasie Bethel naby Stutterheim binne 'n jaar (1836) vlot in Xhosa te preek. 'n Zoeloewoordeboek, wat hy in medewerking met Gùldenpfennig en Posselt opgestel het, het in 1857 verskyn. Daarna het Döhne met die vertaling van die Bybel in Zoeloe begin (Van Rooyen, 1950:110; Van Rensburg, 1975:15; Schoeman, 1985:71).

Kriel was van mening (1963:187) dat die grootste stryd in die NGK in die jare 1910 tot 1920 die taalmedium in die Kaapse (Kleurling-) sendingskole was. Die stryd was oor die gebruik van Nederlands of Afrikaans. Die Sinode het hom op die duur ten gunste van Afrikaans uitgespreek.

Ross (1930:27), 'n sendeling van die Nederduitse Gereformeerde Kerk, se ideaal was om die swarte van meet af aan in Afrikaans te onderrig. Engels is egter as onderrigmedium gebruik (vergelyk ook Murray, 1967:325). Die swarte het Engels destyds as 'n verhewe taal beskou:

"die Engelse taal (is) die hemelse taal ... Die taal, waardeur 'n mens kennis kry, het 'n verbasende invloed op jou. Die opgevoede swarte lees vandag net Engels." (Ross, 1930:27.)

### **Samevatting**

Die grootste probleem met die aanleer van die swart tale sowel as die vertaling van die Bybel was dat die sendelinge nie gekoördineerd gewerk het nie. Elke sendinggenootskap het op sy eie vertaalwerk aangepak sonder om kennis te neem van die werk van ander. Koördinering kon moontlike duplisering en probleme met die aanleer van 'n vreemde swart taal uitskakel. Tussen die Londense Sendinggenootskap (Moffat) en die Amerikaanse Sendinggenootskap (Lindley, Venable, Wilson en Wright) was daar

wel koördinasie met betrekking tot die aanleer van 'n swart taal.

Die feit dat die sendelinge gekonsentreer het op die aanleer van die leerlinge se moedertaal as onderrigmedium, is 'n bewys van die feit dat hulle (die sendelinge) nie van die standpunt af uitgegaan het om die swarte van sy eie kultuur te vervreem nie. Verder wil dit ook voorkom asof hulle die opvoedkundige waarde van moedertaalonderrig besef het.

#### 2.4.1.5 ARBEIDSETOS

Die sendelinge se doel was om aan die swartes landbou, industriële praktyke en -metodes te onderrig. Hierdeur kon die sendingstasies selfvoorsienend word. Die sendelinge het in opdrag van die sendinggenootskappe probeer om die sendingstasies so gou as moontlik finansiëel onafhanklik te maak.

Die Morawiërs het by Genadendal hulle bes probeer om die Hottentotte van hulle nomadiese leefwyse te laat afsien en van hulle gevestigde landbouers te probeer maak. Landbou was op daardie stadium die enigste wyse waarop die Hottentotte en die sendingstasie selfvoorsienend kon word (vergelyk Schmidt, 1985:53).

Anderson, van die Londense Sendinggenootskap, het reeds vanaf 1803 by sy sendingposte Laauwaterfontein, Rietfontein, Witwater, Taaijboschfontein, Leeuwenkuil en Ongeluksfontein Hottentotte as "sendeling-onderwysers" aangestel. Hierdie aksie was op groter selfstandigheid (ook finansiëel) gerig. Die blankes het ook daardeur die Hottentotte se vertrouwe gewen (vergelyk Coetzee, 1975:419).

John Brownlee (1976:109-110), van die Skotse Sendinggenootskap, was een van die pioniers wat die waarde van beter landboumetodes vir die swarte ingesien het. Al sou sommige swartes die sendingstasie permanent verlaat, was hy van mening dat hulle kennis van grondbewerking en die saad van die Christelike geloof verder vrug sou dra. Hy het egter steeds die waarde van akademiese opleiding hoog geag. Hierdie vorming (akademiese en landboukundige) sou die swarte in staat stel om 'n beter lewenstandaard te handhaaf. Op daardie stadium (1839) kon hongersnood grootliks aan swak landboumetodes toegeskryf word (vergelyk ook Holt, 1976).

'n Sending-industriële skool is in 1878 te Thabana-Morena op aandrang van ds. Germond begin. Die behoefte het by hom bestaan

om die Basoeto as werksmense op te lei, waardeur hulle tot die materiële en sosiale ontwikkeling van die stam kon bydra (Ellenberger, 1938:193).

Barnabas Shaw, van die Wesleyaanse Sendinggenootskap, het onder die Namakwas 'n industriële gemeenskap by Leliefontein gevestig. Sy doel was ook om die sendingstasie daardeur selfvoorsienend te maak, sowel as om aan hulle tegniese onderwys te voorsien (vergeelyk Du Plessis, 1911:120).

Die sendingstasies in Natal het in 1894 onafhanklikheid van die Amerikaanse Sendinggenootskap verkry. Die Natalse "Government Board" het soveel lof vir die sendingskole gehad dat hulle vanaf 1902 7 000 pond per jaar aan die skole uitbetaal het (Gerdener, 1974:474).

Die Rynse sendelinge het by uitstek gemeenskappe tot selfonderhouding gelei. Leipoldt en Von Wurmb se boerderye met mielies, tabak, vrugte en later ook industrieel soos 'n leerlooierij en 'n meule het aan die Hottentotte by Wuppertal 'n redelike inkomste gebied. Daardeur is teen 1870 finansiële onafhanklikheid in die hand gewerk (Behr & Macmillan, 1971:370).

Die sending onder die slawe het na hul vrystelling in 1834 'n bloeitydperk beleef. Die sendingstasies by Stellenbosch (Lückhoff) en Tulbagh (Zahn) het hul doel tot selfonderhouding en kerstening by uitnemendheid bereik. Die Rynse Sendinggenootskap het teen 1864 die onafhanklikheid van die sendingstasies aanvaar. Die meeste sendingstasies was teen 1878 geheel en al selfonderhoudend en kon hul sendeling-predikante se salarisse self betaal. Op daardie stadium was daar eintlik nie meer sprake van "sendingwerk" nie, maar wel van die ontwikkeling van kerklike gemeenskappe (vergeelyk Behr & Macmillan, 1971:370; Coetzee, 1975:423; Venter et al., 1982:92).

Die Metodiste-kerke van Suid-Afrika het met die oplewingstydperk of "Unzondelelo" vanaf 1866, toe Taylor met sy herlewingspreke onder die swartes begin het, die onafhanklikheid van die Metodistiese gemeentes onder die swartes aangemoedig. Unzondelelo het daartoe meegewerk dat groepe swartes hulself verenig het om die Evangelie onder eie geleedere uit te dra. Die beweging is aanvanklik met agterdog bejeën en as Etiopianisme afgemaak. Met die Sinode van 1878 het die Metodiste-kerke egter besluit om Unzondelelo sy gang te laat gaan sodat onafhanklikheid en selfvoorsiening in die swart kerke beter tot hulle reg kon kom (vergeelyk Du Plessis, 1911:302).

Die eerste daadwerklike sendingpoging onder beheer van die Hervormde Kerk het in Natal voorgekom. Andrew Mlaba het van die Skotse Kerk weggebreek en aansoek gedoen om as Hervormde lidmaat sendingwerk onder die Zoeloes in Natal te doen. Op 22 Januarie 1923 is Mlaba se aansoek goedgekeur en is hy op 23 April 1923 as "Naturellen Leraar der Kerk" gelegitimeer. Die sendingkerk met die naam: "Zulu Hervormde Zendingskerk van Natal, Gemeente Lufafa" is daarna gestig. Die Hervormde Kerk van Natal sou die toesig en beheer oor hierdie kerk uitoefen. Die praktyk in die Hervormde Kerk was dat die swarte op eie inisiatief en sonder inmenging van die blanke gemeentes en skole moes stig (vergelyk Gerdener, 1958:39; Van der Westhuizen, 1969:22-23).

Die sendingkommissie van die Gereformeerde Kerk het in 1952 besluit om groter selfstandigheid aan die sendende gemeentes toe te ken, waarna 'n gewysigde Sendingorde ingestel is. Daar is ook groter onafhanklikheid aan die Gereformeerde sendingskole toegeken (De Klerk, 1953:26-27).

### **Samevatting**

Die sendingskole se voortbestaan was grootliks afhanklik van die inwoners se bydraes deur landbouproduksie (handarbeid), deels te wyte aan die sendinggenootskappe se beperkte finansiële ondersteuning. Daarin is egter nie noodwendig 'n negatiewe motief by die sendelinge aanwesig nie, want daar is aanduidings dat die blankes op die stasies self handarbeid moes verrig. Hulle het byvoorbeeld huise gebou, houtwerk gedoen en tuin gemaak. Handvaardighede het mettertyd deel van die kurrikulum gevorm, wat die voorloper tot tegniese onderwys sou wees.

Op grond van die swartes se kultuur het die vroue en kinders handarbeid verrig. Die mans se uitsluitlike funksie binne die gemeenskap was om hulself as goeie vegters te bekwaam. Skoolse (akademiese) onderrig het 'n groot bydrae gelewer tot die swartes se intellektuele ontwikkeling en meegebring dat handarbeid as minderwaardig beskou is.

#### **2.4.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIE TEN AANSIEN VAN DIE VOORBEREIDING VAN DIE MENS VIR SY TAAK AS LID VAN DIE SAMELEWING**

Die sendelinge se onderwyspogings was na inhoud en metode op kerstening van die swarte gerig. Handarbeid het deel van hierdie inhoud gevorm en moes meewerk tot die sendingstasies se

selfstandigheid.

Moedertaalonderrig het deel uitgemaak van die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunt. Engels het gaandeweg in die meeste skole die plek van die moedertaal as onderrigmedium ingeneem. Die feit dat sekere skole leerlinge van verskillende etniese groepe onderrig het (byvoorbeeld Lovedale), het daartoe bygedra.

Die kersteningsdoelstelling van die sendelinge kon slegs bereik word indien kennis van die Woord van God en die Christendom deel van die kurrikulum sou vorm. Die religieuse en kulturele vertrekpunte en lewenswyse van die onderriggewer en leerders moes hierin verreken word.

Westerse kultuuroordrag is verder in die hand gewerk deur die feit dat daar in die sendingtydperk min tot geen swart onderwysers beskikbaar was nie. Waar hierdie onderwysers wel beskikbaar was, kon die eie kultuur die raamwerk vir onderrig vorm.

Die sendelinge het gevind dat daar geen geletterdheid in Westerse sin in die swart gemeenskappe bestaan het nie. Al hul kennis was op daardie stadium van prakties-bruikbare aard en is nie geboekstaaf nie. Die sendelinge moes ook in 'n ander sin hulself geletterd maak deur die Bantoe-tale aan te leer. Hierdie taak is belemmer deur die feit dat daar nie geskrewe bronne oor hierdie tale tot hulle beskikking was nie. Daar was egter wel geskrewe materiaal in Engels bekombaar. Sodoende het die veronderstelling by die swarte posgevat dat Engels die eintlike "boektaal" of "geleerdheidstaal" was.

Die ABC-metode was die enigste didaktiese werkswyse wat aan die sendelinge bekend was om hul doel, naamlik geletterdheid te bereik. Na die inskakeling van hierdie klankleerprogram is oorgegaan tot skryf en ordening van woorde in sinne. Die uiteindelijke doel was om die Bybel te kon lees. 'n Lang onderwysproses was dus die enigste weg tot volledige kerstening. Bybelverhale kon egter mondelings aan die leerlinge oorgedra word.

Die feit dat die sendelinge handarbeid en later tegniese onderwys in die kurrikulum ingesluit het, bewys dat hulle ingestel was op die selfstandigmaking van die swart sendinggemeenskappe. Verder sou dit hulle toerus om 'n heenkome in die omliggende gemeenskap, waarin blankes die vernaamste

werkgewers was, te vind. Aangesien die uiteindelijke doelstelling kerstening was, het die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunt, naamlik om die swarte voor te berei vir sy taak binne sy eie samelewing, 'n besondere karakter of stempel gekry: die swarte moes voorberei word om in 'n sendinggemeenskap te kon aanpas, selfonderhoudend te wees en sy geloof uit te leef. 'n 'n Geletterde en tegnies-vaardige mens kon sy roeping as Christen dus alleen uitleef wanneer hy in alle opsigte voorberei is vir sy taak binne die samelewing.

## 2.5 DIE ROL VAN RAS OF KLEUR IN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE

### 2.5.1 HISTORIESE AGTERGROND

Vanaf die ontstaan van sendingonderwys het die sendelinge geen doelbewuste onderskeid tussen ras of kleur getref nie. Daar is dikwels Hottentotte, swartes en blankes in die sendingskole aangetref. Die blankes was hoofsaaklik kinders van die sendelinge of van omliggende Boere wat geen ander skool vir hulle kinders gehad het nie.

Die eerste skool onder Van Riebeeck se toesig was 'n skool vir slawe, maar nadat dit doodgeloop het, het Wagenaer die eerste "goevernementskool" begin. Dié skool was 'n veelrassige sendingskool. Wagenaer het byvoorbeeld verklaar dat benewens die blanke "vrijel(ieden) kinderen, all eenige swarten off slaven kinderen benefens een jongh Hottentootje off twee" al so ver in die Nederlandse taal gevorder het dat hulle die Onse Vader kon opsê. Onder die name wat Ernestus Back, die sieketrooster-onderwyser, in die skoolregister ingeskryf het, was daar dié van 12 blankes, een Hottentot en vier slawe. Daar was teen 1679 32 blankes, 11 Hottentotte en vyf slawe in die skool (vergelyk Wagenaer, 1663/1910:4-5; Fouche, 1910:7).

Goewerneur Simon Van der Stel was vanaf 1687 in beheer van die skool. Hy het besluit om jaarliks op Kersdag aan die leerlinge wat die beste gevorder het, pryse toe te ken. By hierdie geleentheid is daar wel onderskeid getref tussen die slawe, die blankes en die Hottentotte (vrygeborenes):

"soo is na rijpe overweging ten dienste des gemene bestens goedgevonden en besloten om d'schoolkinderen soo vrij als slaav geboren meer en meer tot christelijcke deugden en wetenschap an

te moedigen (en) op te wekken, hun eenmaal in't jaar op den dag die ter gedagtenis der geboorte onses Saligmakers gevierd word, nadat se door schoollargen of haar opsienders in hun voortgang ondervraagd, en dat se proevstukken in't lesen, schrijven, cijferen en huns geloovs articulen sullen gegee hebben, elck na sijn verdiensten's Comps. wegen met een prijs vereeren, sullende de drie eerste vrijgeboorene, van wat kunne sij oock sijn, elck een silvere penne ter waardij van een Rijxdr. hebben" (Van der Stel, 1687/1910:8-9).

Uit die eerste onderstreepte gedeelte kan afgelei word dat almal in aanmerking sou kom vir die prestasietoekennings. Die tweede onderstreepte gedeelte stel die saak egter weer anders, naamlik dat slegs die eerste drie vrygeborenes, ongeag hulle geslag, elk 'n toekenning sou ontvang. Wat hier sterk na vore kom, is die onderskeid tussen slawe en nie-slawe. Daar is dus onderskeid getref tussen die verskillende sosiale stande, maar daar was skynbaar geen diskriminasie op grond van ras of kleur nie (vergelyk Fouche, 1910; Blommaert, 1938:1-33; Venter et al., 1982:20).

Die Politieke Raad het in 1779 die Raad van Skolarge opdrag gegee om verslag te doen oor die onderwystoestande aan die Kaap. Daar is berig dat 84 slawekinders die slaweskool besoek het, terwyl daar 82 nie-blankes uit 'n totaal van 696 leerlinge in agt verskillende skole aan die Kaap was (vergelyk Coetzee, 1975:407).

Du Plessis (1911:35) en Spoelstra (1907:30) het die stryd van die koloniste vanaf ongeveer 1665 tot 1675 ten opsigte van die doop van slawekinders beskryf. Die vraag het ontstaan of slawekinders, wie se ouers nie Christene was nie, gedoop moes word. Die praktyk aan die Kaap was dat slawe gedoop is indien hulle die Christelike geloof aangeneem het en daarna as Christene van die slaweband vrygestel is. Kinders van nie-Christen-slawe is egter, teen die bepalings van die Dordtse Sinode (1666) in, wel gedoop. Hierdie stryd het 'n klimaks bereik met ds. Baldaeus, wat op besoek aan die Kaap was, se weiering om 'n slawekind te doop.

Hierdie omstandighede het in 1676 bygedra tot die versoek van die Kerkraad aan die Politieke Raad om afsonderlike skole vir slawe en blanke kinders op te rig (vergelyk Behr & Macmillan, 1971:105; Coetzee, 1975:405; Venter et al., 1987:16-17). Omdat daar nie op daardie stadium behoorlike voorsiening vir 'n aparte skool gemaak kon word nie, het gemengde skole egter bly voortbestaan. Eers in 1685 het Kommandeur van Rheede (die Heer van Mijdrecht)

opdrag gegee dat 'n aparte slaweskool in die slawekwartiere opgerig moes word. Afsonderlike skole is egter nie oral aan die Kaap opgerig nie. Met uitsondering van die slaweskool het alle ander skole nog steeds slawe, Hottentotte en blankes in een skool onderrig.

Daar kan egter ook uit bogemelde bronne afgelei word dat die koloniste nie geneë was om hul kinders of slawe in die slaweskool te plaas nie. Die rede hiervoor was skynbaar die lae sedelike peil wat in die slawelosie aangetref is. As teenvoeter vir die slaweskole het die koloniste besluit om skole op hul persoonlike eiendom op te rig. Die slaweskool het egter vir jare bly voortbestaan en is moontlik eers tot niet verklaar met die opheffing van die slawewet in 1834.

Na die opheffing van die slawewet aan die Kaap het die probleme waaroor die sendelinge dikwels berig het, nog groter geword. Die koloniste kon byvoorbeeld nie aanvaar dat die slawe gelykstelling met die blankes ontvang het nie. Die blankes was teen die vrystelling van die slawe gekant omdat dit kon lei tot gelykstelling. Sodanige gelykstelling sou dan die deur open tot kerstening. Daardeur sou hulle volledig gelyk wees aan die blanke (vergelyk Lovett, 1899:500; Van der Kemp, 1801/1899:23).

Volgens Champion (1836/1967) het die koloniste op die slawe as 'n "inferior class", wat nie vir die Christendom aanvaarbaar was nie, neergesien. Die volgende mag as verklaring aangevoer word vir hierdie teenkating van die koloniste: die "barbaarse" lewenswyse van die inboorlinge; die voortdurende plundering en oorloë; die vergeldingstappe van die regering; die "klasse"-beskouing wat in Europese lande aan die orde van die dag was (vergelyk die Franse Revolusie), en die predikante van die Nederlandse Kerk in Suid-Afrika se vrae oor die "reg" en "mag" van die sendelinge om die sakramente (byvoorbeeld die doop) te bedien.

Die eis van die koloniste dat daar geen gelykstelling moes wees nie, was egter teenstrydig met hul vroeëre aandrang (met die aankoms van die slawe) dat die slawe die Nederlandse taal moes leer en gekersten moes word (vergelyk 2.2.1).

Hierdie beskouinge en gesindhede van die koloniste het egter meegebring dat die opvoedingsfilosofiese strewe van die sendelinge, naamlik dat daar in die onderwys geen onderskeid op grond van ras/kleur getref behoort te word nie, gaandeweg verpolitiseer is. Hierdie toedrag van sake het 'n beperkende

invloed op die sendelinge se strewe en arbeid uitgeoefen. Die volgende woorde van Lovett (1899:513) plaas die sendelinge se toelatingsbeleid tot skole in perspektief:

"The real source of colonial hostility to the early missionaries was not at all that they interfered in politics, a charge absolutely unfounded - but it was because they believed in equal rights for black and white, for Kafir and boer, for Hottentot and colonist. They based this view upon the teaching of Jesus Christ, and they strove in dependence upon Him to secure these rights. This was why many colonists in 1812 hated them; and this is why historians in later days misinterpret them."

Pastoor Ludwig Harms (1808-1865) het in 1849 'n sendinggenootskap, bekend as "Die Hermannsburger Mission", gestig. Die doel van hierdie sendinggenootskap was "demokratiese sosialisme", waarmee bedoel is dat almal, ook die werknemers van die genootskap, gelyke regte en behandeling moes ontvang. Hierdie uitgangspunt het beteken dat eiendom oral op gelyke basis toegeken sou word (die beginsel van "community of property"). Laasgenoemde beleid van die sendinggenootskap het soms in die praktyk tot probleme en griewe gelei, aangesien dit onmoontlik was om aan al die swartes huisvesting te voorsien, onderwys en opleiding te bied en daarby van die swartes te verwag om huurgeld vir sodanige verblyf en dienste te betaal. Die swartes het nie die stelsel verstaan nie en het ook nie die middele gehad om huur te betaal nie. Nadat hierdie beleid by die eerste sendingstasie in Natal (Hermannsburg, 1854) misluk het, is die "community of property"-stelsel laat vaar.

Volgens Hofmann (1947:37) was die sending van Pfanner (Rooms-Katoliek) spoedig 'n sukses aangesien die Zoeloes Pfanner se benadering tot hulle as "mense sonder enige diskriminasie van ras of kleur" waardeur het. Mariannahill-stasie het later (1920) ook Kleurlinge tot die opleidingsentrum toegelaat, aangesien die swartes se getalle gedaal het (vergelyk Horrell, 1963:11).

Lovedale se jarelange tradisie van geen kleurskeidslyn nie, het in die slag gebly toe sir Thomas Muir, die Superintendent-Generaal van Onderwys in 1892 geweier het dat blanke studente die algemene eksamen vir onderwysers by Lovedale aflê. Die besluit is geneem op grond van die argument dat blanke kinders die sendingskole bygewoon het omdat skoolgelde by die blanke skole aan die Kaap te hoog was (Horrell, 1963:13). Die rede vir die handhawing van 'n kleurskeidslyn was dus in hierdie geval

finansieel en nie polities gemotiveer nie.

Die Hervormde Kerk het 'n ander beskouing oor sendingonderwys nagehou. Hulle was van mening dat sending "gelykstelling" van die swarte met die blanke sou meebring; daarom het die blanke Hervormde lidmate nie aan sendingaksies deelgeneem nie (vergelyk Van der Westhuizen, 1969:101). Sending het volgens die Hervormers geleerdheid, beskaafdheid, politieke gelykstelling en barmhartigheidsdiens tussen blank en swart onderling beteken, wat vir die meerderheid van Hervormde lidmate onaanvaarbaar was. Deur sodanige beleid is rasse-skeiding in die kerk en waarskynlik in die onderwys meegebring. Daar is op 3 Junie 1923 in 'n ondersoek vasgestel dat die Zoeloe-Hervormde gemeente ook geen gelykstelling met die blanke gemeente verlang het nie. Daar kan aanvaar word dat die swartes dié standpunt ingeneem het om in te pas by dié van die blanke Hervormde Kerk, aangesien die Zoeloe gemeente indertyd finansieel aan hulle gebind was (vergelyk Van der Westhuizen, 1969:101-110). Dit is egter moontlik dat die Zoeloes ook nie rassevermenging in die kerk en skool wou hê nie.

Die NGK het volgens Kinghorn (1985:2-3) in 1927 'n beleid aangeneem waarin die kerk hom teen "vermenging en teen alles wat dit in die hand sal werk" uitgespreek het. Hierdie beleid van die NGK het ook die volgende bevat:

"Waar die kerk hom dus teen sosiale gelykstelling ... in die daelike omgang verklaar, wil hy sosiale differensiasie en geestes- of kulturele segregasie aanmoedig..."

Die NGK was egter ten gunste van sendingwerk onder die swartes.

### **Samevatting**

Na die vestiging van die verversingspos aan die suidpunt van Afrika is daar in die skole wat deur Van Riebeeck en Wagenaer gestig is, geen onderskeid tussen ras of kleur getref nie. Daar is wel onderskei tussen slawe en nie-slawe. Die koloniste het wel later die standpunt ingeneem dat daar geen gelykstelling mag wees nie en het daarop aangedring dat daar afsonderlike skole vir hulle kinders moes wees.

Die sendelinge het oor die algemeen van die standpunt uitgegaan dat alle rassegroepe in een skool geakkommodeer behoort te word. Harms se demokratiese sosialisme, met sy ideaal van gelyke behandeling en regte was, alhoewel opreg bedoel, nie prakties

uitvoerbaar nie.

Die Hervormde Kerk was egter van die eerste kerke wat die standpunt van rasse-onderskeid in die sendingveld gehuldig het. Hieruit is 'n politieke beskouing van afsonderlike skole moontlik in die hand gewerk.

Die standpunt van afsonderlike skole kan moontlik ook voor die deur van die sendelinge geleë word. Lindley en Moffat het byvoorbeeld hulle eie kinders vir hoër onderwys oorsee gestuur. Die sendelinge se motivering om hulle kinders "afsonderlik" op te voed, het egter gegroei uit die feit dat sendingskole slegs op geletterdheid en 'n kersteningsdoel toegespits was - 'n doel wat hulle kinders reeds bereik het. Dié afsonderlike skole was dus waarskynlik nie gegrond op 'n onderskeid tussen ras of kleur nie.

#### 2.5.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE AANGAANDE RAS/KLEUR

In die verskillende fases van die sendinggeskiedenis (vergelyk 1.2) het kontrasterende opvoedingsfilosofiese uitgangspunte die voorsiening van onderwys aan kinders van die verskillende rasse-groepe bepaal. Enersyds en wel oorwegend, was die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt by die sendelinge dat daar nie op grond van ras of kleur gedifferensieer behoort te word nie. Andersyds en wel in enkele gevalle, was daar tog sendelinge wat die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt gehuldig het dat daar op grond van hierdie kriterium gedifferensieer moes word.

Eersgenoemde groep, waarna hierbo verwys is, was sendelinge van buitelandse sendinggenootskappe. Die tweede groep was weer sendelinge van Suid-Afrikaanse oorsprong (NGK en die Hervormde Kerk).

Die vraag is of daar gedifferensieer behoort te word op grond van ras of kleur. Hierdie vraag is verskillend deur die onderwysvoorsieners beantwoord (vergelyk bo). Die feit dat die vraag verskillend beantwoord is, kan toegeskryf word aan verskillende politieke en/of antropologiese veronderstellings en uitgangspunte.

Die sendelinge se antropologiese uitgangspunte is deur 'n Bybelse siening gerig, naamlik gelykwaardigheid van alle mense voor God. Opvoedkundig sowel as prakties was daar vir hulle geen rede om kinders van verskillende rasse in afsonderlike skole te plaas

nie. Afsonderlike skole was ook nie finansieel en in die voorsiening van onderwysers haalbaar nie.

## 2.6 DIE SENDELINGE SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE EN OORTUIGINGS ONDERLIGGEND DAARAAN

Nadat die algemene opvoedende onderwysarbeid van die sendelinge en die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte waarop dit telkens berus, in hierdie hoofstuk aan die orde gestel is, kan die betrokke opvoedingsfilosofiese uitgangspunte soos volg saamgevat word:

- die strewe om die swartes voor te berei vir 'n lewe in Christus (te kersten);
- die Westerse kultuur as verwysingsraamwerk te gebruik vir hierdie kerstening;
- die swarte voor te berei vir sy taak binne die onmiddellike en breë samelewing;
- die toelating tot skole enersyds vanuit ras of kleur as kriterium te benader en andersyds nie sodanige kriterium toe te pas nie.

Die vraag wat nou gestel kan word, is waarom hierdie opvoedingsfilosofiese uitgangspunte na vore gekom het en op watter oortuigings dit berus. Die antwoord is moontlik dat hierdie standpunte die positivering van die sendelinge se diepste oortuigings was. Hierdie oortuigings kan soos volg verwoord word:

- die leerling is as kind van God beskou;
- die skool is as die vernaamste instrument beskou om die swartes voor te berei vir begrip en aanvaarding van die Evangelie;
- kennis van die werklikheid (God, mens, kosmos en die onderlinge samehang daarvan) is die toerusting wat die bekeerlinge vir die uitvoering van hulle roeping nodig het.

## 2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is sendingonderwys binne die raamwerk van die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte en die grondslae onderliggend daaraan bespreek. Die uitgangspunte is geabstraheer of afgelei uit die optrede en uitsprake van 'n aantal sendelinge en hulle sendinggenootskappe. Verder is daar algaande gewys op enkele beperkende faktore wat 'n rol gespeel het in die realisering van die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte.

In die volgende hoofstuk sal die opvoedingsfilosofiese gedagtes van enkele sendingfigure wat in hierdie hoofstuk prominent na vore getree het, bespreek word.

### 3. OPVOEDINGSFILOSOFIESE BESKOUINGS VAN ENKELE PROMINENTE FIGURE IN DIE SENDINGONDERWYS IN SUID-AFRIKA (1800-1953)

#### 3.1 INLEIDING

Die kerstenings- en opvoedingstrategie<sup>ë</sup> van die sendelinge rus op bepaalde filosofiese uitgangspunte. In die opvoedingskonteks kan daarna verwys word as opvoedingsfilosofiese uitgangspunte. Om laasgenoemde onder woorde te bring, is dit metodologies nodig om hulle opvoedingspraktyk as uitgangspunt te neem. Daaruit kan die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte afgelei word. Die opvoedingspraktyk kon dikwels egter slegs afgelei word uit die kultuur-historiese agtergrond van die sendeling se arbeid en geskifte, waaronder verslae van die sendelinge oor hulle werk in die veld. Langs hierdie weg (kultuurhistoriese agtergrond -> opvoedingspraktyk -> opvoedingsfilosofiese uitgangspunte) kon daar op 'n wetenskaplike wyse gekom word tot die bepaling en verwoording van die sendelinge se opvoedingsbeskouinge.

In hierdie hoofstuk word aandag geskenk aan die opvoedingsfilosofiese gedagtes of uitgangspunte van die sendelinge. Op grond van die metodologie wat hierbo gestel is, word die sendingonderwysgeskiedenis wat in hoofstuk 2 gerapporteer is, as agtergrond gebruik.

Sendelinge op wie se werk in hierdie navorsing gekonsentreer sal word, is bepaal deur eerstens vas te stel of daar primêre literatuur oor hulle bydrae opgespoor kon word en tweedens of betekenisvolle uitsprake (van dié sendelinge) oor opvoeding en onderwys daarin opgeteken is. Op hierdie wyse is die volgende persone geselekteer: Jean Pierre Pellissier, Robert Moffat, Daniël Lindley, Francis Pfanner en Robert Henry Wishart Shepherd. In die konteks van Dooyeweerd (1975:70) se filosofiese tipering, sou na hierdie persone as "historiese maghebbers" verwys kon word (vergelyk 1.5.5).

Die bespreking van elke sendeling se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte word ingelui deur 'n kort lewenskets. Die waarde van die historiese agtergrond vir hierdie navorsing is geleë in die illustrasie wat dit bied van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge. Hierdie uitgangspunte word geformuleer en die hoofstuk word afgesluit deur tot enkele gevolgtrekkings te kom.

### 3.2 PELLISSIER VAN BETHULIE

#### 3.2.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Pellissier, 1956)

Jean Pierre Pellissier is op 28 September 1808 in Sint Arey naby Grenoble in Frankryk gebore. Hy was die oudste kind van Jean Pellissier en Madelene Silvestres - eenvoudige Protestantse landbouers. Hy het vier susters en een broer gehad.

Pellissier het sy opleiding as sendingpredikant aan die "Institute of the Paris Evangelical Mission" vanaf 1827 tot 1831 onder die bekwame leiding van eerwaarde Jean Grandpierre ontvang. In 1831 is hy na Suid-Afrika gestuur vir sendingwerk onder die Bantoetaalsprekende mense. Hy het hom in Kuruman aangesluit by Rolland en Lemue. Na Moffat se bemiddeling by Mzilikazi het Pellissier, Rolland en Lemue pogings in werking gestel om 'n sendingstasie by Mosega onder die Ba-Hurutsi, 'n onderdanige stam van Mzilikazi (naby die huidige Zeerust), te stig. Verskeie faktore het hulle egter gedwing om die sendingaksie by Mosega te laat vaar. Pellissier het daarna 3 000 Ba-Tswana (Betsjoeana) vlugtelinge na Bethulie geneem, waar hy in Oktober 1833 'n skool in hoofman Lepui se gebied begin het. In dieselfde jaar het hy in die huwelik getree met Martha Murray, die dogter van James Murray, 'n Ier wat saam met die Britse Setlaars na Suid-Afrika gekom het. Martha het Pellissier bygestaan in sy werksaamhede. Sy het byvoorbeeld 'n naaldwerksskool vir jong Ba-Tswana-dogters gestig en het verder vir lang tye die skool op Bethulie behartig.

Pellissier het tot ongeveer 1862 welslae in sy sendingwerk behaal. Op daardie tydstip het Lepui die sendingstasie aan die Boere verkoop en is die dorp Bethulie gestig. Hy het agtergebly om met sy sendingaksies voort te gaan, alhoewel die meeste van die Ba-Tswana na Betsjoeanaland uitgewyk het. Die Franse Sendinggenootskap (waaraan Pellissier behoort het) het die pastorie, kerk en skool behou maar Pellissier sou voortaan in diens van die Vrystaatse regering staan.

Vir Pellissier het die agteruitgang van die sendingstasie 'n vernedering beteken. Hy is op 11 Junie 1867 oorlede.

#### 3.2.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN PELLISSIER IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Na 'n mislukte sendingpoging by Mzilikazi het Pellissier na Philippolis vertrek om duisende Ba-Thlapin na Bethulie te lei

(Pellissier, 1956:130). Bethulie is gestig op die standplaas Moordenaarspoort, wat later deur die Londense Sendinggenootskap vir die oprigting van "Boesmanskool" gebruik is. Eerwaarde Clark het tot 2 Julie 1833 hier onder die Boesmans sendingwerk gedoen. Pellissier het die naam van die sendingstasie verander na "Caledon" en later op aandrang van die Franse Sendinggenootskap na "Bethulie".

Die feit dat Pellissier self die Ba-Thlapin uit Philippolis na Bethulie gelei het, illustreer die strewe om sy roeping as sendeling onder die Ba-Thlapin uit te leef. Hierdie strewe was so sterk dat hy die mislukking by Mzilikazi verwerk het en 'n nuwe uitdaging in die werk onder die Ba-Thlapin gesien het.

Die doel met die ou sendingstasie se stigting by Moordenaarspoort, later bekend as Boesmanskool, was om 'n bufferstaat te vestig waardeur die Boere gekeer of ontmoedig kon word om oor die Oranjerivier te trek en hulle noord van die rivier te vestig. Die onderhandelinge vir die stigting van Boesmanskool was in die hande van dr. John Philip van die Londense Sendinggenootskap en die Kaapse regering. In 1834 is Caledon (Boesmanskool) deur die Londense Sendinggenootskap aan die Franse Sendinggenootskap geskenk en wel op voorwaarde dat hulle dit as 'n sendingstasie sou bedryf (Pellissier, 1956:190-197).

Hoewel Pellissier se oogmerk die kerstening van die swartes was, was dit minstens die aanvanklike politieke doelstelling van die regering om die Boere by Bethulie te keer om verder grond te bekom. Hierdie beleid was dikwels die oorsaak van grensgeskille. Die politieke doelstellings van die regering en kersteningsdoelstellings van onder andere Pellissier was nie sonder meer versoenbaar nie en moes noodwendig botsings veroorsaak wat die bereiking van die opvoedingsdoelstellings op die sendingstasie negatief sou beïnvloed.

Die Ba-Thlapin van Bethulie (Caledon) het hoofsaaklik bestaan uit vlugteling wat tydens die inval van die Mmantatise hulle toevlug tot die Griekwas in Philippolis geneem het (Pellissier, 1956:163). Kaptein Lepui, skryf Pellissier (1956:309), was van nature 'n goeie mens maar hy was nie in staat om leiding aan die Ba-Thlapinstam te gee nie. Hy kon byvoorbeeld nie onderskei tussen mense wat hom goed- of kwaadgesind was nie.

Gedurende Lepui se hoofmanskap sou hy Pellissier en sy dagskool skade berokken. Hy sou byvoorbeeld die Ba-Thlapin aanmoedig om

die skool te boikot en sodoende alle werk wat Pellissier opgebou het, afbreek. Net soos ander swart regeerders (byvoorbeeld Dingane) het Lepui na onafhanklikheid gestreef. Hy was egter 'n pion in die hande van die Griekwas (Adam Kok) deur wie hy vir eie magsgewin misbruik is.

Op 19 November 1833 skryf Pellissier (1956:163-165) aan die Franse Sendinggenootskap dat hy vir 'n maand lank 'n gereelde dagskool vir 82 leerlinge, waarvan 'n aantal reeds die alfabet geken het, ingestel het. Pellissier was genoodsaak om die skool deur dubbelmedium te bedryf, naamlik Setswana en Nederlands aangesien die Griekwas en enkele Boesmans slegs Nederlands kon praat. In dieselfde brief van 19 November 1833 stel Pellissier die behoefte aan 'n groter gebou aangesien die bestaande vertrek nie alleen te klein was vir die 300 kerkgangers op Sondag nie, maar ook ontoereikend was om op woensdae vir onderwysdoeleindes te gebruik.

Pellissier se doelstelling met die skool was geletterdheid. Om die kerstening van die swartes moontlik te maak, moes die leerders self die Bybel kon lees en verstaan. Hy het die "ABC-metode" gebruik. Daarvolgens moes die leerlinge eers die volledige alfabet ken en kon uitspel voordat oorgegaan is tot klank-lees. Eers daarna kon hulle leeskaarte gebruik en ook die skryf van die Sotho-taal aanleer (vergelyk Pellissier, 1956:164, 286). Die taalmedium in die skool was 'n probleem omdat alles eers in Setswana en daarna in Nederlands (ter wille van die enkele Boesmans) gedoen moes word. Verdere probleme was die ontoereikendheid van die lokaal en ander geriewe soos skoolbanke wat ontbreek het.

In 1834 het mev. Pellissier (Pellissier, 1956:214) 'n naaldwerkskool vir die Ba-Thlapin- en Griekwa-dogters gestig. Sy het op 20 Julie 1837 (Pellissier, 1956:274) aan die susters van die Franse Sendinggenootskap geskryf dat sy drie doelstellings met die naaldwerkskool nagestreef het, naamlik om:

- hulle beskaafd te maak en sodoende te lei tot sindelikheid,
- by hulle ywer op te wek, en
- gesonde grondbeginsels (volgens Westerse gebruike) by hulle in te skerp.

Pellissier het van die veronderstelling uitgegaan dat die swartes beskaafdheid op die Westerse manier moes verwerf voordat hulle die grondbeginsels van die Woord sou verstaan en kon toepas. In hierdie opsig was Pellissier se vrou van groot hulp om veral die

Ba-Thlapin-vroue tot ywer, sindelikheid en vaste gewoontes in Westerse sin te bring.

Op 1 November 1834 het Pellissier (1956:214-220) geskryf dat die sendingstasie 2 500 mense gehuisves het en in 'n groot mate selfversorgend was. Die verbouing van groente en die ontwikkeling van 'n veestapel was hiervoor verantwoordelik. Sy versugting was dat die Here hom die krag moes gee om al diegene wat aan hom toevertrou is, deur sy onderrig tot die pad van saligheid te lei. In sy geskryfte het hy verder daarop gewys dat die leerlingtal gestyg het tot 100, waarvan 70 gereeld die klasse bygewoon het. Hy het hoofsaaklik gebruik gemaak van die helpmekaar-leerwyse ("one-teach-one") (vergelyk Steyn, 1985:18) vir die aanleer van spelling en die opsê van gesangverse. Hy het een maal per week 'n katkisasieles aangebied, wat dan Sondag met die preekbesprekings ingeskerp is.

Pellissier het die onderrig aan die sendingstasie volgens sy onderwyskundige kennis en ervaring, sowel as sy gesonde oordeel met groot sukses aangepak. Die "one-teach-one"-metode word vandag wêreldwyd gebruik om ongeletterdheid te oorbrug (Steyn, 1985:18). Die feit dat hy as sendeling deeglik toegerus was vir sy taak, is hierin geïllustreer. Ervaring het ook toenemend van hom 'n beter leermeester gemaak. Die katkisasielesse, preekbesprekings en onderwys in die skool het bygedra tot Pellissier se bereiking van sy kersteningsdoel.

Op 1 Mei 1835 het hy met trots daarvan melding gemaak (Pellissier, 1956:225) dat die hoogste klas van die skool tot die eerste leeskaart gevorder het. Hy het egter terselfdertyd sy teleurstelling uitgespreek oor die feit dat hy nie self twee skoolsessies per dag kon inpas nie en het dringend gevra dat iemand gestuur moes word om hom in die onderwystaak by te staan.

Na die verloop van 'n jaar kon Pellissier die eerste resultate in die vorm van geletterdheid onder die Ba-Thlapin waarneem. Sy uitsonderlike deursettingsvermoë het waarskynlik grootliks tot hierdie sukses bygedra.

Sy dagprogram het só daar uitgesien (Pellissier, 1956:237):

5.30 - 7.00	: handearbeid en tuinwerk
7.00 - 8.00	: ontbyt en huisgodsdienst
8.00 - 11.00	: skool
11.00 - 12.00	: siekeversorging
12.00 - 13.00	: middagete

13.00 - 15.00 : besoek aan gemeentelede en siekeversorging  
15.00 - 18.00 : handearbeid, bouwerk en terreinversorging  
18.00 - 20.00 : vertaalwerk van die Bybel, ondervraging en  
aanneming in die geloof  
20.00 - 21.00 : aandete en huisgodsdien

Saterdag is katkisasieklass en Sondag kerkdienste in twee tale gehou.

In 1835 het Arbousset en Casalis (Pellissier, 1956:246-247) in hulle verslag aan die Franse Sendinggenootskap met lof oor die stasie Caledon en die vooruitgang van die Ba-Thlapin geskryf. Hulle het die vooruitgang van die Ba-Thlapin, wat bekend was as "uitgeslape diewe en luiaards" (gemeet aan Westerse beskawingstandaarde), toegeskryf aan Pellissier se vermoë om orde op die sendingstasie te handhaaf. 'n Misdadiger is byvoorbeeld deur die groep self gevang, vasgebind en onder toesig van vier manne gedwing om handearbeid in belang van die sendingstasie te verrig.

Die Westerse kulturele standaarde en norme kom in hierdie evaluering duidelik na vore. By die Ba-Thlapin het die Westerse norm van ordelikheid geen rol gespeel voordat hulle met die blankes in aanraking gekom het nie. Diefstal was skynbaar aan die orde van die dag omdat status gemeet is aan 'n persoon se besittings. Om egter 'n Christen te word, beteken om 'n lewe te lei wat beantwoord aan Christelike norme. Pellissier het dus die daaglikse lewe van die Ba-Thlapin drasties probeer verander en wel om te beantwoord aan die beskaafdeheidsnorme van die Westerse kultuur. Daarna kon werklike bekering sins insiens eers plaasvind. Dieselfde geld vir die sindelikeheidsnorme wat mev. Pellissier deur middel van haar naaldwerkklasse aan die dogters probeer oordra het.

Die Franse Sendinggenootskap het in 1836 gereageer op Pellissier se oproep tot bystand en vir Lauga gestuur om hulp by die skool te verleen. Op ongeveer dieselfde tydskop het kaptein Lepui by die skool aangesluit om te leer lees en skryf (Pellissier, 1956:248). Op 28 Januarie 1837 skryf Pellissier dat die getal leerlinge tot 120 gestyg het:

"Dit skyn asof hulle meer en meer die belangrikheid om te kan lees en skrywe insien. Die volwassenes wat gunstig gestem is jeens die koninkryk van die Hemele, besoek ook die skool met meer graagte omdat hulle begerig is om die Heilige Skrif te leer verstaan." (Pellissier, 1956:266.)

Pellissier het in sy kurrikulum slegs op geletterdheid gekonsentreer en wel om sy kersteningsdoel te bereik. Hierin verskil hy van die ander sendelinge wat ook nog elementêre Wiskunde en sommige ook nog 'n derde taal by die kurrikulum ingesluit het. Daar kan egter nie met sekerheid bevestig word of die Ba-Thlapin werklik skool toe gekom het om gekersten te word nie.

Toe Pellissier op 20 Julie 1837, na 'n tydperk van afwesigheid, na die sendingstasie terugkeer, was sy teleurstelling groot toe hy moes verneem dat Lauga, wat hoofsaaklik vir die skool verantwoordelik was, die skool gesluit het om eers sy huis klaar te bou. Mev. Pellissier het egter, in die afwesigheid van haar man, ingegryp en die skool weer geopen. Lauga het op 15 September 1838 sy huis voltooi maar moes inderhaas na Lemue op Motito aangesien die sendingstasie aldaar probleme ondervind het. Pellissier moes weer alleen die skool en ander werksaamhede behartig, maar kon die huis van Lauga omskep in 'n skoolgebou (Pellissier, 1956:269, 273).

Uit Pellissier se teleurstelling oor Lauga se optrede is dit duidelik hoe belangrik die skool vir hom was. Daar is egter geen aanduiding in sy geskrif(-te) dat hierdie ongelukkige gebeure sy verhouding met Lauga negatief beïnvloed het nie.

In Oktober 1838 na 'n rooftog van die "Tamboekies" (Thembu) op Bethulie het die bywoning van die skool en eredienste afgeneem. Seshonderd beeste en 3 000 skape is in die rooftog gebuit. Die gevolg daarvan was dat die Ba-Thlapin verdere rooftogte wou vermy deur as eerste prioriteit daaglik hulle vee op te pas en te weier om die skool of eredienste by te woon (Pellissier, 1956:276).

Die daaglikse omstandighede van die skool was dus direk onderhewig aan gebeurtenisse by en rondom die sendingstasie. Die Afrika-sosialistiese instelling van die Ba-Thlapin spreek byvoorbeeld duidelik uit die feit dat almal verantwoordelik was vir die vee en almal moes help wanneer ander stamme hulle veiligheid en eiendom bedreig het.

Pellissier het vanaf 1839 tot en met die Britse regering se oorname van die gebied tussen die Oranje en die Vaal in 1849 'n geskil tussen die Griekwas en die Boere probeer besleg. Albei groepe het beweer dat Bethulie hulle eiendom was. Toe die Griekwas in 1839 gedreig het om Bethulie met geweld oor te neem, het Pellissier die hulp van dr. Philip ingeroep aangesien hy die

bemiddelaar tussen die Franse Sendinggenootskap en die Londense Sendinggenootskap oor die grond tussen die Oranje en die Vaal was. Philip het hom egter onttrek aan die vete en wou nie uitspraak lewer nie. Pellissier het daarna bewys gelewer van die grense soos vasgestel in 'n ooreenkoms tussen hom en die Griekwa-kaptein Adam Kok (Pellissier, 1956:289). Die Griekwas wou die bewyse egter nie aanvaar nie en het die Ba-Thlapin teen die sendelinge opgestook. Op hierdie manier wou hulle probeer om die sendingstasie onder hulle beheer te kry. Op 2 November 1839 het Gosselin vir Pellissier op Bethulie gaan bystaan totdat die onaangenaamheid opgeklaar het.

Die grootste probleme het hul oorsprong by kaptein Lepui en sy seun Corasi gehad. Hulle het onder invloed van die Griekwa-kaptein Adam Kok valse gerugte oor Pellissier versprei en sy onderdane belet om die skool by te woon. Lepui se optrede het uitgeloop op stakings en opstande, waardeur die skool sodanig beïnvloed is dat die getalle tot 60 gedaal het (Pellissier, 1956:289, 302). Op 29 September 1840 skryf Pellissier (1956:309):

"...die politieke toestand van hierdie land sal nie beter word nie. Ons slinger altyd tussen onsekerheid en vrees... Lepui voel sterk vir sy onafhanklikheid sonder dat hy weet hoe om dit te handhaaf."

Die politieke toestande was die hoofrede waarom Pellissier nie sy kersteningsdoelstelling na behore kon verwesenlik nie. Hy het egter volhardend bly glo dat sy werk met welslae bekroon sou word. Sy uitspraak hierbo is tiperend van die onsekerheid en vrees waarin die sendelinge voortdurend moes leef.

Pellissier is by 'n spesiale konferensie van die Franse Sendinggenootskap onskuldig bevind aan gerugte wat kwaadwillig oor hom versprei is. Hy het daarna in 'n brief (1956:302) 'n einde gemaak aan die Griekwas se aansprake op eiendomsreg van Bethulie. Hy het ook tot strafmaatreëls op die sendingstasie oorgegaan en Corasi vir sy verspreiding van die valse gerugte verban. Op 27 September 1840 het Corasi voor Pellissier bely dat sy beskuldigings vals was en het belowe dat hy nooit weer na Bethuli sou terugkeer nie (Pellissier, 1956:310). Die feit dat Corasi om verskoning kom vra het, toon dat Pellissier wel 'n positiewe invloed op die Ba-Thlapin gehad het en dat hulle hom gerespekteer het.

In 1841 (Pellissier, 1956:315, 328) is Bethulie weer deur die

Griekwas bedreig en het die regering 'n ultimatum aan Adam Kok gestel. Gideon Joubert moes as arbiter tussen Pellissier en die Griekwas optree. Adam Kok het hom onderwerp aan die ultimatum en het opdrag gegee dat die Griekwas en Boere wat fonteine binne die stasie beset het, moes vertrek nadat hulle gesaaides geoes is. In 1842 was daar weer onder leiding van Mocke aansprake op die Boere se grondgebied, terwyl die Griekwas nog steeds probeer kwaad stook het onder Pellissier se gemeentelede.

Die feit dat Boesmanskool as 'n buffer moes dien (vergelyk bespreking hoërrop), het nog steeds tot geskille tussen die Boere, Griekwas en Pellissier gelei. Pellissier kon die Boere nie meer vertrou nie en moes voortdurend sy sendingstasie op verdediging plaas. Die ontevredenheid van die Boere oor die grond het ook die Griekwas se ontevredenheid aangewakker en Pellissier moes steeds die wispelturige Lepui en sy onderdane tot rustigheid maan.

Vanweë hierdie politieke toutrekkery het die leerlinggetal by die skool soms afgeneem en dan weer gestyg. Op 27 Maart 1843 het goewerneur Maitland die inboorlingkapteins en die sendelinge vir samesprekings byeengeroep ten einde die voortdurende grensgeskille te beëindig. Vredesvoorwaardes is opgestel (Pellissier, 1956:328).

Op 10 Mei 1844 het daar 'n volgende konferensie van die Franse sendelinge by Thaba Bosiu plaasgevind. Pellissier het berig dat daar 200 leerlinge by Bethulie was, waarvan 50 vanaf die vermoë om te spel tot lees- en skryfvaardigheid gevorder het. Die skool was teen hierdie tyd hoofsaaklik onder die beheer van mev. Pellissier, wat ook die naaldwerkklasse en Sondagskool behartig het (Pellissier, 1956:355). Op 26 Desember 1846 was daar 'n rekordgetal, naamlik 600 leerlinge in die skool (Pellissier 1956:375).

Van al die Franse sendingskole het die skool by Bethulie in 1846 die meeste leerlinge gehad. Dié skool het ook volwasse leerders geakkommodeer.

In 1849 is die hele gebied tussen die Oranje en die Vaal onder Britse beheer geplaas. Die grense van die Bethulie-sendingstasie is aansienlik ingekort. Dit het die inboorlingstamme sodanig ontstel dat van die huisgesinne verhuis het. Op 1 Oktober 1849 het Pellissier (1956:398) aan die Franse Sendinggenootskap geskryf dat sy vrou al vir etlike jare die dagskool bestuur het en dat dit sy begeerte was om 'n "inboorling" aan te stel om haar

taak te verlig. Vanaf 1851 het die droogtetoestande (selfs die rivier het opgedroog) meegebring dat nog 'n aantal gesinne weggetrek het. Die droogte was so erg dat hulle selfs van sprinkane moes leef (Pellissier, 1956:400).

Dit was dus nie alleen die politieke toestande wat 'n invloed op die skool uitgeoefen het nie, maar ook die weerstoestande. Die Ba-Thlapin se reaksie was eenvoudig om te trek. Onder sulke omstandighede moes die leerlinggetal noodwendig daal.

Petrus, 'n seun van Lepui, is in 1852 aangestel as onderwyser by die dagskool. Ongeveer 60 en soms tot soveel as 100 leerlinge het op daardie tydstip die skool bygewoon. Vanaf 1856 was mev. Pellissier egter weer in beheer van die hele skool, maar in 1857 is daar tydens Pellissier se verlof weer 'n Ba-Thlapin as hoof van die skool aangestel. Met sy terugkoms was daar vanweë drankhandel op die stasie duidelike agteruitgang te bespeur (Pellissier, 1956:411, 435).

Die aanstelling van 'n swart onderwyser by Bethulie was 'n mylpaal in die geskiedenis van die skool. Dit is nie duidelik waarom mev. Pellissier daarna weer die skool oorgeneem het nie, maar die vermelde agteruitgang (wat later onder soortgelyke omstandighede weer voorgekom het) mag 'n verklaring vir hierdie stap bied.

Vanaf 1859 tot 1862 het die Bethulie-stasie die grootste terugslag in sy geskiedenis ondervind en wel deur die Vrystaatse regering se inlywing daarvan by die dorp. Daar is in 1861 wel besluit dat die Franse Sendinggenootskap in besit van die pastorie, die kerk en die skool sou bly, maar Pellissier sou in diens van die Vrystaatse regering staan. Die sendingwerk by Bethulie-stasie was op daardie tydstip slegs 'n bysaak en nie meer die kern van die dorp se aktiwiteite nie. Die Vrystaatse regering het 10 000 morg grond omliggend aan die Bethulie-stasie aan die sendinggenootskap toegeken op voorwaarde dat die sendingstasie daarop in stand gehou word. Die grond was egter te min om 'n lewensbestaan vir die bykans 4 000 Ba-Thlapin (in 1857 was die getal nog maar slegs 3 500) te verseker en die meeste het na Basoetoland (die huidige Lesotho) uitgewyk. Lepui het die 10 000 morg grond aan die stigtingskomitee van die toekomstige dorp verkoop en saam met sy onderdane vertrek. Bethulie is in 1862 amptelik tot dorp verklaar en die sendingstasie is in 'n woongebied vir blankes omskep (Pellissier, 1956:460).

Die Vrystaatse regering het 'n gebied aan die Ba-Thlapin toegeken

wat by verre te klein was. Hulle voortbestaan is daardeur bedreig. Die politieke stryd om grond en grense kon die Bethulie-sendingstasie nie oorleef nie en kan as die primêre rede vir die sluiting van die skool beskou word.

### **Samevatting**

Die politieke doelstellings van die OVS-regering, die Ba-Thlapin en die Griekwas sowel as die kersteningsdoelstellings van Pellissier was onderling moeilik versoenbaar en het 'n invloed op laasgenoemde se opvoedingsarbeid uitgeoefen. 'n Voorbeeld van die politieke eise is die feit dat Bethulie as bufferstaat moes dien. Verder was die optrede van Lepui en ongunstige klimaatstoestande van die beperkende faktore op die realisering van Pellissier se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte.

Voordat die Ba-Thlapin gekersten kon word, moes hulle volgens Pellissier eers die Westerse beskawingsnorm aanvaar. Dié norme was egter nie sonder meer versoenbaar met die tradisionele beskawingsnorme van die Ba-Thlapin nie. Die Westerse individualistiese benadering tot die onderwys, soos deur die Pellissier-egpaar vergestalt, het in botsing gekom met die Afrika-sosialistiese norme.

Die vloeibare politieke toestande het voortdurende spanning en onsekerheid sowel by die sendelinge as die Ba-Thlapin meegebring, waardeur die onderwys ook nadelig getref is. Te min grond om 'n behoorlike lewensbestaan vir die Ba-Thlapin te verseker, het uiteindelik gelei tot die verdwyning van die Bethulie-sendingstasie en -skool.

### **3.2.3 FORMULERING VAN PELLISSIER SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE**

Pellissier het klaarblyklik 'n Christelik-religieuse opvoedingsfilosofiese uitgangspunt gehad. Sy hoofdoelstelling met die skool en onderwys was kerstening (vergelyk ook 2.2).

Pellissier het voorts 'n opvoedingsfilosofiese uitgangspunt gehandhaaf waarin die oordrag van Westerse beskawingsnorme en kultuur 'n sentrale plek ingeneem het. Kerstening tot die Christendom sou moeilik binne die tradisionele etniese norme en kultuur kon plaasvind, aangesien veral paganisme en poligenie reglynig teen Christelike uitgangspunte ingedruis het (vergelyk ook 2.3).

In sy poging tot kultuuroordrag op grondslag van Westerse norme, het Pellissier die antropologiese standpunt gehuldig dat die mens voorberei moes word om sy taak in die samelewing te volvoer. Die wyse waarop hy die skool ingerig het, toon dat hy die Ba-Thlapin wou voorberei vir hulle taak in die samelewing. So het hy byvoorbeeld geletterdheid (sodat die Bybel gelees kon word), landbou, huishoudkunde, sindelikheid en sedelikheid by die kurrikulum ingesluit. In die onderrigmetodes (groepwerk) het hy probeer aansluiting vind by die Afrika-sosialistiese lewensbeskouing van sy leerders. Hy wou verder die moedertaal as die medium van onderrig behou, al sou dit beteken dat hy elke les in Sesotho en Nederlands moes herhaal (vergelyk ook 2.4).

Samevattend kan gesê word dat Pellissier, te oordeel aan die beskikbare gegewens, 'n gebalanseerde antropologiese, samelewingsteoretiese en kennisteoretiese opvoedingsfilosofie gehuldig het. Die praktykmaking van sy opvoedingsfilosofiese uitgangspunte was egter vanweë verskeie faktore nie altyd suksesvol nie.

### 3.3 MOFFAT VAN KURUMAN

#### 3.3.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Wallis, 1945)

Op 12 Desember 1795 is Robert Moffat te Ormiston in Oos-Lothian, Engeland gebore. Op 10-jarige ouderdom het hy weggeloop na die hawe by Corronshore en as matroos by 'n skeepsbemanning aangesluit. Hy het gou moeg geword vir die lewe op 'n skip en het op 11-jarige ouderdom teruggekeer skool toe in die dorpie Falkirk.

Vanaf 1809 tot 1811 was hy in diens van John Robertson van Polmont as 'n leerling-tuinier. In dieselfde tydperk het hy Latyn, oppervlakteberekening en grofsmedery as ambag aangeleer. In 1812 is hy aangestel as tuinier by Aberdour en in 1813 as onder-tuinier by Cheshire. In 1815 het hy 'n nuwe betrekking as kwekery-tuinier by James Smith te Manchester aanvaar om naby eerwaarde W. Roby te wees. Hy het reeds op daardie stadium geweet dat hy sendeling wou word. In dieselfde jaar het hy ook verloof geraak aan Mary, die dogter van James Smith.

Moffat is in 1816 deur die Londense Sendinggenootskap as sendeling aanvaar en op 18 Oktober van daardie jaar het hy na Kaapstad vertrek. Met sy aankoms op 13 Januarie 1817 het die koloniale regering toestemming geweier dat hy na sy aangewese

sendingstasie in Namakwaland kon gaan. In die tussentyd het hy Nederlands in Stellenbosch aangeleer. Op 22 September 1817 het hy wel toestemming ontvang om hom op Vredenburg, die kraal van die Hottentothoofman Afrikaner, te vestig.

Na verskeie verkenningstogte na die binneland het hy op 12 April 1819 na Kaapstad teruggekeer, waar hy op 27 Desember 1819 met Mary Smith in die huwelik getree het. Die Moffats het op 18 Januarie 1820 saam met eerwaarde John Campbell na Griekwastad vertrek en hulle op 27 Mei 1820 op aandrang van die Ba-Thlapin-hoofman, Mothibi by New Lattakoo (Kuruman) gevestig.

Moffat het in Julie 1823 die hulp van George Thompson, John Melvill en 'n aantal Griekwas teen die hordes van Mmantatise verkry. Hoewel die veldtog suksesvol was, het hulle eers weer in 1825 na Kuruman teruggekeer.

Moffat het die Bybel en verskeie ander Christelike werke in Setswana (Tswana) vertaal. Dit was waarskynlik die grootste enkele bydrae wat hy tot die sending gemaak het. Verder het hy ook telkens met Mzilikazi in aanraking gekom en het hy die weg vir sendelinge en andere na die Matabeles voorberei.

Die Moffats het op 10 Junie 1870 na Engeland teruggekeer, waar Mary in Januarie 1871 in Brixton oorlede is. Moffat het in 1872 'n eredoktorsgraad aan die Universiteit van Edinburgh vir sy merkwaardige diens as sendeling ontvang. Hy is op 9 Augustus 1883 in Leigh oorlede.

### 3.3.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN MOFFAT IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Moffat (1951:17) het op 17 November 1821 by "New Lattakoo" (tans Maruping, 16 kilometer vanaf Kuruman) aangekom. Hoofman Mothibi van die Betsjoeana (Ba-Tswana) het die Moffats en hulle geselskap verwelkom.

Met die intrapslag het Moffat (1951:18) die preekwerk op Sondag by Hamilton (wat reeds op die stasie werksaam was) oorgeneem, sodat Hamilton voltyds met die skool kon voortgaan. Moffat het ook die geleentheid aangegryp om die Tswanataal aan te leer. Hy moes aanvanklik tydens die oggenddienste van tolke gebruik maak, maar het spoedig die aanddienste in Nederlands begin hou omdat daar ook 'n aantal Hottentotte op die stasie was.

Moffat (1951:21) het uit die staanspoor besef dat die aanleer van die moedertaal noodsaaklik was om werklik tot die Ba-Tswana te spreek. Na 'n jaar se harde werk moes hy egter op 5 Augustus 1822 verklaar:

"This is one of the trials of a missionary life, to labour without fruit."

Uit hierdie aanhaling kan afgelei word dat Moffat veral een doelstelling voor oë gehad het, naamlik om die Ba-Tswana te kersten. Om sy doel te bereik, het hy besef dat hy die moedertaal van die Ba-Tswana moes aanleer. 'n Jaar na hulle aankoms by Lattakoo het hy reeds sover gevorder dat hy kon begin met die vertaling van enkele geskrifte in Tswana.

Bygelowe was indertyd by die Ba-Tswana aan die orde van die dag. Moffat (1951:24) verwys byvoorbeeld na 'n reënmaker wat die vrouens verbied het om op die lande te werk, want hulle sou die reënwolke wat aan die opkom was, laat verdwyn. Op 15 Oktober 1822 (Moffat, 1951:33) het Moffat gevolglik 'n indringende gesprek met die reënmaker gevoer oor sy gewaande geloof dat hy reën kon maak. Hy was besig om sy dolosse te gooi om te vertel vanwaar die reën sal kom en hoekom dit wegbly. Moffat het aan hom verduidelik dat die wetenskap al lankal bepaal het wat die oorsprong van reën is en om watter redes reën wegbly, maar dat dit in God se hand is om reën te stuur of nie. Moffat kon die reënmaker egter nie tot geloof in God beweeg nie. Op 29 November 1822 het die reënmaker weggetrek aangesien die mense se geloof in hom afgeneem het - die reën het weggebly. Moffat (1951:35) het verklaar dat sy vertrek 'n seën was aangesien die reënmaker een van die grootste vyande van die ware geloof in God was.

Moffat (1871:43) het ook 'n insident beskryf waar Mothibi die sendelinge wou doodmaak as hulle nie die sendingstasie sou verlaat nie en wel omdat hy hulle as die oorsaak van die droogte beskou het. Moffat het egter voor Mothibi gaan staan en gesê dat hulle hom maar kon doodmaak, waarna sy mense sou trek - andersins bly hy. Vir Mothibi was dit 'n voorbeeld van die grootste dapperheid. Hy het gevolglik na sy krygers gedraai en gesê dat daar sekerlik iets in die gedagte van die ewige lewe moes steek, want hierdie mense was nie bang vir die dood nie.

Moffat se onverskrokkenheid het ontsag afgedwing by die swart opperhoofde, wat 'n hoë premie geplaas het op krag en mag (vergelyk die verhouding tussen Moffat en Mzilikazi, in Moffat, 1871:60-76).

Moffat (1951:25) het ook bygelowe oor die siekbed aangeteken. Mothibi het Moffat naamlik gebring na die siekbed van die vrou van ene Bromella. Volgens die stamgeloof was die vrou onder die invloed van towenaars en kon daar niks anders vir haar gedoen word as om haar te laat sterf nie. Moffat het die geleentheid beskou as 'n kans om aan Mothibi te verduidelik dat alles uit, deur en tot God gedoen moet word en dat daar nie so-iets soos hekserij en towery bestaan het nie. Verder het hy ook verduidelik dat die Ba-Tswana moordenaars sou wees as hulle onskuldige bloed vergiet.

Moffat het nie een kans laat verbygaan om die Ba-Tswana in die Evangelie op te voed (onderrig) nie. Hy was ook bewus daarvan dat die swartes respek vir die blanke se kennis op mediese gebied gehad het. Hy het daarom siektes aangegryp as geleenthede om hulle te kersten.

Om 'n hoër sedelike peil te probeer handhaaf, was bepaald een van die moeilikste take vir enige indertydse sendeling. Die kulturele norme van die swartman was in 'n sekere sin die teenoorgestelde van die Christelike norme vir sedelikheid. Vir die swarte om te verstaan dat onsedelikheid sonde sou wees, was indertyd teenkultureel. Moffat het egter die mensekennis gehad om aansluiting te probeer vind by die kultuur van die swarte.

In September 1823 moes die sendelinge vanweë onrus en oorloë tussen verskillende swart stamme na Griekwastad uitwyk. Hulle het in 1825 na Kuruman teruggekeer om 'n nuwe sendingstasie te stig. Mary Moffat (1951:111) het geskryf dat die Ba-Tswana begerig was om by die nuwe stasie koring en tabak aan te plant. Sy skryf verder dat Teysho en Peclu (Mothibi se seun) die alfabet op pad begin leer het.

Die feit dat die swartes self die begeerte uitgespreek het om landbou te beoefen, onthef die sendelinge van die blaam wat later op hulle geplaas is, naamlik dat hulle handarbeid op die swarte afgedwing het. Die feit dat landbou egter tradisioneel die werk van die vrou was (dit is beskou as minderwaardig vir die man), kan miskien eerder die rede wees dat die swartes handarbeid gesien het as "minderwaardig en afgedwing op hulle" (vergelyk Nwandula, 1988:46).

Na vyf jaar op die sendingveld kon Moffat (1871:35) nog geen vrug op sy arbeid sien nie. Sy vrou Mary doen toe aan die hand dat hy die Ba-Tswana in hulle eie taal (moedertaal) moes aanspreek (aangesien die tolke self nie die woordeskat gehad het om die

preke korrek oor te dra nie). Dit was die begin van 'n omwenteling in die skool en die eredienste. Wat toe nog net vir Moffat teoretiese kennis van die taal was, het op hierdie wyse praktiese kennis geword.

Moffat (1951:191) het op Maandag 30 Mei 1825 in sy dagboek verklaar dat die kerkdienste sowel as die skool baie swak bygewoon is. Moffat het self op daardie stadium vir die 23 leerlinge, waarvan die meeste Ba-Tswana was, onderwys gegee. Die kurrikulum het bestaan uit Engels (behalwe vir vyf leerlinge wat Nederlands as taal geneem het), lees en skryf, spelling en die leer van die Kategismus. Moffat het ook sy misnoeë uitgespreek omdat die boek oor oefeninge uit die Bybel, wat reeds vir 'n geruime tyd aan dr. Philip gestuur is om gedruk te word, steeds nie beskikbaar was nie. Op 30 Mei 1826 (Moffat, 1951:226) en 13 November 1826 (Moffat, 1951:232) was hierdie toedrag van sake nog onveranderd. Moffat (1951:226) het hieroor soos volg in 'n brief aan Burden geskryf:

"We feel anxious for their return, as nothing can be done in the school till books are used in the native language."

Dit is dus duidelik dat Moffat die moedertaal as skakel beskou het tussen die kerstenings- en opvoedingsprosesse. Om resultate in sowel die sending as die onderwys te behaal, moes die moedertaal die kommunikasiemedium wees aangesien daar sodoende nader beweeg kon word aan die Ba-Tswana. Verder was boeke in die moedertaal volgens hom belangrik vir suksesvolle onderrig (Moffat, 1951:226).

Moffat het teen die einde van 1827 (1951:279) aan Miles geskryf dat hulle weer eens 'n aanval van Mmantatise se Ba-Tlokwa op Kuruman te wagte was. Die skool was op daardie stadium weer na 'n tydperk van onrus skaars vyf weke aan die gang. 'n Aantal van die Ba-Tswana het gevlug omdat hulle bang was vir die mense van Mmantatise. Hy vertel dat die leerlinge (40 volwassenes en kinders) goeie vordering gemaak het en dat indien daar nie weer dreigende oorlog was nie, hulle getalle reeds oor die 100 kon wees. Die leerlinge het op daardie tydstip ook begin om gesange in Setswana te sing.

Die onderwys aan die swartes is voortdurend deur aanvalle van omliggende vyandige swart stamme bemoeilik. Daar moes telkens na so 'n aanval weer van voor af met die onderwys begin word, aangesien van die swartes wat weggvlug het voor en tydens aanvalle, nie weer opgedaag het nie en nuwes steeds bygekom het.

Op 15 Februarie 1828 het Moffat (1951:281) aan sy seun Richard geskryf dat Miles uiteindelik die skoolboeke wat hy in Setswana laat druk het, afgelewer het. Dit het hom (Moffat) in staat gestel om volledig in Setswana skool te hou. Daar was op daardie stadium reeds vier Ba-Tswana wat Setswana en nog 14 leerlinge wat Nederlands kon lees. Daar is ook met 'n aandskool begin. Daarmee is die aantal skoolgaande volwassenes na 40 opgeskuif. Die dagskool se getalle het tot 50 toegeneem. Moffat het verder geskryf dat hy steeds vertaalwerk gedoen het. Op daardie wyse sou die leerlinge nog meer boeke tot hulle beskikking hê.

Moffat het die opvoedingsfilosofiese beskouing gehuldig dat hy slegs deur middel van die moedertaal sy kersteningsdoel kon bereik. 'n Nwe-effek hiervan was sy vertaalwerk, waardeur hy 'n groot bydrae gelewer het. In nog 'n brief aan sy seun (Moffat, 1951:290) het hy verwys na die Bybelboek Lukas, wat hy volledig aan die leerlinge en kerkgangers in hulle eie taal kon voorlees.

Die armoedige toestand van die land was vir hom 'n bron van ernstige kommer. Hy kon met genoegdoening aan sy seun vertel van die koring-, mielie- en aartappeloes wat die Ba-Tswana aan die lewe kon hou (Moffat, 1951:290).

Daar moes net soos by die ander sendingstasies gewerk word aan onafhanklikheid (selfvoorsiening) van die stasie. Die sendingstasie het die voordeel van water op sy eie grond gehad en Moffat het hierdie feit benut vir die verbouing van gewasse. Op hierdie wyse is groter onafhanklikheid op die stasie bereik en het die swartes ook metodes van oorlewing (op Westerse wyse) aangeleer.

Moffat (vergelyk Wallis, 1945:276) het self sy vertaling van die boek Lukas en ander dele van die Nuwe Testament in 1830 na Kaapstad geneem om gedruk te word. Op 29 Junie 1831 het hy na Kuruman teruggekeer met sy eie drukpers. Van 1835 tot 1843 het hy verskeie reise na Mzilikazi die binneland in en na Engeland onderneem. Op 13 Desember 1843 het hy teruggekeer na Kuruman. Shaw (1860:84) vermeld dat Moffat tussen 1841 en 1843 6 000 afskrifte van die vertaling van die Nuwe Testament in Setswana versprei het. In 1857 is die Ou Testament ook voltooi en kon die hele Bybel in Setswana gedruk word.

Die grootste probleem met Moffat se vlytige vertaalwerk was die publikasie daarvan. Dit het hom dus nuttig te pas gekom om die drukpers te bekom en op klein skaal sy eie drukwerk op Kuruman te verrig.

John Moffat, 'n seun van Robert Moffat, het vanaf 1866 sy pa se werk oorgeneem en dikwels verslae oor die werksaamhede by Kuruman aan die Londense Sendinggenootskap gestuur. In Oktober 1868 het hy die werksaamhede op Kuruman soos volg saamgevat:-

- 'n Dagskool is deur 'n suster van John met die hulp van drie Tswana-assistente aangebied.
- Drie dienste is op Sondag deur medium van Tswana, asook 'n kinderdiens in die middag gehou.
- 'n Sondagskool is tweemaal elke Sondag gehou.
- 'n Verdere kerkdienste op Woensdag met bidure is meestal in die hande van die swartes self gelaat.

Al die dienste is tussen hom (John) en sy vader verdeel, terwyl die Sondagskool aan sy suster oorgelaat is (vergelyk Moffat, 1871:118). John (Moffat, 1871:119) verwys verder na 'n Maandagaandskool met die oog op Bybelstudie vir 'n groep jong seuns. Dieselfde program is op 'n Donderdagaand vir jong dogters herhaal.

Volgens John (Moffat, 1871:121) het hulle die moontlikheid van verskeie ondernemings soos 'n volstruisveer- en beesboerdery ondersoek. Die doel hiervan was die ekonomiese onafhanklikheid van die sendingstasie. Daar was egter geen mark vir beesboerdery nie en 'n waterskaarste het hulle verder gekortwiek.

Du Toit (1990:6) het gemeld dat Moffat reeds by die vestiging van die sendingstasie water uit die Oog by Kuruman aangelê het om 'n 372 hektaar groot groentetuin met die hulp van die Ba-Tswana aan die gang te hou. Dié groentetuin is vir 'n eeu lank bewerk deur veral die Ba-Tswana, totdat die sendingstasie aan die begin van die twintigste eeu doodgeloop het.

In 1916 is die grond, uitgesonderd tien hektaar wat uitgehou is vir 'n handelskool vir swartes, aan die Unie-regering verkoop. Die handelskool, ook beter bekend as die Moffat-Instituut, is gebou met geld wat in Engeland byeengebring is. Dié instituut is later verskuif na Tierkloof in die omgewing van Vryburg. Seretse Khama en Quett Masire is van die bekendste persone wat hulle onderwys daar ontvang het.

Moffat het die noodsaaklikheid van grondbewerking en daarmee saam hande- en landboukundige kennis besef aangesien dit die

enigste wyse was waarop vooruitgang vir die stasie en sy mense verseker kon word. John Moffat het egter ingesien dat die pogings van slegs een sendeling noodwendig tot die verwaarlosing van die skool sou lei:

"When manual labour and menial duties were accepted as a share of a missionary's normal occupations, it is not wonderful that he failed to advance his native pupils to a high standard of attainments." (Moffat, 1871:123.)

Die probleem van te min sendelinge op een sendingstasie het dus ook by Kuruman opgeduik. Die feit dat swartes vandag steeds die waarde van handarbeid en veral tegniese onderwys bevraagteken, word reeds in die vroeë sendingjare aangetref. Die insig waartoe John Moffat gekom het, getuig moontlik hiervan. Dit is egter moeilik om te sê of die afkeur wat die swartes oor die jare teenoor handarbeid en veral tegniese onderwys opgebou het, noodwendig aan die sendelinge se benadering daarvan toegeskryf kan word.

Moffat (1871:123) het in 1868 aangedui dat daar 'n vraag na gekwalifiseerde swart onderwysers ontwikkel het. 'n Oplossing vir hierdie probleem was nie in sig nie. Dit was ook vir hom onrealisties om te verwag dat die inheemse bevolking (swartes) van die land ooit daarin kon slaag om die uitgawes van 'n Europese agentskap (sendingstasie van die Londense Sendinggenootskap) te dra. Hy het die wens uitgespreek dat hulle in staat gestel moes word om hulle eie agente (sendelinge en onderwysers) aan te stel. Daardeer kon verhoed word dat die Westerse lewenswyse op hulle afgedwing word.

Die insig wat Moffat ten opsigte van die ekonomiese aspekte van die sendingonderwys vertoon het, het reeds in 'n sin vooruitgewys na 'n probleem wat in die latere geskiedenis van die onderwys vir swartes sou opduik, naamlik 'n gebrek aan voldoende fondse om 'n toereikende getal onderwysers vir die groot getalle leerlinge op te lei.

Robert Moffat (1871:123) het daarom ook (1868) by die direkteure van die Londense Sendinggenootskap aangedring dat daar 'n uitbreiding van opvoedingsinstansies in Suid-Afrika nodig was. Hy het gepleit vir meer en beter onderwysgeriewe aangesien daar swartes was met die potensiaal om te vorder tot die hoogste vlak. Daardeer kon hulle nuttige en bruikbare lede van die gemeenskap word. (In hierdie behoefte sou later voorsien word met die oprigting van die Moffat-Instituut).

## **Samevatting**

Alhoewel Moffat geen formele opleiding as sendeling gehad het nie, het hy tog 'n aanvoeling vir die sendingwerk gehad en skynbaar in die sendingveld beter gevaar as van die ander sendelinge van die Londense Sendinggenootskap.

Die probleme waarmee hy te kampe gehad het in die uitvoering van sy roeping was hoofsaaklik in die vorm van kultuurbotsings en oorloë. Dr. Philip van die Londense Sendinggenootskap het ook vir hom struikelblokke in die weg geleë.

Die gebrek aan gekwalifiseerde Ba-Tswana onderwysers was 'n beperking vir die onderwys op Kuruman en ekonomiese vooruitgang was uiters gering. Die groot getal swart leerlinge het die probleem nog verder geaksentueer.

### **3.3.3 FORMULERING VAN MOFFAT SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE**

Moffat het sy Christelik-religieuse uitgangspunt na vore laat kom in die hoofdoel met sy onderwys, naamlik die kerstening van die swartes. Om dié kersteningsdoel te bereik, was hy oortuig daarvan dat hy eers die moedertaal van die Ba-Tswana moes aanleer sodat dit die onderrigmedium in die skool kon wees. Sy primêre metode was om die leerlinge die alfabet in hulle eie taal aan te leer. Daarna kon hulle boeke wat hy self vertaal het benut (vergelyk ook 2.2; 2.4).

Sy opvoedingsarbeid was nie beperk tot die klaskamer nie. Hy het op elke moontlike geleentheid sy opvoedingsroeping vervul en ook volwassenes deur onderwys gekersten. Hierin het hy dikwels van die Ba-Tswana se kultuur gebruik gemaak om te illustreer dat sodanige kultuur versoenbaar is met die Christelike kultuur en daarmee ook getoon dat hy geen onderskeid tussen ras of kleur gemaak het nie (vergelyk ook 2.5).

Hy het die Ba-Tswana met sy eie demonstrasie van mag en dapperheid beïndruk deur nie terug te deins vir magsvertoon nie. Hierdeur kon hy baie meer bereik met die opvoeding van die Ba-Tswana aangesien sodanige optrede vertroue in hom versterk het. In die optrede van Moffat het sy mensbeskouing duidelik na vore getree. Hy wou naamlik nie net vertroue wen om sy doel te bereik nie, maar ook deur sy optrede bewys lewer van sy onwrikbare geloof in God. Dié voorbeeld het waarskynlik meer mense tot

kerstening gebring as wat die praktiese oordrag van kennis kon doen.

Moffat het probeer om aansluiting by die swartes se kultuur te vind (vergelyk ook 2.3). Twee dieperliggende afleidings kan hieruit gemaak word, naamlik dat hy 'n besondere insig in menseverhoudinge gehad het en dat hy alle mense as gelykwaardig voor God beskou het - ook die mense wat 'n ander kultuur gehuldig het as sy eie.

Hy het 'n breër kurrikulum probeer instel as net die leer lees en skryf van die Setswana-taal. Hy het naamlik Engels en die leer van die Kategismus in die kurrikulum ingevoer. Verder was landbou en handarbeid (waaronder tegniese onderwys) as deel van die skoolkurrikulum vir hom die enigste wyse waarop die sendingstasie finansieel die mas kon opkom en onafhanklikheid (selfvoorsiening) kon verkry. Sodanige beskouing dui op die opvoedingsfilosofiese standpunt dat alle mense voorberei moes word vir hulle taak in die samelewing (vergelyk ook 2.4).

### 3.4 LINDLEY VAN NATAL

#### 3.4.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Smith, 1947)

Daniël Lindley is op 24 Augustus 1801 te Princeton (VSA) gebore en het sy kinderjare in die universiteitsmilieu van Ohio, waar sy vader predikant was, deurgebring. Die gesin (twee susters en een broer) het die grootste gedeelte van die jaar op 'n plaas naby Ohio gewoon, waar Lindley sy vaardigheid met gereedskap aangeleer het.

Hy het die grade BA en MA onderskeidelik in 1820 en 1824 verwerf. Daarna het hy op eie koste aan die teologiese kweekskool te Virginia verder studeer. Hy kon egter finansieel slegs vir een jaar hiermee volhou en moes noodgedwonge vir die volgende drie jaar skoolhou om geld vir sy studies te bekom. In Junie 1831 het hy sy graad ontvang en is in Oktober daardie jaar deur die kerkraad van Orange ondervra oor sy letterkundige bewaamheid, sy kennis van die godsdiens, sy bekwaamheid in die "godgeleerdheid" en ander sake. Op grond van die ondersoek is hy toegelaat om die Evangelie van Christus as proponent te verkondig. Hy het tweemaal per week as prediker by Danville, Virginia opgetree, waarna hy hom op 31 Oktober 1831 by Rocky River in Noord-Carolina gevestig het.

Lindley het op 9 Desember 1833 sy dienste aan die Amerikaanse Sendinggenootskap aangebied en is op 31 Desember 1833 saam met George Champion en Aldin Grout bevestig. Die Amerikaanse sendinggenootskap het op 15 Julie 1834 besluit dat die drie sendelinge saam met Henry Venable en die twee geneeshere, Alexander Erwin Wilson en Newton Adams, onder die Matabele ("inner Zoolas") en Zoeloes sendingwerk moes gaan doen.

Lindley is op 20 November 1834 met Lucy Allan getroud en op 6 Februarie 1835 het die egpaar Lindley saam met die vyf ander sendelinge en hulle vrouens in Tafelbaai aangekom.

Na 'n mislukte sendingpoging by Mzilikazi het Lindley saam met Wilson en Venable na Natal vertrek en hulle op 27 Julie 1838 by Champion, Grout en Adams aangesluit. In 1839 is Lindley na Pietermaritzburg as predikant van die Voortrekkers, met 'n bedieningsgebied wat gestrek het tot anderkant die grense van Potchefstroom. In Januarie 1846 het hy ontslag aangevra en na die sendingveld teruggekeer.

Lindley en sy vrou het byna dertig jaar later, naamlik op 26 April 1873, afgetree en na Amerika teruggekeer. Hy het tussen 1873 en 1880 op versoek van die Amerikaanse Sendinggenootskap oral in Amerika lesings gelewer oor sy sendingervaringe en veral dié op die Suid-Afrikaanse sendingveld. Hy is op 3 September 1880 oorlede.

Die dorp Lindley in die Vrystaat, eens 'n plaas wat die Boere in erkentlikheid vir sy werk onder hulle, aan hom wou skenk, is in 1876 na hom vernoem. Sy woorde aan hulle was:

"Noem dit na my, as julle wil, maar van julle, my ou vriende, verlang ek geen geskenke of goud nie. Al wat ek vra is dat julle moet onthou wat ek julle verkondig het, en dat julle my die versekering moet gee dat julle die Here God dien en 'n warme liefde koester vir die Heiland." (Smith, 1947:234.)

#### 3.4.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN LINDLEY IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Op 9 Desember 1833 het Lindley (1947:21) aan die Amerikaanse Sendinggenootskap geskryf dat hy om die volgende redes as sendeling aanmeld:-

- "In sy genadige voorsienigheid het God baie deure onder die

heidene geopen vir die evangelie.

- Dit is duidelik dat meer sendelinge êrens vandaan moet kom om die evangelie aan die heidene te gaan verkondig.
- My betrekking tot die dinge van hierdie wêreld verhinder my nie om na hulle te gaan nie.
- Ek is gewillig uit liefde (hoop ek) vir my Heiland om elke offer te bring wat die stap my mag kos.
- Die feit dat ek uit die Suide na die sendingveld gaan, kan miskien 'n goeie uitwerking hê op die suidelike kerke met betrekking tot die werk van die Buitelandse Sending.
- Ek laat dit aan my vriende en aan u Raad oor om te oordeel oor my bekwaamhede ..."

Bogemelde verklaring dui op die suiwerheid van Lindley se religieuse uitgangspunte asook die erns waarmee hy sy roeping as sendeling bejeën het.

Na die mislukking van die sending by Mzilikazi is Lindley in 1837 na Natal. Aan die einde van 1837 was hy reeds besig om 'n sendingstasie by Imfumi in Zululand te bou. In Maart 1838 het hy sy vrou na Imfumi geneem waar sy 'n skool vir Zoeloedogters in lees en naaldwerk begin het, terwyl hy nog aan die oprigting van die sendingstasie gewerk het (Smith, 1947:70, 79). Hulle moes egter teen die helfte van 1838 weer vlug vanweë bedreigings van Dingane en het tot 1839 in Port Elizabeth gebly.

Op 1 Junie 1839 het Lindley na Natal teruggekeer, aangesien Henry Jervis op 5 Maart 1839 'n vredesverdrag met Dingane gesluit het. Die Boere het egter nie die vredesonderhandelinge wat deur Engeland gefinisieer is, aanvaar nie omdat hulle nie Engeland se gesag in Natal erken het nie. Alhoewel veediefstal steeds voorgekom het, was die toestande gunstiger vir die oprigting van 'n sendingstasie (Lindley, 1947:88).

Na 'n besoek aan die Boerelaers het Lindley in Julie 1839 besluit om sy werk onder die Boere te gaan voortsit. Hy het tot die besef gekom dat hy met sy opvoedings- en onderwyspogings by die Voortrekkers sou moes begin. Van die Voortrekkers het hy gesê: "..hulle onkunde is betreurenswaardig, en hulle bely dit met kenmerkende, hoewel vir my wonderlike, eenvoudigheid" (Lindley, 1947:94). Sy doel met die stigting van 'n skool onder die Boere was:

"Ek glo eerlik dat die goedkoopste, gouste en maklikste manier om die heidene (Zoeloes) hier te bekeer is om eers die blankes te bekeer." (Lindley, 1947:95.) "Sonder skole, sonder

onderwysers, sonder leraars, wat sal van hulle word? Ons voel hier dat iemand hulle moet versorg. Tensy hulle geestelik bearbei word, sal hulle (die Boere) alles in hierdie land omkeer ..." (Lindley, 1947:97.)

Wat Lindley van die Boere getref het, was hulle gebrek aan skoolopleiding en die wete dat indien hy die Zoeloes wou help, hy eerstens aan die Boere hulp moes verleen. Hy het besef dat die politieke en die opvoedingsdoelstellings verweef was. Kerstening sou impliseer dat albei hierdie terreine aandag moes geniet.

Sy vertrou in die Boere (Lindley, 1947:93) het uit sy siening gespruit dat: die Boere moontlik ongelyke wette vir die inboorlinge sou maak (vanweë die Boere se eie strewe na die vestiging van 'n volk), maar dat dit nie hul intensie was om die inboorlinge te verdruk nie. Hy was bewus daarvan dat die Boere op daardie stadium twee skemas met die inboorlinge in gedagte gehad het, naamlik om die Zoeloes toe te laat om "'n baas te kies op wie se plaas hulle gewillig sou wees om te bly" en/of om "die grondgebied te reserveer waar hulle kan woon". Lindley was ten gunste van laasgenoemde en sou ook in die toekoms die Natalse regering met die bevordering van die "reservaat-stelsel" behulpsaam wees.

Hoewel Lindley se uiteindelijke doel was om onder die omstandighede die beste vir die Zoeloes te doen, kan die feit dat die reservaat-stelsel mettertyd deel geword het van die "groot" apartheidbeleid van Suid-Afrika, nie ontken word nie. Hy kon egter nie toesien dat 'n kwasi-slawebeleid voortgesit word in 'n stelsel van "baas en kneg" nie.

Lindley het teen die begin van 1840 die skool onder die Boere met Nederlands as onderrigmedium begin. In Maart 1840, na 'n langdurige geveg tussen Mpande se Zoeloes en die Boere aan die een kant, en Dingane aan die ander kant, is Dingane verslaan en deur Mpande as koning opgevolg.

Lindley (1947:105) het op 26 Januarie 1841 soos volg aan die Amerikaanse Sendinggenootskap oor sy werksaamhede onder die Boere verslag gedoen: die dagskool het uit 200 leerlinge bestaan, waarvan 100 leer lees, skryf en reken het; die enigste leesboek was die Bybel en traktaatjies oor, uit en van die Bybel wat hy tot sy beskikking gehad het; die onderrig in Wiskunde het die swakste gevorder aangesien hy geen boeke tot sy beskikking gehad het nie; die Boere (kinders en volwassenes) het die Kategismus (646 vrae) met groot toewyding geleer.

Mev. Lindley het ook Engels aan die leerlinge by die dagskool onderrig en verder 'n aandskool vir swart kinders behartig. Hulle ouers was in diens van die Boere. Sy het ook op 'n weeklikse basis 'n moederbyeenkoms gehou.

Dit is dus duidelik dat albei die Lindleys oortuig was daarvan dat die sending onder die Zoeloes in Natal indirek baat sou vind deur die opvoeding van die Boere. Op 3 Januarie 1841 het die Boere in Port Natal besluit om Lindley ook te beroep as predikant van die gemeente in Pietermaritzburg. Lindley (1947:114) het op 18 Februarie 1841 aan Anderson geskryf dat baie van die vooroordeel by die Boere teenoor die sendelinge verdwyn het en dat die vooroordeel in 'n mate sou terugkeer indien hy die beroep nie aanvaar nie. Lindley het na 1847 na die sendingveld teruggekeer.

Die regering het op 31 Maart 1846 besluit om tien reservate beskikbaar te stel waarin die terugkerende Zoeloes (voorheen vlugteling in die stryd tussen die Boere en Dingane) hulle kon vestig. Lindley was deel van die kommissie wat met hierdie oplossing gekom het. Die kommissaris het in die vooruitsig gestel dat nywerheidskole in elke reservaat opgerig sou word en dat hulle onder direkte beheer van die regering moes wees. Hulle het gehoop dat toegewyde sendelinge en onderwysers verantwoordelik sou wees vir die oprigting en beheer van sendingstasies en skole in elke reservaat. Uit sowat 6 miljoen morg grond in Natal, wou die kommissie 1 miljoen morg vir die reservate opsy sit. As daar in ag geneem word dat die getalle van die Zoeloes in 1854 120 000 was teenoor die 5 000 van die blanke bevolking, was die bedoeling van die kommissie opsigtelik nie om die Boere te na te kom nie. Die Boere het egter steeds nie die aanbevelings aanvaar nie (vergelyk Andries Pretorius se onvergenoegdheid en vertrek uit Natal, soos aangehaal in Smith, 1947:170). Die gevolg was dat daar slegs met 4 uit die voorgestelde 10 reservate begin kon word, naamlik Umlaas, Umvoti, Inanda en Zwartkop. Die kommissie wat hierdie taak moes verrig, het egter op 16 Februarie 1848 ontbind.

Lindley se betrokkenheid by die reservaatbeleid is tekenend van sy strewe om die Zoeloes en die Boere in so 'n mate te versoen dat vreedsame ontwikkeling en wedersydse beïnvloeding kon plaasvind, wat weer sou kon lei tot die ontwikkeling van 'n Christelike Zoeloevolk. Hierna het Lindley hom in die Inanda-reservaat gevestig en vanaf Junie 1847 weer voltyds vir 12 jaar lank as sendeling-onderwyser onder die Zoeloes gewerk (Smith,

1947:175, 193).

Lindley het 'n voorwaarde vir inwoning by sy sendingstasie gestel, naamlik dat almal wat daar woon elke dag die skool of klasse moes bywoon. Hy het hulle in die skool uit Zoeloeboeke leer lees. Hy het elke dag van die week skoolgehou. Op Sondag het godsdiensoonderrig hoofsaaklik die leerinhoud gevorm. Lindley en sy vrou het die onderrig behartig, terwyl een van die leerlinge ook later as hulpleerkrag aangestel is.

Die oprigting van 'n opleidingskool vir Zoeloedogters was nie moontlik nie; daarom het mev. Lindley vier tot ses dogters op 'n keer vir 'n tydperk by haar aan huis geneem en opgelei in daaglikse huishoudelike take. Sodra 'n dogter goed bedrewe in die behartiging van die huishouding was, kon daar 'n huwelik plaasvind, 'n nuwe huis opgerig word en nog lidmate by die kerk gevoeg word (indien hulle na die opvoedingsproses belydenis van geloof kon aflê).

Die doel van die sending onder die Zoeloes het Lindley (1947:185) in 1851 soos volg in 'n brief aan sy suster verwoord: "... ons eerste en innigste wens is dat hulle almal God mag vrees en sy gebooe bewaar... daarna is ons grootste sorg hulle opvoeding".

In April 1857 het Lindley die sendingstasie 22 kilometer van die oue af, nader aan Durban verskuif. Die rede vir dié stap was, aldus Lindley, die koeler weer en vrugbaarder grond. In sy vorderingsverslag (September 1857) aan die Amerikaanse Sendinggenootskap (Lindley, 1947:195-196) het hy die feit beklemtoon dat die vordering noemenswaardig was as in ag geneem word dat die swartes se vernaamste eienskappe "luiheid, en 'n gebrek aan energie en ondernemingsgees" was. Dit was vir hom 'n beproewing om die grond wat so vrugbaar was ongebruik te sien lê. Hy was egter bly om verslag te kon doen dat hierdie eienskappe by die mense aan sy sendingstasie besig was om te verdwyn. Die mans was besig om met hulle ywer so vinnig aardse goedere te versamel dat Lindley gevrees het dat hulle die "ware rykdom" uit die oog sou verloor. Benewens 'n merkbare groei op ekonomiese gebied was daar egter ook groei in kennis oor 'n Christelike lewenswandel.

Lindley het net soos die ander sendelinge die kulturele ontwikkelingsvlak van die inboorlinge aan Westerse norme gemeet. "Luiheid" en 'n "gebrek aan ondernemingsgees" was in die tradisionele Zoeloe-kultuur die eienskappe van 'n ryk man wat andere vir hom laat werk het. In die swartes se tradisionele

kultuur is hierdie eienskappe as positief beleef. Vir Lindley was dié eienskappe egter onversoenbaar met bekering tot die Christelike geloof. Die aanvaarding en oornam van 'n Westers-georiënteerde leefwyse was dus skynbaar volgens Lindley van belang voordat kerstening volledig kon plaasvind.

Vanaf 1859 tot 1863 het die Lindleys hul verloftydperk in Amerika deurgebring. Met hulle terugkeer het die Zoeloes hulle met gejuig terugverwelkom. In 1864 skryf Lindley (1947:219) van 'n "intellektuele herlewing" onder die Zoeloes. Die dagskool op Inanda was oorvol en almal was gretig om te leer. Lindley het op daardie stadium ses pennies per week van die ouers gevra om die onderwysers wat aangestel is, te betaal. Hierdie geld is geredelik deur die ouers betaal. Lindley skryf dat die behoefte al hoe groter geword het om opgeleide onderwysers aan te stel. Indien daar genoeg onderwysers was, kon hulle ook by die omliggende stamme aangestel word. Daar is by Amanzimtoti, waar Adams werkzaam was, 'n begin gemaak om 'n seminarie vir jong mans te ontwikkel en dieselfde tipe skool vir meisies by Inanda. Hierdie twee inrigtings sou van die vernaamste onderwysinrigtings van die Amerikaanse Sendinggenootskap word. Die seminarie vir Zoeloe-onderwyseresse by Inanda is in 1869 met 19 studente geopen.

In 1869 het die Amerikaanse Sendinggenootskap deur middel van sy raad opnuut die doelstellings van die sending uitgespel:

"... om selfonderhoudende, selfstandige, selfregerende kerke met goed gekwalifiseerde leraars in oorsese lande op te bou. Die sending en die Kerk moes afsonderlike liggamme wees, maar moes saamwerk. Mettertyd moes die hele sfeer van kerklike werksaamhede oorgaan in die hande van die swartes." (Smith, 1947:226.)

Lindley het die voorgestelde ordening van Zoeloe-leraars verwelkom. Volgens die Amerikaanse Sendinggenootskap en Lindley se opvoedingsfilosofiese uitgangspunt moes daar geen onderskeid tussen ras of kleur wees in enige beroep nie - die swartes moes ook in staat gestel word om tot die hoogste vlak opgelei te word. Verder moes die (finansiële) onafhanklikheid van die sendingstasie die wagwoord wees.

Dit was egter moeilik om geredelik swartes vir die leraarsamp op te lei aangesien daar min was wat vir die leraarsamp te vinde was. Sewe manne is in 1870 aangewys om 'n deeglike teologiese kursus onder die leiding van Lindley, Rood en Tyler te deurloop.

Op 30 Mei 1870 is die eerste leraar, Nguzana Mngadi, in die gemeente Umzumbi bevestig onder die naam Rufus Anderson. Hy was 'n kwekeling van Inanda. Lindley het voor die dag van sy bevestiging aan die betrokke gemeente gesê dat hulle lank genoeg soos kinders aan die hand gelei is en nou soos manne op hulle eie bene moes loop en moes steun op die onsigbare arm van die Here (Lindley, 1947:228).

Vir Lindley was dit 'n moeilike tydperk omdat hy voortaan slegs in die hantering van moeilike sake geraadpleeg sou word. Hy was nie meer hul predikant in die volle sin van die woord nie. Lindley het op 26 April 1873 afgetree en is saam met sy vrou terug na Amerika waar hy gereeld lesings oor die sending aangebied het.

### **Samevatting**

Die mislukkings onder Mzilikazi en Dingane was moontlik daarvoor verantwoordelik dat Lindley besluit het om ten aanvang onder die Boere te gaan werk. Hy was oortuig daarvan dat hy op daardie wyse die Zoeloes beter kon bereik. Nie net die oorloë en bedreigings in Natal nie, maar ook die politieke spanningsituasie tussen die Boere, Zoeloes en die Britse regering het beperkings gelê op die realisering van sy opvoedingsfilosofie. Vanweë hierdie toestande kon die sendingwerk en die oprigting van skole nie ongehinderd geskied nie.

Lindley se beskouing van die kultuur van die Zoeloe was gebaseer op Westerse norme, maar hy het in sy opvoedingstrewes probeer om die kulture by mekaar te laat aanpas om sodoende die Christelike bearbeiding moontlik te maak.

Die doelstellings van die Amerikaanse Sendinggenootskap het ooreengestem met dié van Lindley, naamlik die strewes na selfstandigheid, selfregering en selfonderhouding by die Zoeloes. Die strewes na selfstandigheid en selfonderhouding was op ekonomiese, kerklike en onderwysterreine gerig (vergelyk 2.4). Lindley het dus nie doelbewus daarna gestrewe om die opleiding van die Zoeloes uitsluitlik op "handarbeid" toe te spits nie (vergelyk 2.4).

Die instelling van reservate waaraan Lindley meegewerk het, het deels misluk, aangesien slegs vier van die beplande tien gerealiseer het. Die feit dat die sendelinge sendingstasies slegs in die reservate kon oprig, het meegebring dat die reservaatstelsel beperkend ingewerk het op die oprigting van

skole. Die reservaatstelsel kan egter beskou word as Natal (en per implikasie Lindley) se bydrae tot die "groot" apartheidstelsel in Suid-Afrika.

Die kulturele verskille tussen die groepe was die grootste beperkende faktor op Lindley se werk aangesien daar eers 'n kompromie tussen die kulture gevind moes word, voordat daar tot die werklike kerstening en opvoeding oorgegaan kon word. Lindley was egter oortuig daarvan dat die Westerse kulturele oordrag aan die Zoeloes slegs 'n positiewe uitwerking op hulle ontwikkeling sou hê (vergelyk 2.3). Hy was ook een van die eerste sendelinge wat skoolgeld van die ouers gevra het om die salarisse van onderwysers te betaal.

### 3.4.3 FORMULERING VAN LINDLEY SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

Lindley se opvoedingsfilosofiese vertrekpunte het gestalte gekry in geestelike bearbeiding van die Boere en die kerstening van die Zoeloes. Dit het gestrook met sy religieuse opvattinge.

Die inrigting van die skole tesame met die voorbereiding van die swartes vir hoër beroepe, dui op die feit dat Lindley die Zoeloes wou gereed maak om in 'n Westers-georiënteerde samelewing te kon inpas. In sy skole was daar geen onderskeid tussen ras of kleur nie.

Hoewel Lindley in skoolverband geen onderskeid getref het tussen kinders van verskillende ras- of kleurgroepe nie, was hy tog van mening dat hierdie groepe afsonderlik moes woon (vergelyk byvoorbeeld sy reservaatstelsel).

## 3.5 PFANNER VAN MARIANHILL

### 3.5.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Hofmann, 1947)

Francis Pfanner, een van 'n tweeling, is op 21 September 1825 in Langen, Oostenryk gebore. Sy doopnaam was Wendolin, wat later deur die Rooms-Katolieke Kerk (RKK) na Francis verander is. Hy en sy broer John het hul skoolloopbaan op die ouderdom van sewe jaar by 'n skool in Langen begin.

Francis het gou bewys dat hy 'n skrande, leergierige leerling was en om hierdie rede het sy vader hom in 1838 na Feldkirch

gestuur vir hoër onderwys. In 1840 is hy toegelaat tot 'n voorbereidingskursus van die universiteit en in 1842 was hy student aan die Universiteit van Innsbruck. Na 'n jaar se studie in die filosofie het hy by die Padua-Universiteit in Italië vir 'n jaar lank studeer in 'n natuurwetenskaplike rigting.

Sy teologiese studies het in 1846 by die Seminarie te Brixen 'n aanvang geneem. Sy motivering vir die stap was dat hy sy lewe aan God wou wy. Van die begin af het hy belangstelling in sendingwerk gehad en wel in afgeleë heidense lande. Na drie jaar van studie het hy aansoek gedoen om sendingwerk te gaan doen, maar sy versoek is geweier op grond van die feit dat hy nog net een jaar studie oorgehad het voordat hy die priesteramp kon beklee. Op 28 Julie 1850 het hy priester geword.

Sy eerste gemeente was by Haselstauden, waar hy voor die uitdaging te staan gekom het om verstrooide, vyandige groepe bymekaar te bring. Uit die staanspoor was almal hom vyandiggesind, maar deur sy simpatieke benadering tot probleme het hy die gemeente binne 'n jaar tot 'n hegte eenheid saamgesnoer. 'n Stemming is na drie jaar gehou en die gemeente het hom gevra om verder aan te bly. Hy het vir 'n tydperk van nege jaar in die gemeente van Haselstauden gewerk.

'n Groep Switserse susters in Agram het hom in 1842 gevra om hulle in die RKK-godsdiens op te lei. Die groep het aanvanklik uit 80 lede bestaan, maar het binne twee jaar tot 120 aangegroei. Die werk was egter gou sonder uitdaging wat daartoe gelei het dat hy 'n opdrag as geestelike werker onder gevangenes aangeneem het.

Hy het Agram op 8 September 1863 verlaat om 'n Trappis (monnik van die strengste orde) in Maria Wald, Duitsland te word. Hy was op 21 November 1864 gereed om die eed as Trappis af te lê. Saam met 'n groep ander Trappiste is hy in Julie 1867 na Hongarye gestuur om 'n monnikenklooster daar te begin. Hy het nie alleen met die oprigting van die Maria Stern-klooster van die Trappistiese Orde gehelp nie, maar later self aan die hoof daarvan gestaan. In 1879 is hy na die vikar-generaal van die RKK te Sept-Fons in Frankryk opgeroep en meegedeel dat Maria Stern tot die status van 'n abdy verhoog gaan word terwyl hyself as die ab daarvan benoem is. Terwyl hy daar was, het 'n biskop van Suid-Afrika die monnike oor sending onder die heidene toegesprek en hulle hulp gevra. Benewens Pfanner was nie een ander gewillig om na Suid-Afrika te gaan nie.

Vyf weke later, naamlik op 28 Julie 1880, het Pfanner en sy monnike in Port Elizabeth aangekom. Na vele ontberinge is later besluit om 'n sendingstasie in Natal op te rig. Hier het Pfanner tot in 1892 gewerk, waarna hy onder onaangename omstandighede na Lourdes in Frankryk verban is. Hy is op 24 Mei 1909 oorlede en te Mariannahill begrawe.

### 3.5.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN PFANNER IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Die doel van die Trappistiese Orde met die sendingwerk in Suid-Afrika was die volgende:

"... to teach the Natives the truths of faith, to baptize them, as well as to teach them modern methods of agriculture and civilized living" (Hofmann, 1947:5, 6).

Mariannahill is in 1882 op 'n plaas naby Durban, wat vroeër reeds deur die RKK aangekoop is, gestig. Pfanner het dit duidelik gestel (1947:37) dat geen onderskeid getref sou word op grond van ras of kleur nie. Die Zoeloes, wat gou rondom die sendingstasie versamel het, is deur die verskillende rituele van die dienste van die RKK meegevoer. Hulle het die monnike leer ken as hulle vriende wat slegs die beste vir hulle wou doen. Dit was spoedig 'n eer vir elke Zoeloe om te kon sê dat hy by Mariannahill gewerk het. Teen Kersfees 1884 het Pfanner die eerste vier seuns gedoop (Pfanner, 1947:37).

Pfanner het nie dieselfde fout begaan as sy Portugese voorgangers (vergelyk 2.2) deur die swartes net te doop en nie verder te onderrig nie. Hy het van die begin af besef dat skole onontbeerlik in die sendingveld sou wees. Pfanner het daarom 'n kosskool vir seuns begin. Hy het egter geweet dat die sukses van die sendingstasie sou afhang van goeie Christelike gesinne en het daarom ook met die opvoeding van meisies begin. Sy kurrikulum was so breed soos die lewe self aangesien hy sy doelstelling gestel het as "opvoeding vir die lewe" (Pfanner, 1947:38). Met dié doel voor oë het hy soveel grond as moontlik vir die sendingstasie aangekoop.

Grondbewerking is tot die kurrikulum toegevoeg, waardeur die onderhouding van die sendingstasie vergemaklik sou word. Pfanner het 'n groot premie op handarbeid geplaas omdat hy daardeur eers die swart bekeerlinge se lewenstandaard wou verhoog en hulle daarna wou laat afsien van die idee dat arbeid slegs vir ander

bedoel was. Hulle moes ook leer dat arbeid die mens ontvankliker maak vir die Christelike geloof (Pfanner, 1947:40).

Die Zoeloe-meisies moes opgevoed word in die styl van Westerse kleding. Vir hierdie doel het hy vyf nonne aangevra om die basiese tegnieke in naaldwerk aan die meisies te leer. Vooruitgang (in Westerse terme) was spoedig op kulturele, opvoedkundige en geloofsterreine aan die sendingstasie sigbaar. Met behulp van die nonne het hy ook 'n opleidingskool vir swart nonne begin. Met die promovering van die eerste groep swart nonne het hy hulle herdoop tot "Sisters of the precious blood" (Hofmann, 1947:39-42).

Hy het die probleme wat hulle met heidense rituele by veral die volwassenes ervaar het met wysheid en geduld hanteer. Hy het aan sy monnike verduidelik dat die heidense gewoontes van die Zoeloes nie oornag sal verdwyn nie, omdat dit in die hart en verstand van die mense ingegraveer was. Hulle moes geduldig wees en glo dat hierdie diep gewortelde gewoontes stadig maar seker oorwin sou word deur die voorbeeld van die Christelike geloof. Hy het monogamie as eis vir woningsreg op Mariannahill gestel. Die ontwikkeling van kosskole was vir Pfanner die manier om kinders bloot te stel aan die Christelike lewenswyse (Pfanner, 1947:38-39).

Pfanner was daarvan oortuig dat hy nie die volwassenes in die kersteningsproses oor die hoof kon sien nie. Hy het daarom besluit om sy strategie op ekonomiese voordeel te rig. Hulle moes naamlik vir hulle onderskeie gesinne hutte op die sendingstasie bou. Op hierdie wyse sou hulle vrystelling van huur vir die grond vir een jaar verkry. Verder moes die gebou ten minste een deur, een venster, 'n tafel en 'n stoel as meublement bevat. Die meubels is aan die Zoeloes beskikbaar gestel vir een pond, wat hulle kon verdien indien hulle op die lande sou werk. Pfanner se standpunt was:

"I considered it of the utmost importance to bring as many Natives as possible to our Farm. When they were on our property, it was more easy to influence them with our teachings. They received all kinds of favours and privileges, which made them more inclined and willing." (Pfanner, 1947:39.)

Deur met die slagspreuk: "better fields, better homes, better hearts" te leef, het die Mariannahill-sendelinge betekenisvolle uitbreiding by die sendingstasies in Natal teweeggebring. Daar was kritiek van die Trappistiese Orde hierteen, aangesien daar

gesê is dat die uitbreiding 'n las op die sendelinge sou plaas en kon meebring dat die werk agteruit mag gaan. Pfanner se standpunt was egter dat die werk vir die koninkryk van God geen beperking mag hê nie.

Die sukses wat Pfanner op Mariannahill behaal het, het hom in Desember 1885 die titel van ab besorg. Die titel is seremonieel aan hom toegeken en 'n groot feestelikheid, wat beide die swartes en blankes beïndruk het, is hierna gehou.

Pfanner was geen individualis nie. Na 'n besoek aan Europa waarin hy lesings gegee het oor die sendingaksies in Suid-Afrika, stig hy die "South African Mission Association", waardeur individue en instansies finansiële en ander ondersteuning aan die sendingaksie kon gee. Hy het hierdie middele met sendingstasies van ander sendinggenootskappe, wat behoefte daaraan getoon het, gedeel. Sy standpunt was:

"If Christ is being preached - no matter by whom - then all is well." (Pfanner, 1947:43.)

Hierdie finansiële steun aan enige sendingorganisasie was volgens sy senders 'n fout en daarmee het hy die argwaan van die Trappistiese Orde (hulle het nie baat daarby gevind nie, aangesien hulle nie 'n sendingorganisasie was nie) gewek. Verder het die Trappistiese Orde dié daad ook beskou as 'n verswakking van die posisie van Mariannahill omdat al die fondse nie daarvoor aangewend is nie. Biskop Jolivet van Durban, met wie Pfanner reeds van die begin af verskil het oor die plek van oprigting van die sendingstasie en die uitbreiding met nuwe sendingstasies, het die saak nie daar gelaat nie. Hy sou nieteenstaande die feit dat Pfanner se gemeente die aantygings teen hom ontken het, aanhou om sy foute uit te buit en kommissies van ondersoek aan te vra. Pfanner is op 1 Oktober 1892 verban (Hofmann, 1947:45-48).

### **Samevatting**

Die feit dat Pfanner eers klaar moes studeer in opdrag van die RKK en daarna nog verhinder is om sy hartsbegeerte te vervul, het die groei van sendingonderwys in Suid-Afrika vertraag. Verder is daar ook nie volledige aanvoorwerk gedoen nie en het daar nog maande van mislukte pogings verloop nadat Pfanner reeds in Suid-Afrika aangekom het.

Pfanner het met sy skynbaar suiwer opvoedingsmotiewe

baanbrekerswerk vir die sendingonderwys van die RKK gedoen. Die belangrikste van sy uitgangspunte was dat hy geen onderskeid tussen ras of kleur getref het nie (vergelyk 2.5). Hy het skole beskou as onontbeerlik vir die proses van kerstening en het 'n groot premie geplaas op handarbeid om die swartes se lewenstandaard te verhoog (vergelyk 2.4).

Verder het hy voorwaardes gekoppel aan sekere gunste wat hy aan die inwoners van die sendingstasie bewys het. Sodoende het hy sy opvoedingsdoel bereik. Hy het ook begrip vir die heidense rituele gehad omdat hy besef het dat dié rituele op 'n religieuse aanvoeling by die Zoeloes gedui het en nie sonder meer waardeloos was nie. Sy oplossing vir die heidense rituele was onder meer koshuise vir die leerlinge van sy skool.

Die streng monastiese reëls van die Trappistiese Orde en die eise van die sendingwerk was onderling onversoenbaar en het beperkend op die praktykwording van Pfanner se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ingewerk.

Die finansiële steun wat hy gewerf het en met ander sendinggenootskappe gedeel het, sou mettertyd sy verbanning van die sendingterrein in die hand werk.

### 3.5.3 FORMULERING VAN PFANNER SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

Pfanner se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte kom duidelik na vore in sy beskouing dat skole onontbeerlik vir die bereiking van die kersteningsdoel was. Om die swartmense tot geloof in Christus te lei, het baie geduld gevra (vergelyk ook 2.2).

Hy het die swartes ook voorberei vir 'n volle lewe in die breë samelewing, hoewel sy uitgangspunt op 'n basis van gee en neem geskoei was. Hierdie beginsel het klaarblyklik die swarte in die Westerse ekonomiese stelsel ingelei en verder ook beter samewerking tussen die twee kultuurgroepe bewerkstellig. In sekere opsigte het hy ook Westerse kulturele gedrag (wat ook aan die Christelike norme voldoen het) as voorwaarde gestel voordat 'n teenprestasie gelewer kon word (byvoorbeeld die afswering van poligamie voordat die Zoeloes toegelaat is om op die sendingstasie hulle intrek te neem) (vergelyk ook 2.4).

### 3.6 SHEPHERD VAN MAIN EN LOVEDALE

#### 3.6.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Oosthuizen, 1970)

Robert Henry Wishart Shepherd, die oudste van 'n tweeling, is in 1888 te Invergowrie, Skotland gebore. Sy ma was Isabella MacEwan en sy pa Matthewe Montcrieff Shepherd. Toe hy drie jaar oud was, is sy moeder oorlede en het hulle as gesin van agt kinders teruggekeer na sy vader se geboortedorp, Dundee.

Op 6-jarige ouderdom is die tweeling na die Rosebankskool waar Robert akademies goed presteer het. Vanaf 11-jarige ouderdom het die tweeling in die meule op die dorp gaan werk en al om die ander dag aandklasse bygewoon om hulle skoolloopbaan te voltooi. By die aandklasse het Robert bekend gestaan as 'n kranige skrywer. Hiervoor het hy ook later bekendheid verwerf.

In Mei 1905 het Robert 'n klerikale pos by die North British Railway in Aberdeen aanvaar. Hier het hy ook sy skoolloopbaan voltooi. Op 25 Mei 1907 is sy vader oorlede.

Robert het vir studie in Latyn ingeskryf by 'n kollege in Aberdeen en hom voorberei vir die toelatingseksamen van die St. Andrews universiteit. Dié toelating verwerf hy in Oktober 1911. In dieselfde jaar aanvaar hy 'n halfdagpos as sendeling van die Dudhope United Free Church. Hy kon egter nie die werk én studies volhou nie.

Die volgende jaar het hy aan die Edinburghse Universiteit vir 'n graadkursus in "Moral Philosophy, British History and Political Economy" geregistreer. Op 15 Oktober 1915 het hy die "Master of Arts"-graad verwerf en daarna ingeskryf by die New College, Edinburgh vir spesialisering as predikant van die United Free Church of Scotland.

Op 4 Junie 1918 is Shepherd getroud met mejuffrou Goodfellow, 'n predikantsdogter van die kerk in Dudhope waar hy afgelos het as leraar. Op 12 Desember 1919 het hy na Suid-Afrika vertrek om die beheer van die Main-sendingstasie in die Transkei oor te neem.

In 1926 is Shepherd aangestel as onderwyser-predikant by Lovedale en op 31 Maart 1942 het hy die hoofskap van dié inrigting aanvaar - 'n pos wat hy tot 1955 bekleed het.

Shepherd het 'n groot verskeidenheid boeke en artikels geskryf waarvan die meeste teologies van aard was en nie sy eie

uitgangspunte oor die onderwys bevat het nie. Dit was waarskynlik om hierdie rede dat Oosthuizen 'n biografie oor Shepherd saamgestel het. Hy het letterlik ure by Shepherd deurgebring en daarna die transkripsies van gesprekke gepubliseer.

### 3.6.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN SHEPHERD IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Shepherd is met sy aankoms in Suid-Afrika in 1920 in beheer geplaas van die Main- (Qwebegwebe-) sendingstasie in Tembuland, Transkei, waar hy tot 1926 gewerk het. Die sendingstasie het twaalf buitestadies gehad. Op elk van die twaalf stadies was daar 'n regeringsondersteunde skool onder Shepherd se beheer. Dit was vir hom 'n geleentheid om aan die swartes die Evangelie te verkondig (Oosthuizen, 1970:36).

Die Tembu was volgens Shepherd (Oosthuizen, 1970:34-35) van die swart volke wat die langste by hulle tradisionele/primitiewe gewoontes gehou het. Dit was byvoorbeeld nie vreemd om in 1920 van hulle kaal op die lande te sien werk nie.

Een van sy eerste take was om die Nguni-taal wat die Tembu gepraat het, aan te leer. Hy het probleme ondervind met die "toonaard" van die taal omdat twee woorde byvoorbeeld dieselfde spelling kon hê maar met die uitspraak in betekenis verskil het. Hy het nogtans volgehou omdat 'n tolk nie die dieper betekenis van sy boodskap in woorde kon oordra nie. Hieruit kan afgelei word dat Shepherd gemotiveerd was om sy werk goed te doen en in belang van die swartes.

In 1926 is hy gevra om as kapelaan by Lovedale diens te aanvaar en ook betrokke te raak by die publikasieafdeling wat reeds daar gevestig was. Op 4 Junie 1927 het hy na 'n welverdiende rus in Skotland by Lovedale gearriveer. Hy is daarná ook gevra om mnr. Chalmers, die waarnemende hoof (waarnemend vanweë Henderson se siekte), by te staan met die administratiewe werk van Lovedale (Oosthuizen, 1970:44-45).

In 1927 was daar 410 mans en 224 dames in die koshuise by Lovedale. Hulle het nie net vanoor die hele land daarheen gekom nie, maar ook van die destydse Kongo, Kenia, Tanganjika, Njassaland en Rhodesië. In die primêre skool was daar 328 dagskoliere van die omliggende streke. Behalwe die formele opleiding wat Lovedale verskaf het, was daar 'n groot verskeidenheid aktiwiteite waaronder 'n literêre vereniging, 'n

orkes en 'n gesondheidsvereniging.

Henderson het in September 1927 teruggekeer na Lovedale en die volgende drie jaar sou Shepherd en Henderson nou saamwerk omdat die ervaring waaroor laasgenoemde beskik het vir Shepherd van groot waarde sou wees. Die grootste probleem was vir hom die onderrigmedium in die skool en die preektaal by die kerkdienste. Die gevorderde leerlinge het almal Engels verstaan en as voertaal gebruik, maar die laerskoolleerlinge kon dié taal nog nie goed verstaan nie. Die feit dat Lovedale mense uit verskillende rassegroepe gehuisves het, het meegebring dat die onderrigmedium 'n probleem was. Die verslae oor die werk van Shepherd toon egter duidelik dat hy 'n uitstekende prediker was en lank daarvoor onthou sou word. Dit was ook Shepherd se taak om die voorbereidingsklas vir "aanneming" te hanteer. Die klas het gewoonlik uit 60 tot 100 leerlinge bestaan (Oosthuizen, 1970:46).

Eerwaarde A.W. Wilkie is in Julie 1932 (na die dood van Henderson) as hoof van Lovedale aangestel - 'n pos wat hy tot 1942 bekleë het. Omdat Shepherd as hoof waargeneem het in die tydperk voor Wilkie se koms, het almal verwag dat hy die nuwe hoof sou wees. Hy het egter self aangedui dat dit in belang van Lovedale was dat Wilkie as hoof aangestel moes word en dat hulle in die jare van 1932 tot 1942 in volkome harmonie saamgewerk het (Oosthuizen, 1970:47).

Shepherd was vanaf 1942 tot 1955 (twee jaar nadat sendingskole deur die sentrale regering van die land oorgeneem is) hoof van Lovedale. Die grootste probleem wat in sy tydperk as hoof voorgekom het, was opstande wat net na die Tweede Wêreldoorlog op die aand van 7 Augustus 1946 by Lovedale uitbreek het. Tussen 100 en 200 mansstudente het soos 'n orkaan deur die skoolgeboue en koshuise getrek en alles gebreek wat voorgekom het. Die polisie het ingegryp en 152 studente is later skuldig bevind aan openbare geweldpleging. Die rede vir die opstande kon op daardie stadium nie vasgestel word nie. Diegene wat in die hof verskyn het se verduideliking was dat hulle deur die groep opgesweep en saamgesleur is. 'n Kommissie van ondersoek is na die oorsake van die opstande ingestel en die volgende is as redes vir die onluste gevind:-

- 'n wêreldwye toestand van onrus;
- 'n rassebewustheid in Suid-Afrika, Indië, Java en die Midde-Ooste;
- die neiging van die studente om hulle vryheid te bewys deur selfstandige optrede, al was dit onverantwoordelik;

- die kleurskeidslyn en die ekonomiese agterstand van die swartes;
  - die onvermoë van die ouers om hul kinderste dissipliner, en
  - politieke beïnvloeding binne en buite die instituut.
- (Oosthuizen, 1970:54).

Shepherd het drastiese maatreëls toegepas om te verseker dat opstande nie weer sou voorkom nie. Sekere opleidingsafdelings van Lovedale is vir nege maande lank gesluit en na heropening is 80 studente wat skuldig bevind is, nie weer toegelaat nie. Dié stappe is gekritiseer, maar die ouers het hulle vertroue in Shepherd bewys deur die volgende jaar 2 819 meer studente vir opleiding te stuur. Verder het daar in die volgende nege jaar van Shepherd se hoofskap geen opstande voorgekom nie (Oosthuizen, 1970:54).

Shepherd het die hele lewe as 'n opvoedingshandeling beskou, met die klem op vorming van Christelike standaarde. Opvoeding was vir hom meer as formele onderwys:

"Education is thus not just schooling. It is the sum total of the formative influences that bear on human life .. It is obvious preparation for complete living, it involves a great deal more than can be learned in the classroom." (Oosthuizen, 1970:126.)

Hierdie beskouing van Shepherd was in ooreenstemming met die oogmerke by Lovedale, naamlik dat die hele persoonlikheid van die leerling opgevoed moes word. Hy was as 'n opvoedkundige begaan oor die leerling as 'n individu met groter behoeftes as bloot die sekulêre en die materiële. Verder was dit nie net die kind wat opgevoed moes word nie, maar ook die volwassene.

Onderwys het vir Shepherd die oopmaak van 'n deur na 'n voller en ryker lewe en 'n verdieping in die verstaan van die lewe beteken. Die evolusionêre verandering waarmee Stewart vanaf 1870 tot 1905 'n begin gemaak het en waarop Henderson en Wilkie voortgebou het, sou met Shepherd se hoofskap tot 'n hoogtepunt gevoer word (Oosthuizen, 1970:126-127).

Volgens Shepherd is die onderwys aan Lovedale so prakties as moontlik gemaak, waardeur die sosiale doel van die onderwys beklemtoon is. Om hierdie rede het Shepherd 'n belangrike plek toegeken aan moedertaalonderrig en moes enige vakrigting wat aangebied is maatskaplik relevant wees. Dit was dus vir hom noodsaaklik om 'n deeglike studie van die swarte se leefwêreld binne sy tradisionele gemeenskap te maak. Hierdie kennis sou

hom help om die swarte se aanpassing by Lovedale te verseker en hom dan weer met gemeenskapsrelevante kennis toe te rus. Abstrakte, nie-verwante kennis het hiervoor geen betekenis (gehad) nie (Oosthuizen, 1970:170).

Shepherd het dit duidelik gemaak dat laer standarde in swart onderwys onaanvaarbaar was. Die doel met die onderwys en dus sy doel by Lovedale was nog altyd om die beste met betrekking tot die Christelike onderwys te gee (Oosthuizen, 1970:131).

Vir hom was die grootste probleem van Lovedale die leerlinggetal. In 1946 was daar 700 loseerders terwyl die blanke kosskole aan die Kaap op daardie stadium elkeen slegs 200 loseerders gehad het. Hierdie oorbevolking het volgens Shepherd 'n klimaat vir probleme geskep. Sodanige omstandighede moes ook noodwendig tot minder persoonlike aandag en 'n verlaging in die standaard van die onderwys lei (Oosthuizen, 1970:131).

In die laat veertigerjare het openbare onrus onder die swartes regoor Suid-Afrika begin toeneem en was dit noodsaaklik dat daar besin moes word oor die kritiek teen die Suid-Afrikaanse onderwysvoorsiening. In 1949 is die eerste jaarlikse konferensie van die hoofde van swart opvoedkundige inrigtings te Bloemfontein gehou met Shepherd as voorsitter. Die hoofde het besluit dat hulle waardering het vir wat die staat in die direk voorafgaande tydperk gedoen het om die finansiële probleme van swart onderwys te verlig en beter voorsiening vir die onderwys te maak. Antagonisme teenoor die sendingskole het egter na hierdie konferensie oral uitgeslaan. Shepherd het op 'n volwasse manier sy verdraagsaamheid met die vyandigheid betoon en in 'n artikel in die Bantu World die situasie probeer besweer:

"In Africa we need men and women, whatever their station, discerning and devoted inwardly to the cult of the true, the beautiful and the good. What matters it though their power at the ballot box be great or small? Perhaps they will come even more into their kingdom when they lose faith in politicians, both of their own race and other people's. They will reach up to see that the dreams of life are fulfilled when, by God's good grace, the best of the old Africa is combined with the best of the new, within a spirit that is rich in reverence, purity and unflinchable peace." (Oosthuizen, 1970:132.)

Teen die vyftigerjare het dit begin duidelik word dat onderwys vir swartes onder beheer geplaas gaan word van die Departement van Naturellesake. In 1953 is die verwagte wetgewing ook

aangeneem en deurgevoer.

### **Samevatting**

By Main het Shepherd in aanraking gekom met die tradisies, leefwyse en taal van die inboorlinge van Suid-Afrika. Hy het daar waardevolle ervaring opgedoen.

Sy doel was om die beste standaard wat in die Christelike onderwys moontlik was, te handhaaf. Faktore wat egter die verwesenliking van sy doel gekortwiek het, was die groot getalle van die swartes. Dié probleem het gelei tot minder persoonlike aandag, wat noodwendig moes uitloop op verlaagde onderwysstandaarde. Verder was die onderrigmedium by Lovedale 'n groot probleem.

#### **3.6.3 FORMULERING VAN SHEPHERD SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE**

Shepherd het sy religieuse uitgangspunt, antropologie en samelewingssteoretiese beskouinge in sy opvoedingsbeskouing versoen. Hy het die hele lewe as 'n opvoedingsproses beskou en opvoeding dus nie net gekoppel aan die formele situasie nie. Opvoeding behels die voorbereiding van die opvoedeling vir die lewe. Die hele persoonlikheid moet volgens hom opgevoed word, nie net van die kind nie, maar ook van die volwassene. Onderwys was volgens Shepherd die oopmaak van 'n kennisdeur na 'n voller lewe (vergelyk ook 2.2; 2.3).

Hy beklemtoon die praktiese toepassingsmoontlikhede van kennis in 'n beroep. Sodanige praktiese kennis moet weer verband hou met die gemeenskapslewe. Praktykgerigte onderwys en sosiale vorming bied daarom voorbereiding van die mens vir sy taak in die breë gemeenskap (vergelyk ook 2.4).

#### **3.7 DIE SENDELINGE SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE EN OORTUIGINGS ONDERLIGGEND DAARAAN**

Nadat 'n aantal sendelinge se opvoedende onderwysarbeid en die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte waarop dit telkens berus, aan die orde gestel is, kan die sendelinge se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte soos volg saamgevat word:

- 'n Christelik-religieuse grondmotief het die sendelinge se

onderwys ten grondslag gelê;

- kerstening was die hoofdoel van die sendelinge se onderwys en dit is binne die raamwerk van die Westerse kultuur probeer doen/bewerkstellig;
- die sendelinge se opvoedingspraktyk was daarop gerig om die mens voor te berei vir sy taak in die onmiddellike samelewing van die sendingstasie, en
- die sendelinge het nie ras of kleur nie maar suiwer antropologies-opvoedkundige kriteria vir onderwysvoorsiening aangewend.

Hierdie opvoedingsfilosofiese standpunte van die sendelinge het natuurlikerwys uit hul diepste oortuigings gegroei. Sodanige oortuigings is onder meer dat hulle:

- die leerling as kind van God beskou het (vanuit 'n Christelike mensbeskouing);
- die skool as ordening of struktuur/verband van God in die samelewing aanvaar het (vanuit 'n Christelike samelewingsbeskouing), en
- kennis van die werklikheid (God, mens, kosmos en onderlinge samehang) as toerusting en voorwaarde vir die uitvoering van die mens se roeping beskou het (vanuit 'n Christelike kennisbeskouing).

### 3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die sending- en onderwyswerk van enkele historiese maghebbers uit die sendingtydperk bespreek en tot gevolgtrekkings oor hul opvoedingsfilosofiese uitgangspunte gekom. Hoewel elkeen 'n eie styl in die praktykmaking van die sendingonderwys vertoon het, het in wese dieselfde grondliggende opvoedingsfilosofiese uitgangspunte as dié wat in hoofstuk 2 beskryf is, aan die lig gekom.

In die volgende hoofstuk sal daar nou ondersoek ingestel word na die ontwikkeling van onderwysvoorsiening aan swartes sedert 1900. Dié datum verskil van die datum in die titel van hierdie proefskrif aangesien die aanloop van sentrale beheer oor onderwys aan swartes reeds sedert 1900 merkbaar is (vergelyk 1.2).

#### 4. DIE BREË OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE IN DIE ONDERWYSVOORSIENING VIR SWARTES IN DIE RSA: 1900-1990

##### 4.1 INLEIDING

Soos in hoofstuk 2 sal daar in hierdie hoofstuk ook gekonsentreer word op die breë opvoedingsfilosofiese uitgangspunte of gedagtes wat die ontwikkeling van onderwys aan swartes ten grondslag geleë het. Daar sal gefokus word op die onderwysvoorsiening aan swartes in die tydperk 1900 tot 1990 ten einde 'n vergelykingsbasis met die bevindings in die vorige twee hoofstukke te verkry.

Aangesien onderwys vir swartes alreeds vanaf 1850 die finansiële verantwoordelikheid van die kolonies, republieke en die latere provinsies was, het die onderskeie regerings deur hul direkte betrokkenheid 'n kernrol in die uitkristallisering van bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte vervul. Die regering het byvoorbeeld reeds in 1868 in Natal van onderwyskommissies gebruik gemaak om die basis te lê vir 'n verantwoorde onderwysstelsel (vergelyk Moltino, 1984:50). Dieselfde is waar van die Wet op Swart Onderwys (47/1953). Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die onderwyskommissies en die wetgewers (regering) het ook die betrokke wetgewing ten grondslag geleë. Om dus 'n geheelbeeld te verkry van faktore wat bygedra het tot die vorming van sodanige opvoedingsfilosofiese uitgangspunte, sal daar in hierdie hoofstuk nie by 1953 begin word nie, maar wel so vroeg as 1900. In die oorsig van die tydperk 1900 tot 1953 sal die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendinggenootskappe en die sendelinge nie weer aangeroer word nie, maar wel dié van die regering/landsowerheid wat vir die beleidmaking oor onderwys vir swartes verantwoordelik was.

Diegene verantwoordelik vir onderwysvoorsiening (beleidmakers) aan swartes in die tydperk 1900 tot 1990, het nie hulle eie/persoonlike opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in soveel woorde uitgedruk nie. Hierdie uitgangspunte kon slegs blootgeleë word deur ontledings te maak van kommissieverslae, wetgewing, toesprake in die parlement, koerantberigte en gepubliseerde onderhoude. Die inligting wat uit hierdie bronne verkry is, is deur bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ten grondslag geleë en laasgenoemde kon deur die metode van abstrahering (vergelyk 1.4) na vore gebring word.

Die vraag na bepaalde gronde of beweegredes vir 'n optrede of

gebeure sou as 'n filosofiese vraag getipeer kon word. Word hierdie vraag in opvoedings- en onderwyskonteks gestel, het 'n mens met 'n opvoedingsfilosofiese vraag te doen. Die vraag waarom die regering op sentrale beheer van die onderwys aan swartes besluit het, is 'n vraag na die gronde van of beweegrede vir sentrale beheer en die antwoord dui op 'n bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunt, standpunt of beskouing.

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat in die navorsing aan die lig gekom het en wat in hierdie hoofstuk aandag sal geniet, is die volgende:

- die strewe na sentrale beheer;
- die ontwikkeling van die kultuureie;
- die voorbereiding van swartes vir hul taak in die onmiddellike en breë samelewing, en
- die religie wat die betrokke opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ten grondslag lê.

Die faktore wat 'n beperkende invloed op die praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte gehad het, sal ook deurlopend aangedui word. Elkeen van die genoemde uitgangspunte sal daarmee geformuleer word. In 4.6 sal die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte samevattend bespreek en die filosofiese grondslae daarvan oopgedek word.

#### 4.2.            **DIE        STREWE        NA        SENTRALE        BEHEER        AS**                  **OPVOEDINGFILOSOFIESE        UITGANGSPUNT**

##### 4.2.1        HISTORIESE        AGTERGROND

##### **1900 tot 1953**

Vanaf Uniewording het die onderwys vir swartes onder die wetgewende gesag van die provinsiale administrasies geressorteer (Lubbe, 1971:1). In 1917 het dr. Loram (1917:263), op daardie stadium inspekteur van skole in Natal, die volgende stelling gemaak:

"Education has become a State function in all civilized countries, as these have come to realise that their very

existence depend upon it. In a country such as South Africa, where only a fraction of the population is carrying on the Government, the need for State paramountcy (in education) becomes all the greater."

Die verantwoordelikheid van die regering teenoor onderwys aan swartes was vir Loram nie die enigste uitgangspunt ten grondslag van sentrale beheer nie, maar ook die strewe na die voortbestaan van die land, sowel as na die ontwikkeling van die swartes. Hierdie uitgangspunt is klaarblyklik opvoedingsfilosofies van aard.

In 1924 het 'n swart organisasie, die African National Congress (ANC, gestig in 1912), die begeerte uitgespreek dat die regering van die Unie van Suid-Afrika onderwys vir swartes moes beheer. Dié begeerte is in 1930 deur drs. Brookes en Aggrey herhaal, terwyl die Naturelle Ekonomiese Kommissie in 1932 ook aangedring het op sentrale beheer. Vir hierdie groepe was die ontwikkeling van die swarte en die ekonomiese vestiging van Suid-Afrika 'n prioriteit (vergelyk Kgware, 1961:9; Leonie, 1965:112; Andrew, 1981:111).

Die Interdepartementele Komitee van Naturelleonderwys (die Welshkomitee) het in die jaar 1935 tot 1936 'n ondersoek na sentrale beheer geloods en verklaar dat onderwys vir swartes die verantwoordelikheid van die sentrale regering moes wees. Hierdie stap was noodsaaklik omdat die sendelinge nie meer in staat was om die finansiële verantwoordelikheid vir die onderwys alleen te dra nie en die feit dat die onderwys vir swartes deur die provinsies (verdeelde beheer) afgeskeep is (vergelyk Union of South Africa, 1936/1975:235-239; Kgware, 1961:10; Van Rensburg, 1975:17).

Op grond van die Welshkomitee se bevindings het generaal Smuts in 1939 besluit dat die onderwys aan swartes, wat onder beheer van die Provinsiale Rade was, aan die Uniale Regering oorgedra moes word. Smuts wou hierdeur finansiële vooruitgang en stabilisering van die land in die hand werk. Die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog het egter die uitvoering van hierdie besluit in die wiele gery (vergelyk Kgware, 1961:10; Leonie, 1965:112, 142; Andrew, 1981:111).

Uit voorgaande is dit duidelik dat die strewe na sentralisering van onderwysbeheer vir swartes reeds lank voor 1953 sy ontstaan gehad het. Die strewe na sentralisering het by blankes (waaronder die regering) sowel as die swartes voorgekom. Die

opvoedingsfilosofiese uitgangspunt, naamlik dat die onderwys aan swartes sentraal beheer behoort te word, is gerig deur die regering se besef van verantwoordelikheid vir die ontwikkeling en ekonomiese vooruitgang van die land.

'n Naturelle Verteenwoordigende Raad (ingestel in 1943) en 'n Uniale Raadgewende Komitee vir Naturelle Onderwys, waarop slegs swartes gedien het, moes direk aan die Minister rapporteer. Volgens lede van die komitee was hul grootste probleem dat hulle slegs in raadgewende en nie in uitvoerende hoedanigheid nie moes optree (vergelyk Matthews, 1981:139-143). Hierdie feit het daartoe meegewerk dat die regering nie op hul aanbevelings ag geslaan het nie. Die stelsel van afsonderlike ontwikkeling, wat reeds (sedert 1948) deur die Nasionale Party as beleid verklaar is, het verder meegebring dat swartes geen seggenskap oor hulle onderwys gehad het nie. Organisasies soos die ANC het in 1950 in reaksie hierop besluit om dié beleid met alle mag teen te gaan (vergelyk Matthews, 1981:139-143; Msomi, 1978:180).

Na die Nasionale Party se bewindsoorname in 1948 is 'n Naturelle Onderwyskommissie (die Eiselenkommissie) aangestel om onderwysvoorsiening aan swartes indringend te ondersoek. Die kommissie het beheer oor onderwys vir swartes as 'n probleem uitgewys. Die sendelinge het om dié rede in gebreke gebly om die doelstellings met hul onderwys te bereik. Die kommissie verklaar verder:-

"Bantoe-onderwys is nie 'n integrale deel van 'n sosio-ekonomiese ontwikkelingsplan nie.

Bantoe-onderwys op sigself besit geen organiese eenheid nie, maar is in 'n verbysterende aantal uiteenlopende werksaamhede verdeel, en is nie beplan nie.

Bantoe-onderwys word bestuur sonder die aktiewe deelname van die Bantoe as 'n volk, nóg plaaslik nóg op 'n wyer grondslag."  
(Suid-Afrika (Unie), 1951:8.)

Vir die Eiselenkommissie was die onderwys vir swartes deel van 'n wyer plan vir ekonomiese vooruitgang van die land. Die beplanning moes ook 'n bepaalde samelewingsordening (afsonderlik) en die deelname van die swarte as "volk" verreken. Sentrale beheer sou kon meewerk tot sukses in onderwysbeplanning vir swartes.

## 1953 tot 1976

Die filosofiese uitgangspunte "geformuleer" as die verantwoordelikheid van die staat vir alle onderwys, die strewe na die ekonomiese vooruitgang van die land en na 'n bepaalde afsonderlike samelewingsordening, is in die Wet op Swart Onderwys (47/1953) beliggaam. Op 1 Januarie 1954 is onderwys vir swartes onder sentrale regeeringsbeheer geplaas, naamlik binne die afdeling Bantoe Onderwys van die Departement van Naturellesake.

Die praktiese toepassing van sentrale beheer het egter uitgeloop op desentralisasie in die vorm van ses streke en die plaaslike beheer van elke gemeenskap oor sy eie skool. Die skole in 'n gemeenskap het bekend gestaan as gemeenskapskole en elke gemeenskapskool is direk deur swart skoolkomitees beheer. 'n Groep skole met dieselfde belange en binne 'n sekere radius is weer onder beheer van swart skoolrade geplaas (vergelyk Kgware, 1961:11, 15-16; Msomi, 1978:62).

Samelewingsteoreties beskou, is die rol van die ouerhuis en die staat in onderwysbeheer erken. Die regering het die rol van ouers in swart gemeenskappe om aktief deel te neem aan beheer oor hul eie skole as belangrik geag. Die opvatting van die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) dat swartes betrek moes word in die onderwys van hulle kinders, het in die skoolkomitees en skoolrade beslag gekry.

Dr. H.F. Verwoerd, wat op daardie stadium Minister van Naturelle-sake was, het sy redes vir sentrale beheer op die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) se verslag gebaseer:

"The government of South Africa had a specific interest in the country and its Bantu peoples. If Bantu education were handled by the Central Government for the community welfare of the Bantu, racial relations would be improved." (Verwoerd, 1953.)

Vir Verwoerd het dit dus nie slegs gegaan om die nakoming van 'n verantwoordelikheid ten opsigte van onderwysvoorsiening en 'n finansiële verantwoordelikheid teenoor die swart gemeenskappe nie, maar ook om verbeterde rasseverhoudinge in die land.

Die Departement van Bantoe Onderwys het vanweë logistieke oorwegings op 12 Mei 1959 van die Departement van Naturellesake afgestig. Eersgenoemde Departement sou voortaan deur sy eie minister in die kabinet verteenwoordig word. Die Wysigingswet op Swart Onderwys (33/1959) het die verdeling van Bantoe Onderwys en

die Departement van Naturellesake wetlik bekragtig. Dié wet het aan die minister van Bantoe Onderwys wetgewings- en beleidmakende bevoegdheid verleen.

Die praktiese nakoming van die staat se verantwoordelikheid ten opsigte van onderwysvoorsiening aan swartes was ook in die oprigting van skole sigbaar. Op aanbeveling van die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) is die volgende soorte/tipes skole ontwikkel: Laer Primêre skole, Hoër Primêre skole, Sekondêre skole, skole vir onderwysersopleiding, Beroepskole, Tegniese Skole, skole vir gestremdes en skole vir die opleiding van swart leiers (vergelyk Leonie, 1965:124; Msomi, 1978:57, 77; Behr, 1984:180-184, 187).

Van Rensburg het in navorsing vir die RGN (1975:8-9) bevind dat die aantal skole vir swartes in 1974 11 947, met 308 privaatskole en 11 639 openbare skole was. Negentig persent van die privaatskole was onder beheer van die Rooms-Katolieke Kerk (vergelyk Kgware, 1961:14).

Ingevolge die Wet op Universiteite (45/1959) is afsonderlike universiteite vir swartes vanaf 1960 opgerig. Die Universiteitskollege van Zululand is by Ngoye geopen vir die Zoeloe en Swazi en die universiteitskollege van die Noorde is noord van Pietersburg vir die Sotho-, Venda- en Tsongagroepe opgerig. Fort Hare, wat reeds op 8 Februarie 1916 geopen het en veelrassig van aard was, sou voortaan ontwikkel word as die universiteitskollege vir hoofsaaklik die Xhosa (Msomi, 1978:105; Matthews, 1981:119; Bulletin Fokus, 1990:8).

Die owerheid het sy verantwoordelikheid met betrekking tot swart onderwys op die volgende wyses uitgeleef: die uitbreiding van leerlingtal in swart skole (sedert 1953), die oprigting van meer skole en universiteite, beter toerusting van die swart leerder vir die benutting van beskikbare werkseleenthede en die geleentheid vir ouers om deel te hê aan die besluitneming oor sake wat hul kinders se onderwys geraak het. Swartes kon ook nou vir die eerste keer topposte in die tuislande beklee.

## **1976 tot 1990**

Die reaksie op afsonderlike onderwysvoorsiening aan swartes in die RSA het in 1976 'n hoogtepunt bereik. Opstande het in Soweto ontstaan en spoedig oor die hele land uitgebrei. Dié jaar kan beskou word as die waterskeidingsjaar tussen 'n afsonderlike

onderwysstelsel en 'n geleidelike oorbeweging na gelyke onderwys aan almal (Olivier, 1981:68). Die opstande van 1976 en dié daarna was almal polities geïnspireer en bedoel om die regering te dwing om aandag aan die onderwysprobleme te skenk.

'n Belangrike uitspraak is in Junie 1976 deur dr. K.B. Hartshorne (op daardie stadium onderwysbeplanner van Bantoe-onderwys) gemaak:

"Perhaps the cardinal sin we have been guilty of in the last twenty years is making decisions for the Black man and his children, in deciding what was good for him." (Hartshorne, 1976:101-102.)

Die Departement van Bantoe Onderwys is in 1978 met die Departement van Onderwys en Opleiding vervang. Mnr. Punt Janson is as minister van hierdie Departement aangestel en het hom daartoe verbind om die agterstande wat in onderwysvoorsiening aan swartes ontstaan het, te probeer uitwis (Janson, 1978:12).

Die Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasseaangeleenthede (SAIRR, 1979:80) het in navorsing oor die Soweto-onluste tot die gevolgtrekking gekom dat 'n oplossing vir die probleme in die onderwys vir swartes deur die volgende faktore medebepaal is: gelyke onderwysgeleenthede, geen skeiding tussen rasse en taalgroepe nie, 'n kurrikulum wat almal bevredig, die voorsiening van beroepsonderwys vir volwassenes, alle onderwys onder een ministerie en die verskaffing van 'n onafhanklike onderwysbedeling, waarin uitmuntendheid en kreatiwiteit die hoofrolle moes vervul.

Die RGN-/De Langeverslag (1981) het skynbaar 'n verandering in die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die regering oor die onderwys vir swartes voor 1976 meegebring, soos blyk uit die regering se Witskrif (1983), tesame met die daaropvolgende Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys sake (76/84).

Die Eerste Minister, mnr. P.W. Botha, het op 5 Mei 1980 gesê dat die regering alles binne sy ekonomiese vermoë sou doen om gelykheid in die onderwys na te streef. Voortaan sou 24 swart verteenwoordigers in die Departement van Onderwys en Opleiding die Kabinetsminister ondersteun. Dr. G van N. Viljoen, die Minister van Onderwys en Ontwikkelingshulp (1984-1989), het hom herhaalde kere tot die bereiking van gelyke onderwysgeleenthede en gelyke onderwysstandaarde vir alle inwoners van Suid-Afrika verbind (vergelyk Van der Ross, 1981; Behr, 1984:204; Viljoen, 1986:5).

Om hierdie gelyke onderwysgeleenthede in die praktyk te realiseer, is daar sedert 1976 'n groot aantal skole gebou. Die Oosterlig (Anon, 1981:12) het byvoorbeeld uitsprake van mnr. F. Harzenberg (Minister van Onderwys en Opleiding, 1981) gepubliseer waarin gestel is dat Suid-Afrika se onderwysvoorsiening aan swartes skouspelagtig gevorder het. Mnr. F.W. De Klerk (1986:6), wat in 1986 Minister van Nasionale Opvoeding was, het bevestig dat daar jaarliks sedert 1976 meer as 22 nuwe primêre skole, 11 nuwe sekondêre skole en 1 800 addisionele klaskamers gebou is. Die getal primêre skoolleerlinge het tot 1 432 000, sekondêre leerlinge tot 325 000 en universiteitstudente tot 22 000 gestyg.

Die 1989-begroting het voorsiening gemaak vir ongeveer 24 nuwe primêre en 27 sekondêre skole, terwyl daar ook skole vir verstandelik en liggaamlik gestremde leerlinge in die vooruitsig gestel is. Nuwe tegniese kolleges en onderwysentrums is vir Bloemfontein, Guguletu, Katlehong, Soshanguve, Durban en Pietersburg beplan (Editorial, 1987:3).

Verpligte onderwys vir swart leerlinge is vanaf 1981 horisontaal van standerd tot standerd ingevoer. Volgens die Minister van Onderwys en Opleiding (op daardie stadium Harzenberg) (1981:18) is 'n aanvang geneem met 45 000 graad eens in 210 skole. Verpligte onderwys is egter slegs by skole waar die volle toestemming en samewerking van ouers en skoolkomitees verkry is, ingevoer. Tot 1989 is verpligte onderwys uitgebrei na 371 skole en 254 115 leerlinge (vergelyk Department of Education and Training, 1989:3.9; Anon, 1981:4; Political Correspondent, 1981:21). Die invoering van verpligte onderwys vir swart leerlinge is bewys van die verdere nakoming van die staat se verantwoordelikheid met betrekking tot die onderwys.

In 1990 het dr. S. Van der Merwe (1990b:10), huidige Minister van Onderwys en Opleiding, die volgende uitspraak, wat die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van verantwoordelikheid van die regering vir alle onderwys van alle mense getoon het, gemaak:

"..die Regering se strewes en ideale vir die onderwys vir die swart jeug is dieselfde as die ideale van die gemeenskap. Dit is om die swart jeug die beste moontlike opvoeding te gee tot voordeel van die studente self, maar ook tot voordeel van die hele Suid-Afrika."

Dit het egter geblyk dat die regering se strewe na gelyke onderwys vir almal, wat reeds sedert 1976 gehuldig is, in 1990

nie die swart leerlinge op die skoolbanke kon terugkry nie. Oproepe uit swart en blanke geledere het 'n appél tot swart leerlinge gerig om hul eie verantwoordelikheid met betrekking tot onderwys na te kom (vergelyk Setol, 1990:10; Bikitsha, 1990:5).

Die probleem van die swartes het geblyk die gedesentraliseerde beheer oor die onderwys in verskillende departemente te wees (Van der Merwe, 1990c). Volgens hierdie verteenwoordigers kan probleme met standaard in die onderwys aan swartes veral toegeskryf word aan hierdie verdeelde beheer. Hulle eis een sentrale onderwysorganisasie wat in beheer van die hele land se onderwys staan.

### **Samevattende beredenering**

Die strewe na sentrale beheer vir swart onderwys het vanaf so vroeg as 1917 en met die realisering daarvan in 1953, verskeie tekens van groei getoon. Vanaf 1953 tot 1980 was die grootste voordele wat sentrale beheer ingehou het die oorkoepelende beplanning van die onderwys vir swartes, standaardisering van die onderwys en eksamens, voorsiening van personeel op 'n gekontroleerde wyse, die voorsiening van sosiologiese en psigologiese dienste, beheer oor finansiële voorsiening en die verskaffing van statistiek oor die onderwys aan swartes.

#### **4.2.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT: Die strewe na sentrale beheer**

Die nakoming van die staat se verantwoordelikheid vir sy burgers rus op die antropologiese vertrekpunte van die regering (beleidmakers). Daarmee word die toerusting van die land se burgers met die vereiste kennis, vaardighede en gesindhede om hulle in 'n eie en ook 'n gemeenskaplike omgewing te kan handhaaf, geïmpliseer. Hierdie burgers is tegelykertyd lede van die staat, kerk, beroepsmilieu en ouerhuis. Die antropologiese vertrekpunte van die beleidmakers raak dus elke samelewingsverband waarin die land se burgers hulle bevind. Indien die staat dan besluit op die sentralisering van onderwysbeheer, behoort die praktiese realisering daarvan die beginsels van geregtigheid en regverdigheid teenoor alle mense te weerspieël.

As daar spesifiek na die verantwoordelikheid van die Suid-Afrikaanse regering ten opsigte van beheer gekyk word, kan gestel word dat die mensbeskouing van die blanke regeerders wat hul

opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ten grondslag geleë het sowel suiwer as onsuier elemente bevat het.

Die suiwerheid in die antropologie (is) was dat hulle die reg van alle mense op onderwys en dus die ontwikkeling van laasgenoemde se Godgegewe potensiaal (roeping) erken (het). Opvoedingsfilosofies beteken dit dat die mens ten diepste sy verantwoordelikheid aan God, naamlik om sy medemens te lei tot die beantwoording van sy/haar roeping, uit(ge)leef (het). Die Goddelike roeping tot die opvoeding van alle mense is aan die wetsy van die opvoedingswerklikheid te onderskei. Dit wil sê, of die mens nou 'n Christengelowige is of nie, sy roeping is deel van die strukturele werklikheid. Positivering van die wetsy van die roeping lei tot die opvoeding van die mens om aan sy besondere (kontingente) roeping te kan beantwoord. Die beantwoording van die besondere roeping lê aan die subjeksy van die wet.

Die onsuier element in die beleidmakers se antropologie is daarin te vind dat die blanke regeerders op die hoogste vlak namens en vir die swartes besluit het oor die wyse waarop die sentrale beheer oor die onderwys uitgeoefen moes word. Die swartes is nie as waardig of bevoeg geag om oor hulle eie onderwys te besluit nie. Die positivering van die roeping het dus aan die subjeksy 'n bepaalde skeeftrekking ondergaan. 'n Geleentheid tot die positivering van die swarte se eie roeping tot opvoeding en onderwys, en die beheer daarvoor is hom dus ontsê.

#### 4.3 DIE BEHOUD VAN DIE KULTUUREIE AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT

##### 4.3.1 HISTORIESE AGTERGROND

##### 1900 tot 1953

Afsonderlike onderwysontwikkeling was 'n poging van die regering tot 'n samelewingsordening (politieke beleidmakers) wat nie alleen die behoud van die eie kultuur in gedagte gehad het nie, maar tegelyk die politieke siening van die bewindhebbende Nasionale Party verteenwoordig het. Die wyse waarop die regering die behoud van die kultuureie nagestrewê het, was onder andere deur middel van die stelsel van afsonderlike ontwikkeling en dus afsonderlike skole.

Die aanvaarding van die Onderwyswet van 1907 in Transvaal het die beginsel van afsonderlike skole vir swartes en blankes op die wetboek geplaas. Afdeling 29 van dié wet het bepaal dat geen "gekleurde" persoon (in Transvaal) in blanke skole toegelaat sou word nie (vergelyk Behr, 1984:175).

Afsonderlike skole was egter nie 'n nuwe onderwysidee wat eers in 1907 na vore gekom het nie. Reeds met die stigting van skole in Van Riebeeck se tyd het die strewe na afsonderlike skole vir slawe en die kinders van koloniste na vore getree (vergelyk 2.2).

Na die ondersoek van die Phelps-Stokeskommissie (1920-1922) na die onderwys in Afrika, het dr. Aggrey die uitspraak gemaak dat die behoeftes van die swart mense in Suid-Afrika sodanig was dat daar spesiale voorsiening gemaak moes word om hulle in die onderwys te akkommodeer. Die "behoeftes" wat dr. Aggrey hier aangevoer het as rede vir "spesiale voorsiening" in die onderwys verwys moontlik na die verskil tussen die Westerse kultuur en die swart kulture en die feit dat die swarte op daardie stadium nog nie by dieselfde onderwys as die blanke baat sou kon vind nie. Dié standpunt van dr. Aggrey kon nie anders as om afsonderlike onderwys na vore te roep nie (vergelyk Van Rensburg, 1975:15; Malherbe, 1977:540).

Die uitgangspunt van afsonderlike onderwys is in 1939 met die konferensie van die Federasie vir Afrikaanse Kultuurverenigings (FAK) oor Christelik-nasionale onderwys versterk. Die FAK het gestel dat dit die strewe van blanke Suid-Afrika moes wees om die swarte te kersten, hom kultureel te ondersteun, maar sorg te dra dat die volgende drie beginsels in onderwys vir swartes uitgeleef word, naamlik beskerming en voogdskap, geen gelykmaking nie en afsonderlike ontwikkeling (Malherbe, 1977:51). Daardeur moes die swartes gelei word tot die aanvaarding van die Christelik-nasionale beginsels in die onderwys en afsonderlike skole (vergelyk Krüger, 1960:405; Jones, 1973:56; Malherbe, 1977:51). Behalwe vir die strewe na die behoud van die eie kultuur en sekere politieke oorwegings kom hieruit ook die strewe na die behoud van 'n Christelik-nasionale beginsel na vore (vergelyk 4.2.5).

Die politieke beleid van die Nasionale Party (na 1948) is waarskynlik bedoel as 'n instrument tot kultuurbehoud in die onderwys. Onderwys aan swartes moes volgens die 1948-beleidsverklaring van die Nasionale Party die "karakter bou en die massa vas anker in sy volkseienomlike" (vergelyk Krüger,

1960:405; Van Jaarsveld, 1971:247).

Uit bogemelde standpunte van die Welshkomitee, die Nasionale Party en die FAK kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die breë opvoedingsfilosofiese uitgangspunt agter afsonderlike skole veral die behoud van die kultuureie was.

Die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) se beskouing oor afsonderlike skole vir die swarte is in die volgende aanhaling opgesom:

"Education must be of the Bantu, by the Bantu and for the Bantu" (Suid-Afrika (Unie), 1951:11).

Hierdie standpunt is duidelik gemik op die ontwikkeling van die kultuureie wat, net soos Aggrey se uitspraak, afsonderlike onderwys in die hand gewerk het.

In 1950 het Matthews, die latere president van die ANC in Kaapland en professor aan die Universiteit van Fort Hare, die volgende uitspraak gemaak:

"For years African organizations had pinned their faith on moderation: on petitions and deputations, on mild requests for this or that concession, on what they called constitutional methods of struggle. They had met every deprivation of their rights with the hope that it was only temporary and that they would eventually earn rights of citizenship by their loyalty and the recognition of their contribution to the country. Now they began to realize that the country was being set on a different course which meant permanent denial of any stake in the country for them. That was the policy which was unashamedly and deliberately being adopted as 'apartheid'" (Matthews, 1981:157).

Dié standpunt dui daarop dat die blanke regering in die praktykmaking van hierdie opvoedingsfilosofiese uitgangspunt nie ag geslaan het op die standpunt van sekere swart leiers oor die stelsel van afsonderlike ontwikkeling nie, maar voortgegaan het om sy sienswyse in die onderwys te implementeer (vergelyk ook 4.2).

#### 1953 tot 1976

Dr. H.F. Verwoerd het met sy 1953-toespraak in die parlement die

beweegredes vir afsonderlike onderwys gebaseer op die bevindings van die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) (vergelyk Pelzer, 1963). Hy het daarna verwys dat alle onderwys by algemene feitelike kennis begin. Die algemene kennisvlak van die swarte verskil van dié van die blanke aangesien hulle ontwikkelingsvlakke verskil. Die onderwys van die swarte moes dus noodwendig verskil van dié van die blanke, het hy geredeneer. Daar hoef volgens hom nie 'n onderskeid te wees wat fundamentele uitgangspunte in die onderwys betref nie, maar wel by die praktiese uitvoering daarvan. Dié uitvoering moes dan in afsonderlike skole wees (Verwoerd, 1953).

Verwoerd was skynbaar in wese ook gesteld op die fundamentele beginsels (die CNO-gedagte) in die onderwys, wat dieselfde moes wees vir alle groepe, terwyl die praktiese uitvoering daarvan vanweë kultuurverskille sowel as intreevlak in die skool kon verskil. Die praktiese uitvoering van dié beginsels moes in afsonderlike skole verwesenlik word, soos beliggaam in die Wet op Swart Onderwys (47/1953).

Opstande en boikotte het reeds vanaf 1954 stremmend ingewerk op die suksesvolle deurvoering van die beleid van afsonderlike ontwikkeling. Die African National Congress (ANC), in samewerking met die Pan African Congress (PAC), het in 1954 opstande georganiseer. Ouers en kinders moes die regeringskole boikot en onderwysers is aangehits om in protes teen die Wet Op Swart Onderwys (47/1953) te bedank. Die kinders is aangemoedig om sogenaamde "freedom schools", wat deur die ANC en PAC gestig is, by te woon. Dié skole se lewensduurte was egter beperk, aangesien die regering nie registrasiepermitte aan die skole wou verskaf nie. Die gevolg was "the great exodus of school teachers", wat meegebring het dat Suid-Afrika van sy beste swart onderwysers verloor het (vergelyk Msomi, 1978:71, 181; Matthews, 1981:198-199; Leonie, 1965:152).

Vandat die Wysigingswet op Swart Onderwys (33/1959), die wet waarna ook verwys word as die Selfregeringswet, begin funksioneer het, het die tuislande (nasionale state) relatiewe onafhanklikheid begin verwerf. Die tydperk vanaf 1963 tot 1978 is gekenmerk deur sodanige onafhanklikheidswording van die nasionale state, waarmee die desentralisasie van die onderwys aan swartes ten aansien van tuislande gepaard gegaan het. Teen 1975 was 61,9 persent van die totale swart leerlingtal in Suid-Afrika by skole in die tuislande ingeskryf (vergelyk Van Rensburg, 1976:20-21).

Die Selfregeringswet, met die gepaardgaande desentralisasie van die onderwys aan swartes in die tuislande, het die politieke beleid van die Nasionale Party as grondslag. Dié standpunt (beleid) was dat segregasie tussen swart en blank onder andere in die onderwys gehandhaaf moes word. Die tuislande sou geleidelik totale onafhanklikheid van Suid-Afrika verkry. Sodoende sou die behoud van die eie swart kultuur in die onderwys, sowel as besluitneming op gedesentraliseerde vlak in die eie gemeenskap aan die swarte gegun word. As daar gelet word op die getalle wat teen 1975 by die skole in die tuislande ingeskryf was, sou die afleiding gemaak kon word dat die tuisland-gedagte skynbaar vir die swartes aanvaarbaar was.

Die uitgangspunt van afsonderlike onderwysvoorsiening aan swartes, waaraan die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die behoud van die eie kultuur ten grondslag lê, kan saamgevat word in die woorde van Van Rensburg (1975:15):

"..a school must be part of the community it serves, must represent the traditions and culture of that community, involve the parents of that community in its activities and be a force in the development of the people for whom it is established".

Van Rensburg het die samelewing en kultuureie as kruis en munt beskou; daarom moes onderwys die samelewing dien. Sodanige uitgangspunt is prinsipiëel suiwer en geen diskriminasie is daarin te bespeur nie. Daar het egter wel probleme ontstaan by die praktiese uitvoering daarvan, omdat dit as diskriminerend beleef is.

'n Aspek van die praktiese uitvoering van die standpunt was die toedeling van fondse vir onderwys aan swartes. Met die bekragtiging van die Wet op Swart Onderwys (47/1953) is daar teruggegaan na die metode van 1925 waarin 'n sekere bedrag deur die regering bewillig is vir onderwys aan swartes en die ander fondse deur die belastinggelde van swartes bygedra moes word. Die swartes was teen die stelsel gekant omdat hulle van mening was dat die armste mense van die land (onder andere swartes) nie die fondse kon byeenbring nie (vergelyk Matthews, 1981:143; Leonie, 1965:159; Christie & Collins, 1984:165).

Die bedrae wat op hierdie wyse vir onderwys aan swartes ingevorder is, was ook te klein en ruim 75 persent moes deur die blankes bygedra word (Rose & Tunmer, 1975:278-279). In 1961 het die Onderwyspaneel wat onder andere ook onderwysfinansies ondersoek het, bevind dat die finansiële behoeftes in die

onderwys deur die land as geheel gedra moes word en nie deur plaaslike groepe wat dit die minste kon bekostig nie. Die uitbreiding van die onderwys aan swartes het op daardie stadium, volgens die Paneel, 'n ekonomiese voordeel vir die hele land ingehou (Education Panel, 1961/1975:274).

Die vinnige toename van swart leerlinge by skole het egter meegebring dat die skole finansiëel nie die mas kon opkom nie. Vanaf 1963 tot 1972 alleen het die totale besteding aan onderwys vir swartes gestyg vanaf R22 miljoen tot R68 miljoen. Dié bedrae het nie die besteding aan die oprigting van geboue ingesluit nie. Vanweë die toename van getalle moes geboue teen 'n geweldige tempo opgerig word. Vir dié doel is hoofsaaklik van skenkings gebruik gemaak (Van Rensburg, 1976:75).

Die regering het onderwysvoorsiening as 'n finansiële probleem ervaar, terwyl die jaarlikse per capita toedeling van fondse tussen leerlinge van verskillende bevolkingsgroepe 'n verderde dilemma was. Die per capita besteding aan 'n swart leerling was in 1960 R13 en in 1971 R21, teenoor die blanke besteding van R461 in 1971, Kleurlinge R94 en Indiërs R124 vir dieselfde jaar. Die bedrag staan volgens dr. S. van der Merwe tans op R74 per swart leerling (SATV Nuusorsig, 1990c).

Die salarisse van swart onderwysers het ook groot finansiële eise gestel. Die getalle van swart onderwysers het net soos dié by blankes die patroon van ekonomiese fluktuasie gevolg (Auerbach, 1975:10). Die salarisse van blanke en swart onderwysers was egter ongelyk. Verwoerd (1954:73-74) het die volgende standpunt oor dié verskynsel gehuldig:

"Die lone wat blanke onderwysers verdien, is glad nie 'n bruikbare of toelaatbare kriterium vir die Bantoe-onderwysers nie. Die blanke onderwyser is in diens van die blanke gemeenskap en sy salaris word bepaal op grond van vergelyking met die inkomste van die gemiddelde ouer vir wie se kinders hy skoolhou. Presies op dieselfde wyse is die Bantoe-onderwyser in diens van die Bantoe-gemeenskap en sy salaris moet bepaal word ooreenkomstig daarmee."

Hierdie aanhaling toon dat die stelsel van afsonderlike ontwikkeling tot ongelyke onderwysvoorsiening en daardeur ook tot ongelyke finansiering van die onderwys gelei het.

In 1968 het die Teologiese Kommissie van die Suid-Afrikaanse Raad van Kerke (SPROCAS) 'n ondersoek na die beleid van afsonderlike

ontwikkeling vanuit Christelike en morele hoek geloods. Die verslag van die kommissie het die afsonderlike onderwysvoorsiening ten sterkste veroordeel en gelyke onderwysvoorsiening aan alle groepe voorgestel:

"...the system of selection for education and the system of differentiation in education must be based on the criteria of ability, talent, quality and hard work of the individual, and on the needs of all the members of society. On the other hand, criteria like colour, race, or creed should be irrelevant in the public educational system." (SPROCAS, 1968/1975:276.)

Gedifferensieerde onderwys het as stelsel eers in 1975 volledig begin funksioneer (Malherbe, 1977:526). SPROCAS se aanbevelings is dus nie opgevolg nie en die afsonderlike onderwysstelsel het bly voortbestaan.

### 1976 tot 1990

Die stelsel van afsonderlike skole het onder groot teenkanting, opstande en boikotte in swart onderwys voortgeduur. Die ontevredenheid met die stelsel het in 1976 met die Soweto-onluste 'n hoogtepunt bereik. Die ideaal van gelyke onderwys vir almal het met steeds groter momentum begin posvat. Die Wet op Onderwys en Opleiding (90/1979) het die Wet op Swart Onderwys (47/1953) en die wysigingswette daarna (36/1956; 33/1959; 55/1961; 44/1970; 56/1977; 67/1978) vervang. Die ongelyke standaarde in afsonderlike onderwys vir swartes sou geleidelik uitgefaseer en vervang word met die ontwikkeling van 'n beleid van gelyke onderwysgeleenthede vir almal (vergelyk Behr, 1981:200).

Die RGN-/De Langekommissie van ondersoek na onderwys in 1980 (RGN-verslag, 1981) en die Witskrif in 1983 het beslag aan die nuwe strewe vir gelyke onderwys aan almal gegee. Auerbach (1987:24) sê:

"Plans for the post-apartheid future continue to be debated, and young people are included in those debates. Those attending high schools - and their organisations - should commit themselves to return to regular learning habits, and individual pupils who wish to attend school and write examinations should be FREE to do so without being threatened, forced or beaten into submission."

Die 1983-Grondwet, met sy onderskeid tussen onderwys as eie en algemene sake, het egter die gevoel van 'n neo-apartheidstelsel na vore gebring, aangesien swart onderwys nog steeds afsonderlik moes ontwikkel (vergelyk Christie & Collins, 1984:162).

Die finansiële posisie het sedert 1976 aansienlik verbeter. Tussen die 1986/87 en 1987/88 finansiële jare was daar 'n styging van 28,5 persent in die toegekende begroting van die Departement van Onderwys en Opleiding (Editorial, 1987:3). Hoewel die per capita besteding aan swart leerlinge nog nie vergelykbaar is met dié in blanke onderwys nie, stel dr. S. Van der Merwe dat dit jaarliks verbeter (vergelyk Van der Merwe, 1990a).

Die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984) het die volgende beginsels in aansluiting by die beleid van gelyke onderwys vir almal neergeleë:

"Dat gelyke onderwysgeleenthede, met inbegrip van gelyke onderwysstandaarde, vir elke inwoner van die Republiek, ongeag ras, kleur, geloof of geslag, nagestreef moet word; dat erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en aan die tale van die inwoners van die Republiek verleen moet word."

Hierdie artikel in die wet herbeklemtoon die strewe na die behoud van die kulturele van alle groepe. Die praktyk waarin hierdie uitgangspunt moes realiseer, was dié van "gelyke onderwysgeleenthede" en "gelyke onderwysstandaarde".

Daar is op universiteitsvlak oproepe gedoen tot die opvoedingsfilosofie van "Afrikanisering". Die strewe het veral gevolg op die toelating van swart studente op tradisioneel blanke universiteitskampusse en die styging van swart studentegetalle. Dié verandering sou volgens sekere skrywers (vergelyk Farquharson, 1990:1; Moulder, 1989) die volgende aspekte meebring: integrasie van die universiteite in die kultuur van Afrika, reflektoring van die veranderende behoeftes in die kurrikulum en die identifisering met die behoeftes van die hele gemeenskap.

### **Samevattende beredenering**

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt, geformuleer as die strewe na die behoud van die kulturele deur middel van die stelsel van afsonderlike ontwikkeling, het gefokus op sake soos die verskil tussen swart en blank in intreevlak tot die onderwys, die invloed

van die regering se kleurpolitiek, die invoering van aparte skole, die tuislandbeleid en desentralisasie, ongelyke finansiële voorsiening, gelyke onderwysgeleenthede, neo-apartheid en "Afrikanisering" van onderwysinrigtings.

#### 4.3.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT: **Die behoud van die kultureie**

In die proses van onderwysvoorsiening het die regering (beleidmakers) se strewe tot die voortbestaan van die blanke (met name veral die Afrikaner) en alles wat vir hom dierbaar was, gelei tot 'n subtiele verskansing van dié dominante kultuur en dus die bevolkingsgroep wat die draer daarvan was/is. Dit het op sy beurt weer tot ongelykhede in die aanwending van middele vir onderwysvoorsiening aan veral die swarte gelei (vergelyk 4.3.2).

Enige kosmiese entiteit in die werklikheid is aan die subjeksy daarvan onderskeibaar in universele en eie (partikuliere) aspekte. 'n Gebalanseerde samelewingsordening behoort voorsiening te maak vir die ontwikkeling van beide hierdie elemente aan die subjeksy by die leerder. Die ontiese feit dat die universele altyd in die partikuliere uitdrukking vind, moet verreken word. In die kultuur van die swart gemeenskap is daar gelyktydig universele en eie (partikuliere) kulturelemente teenwoordig.

Opvoedingsfilosofies beskou, word sowel die universele en/of gemeenskaplike kulturelemente as die partikuliere aan die subjeksy van die (kultuur-) werklikheid onderskei, albei onderhewig aan die wetsy. Positivering van kultuurnorme geskied aan die subjeksy van die kultuur- en onderwyswerklikheid. In die onderhawige geval lê die regering (owerheid) se beantwoording van sy roeping in die erkenning van die rol van kultuur-(norme) in die opvoeding. Hierdie positivering moet ook getoets word aan byvoorbeeld die owerheid/beleidmakers se antropologiese en samelewingsteoretiese oortuigings aangaande die opvoedingswerklikheid en eventueel aan Skrifnorme. Die bevordering van die kultureie is antropologies en samelewingsteoreties geldig maar dit wil voorkom asof hierdie bewaring van die kultureie in die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis (onder andere vir swartes) in die praktyk 'n bepaalde skeeftrekking ondergaan het: die voorsiening van onderwys aan swartes was byvoorbeeld met betrekking tot verskeie aangeleenthede, waaronder die finansiële, ongelyk. Daar is skynbaar ook nie genoeg geleentheid vir die swarte geskep om outonoom oor die verrekening van sy kultureie in die onderwys te beslis nie.

#### 4.4 DIE VOORBEREIDING VAN DIE MENS VIR SY TAAK IN DIE ONMIDDELLIKE EN BREË SAMELEWING AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT

##### 4.4.1 DOEL, INHOUD EN METODE VAN DIE ONDERWYS: HISTORIESE AGTERGROND

#### 1900 tot 1953

Die interne organisasie van skoolonderrig (onderrigpraktyk), waaronder veral die onderwysdoel, inhoud, metode en onderrigmedium het met die grondliggende filosofie van voorbereiding van die mens vir sy roeping in 'n bepaalde gemeenskap te doen. Dit word as die landsowerheid se taak beskou om sorg te dra dat sy burgers vir hul onderskeie take in die werklikheid toegerus word (Van Wyk, 1972; Wheeler, 1967:13-14; Steyn, 1983:60). In die praktyk beteken dit dat die regering alles wat vir 'n bepaalde gemeenskap waardevol is, ook geleenthede vir roepingsvervulling, by onderwysbeplanning in berekening moet bring. Op hierdie wyse dra hy by tot die skep van geleenthede vir ontplooiing van die individu en gemeenskappe se roeping(-e) in die koninkryk van God. Teen hierdie agtergrond moet die owerheid in Suid-Afrika se voorsiening van onderwys beoordeel word.

Die Interdepartementele Komitee (Welshkomitee) het in 1936 bevind dat die beplanning van swart skole se interne organisasie tot op daardie stadium aan die volgende beperkinge onderhewig was:

"Die relatiewe kort skoollewe van die swarte - geskat op ongeveer drie jaar. Die min vordering wat in die kort periode gemaak word. Die beperking wat ouer leerlinge, wat die grootste persentasie uitmaak, meebring. Die merkbare ongelyke standarde tussen swart en blanke skole. Die groot uitvalsyfer van swart leerlinge in die hoër primêre fases." (Union of South Africa, 1936/1975:236.)

Dit is duidelik dat die regering oor die vorming en voorbereiding van sy swart landsburgers vir hulle toekomstige lewenstaak besorg was. Volgens die kommissie moes die hoofdoel van onderwys vir swartes wees om hulle in staat te stel tot beheersing van hulle eie omgewing. Verder moes die kurrikulum van die swart skole só beplan word dat faktore wat skoolonderrig kon beïnvloed, naamlik intreevlak, standarde en die uitvalsyfer in aanmerking geneem word (Union of South Africa, 1936/1975:236).

In aansluiting by bogemelde uitsprake het die Welshkomitee vasgestel dat die laer standaard van die onderwys vir swartes hoofsaaklik toegeskryf kon word aan die veronderstelling van blankes dat die aangebore verstandelike vermoë van die swarte laer is as hul eie. Die komitee het aansluiting gevind by M.L. Fick se navorsing oor die intelligensie van swartes, waarin hierdie veronderstelling ondersteun is (Union of South Africa, 1936/1975:235).

Die komitee was van mening dat die faktore wat skoolprestasie kon beïnvloed, naamlik onder andere die leerling se vermoë en die kwaliteit onderwys aandag moes geniet. Minderwaardigheid op albei gebiede moes noodwendig tot 'n laer standaard in die onderwys lei. Oor eersgenoemde bestaan daar volgens die komitee twyfel of die swartes baat sou kon vind by onderwys. Daar is ook oor die tweede (kwaliteit) tweërlei vrae gestel: sou die swarte binne enkele geslagte kon ontwikkel tot 'n beskaafde nasie, iets wat die blanke meer as 'n duisend jaar geneem het om reg te kry; het die swarte die vermoë om sodanig te ontwikkel? Die komitee het tot die gevolgtrekking gekom dat dit onwetenskaplik sou wees om op daardie stadium die gevolgtrekking te maak dat die verstandelike vermoë van die swarte geneties laer is as dié van die blanke. Die huislike omstandighede en sosiale omgewing van die swarte moes in ag geneem word. Indien die swarte se omgewing verbeter en 'n beter standaard in die onderwys gehandhaaf kon word, sou hy in staat wees om ten minste net so goed soos die blanke te presteer (Union of South Africa, 1936/1975:236).

Die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) het op sy beurt die volgende doelstelling vir die onderwys van swartes voorgestel: die daarstelling van 'n moderne vooruitstrewende kultuur en die ontwikkeling van die karakter en verstandelike vermoë van die swarte. Dié twee doelstellings moet die taal, huislike omstandighede, sosiale en geestemilieu, kultuureienskappe en die plek van die swarte in die toekomstige Suid-Afrika in ag neem (Suid-Afrika (Unie), 1951:9).

By hierdie doelstellings is nie net die owerheidsinstansies se strewe na die voorbereiding van die mens om sy taak en roeping te volvoer, ingesluit nie, maar ook die strewe na die ontwikkeling van die kultuureie van die swartes.

Die Eiselenkommissie het ook, in ooreenstemming met die Welshkomitee, bevind dat die intellektuele vermoë van die swartes nie sodanig afgewyk het van dié van die blanke dat die aard van hulle opvoeding op grond daarvan moes verskil nie. Hulle het

trouens tot die gevolgtrekking gekom dat die verskil in prestasiepeil tussen swart en blank nie so groot was dat dieselfde standaard nie deurgaans nagestreef kon word nie (Suid-Afrika (Unie), 1951:3, 5).

Die belangrike saak wat uit voorgaande na vore kom, is dat onderwysvoorsieners rekening moes hou met die ontwikkelings- en gereedheidsvlak van leerders. Dan alleen kan die leerders by 'n bepaalde standaard van onderwys baatvind.

Die onmiddellike doel van die Nasionale Party na 1948 was om die grootste aantal swart leerlinge moontlik in hulle moedertaal te leer lees en skryf en om hulle verder toe te rus met 'n elementêre kennis van Wiskunde, Engels en Afrikaans (Msomi, 1978:82).

### **1953 tot 1976**

Verwoerd (1954) het die uitgangspunt gehuldig dat die leerinhoud (kurrikulum) vir swart skole so saamgestel moes word dat die staat se beleid van segregasie of apartheid daardeur gedien kon word. Dit beteken dat die swarte voorberei moes word vir diens binne sy eie swart gemeenskap en nie die verwagting moes koester om "witboordjie-ideale" in die blanke gemeenskap te vervul nie. Verwoerd was van mening dat dit die grootste fout van die sendingskole was om swart leerlinge "blindweg op Europese lees te skoei", want sodoende is die leerlinge nie voorberei om in hulle eie gemeenskappe diensbaar te wees nie (vergelyk Pelzer, 1963:77, 78, 83).

Die filosofie ten grondslag aan Verwoerd se siening was nie slegs die politieke strewe om die apartheidsbeleid tot uitvoer te bring nie, maar ook die voorbereiding van die swarte om sy taak in sy eie gemeenskap te kon vervul. Andersyds wou hy ook die werkseleenthede van die blanke beskerm deur 'n aparte selfontwikkelingstelsel aan die swarte in sy eie gemeenskap te propageer.

Vir die Laer Primêre fase, Hoër Primêre fase, Akademiese Junior Hoërskool, Akademiese Senior Hoërskool, Handel en Tegniese Junior Hoërskole was die kursusse vir swartes presies dieselfde as dié wat in blanke skole aangebied is. Die grootste verskil was daarin te vind dat Handwerk, wat in die Hoër Primêre fase aangebied is, die verbouing van die grond ingesluit het en ook dat een swart taal of die moedertaal asook altwee amptelike tale

van die land geneem moes word (vergelyk Suid-Afrika (Unie), 1951; Leonie, 1965:125-138; Lubbe, 1971:18-20, 41).

Die kurrikulum van Hoër Primêre onderwys (1956, hersien in 1967) moes reeds die basis lê vir die opleiding van swartes op tegniese gebied. Daar moes in gedagte gehou word dat dit slegs op 'n primêre vlak moes wees, met ander woorde "algemene opleiding". Die hoofsaak was dat die houding van die leerlinge positief gestem moes word vir die tegniese arbeidsmark (vergelyk Msomi, 1978:82-83).

Die bogemelde kurrikulum beliggaam die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van ontwikkeling of voorbereiding van swart leerlinge vir hulle taak in hulle eie gemeenskap. Die seuns moes naamlik die verbouing van die grond as vak neem omdat dit volgens die regering aangepas het by hulle eie kultuur. Hierdie standpunt het later wantroue tussen blank en swart meegebring, juis omdat die swartes geglo het dat dit die regering se manier was om van hulle handarbeiders te maak. Hierdie saak word verder in 4.4.3 bespreek.

Dr. Verwoerd het in 1955 dubbelsessies in die skool ingestel om daardeur soveel as moontlik leerlinge in die skool te kon akkommodeer. Die skoolure is verkort van vier en 'n halfuur na drie ure sodat daar twee sessies, een in die oggend en een in die middag, ingepas kon word. Daar is nog steeds van een onderwyser gebruik gemaak terwyl twee verskillende groepe leerlinge hanteer moes word. Teen 1974 het 45,8 persent skole dubbelsessies gehad (vergelyk Van Rensburg, 1975:8; Msomi, 1978:88; 194).

Die gedagte agter die instelling van dubbelsessies was die akkommodering van soveel leerlinge as moontlik, aangesien daar nog te min skole en te min onderwysers was om te kon oorgaan tot verpligte onderwys. Die probleem met dié werkswyse was egter dat die onderwyser onmoontlik genoegsame individuele aandag aan elke leerling kon bestee. Verder het leerlinge in die vier jaar Laer Primêre kursus tot 600 uur onderrig ontbeer. Die onderwysers kon ook moeilik daarin slaag om die voorgeskrewe leerinhoud af te handel. Verder was dit uitermate vermoeiend om vir 'n volle dag skool te hou. Die dubbelsessie-sisteem kon in 1973 alleen gestaak word indien 11 000 bykomende onderwysers gevind sou word. Die feit dat daar ook jaarliks 200 000 swart leerlinge tot die skool toegevoeg is, het die kontinuering van dubbelsessies in die hand gewerk (vergelyk Auerbach, 1975:9; Msomi, 1978:141; Christi & Collins, 1984:177).

Die platoonstelsel wat daarna ingevoer is, was suksesvol. Hierdie metode het ingehou dat die skoolgebou op een dag vir twee volledige skole, elk met sy eie hoof, onderwysers en leerlinge gebruik is (vergelyk Msomi, 1978:142; Auerbach, 1975:9).

Na 1953 het die regering voorbereiding tot diensbaarheid van die swarte in sy eie gemeenskap en in 'n multikulturele samelewing as die hoofdoel beskou (vergelyk Lubbe, 1971:2). Die aanvanklike uitvoering van hierdie doel van die regering (na 1953) was basiese onderwys vir die massa, sodat soveel as moontlik van hulle geletterdheid kon bereik. Daarna volg die ontwikkeling van intermediêre en hoër onderwys, wat basiese onderwys sowel as elementêre tegniese ontwikkeling ingesluit het. Sodoende is gepoog om ewig in die onderwys van die swarte te verseker.

Volgens Auerbach (1984:179) is die balans wat hierbo gestel is, eers na 1967 bereik. Die regering het naamlik vanaf 1955 tot ongeveer 1967 gekonsentreer op die Laer Primêre onderwys vir swartes, met die gevolg dat min swart leerlinge die matrikulasievrystellingseksamen gehaal het. Die filosofie hieragter was volgens Auerbach (1975:11-13) dat die beklemtoning van sekondêre onderwys meer swart matrikulante sou lewer en die ekonomie hulle nie sou kon absorbeer nie.

Die feit dat daar gekonsentreer is op primêre onderwys het verder meegebring dat 76 persent van die swart leerlinge in die ouderdomsgroep 7 tot 15 jaar in 1976 primêre skoolonderwys ontvang het. Dit het beteken dat die grootste groep leerlinge in die primêre skole saamgetrek was en 'n "bottelnek" veroorsaak het. Dié "bottelnek" het die onderwyser-leerlingverhouding verhoog, met die gevolg dat 'n verlaging in onderwysstandaarde noodwendig was (vergelyk Msomi, 1978:138; Van der Walt, 1986:9). Teen 1973 was daar reeds drie miljoen leerlinge wat voor die suksesvolle deurloping van standerd drie (graad vyf) uitgesak het, dus voordat hulle geletterd was (Msomi, 1978:143).

In 1961 het die Onderwyspaneel (Education Panel, 1961/1975:273) bevind dat bepaalde sosiale faktore stremmend op die prestasie van swart leerlinge ingewerk het. Hulle het die volgende faktore uitgesonder: 'n groot getal kinders in die huisgesin, verblyfplekke wat "oorbevolk" was, die lae onderwyspeil van die ouers en die ouers se onderbeklemtoning van die waarde van onderwys. Swak toegeruste skole en ondergekwalfiseerde onderwysers, wat slegs vir kort periodes in die professie gebly het, kon waarskynlik min bydra om leerlinge langer as drie jaar op die skoolbanke te hou.

Volgens Van Rensburg (1975:10) was die onderwyser-leerlingverhouding en die tekorte aan onderwysers verdere beperkinge op die standaard en prestasie van die leerlinge. In 1930 was die onderwyser-leerlingverhouding 1:41, in 1950 1:40, in 1960 1:54, in 1970 1:59 en in 1974 1:55. In die tuislande het die situasie tot 1974 dieselfde tendens vertoon. Die probleem kon nie alleen toegeskryf word aan die leerlingstal nie, maar ook aan 'n onvoldoende getal onderwysers. Van Rensburg (1975:VI) het verder bevind dat hoewel die onderwyser-leerlingverhouding sedert 1970 'n dalende tendens vertoon het, daar nogtans teen 1990 273 000 onderwysers benodig sou word as die ideale verhouding van 1:30 nagestreef wou word. Van Rensburg het egter verwag dat slegs 189 000 onderwysers sou afstudeer.

### 1976 tot 1990

Viljoen (1989:6) het daarop gewys dat die onderwyser-leerlingratio in 1981 1:55 in die primêre skole en 1:62 in die sekondêre skole was. Die syfer het in 1989 na 1:43 by albei groepe gedaal. Hy het egter aangedui dat ongekwalifiseerde onderwysers steeds lae onderwysstandaarde in die hand gewerk het. In 1983 was 73,6 persent onderwysers nie in besit van 'n standerd 10-sertifikaat nie, terwyl die persentasie in 1987 tot 48,7 gedaal het. Ongekwalifiseerde onderwysers het volgens Viljoen (1989:7) meegebring dat die onderwys as minderwaardig beskou is en die leerlinge nie tot 'n positiewe ingesteldheid aangespoor kon word nie.

Die regering het in 'n Witskrif (1983:47) gestel dat standerd tien of 'n gelykwaardige kwalifikasie die minimum toelatingsvereiste tot onderwysersopleiding behoort te wees. Verder moes daar 'n minimum opleidingsduur van drie jaar vir alle onderwysers ingestel word. Volgens Viljoen (1989:7) was die tyd ook verby dat 'n onderwyser sy studies na sy opleiding afgesluit het:

"Pre-service, in-service and continuing training should, henceforth be seen as parts of an integrated whole."

Hieruit is dit duidelik dat verskeie faktore tot die swarte se belewing van sy onderwys as minderwaardig, in onder andere standaard, gelei het.

Van den Berg (1980:97) was van mening dat die lae standaard nie net toegeskryf kon word aan ongekwalifiseerde onderwysers,

die hoër onderwyser-leerlingratio en die feit dat swart leerlinge die eksamen in 'n tweede taal (moes) aflê nie, maar ook aan 'n Westers-georiënteerde kurrikulum en onderrigleersituasie. Hy het aanbeveel dat die kurrikulum en die onderrigleersituasie meer in pas met die tradisionele samelewing en opvoedingstyl van die swarte gebring moes word.

Vroeër skoolverlating het egter teen 1987 begin afneem. Uit 100 Sub A's van 1976 het 21 standaard 10 in 1987 bereik, teenoor slegs 6 uit 100 Sub A's van 1969 in 1980. Viljoen (1989:6) het hierdie verbetering enersyds toegeskryf aan die groter bewuswording van die verband tussen 'n hoër kwalifikasie en beter werkseleenthede en andersyds aan die verbetering in die onderwyskwaliteit.

Die verbetering van onderwyskwaliteit waarvan Viljoen melding gemaak het, kan direk afgelei word uit verwickelinge vanaf 1984. Op grond van die RGN-/De Langekommissie (RGN, 1981) se ondersoek, soos vergestalt in die regering se Witskrif (1983:37), word die doel van alle onderwys, insluitende onderwys vir swartes, gestel as 'n bydrae tot die vorming van beskaafde burgers. Hierdie vorming moes nie eensydig afgestem wees op die behoeftes van die beroepslewe nie. Die hoofdoel van onderwysbeplanning moes gelyke onderwysseleenthede vir almal in die RSA wees.

Na die regering se aanvaarding van die noodsaaklikheid van 'n voor-basiese brugperiode (Witskrif, 1983:24) is dit op 'n vrywillige basis vir 5-jarige swart leerlinge ingestel (vergeelyk Department of Education and Training, 1989:3.4). Daardeur is gepoog om hulle skoolgereed te kry.

Na die Soweto-onluste van 1976 is daar ook indringend gekyk na die kurrikulum in swart skole. Vir swart leerlinge was die grootste probleem (vergeelyk SATV, 31 Maart 1990) dat Geskiedenis-handboeke vanuit die blanke se oogpunt geskryf is en dat die swarte daarin as wreed en onbeskaafd voorgestel word (vergeelyk ook Matthews, 1981:23, 58, 123; Troup, 1976:43-45). 'n Verdere beswaar was dat handboeke nie geredelik beskikbaar (was) is nie, waardeur studie bemoeilik (is). 'n Onderwyser by 'n swart skool het die ontstaan van dié probleem toegeskryf aan die verskaffing van gratis handboeke (vanaf 1978). Swart leerlinge laat, volgens hierdie getuienis, op groot skaal deur die loop van die jaar boeke verlore raak, sodat daar aansienlike tekorte in die volgende jaar ontstaan. Sodra die nuwe skooljaar begin, moet daar dan maande gewag word vir nuwe boeke (vergeelyk Anon., 1990a:8).

Die huidige minister van Onderwys en Opleiding, dr. S. van der Merwe (1990a:2), het op 12 Julie 1990 gestel dat daar ongeveer R8 miljoen beskikbaar gestel is om die tekort aan handboeke uit te wis. Die Departement van Nasionale Opvoeding is ook tans besig (teikendatum 1992) met die opstel van norme en standaarde waardeur gelykwaardige kurrikula vir almal in Suid-Afrika gesertifiseer sal word. Dit vorm deel van die plan om gelyke onderwysgeleenthede en standaarde vir almal te probeer verseker en spruit uit die bepalings van die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984).

### **Samevattende beredenering**

Die doelstellings vir onderwys aan swartes was vanaf 1953 gerig op die voorbereiding van die swart leerling om sy taak in die gemeenskap te kon nakom. Die probleem was egter dat dit ingepas is by die beleid van afsonderlike ontwikkeling, waardeur bepaal is dat die swarte sy beroepstoekoms in sy eie gebied moes vind en toppeste daar vir hom beskikbaar sou wees. Die onderwys sou vanuit hierdie oogmerk die swarte dus nie kon voorberei vir werksgeleenthede in blanke gebiede nie. Daar was egter geen stadium in die geskiedenis waar blankes nie van swart arbeid in blanke gebiede gebruik gemaak het nie en 'n ongemaklike anomaliese situasie - wat op die duur nie kon standhou nie - het ontstaan.

Die kurrikula was vanaf 1953 hoofsaaklik gerig op die opvoeding van swartes om in hulle eie gemeenskappe te gaan woon en werk. Die kurrikulum was, uitgesonderd die byvoeging van 'n derde taal (moedertaal) tot die twee amptelike tale en die verbouing van landbouprodukte as deel van handwerk, presies dieselfde as in blanke skole. Voor 1976 het die standaard van onderwys verskil van dié in blanke skole. Die swartes was nie hiermee tevrede nie. Sedert 1976 word daar gewerk aan standaardisering van onderwys vir swartes en blankes.

Die metode van dubbelsessies het verskeie probleme meegebring, maar was op daardie stadium die enigste oplossing om die groot getalle swartes in die onderwys te akkommodeer. Behalwe onhanteerbare groot getalle leerlinge het ongekwalifiseerde onderwysers ook beperkend op die praktykmaking van die owerheid se opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die voorbereiding van swart leerlinge vir diens in hulle eie gemeenskappe, ingewerk.

#### 4.4.2 DIE ONDERRIGMEDIUM IN SWART SKOLE: HISTORIESE AGTERGROND

##### 1900 tot 1953

Vanaf so vroeg as 1866 was die swartes begerig dat hulle kinders die Engelse taal moes aanleer. Volgens Du Plessis (1911:229) was dit verkeerd van die sendelinge om aan dié wens van die swart ouers te voldoen. Vandag is daar voldoende navorsing om te bewys dat die moedertaal die onderwysmedium behoort te wees. Ross (1930), 'n sendeling van die NGK, het daarna verwys dat Engels die boektaal van die swartes geword het, terwyl die spreektaal Afrikaans was. Uit statistiese gegewens blyk dit dat die meeste swartes vandag Engels as onderrigmedium verkies (vergelyk Muller, 1990:11; Kruger, 1990:11; Prinsloo, 1990:11). Volgens enkele onderwysers in oorwegend Afrikaanssprekende gemeenskappe, veral in die OVS, het die keuse van Engels as onderrigmedium nie 'n positiewe uitwerking op die prestasie van die swart leerling nie (Onderhoude, 1990).

Voordat onderwys aan swartes deur die staat beheer is (voor 1954), was die verantwoordelikheid daarvoor in die hande van die provinsiale regerings. Die Kaapprovinsie het toe die moedertaal tot standerd twee as onderrigmedium gebruik, terwyl Transvaal, Vrystaat en Natal die gebruik tot standerd vier ingevoer het (vergelyk Cingo, 1967:135).

Hoewel die Interdepartementele Komitee oor Naturelleonderwys (Welshkomitee) in 1936 bevind het dat moedertaalonderrig die beste sou wees vir swart leerlinge, is besef dat die kinders later 'n probleem sou hê met die twee amptelike tale, naamlik Engels en Afrikaans. Hulle het aanbeveel dat dit beter sou wees om die moedertaal vir ten minste die primêre skoolloopbaan as onderrigmedium te behou. Die Welshkomitee het verder bevind dat die meeste "intelligente swartes" sowel as blankes die aanleer van albei amptelike tale vir die swartes aanbeveel het. Die bestudering van twee ander tale saam met die moedertaal kon volgens hulle 'n potensiele voordeel vir die swartes inhou (Rose & Tunmer, 1975:189).

Die behoud van die moedertaal as onderwysmedium is nie net as bevorderlik vir die kultuur beskou nie, maar ook opvoedkundig beter aangesien die leerling leerinhoude beter in sy eie taal kon baasraak. Die argumente vir die behoud van die moedertaal was dus suiwer in belang van die swart leerling.

In 1937 het die FAK 'n artikel uitgestuur oor die standpunt van die Federasie ten opsigte van die onderrigmedium in swart skole. Die FAK was van mening dat die swartes almal Afrikaans moes aanleer sodat Afrikaans die dominante taal in Suid-Afrika kon word. Sodoende kon sekuriteit gebied word vir die groei van die Afrikaner se kultuur as die dominante kultuur (vergelyk FAK, 1937/1977:73-74).

Mnr. J.G. Strijdom, latere Eerste Minister van Suid-Afrika het op daardie stadium (1942) dieselfde standpunt as die FAK gehuldig, naamlik dat dit elke Afrikaner se strewe moes wees om Suid-Afrika onder een taal, naamlik Afrikaans te verenig. In dieselfde jaar het die opvoedkundige B.F. Nel van die universiteit van Pretoria die standpunt ingeneem dat die moedertaal die onderrigmedium in swart skole moes wees en Afrikaans die tweede taal (vergelyk Malherbe, 1977:72).

Die standpunte van die FAK, Strydom en Nel verraai 'n strewe na die behoud van die Afrikaanse kultuur, waardeur 'n deel van hulle politieke ideale vir alle burgers van die land bereik kon word. Hierdie standpunt het die Afrikaanse taal in die politieke arena geplaas. Dit het meegebring dat die swartes wat wel in 1967 Afrikaanssprekend was (60%), waarskynlik uit reaksie Engels as onderrigmedium gekies het. Die politieke standpunt van die Nasionale Party ten opsigte van taal het op die duur gelei tot die uitspraak dat Afrikaans die "taal van die onderdrukker" is (was). Politieke strewes het dus beperkend ingewerk op die ideaal om die Afrikaanse taal die dominante taal in Suid-Afrika te maak (vergelyk Malherbe, 1977:151; Prinsloo, 1990:11).

Die bevindings van die Eiselenkommissie (Suid-Afrika (Unie), 1951:10) ten opsigte van taal was die volgende:

"Vir ten minste die duur van die primêre skoolleergang behoort die moedertaal as onderwysmedium gebruik te word. Namate die Bantoetale hulle letterkundige skatte en belangrikheid as verkeersmiddel ontwikkel, behoort hulle in toenemende mate hulle erkenning as onderwysmedia te verkry. Die belangrikheid hiervan lê in die positiewe bydrae wat die skole tot die ontwikkeling van die Bantoetale kan maak, sowel vir hulle eie gebruik as vir ander instellings van die Bantoelewe, byvoorbeeld Bantoelewe en -rade." (Suid-Afrika (Unie), 1951:10.)

## 1953 tot 1976

Verwoerd was in 1954, in teenstelling met sy vroeëre standpunte, van mening dat die swartes "in groot getalle hulle lewensonderhoud as werknemers in diens van blankes moet verdien". Juis daarom moes hulle onderrig in die twee amptelike tale van die land ontvang. Dit was sy strewe dat albei tale gelyke erkenning in die swart skole moes verkry. Uit hierdie strewe van Verwoerd kan die grondliggende gedagte van die groter ekonomiese ontwikkeling van die land afgelei word. Die swarte en blanke moes beide daaraan meewerk. Die feit dat dié strewe in die beleid van afsonderlike ontwikkeling toegepas is, het weer die dubbelslagtigheid van dié beleid na vore gebring: gelyktydige aparte selfontwikkeling en gesamentlike ontwikkeling (vergelyk Pelzer, 1963:72).

Die uitgangspunt van die opvoeders ten opsigte van taal was vanaf 1953 dat die moedertaal die taalmedium vir die eerste agt jaar van onderrig moes wees. Volgens die kurrikulum moes die moedertaal as medium so lank as moontlik gebruik word om sodoende tegniese terme stadigaan in te faseer. By vakke waar daar egter glad nie in die moedertaal onderrig kon word nie, moes die helfte deur medium van Engels en die ander helfte deur medium van Afrikaans aangebied word. In 1968 het die Departement in sy jaarverslag genoem dat dit onmoontlik was om die 50/50-beleid deur te voer, aangesien daar nie voldoende tweetalige onderwysers was nie. Op daardie stadium is die beleid slegs in 26 persent van al die sekondêre skole deurgevoer (Rose & Tunmer, 1975:193; SAIRR, 1976:51; Van Rensburg, 1976:77).

Dr. McConkey (1962:134) het in 1962 bekendgemaak dat die Departement nie suiwer opvoedkundige motiewe vir die swartes in gedagte gehad het toe hulle drie tale in die kurrikulum ingevoer het nie. Hy het verwys na eksperimente wat deur die provinsies oor 'n periode van tien jaar met betrekking tot dubbelmedium vir blanke skole onderneem is. Dié eksperimente het bewys dat dubbelmedium skole op grond van opvoedkundige oorwegings afgekeur moes word. By die invoering van drie tale in swart skole het suiwer opvoedkundige oorwegings nie die deurslag gegee nie:

"In the course of the previous decade, all four provinces in the Union of South Africa had considered and rejected (three of them after considerable experimentation) the principle of dualmedium education for white children. In view of this experience it is obvious that the adoption of the principle of trilingual, triple-medium education for African children was

not motivated on educational grounds. On such grounds all South African educationists must have known it to be indefensible."

In 1971 het Lubbe die standpunt gestel dat die beginsel van die volledige infasering van moedertaalonderrig in primêre skole gehandhaaf moes word. Daar is sewe swart tale erken en gewerk aan die terminologie van die natuurwetenskappe in die tale. Op daardie stadium was dit egter nog steeds die geval dat die moedertaal as onderrigmedium in die primêre fase gebruik moes word en Afrikaans en Engels om die helfte as onderrigmedium in die hoër primêre en sekondêre fases. Slegs in vakke wat nie vir eksamendoeleindes aangebied is nie, is die moedertaal as onderrigmedium in die hoër primêre en sekondêre fases gebruik. Navorsing in verband met die swart tale was op daardie stadium (1971) steeds gerig op verryking van die tale as wetenskapstale (vergelyk Lubbe, 1971:2, 12, 80).

Op 6 Maart 1974 het die tuislandleiers met Eerste Minister B.J. Vorster samesprekings gevoer en aanbeveel dat die medium van onderrig in swart skole in blanke gebiede, net soos in die tuislande, uitsluitlik na Engels moes oorskakel. Ten spyte van Minister Vorster se aanbeveling dat die aangeleentheid eers ondersoek moes word en die grootste aantal leiers tot so 'n ondersoek ingestem het, het die beleid van die regering ten opsigte van medium van onderrig onveranderd gebly. In Augustus 1974 is 'n omsendskrywe aan die skole gerig waarin uiteengesit is watter vakke deur middel van Afrikaans en watter deur middel van Engels onderrig moes word (vergelyk SAIRR, 1976:51; Msomi, 1978:160-161).

Die feit dat Vorster klaarblyklik nie gehoor gegee het aan die aanbevelings van die tuislandleiers nie, het tot een van die mees destruktiewe opstande in 1976 aanleiding gegee. Hierdie opstande het in Soweto begin en oor die hele land uitgebrei. Die gevolg hiervan was dat daar groter vryheid ten opsigte van die keuse vir Afrikaans of Engels as onderrigmedium gekom het (vergelyk Malherbe, 1977:138).

Vanaf 1975 het die tydperk van moedertaalonderrig verander na die eerste ses jaar (tot standerd vier). Die leerling kon daarna kies of hy Engels of Afrikaans as onderrigmedium wil gebruik. Skole onder beheer van die Departement van Onderwys en Opleiding gebruik Engels en/of Afrikaans. Die tuislande het slegs Engels as onderrigmedium gebruik, nadat hulle drie jaar in die moedertaal onderrig is (Van Rensburg, 1976:77).

## 1976 tot 1990

Vanaf 1978 is die Bantoe Onderwysdepartement omskep in die Departement van Onderwys en Opleiding, met mnr. Punt Janson as eerste minister van die nuwe departement. In 1979 is die Wet op Onderwys en Opleiding (90/1979) aanvaar waarvan artikel drie bepaal het dat die "universeel aanvaarde opvoedkundige beginsel van die gebruik van die moedertaal as die medium van onderrig nageleef word". Dié beginsel moes ten minste tot en met standaard twee toegepas word, waarna die ouers kon besluit tussen die amptelike tale as onderrigmedium (vergelyk ook Post, 1978:4; Mischke, 1978:12).

Die Witskrif (1983:40) en die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/84) onderstreep die beginsel dat daar in die onderwys erkenning aan die moedertaal verleen moet word.

Die swart skole in Soweto het almal op Engels as onderrigmedium besluit. Leerlinge moes daarom intensief voorberei word om Engels baas te raak. 'n Oorbruggingsprogram tussen die moedertaal en Engels is in 1984, na deeglike ondersoek deur die Universiteit van Rhodes in samewerking met die Departement van Onderwys en Opleiding ingestel. Dié program, bekend as "Bridge to English", wat voorskools sowel as vir die pre-primêre fase aangebied is, het uitgebrei na "Bridge plus one". Na deurloping van dié brugmodule is gehoop dat die leerling in staat sou wees om al sy vakke in Engels te neem (vergelyk Rodseth & Lanham, 1985). Volgens mnr. Duncan, wat in beheer van die projek gestaan het, het die grootste beperkende faktor van die program geblyk die Engelstaalvaardigheid van swart onderwysers te wees (Duncan, 1989).

Hoewel dit steeds die ouer se voorreg bly om te besluit oor moedertaal as onderrigmedium al dan nie, was Reagen (1983:12) van mening dat die onderrig in 'n ander taal as die moedertaal ernstige leerprobleme tot gevolg kon hê. In swart stedelike gebiede waar etnies-taalkundige bande aan die vervaag is, mag Engels as onderrigmedium op die lange duur beter resultate lewer.

### **Samevattende beredenering**

Die standpunt van die regering het, wat taalmedium in die skool betref, nog altyd dieselfde gebly, naamlik handhawing van die moedertaal. Die onderrig in 'n ander taal as die moedertaal het na sy oordeel leerprobleme in die hand gewerk. Die feit dat

Afrikaans weens politieke redes deur die swartes verwerp is en Engels veral in die stedelike gebiede die onderrigmedium geword het, het daartoe gelei dat daar na 1976 'n groter buigsaamheid in wetgewing oor taalmedium moes kom.

#### 4.4.3 DIE ARBEIDSETOS: HISTORIESE AGTERGROND

##### 1900 tot 1953

Die regeringsbeleid van aparte ontwikkeling het meegebring dat die voortbestaan van die swart gemeenskappe hoofsaaklik van selfontwikkeling afgehang het. Die keerkant van hierdie beleid was egter die gesamentlike of gemeenskaplike ontwikkeling van die land. 'n Dualisme was hierin opgesluit want die een punt het die ander uitgesluit, in plaas van wedersyds aangevul. Dié teenoorstaande filosofiese vertrekpunte is nie versoenbaar nie (vergelyk Du Preez, 1990:8).

Reeds vanaf die volksplanting in 1652 het die veronderstelling by die blanke posgevat dat die swarte die handarbeider van die land was. Die slawestelsel (almal was swart), kan moontlik as verklaringsgrond vir dié veronderstelling dien. Volgens Rautenbach (1989:95-98) wortel hierdie veronderstellings in die aanname dat die bemeestering en hantering van 'n tegniek slegs handarbeid en nie ook denkarbeid impliseer nie. Hiermee saam meen Rautenbach dat die blanke handarbeid vir die swarte gereserveer het en die méer gesofistikeerde denkarbeid vir homself. 'n Voorbeeld van dié veronderstelling kan in die woorde van die historikus Theal (1892/1975:213), wat in 1892 deel van 'n kommissie van ondersoek na die onderwys in die Kolonie was, gevind word:

"I do not myself see much use in teaching the natives to read and write without you teach them to make use of their hands as well .. Would you start an industrial school on each of the large locations? - If there were sufficient funds I would .. Do you think it is advisable to have no schools for the natives unless they are industrial? - Industrial instruction should form the most important part. There are certain natives who can be educated to get their living without working with their hands .. but the bulk of the native people must work with their hands in order to gain an honest living."

Hieruit kan afgelei word dat Theal van mening was dat die onderwys aan swartes hoofsaaklik op handarbeid afgestem moes

wees. Dieselfde kommissie het ook bevind dat die gekwalifiseerde swarte ten opsigte van die min topposte wat daar bestaan het 'n bedreiging ingehou het vir blankes. Dit was dan ook nie 'n verrassing nie dat die kommissie besluit het om die swartes voortaan hoofsaaklik vir handearbeid voor te berei. Slegs 'n klein persentasie was wel in staat om in 'n akademiese rigting te vorder en moes die geleentheid daartoe ontvang (vergelyk Cape of Good Hope, 1892/1975:214).

Vanaf 1935 tot 1936 het 'n Interdepartementele Komitee (die Welsh-komitee) gewerk om onderwys vir swartes te ondersoek. Die bevinding van die komitee was dat daar steeds besware teen die akademiese opleiding van swartes voorgehou is, aangesien sodanige opleiding tot "luiheid vir handearbeid, minder bruikbaarheid van die swartes as diensknegte en die vervreemding van die swarte van sy eie mense en kultuur" sou lei (Union of South Africa, 1936/1975:231).

In 1948 het die Kommissie vir Tegniese en Beroepsonderwys (De Villierskommissie) in sy verslag bepaal dat die onderwysstelsel vir blankes en swartes dieselfde moes wees, maar dat die agtergrond en omgewing van die swarte in die beplanning van tegniese en beroepsonderwys in ag geneem moes word (vergelyk Horrell, 1964:3).

### **1953 tot 1976**

Die Naturelle Onderwyskommissie (Eiselenkommissie) het in 1951 aangedring op sentrale beheer van swart onderwys, nie net vir die ontwikkeling van Suid-Afrika nie, maar ook om aan die land se arbeidsbehoefte te voldoen. Op grond hiervan was hulle aanbeveling dat landbouonderwys by die verskillende tipes skole ingeskakel moes word, aangesien landbou die wese van die ekonomiese bestaan van die swarte geraak het (vergelyk Collins & Christie, 1984:168).

Verwoerd (1954:266) het in sy toespraak in die parlement op 7 Junie 1954 as't ware twee botsende filosofiese uitgangspunte uitgespel deur aan te voer:

"There is no place for him (die swarte) in the European community above the level of certain forms of labour. Within his own community, however, all doors are open. For that reason it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European community, where he

cannot be absorbed. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his own community and misled him by showing him the green pastures of European society in which he was not allowed to graze."

Volgens Leonie (1965:111) het die Unie-regering besef dat die Westerse lande in 'n ekonomiese stormloop was om stabiliteit en sekuriteit te ontwikkel. Die enigste wyse om ekonomiese sekuriteit te verkry, was om die swartes te ontwikkel sodat hulle kon bydra tot die ekonomie van die land. Die antwoord hiervoor het in die tegniese, landbou- en handelsonderwys geleë. Die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse ekonomie moes dus die voordeel van die swarte se arbeid hê. Dié arbeid moes geskoolde arbeid wees, wat noodwendig tegniese onderwys en landbouonderwys veronderstel het.

In 1961 is 'n onafhanklike private organisasie, naamlik die 1961-Onderwyspaneel, gevra om krities en indringend te kyk na die land se opvoedingsstelsel. In 1963 het die paneel berig dat die land se ekonomiese behoeftes nie bevredig kon word deur slegs staat te maak op blanke investering nie. Daar is voorgestel dat 'n intensiewe ontwikkeling van die swarte moes kom om aan die ekonomiese behoeftes van die land te voldoen. Op daardie stadium was daar geen tegniese kolleges vir swartes nie. Die paneel het aanbeveel dat dit so gou as moontlik aandag moes geniet (Education Panel, 1961/1975:270-272).

Malherbe (1977:193-199) het daarop gewys dat daar tot 1970 slegs 0,13 persent swartes (teenoor 8,77 persent blankes) was wat tegniese en beroepsgerigte onderrig ontvang het. Die persentasies is gebaseer op die totale aantal skoolgaande leerlinge. Die redes hiervoor was volgens Malherbe "the separate Bantu economy which Bantu education had to serve". Hierby kan ook gevoeg word die wantroue van die swarte in tegniese en beroepsonderwys, gegrond op sy vermoede dat die blanke van hom 'n handarbeider wou maak (vergelyk Olivier, 1981:68).

Die dubbelslagtige filosofie van afsonderlike teenoor die gesamentlike ekonomiese ontwikkeling van die land kom hier duidelik na vore. As daar in aanmerking geneem word dat 66 persent van die ekonomies aktiewe swartes in 1970 in blanke gebiede werkzaam was, dui dit op die onmoontlikheid van die apartheidstrewende in die ekonomiese praktyk. Die gepaardgaande "dubbele-filosofie" ten opsigte van swart arbeid was eweneens onuitvoerbaar.

## 1976 tot 1990

Volgens Freer (1981:21) was daar teen 1981 in die gemeenskap 'n beduidende vraag na tegniese geskoolde mannekrag en dus Tegniese Onderwys waarneembaar. Leerlinge en studente het egter hiervan teruggedeins. Hy het die volgende uitspraak hieroor gemaak:

"There is a new awareness of the importance of technical education - which the skilled manpower crisis has highlighted - and BA degrees are being churned out by the thousands."

Die Departement van Onderwys en Opleiding het vanaf 1982 met die oprigting van komprehensiewe skole begin. Dié skole het benewens die algemene rigtings ook 'n tegniese studierigting aangebied. Die doel met die komprehensiewe skole was om leerlinge met die nodige agtergrondskennis toe te rus om hulle studies in 'n tegniese rigting aan 'n technikon of universiteit voort te sit (RGN, 1985:188).

Die regering het op grond van diepgaande navorsing in sy Witskrif oor Onderwysvoorsiening (Witskrif, 1983:37) melding gemaak van groot agterstande in die verskaffing van loopbaangerigte onderwys. Die groter belangstelling in akademies georiënteerde onderwys (is) was 'n duidelike kenmerk van ontwikkelende lande en gemeenskappe. Daar moes steeds gestrewe word na 'n balans tussen akademiese en beroepsgerigte onderwys (Witskrif, 1983:37). Dit wil dus voorkom asof die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt wat tegniese en beroepsonderwys na 1983 ten grondslag gelê het, was dat gebalanseerde opvoeding aan leerlinge in die land voorsien moes word.

Volgens die Departement van Onderwys en Opleiding (1989:13) vervul sentrums en kolleges oral in die behoefte aan die opleiding van leerlinge in 'n tegniese rigting. As voorbeeld hiervan kan die Lekoa Tegniese Kollege te Houtheuvel in die Oranje-Vaalgebied genoem word. Dié kollege bied tegniese en handelstudierigtings aan. Die Handelstudierigting sluit tik, kantoorpraktyk en kommunikasie in, terwyl die tegniese kursus sweiswerk, elektrisiteit, motormeganika en kursusse in elektronika insluit.

Die identifisering van leerlinge vir sekere beroepsektore en die behoefte dat leerlinge op 'n vroeër stadium beroepsmatig ontwikkel moes word, bring die sterker ontplooiing van beroepsonderwys in skole vanaf 1987 na vore. Beroepsonderwys is sedertdien in sekere skole ontwikkel. Daar is reeds 1 455 skole

wat by die projek ingeskakel het. Die voorlopers van dié kursus staan bekend as die Wordingsfase (standerd 1-4) en die Verkenningfase (standerd 5-7). Die Spesialiseringsfase was in 1989 nog in voorbereiding (Viljoen, 1989:6-7).

### **Samevattende beredenering**

Die blankes het vanaf 1953 die belang van tegniese en beroepsonderwys besef, maar vanweë foutiewe vertrekpunte en die beleid van segregasie is dié belangrike komponent van opvoeding ten opsigte van die swartes moontlik verkeerd aangepak.

Die beleid van die blanke regering dat die swart gemeenskappe hulself (apart) moes ontwikkel, maar dat die gesamentlike ontwikkeling van die land ook nagestreef moes word, was dikwels in interne botsing. Die verdere veronderstelling van sommige blankes dat die swartes handarbeiders moes wees, het die gelyktydige praktiese uitvoering van die uitgangspunte van aparte of selfontwikkeling en gesamentlike ontwikkeling verder bemoeilik. Met die latere ontwikkeling van beroepsonderwys in swart komprehensiewe skole is leerlinge egter in staat gestel om gelyke kanse in die ekonomie te benut en tot gebalanseerde burgers van die land te ontwikkel.

#### **4.4.4 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE LANDSOWERHEID TEN AANSIEN VAN DIE ONDERWYSPRAKTYK**

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die landsowerheid in die onderrigpraktyk was die voorbereiding van die mens om sy taak in die samelewing uit te voer. Volgens die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid moes sódanige voorbereiding berus op die beleid van afsonderlike ontwikkeling en dus voorbereiding om in die eie kultuur en samelewing te kon inpas. Die dubbelslagtigheid van die apartheidsbeleid het egter teweeggebring dat die ideaal nie prakties toegepas kon word nie. As Verwoerd se ideaal byvoorbeeld ten volle nagestreef is, naamlik dat geen swarte in die blanke gemeenskap 'n werkseleentheid sou kry nie, dit wil se **algehele** segregasie, sou die ontwikkeling "vir die eie swart gemeenskap" dalk moontlik gewees het. Dié ideaal was egter onrealisties aangesien twee kulture (die breë blanke en swart kulture) nie langs mekaar in een land kon ontwikkel en hoegenaamd geen invloed op mekaar uitoefen nie.

Daar moes ook opleiding in die twee amptelike landstale

plaasvind, sodat die groepe mekaar kon verstaan. Daardeur is ook 'n diskrepans teweeggebring aangesien die swartes dan in werklikheid drie tale moes aanleer. Verder het dit ook die standaard van onderwys verlaag aangesien 'n groep wat nie in sy moedertaal onderrig ontvang nie, noodwendig 'n agterstand moes hê en daarom langer sou neem om die ideaal van die opgevoede burger te bereik. Verder het die groot getalle swart leerlinge en onopgeleide swart onderwysers die bereiking van goeie onderwysstandaarde bemoeilik.

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt dat die onderwys die leerling moes voorberei om sy taak in sy eie samelewing uit te leef, is op sigwaarde in orde en opvoedkundig aanvaarbaar. Die praktyk daarvan het egter ook dualisties verloop. Daar is skynbaar vir een gemeenskap in die onderwys voorberei, terwyl die swarte in twee gemeenskappe moes lewe. Bogemelde ideaal is op hierdie wyse eerder teengewerk. Die swarte is gevolglik opgelei om steeds aan die blanke ondergeskik te wees. Swartes het hierdie praktyk as 'n vorm van rassediskriminasie beskou.

Ontwikkeling kan as 'n wetmatigheid (kinematiese aspek) van die werklikheid beskou word. Ontwikkeling is kragtens die skeppingsordening geneties deur God in die werklikheid en die mens geskape. Die aandrang op die ontwikkeling van gemeenskappe gee uitdrukking aan dié wetmatigheid. Die positivering van dié norm aan die subjeksy het volgens die geskiedenis van Suid-Afrika op twee maniere plaasgevind, naamlik as aparte selfontwikkeling en gelyktydige gemeenskaplike ontwikkeling. Die feit dat die beleid van aparte selfontwikkeling dikwels in die gedaante van die vorming en bewaring van die kultuureie oorbeklemtoon is, het dit in konflik gebring met die beleid van gemeenskaplike ontwikkeling as positivering van die wet. Dit was op die duur dus teenwetlik, anomalies om tegelyk aan te dring op aparte selfontwikkeling en te verwag dat gemeenskaplike ontwikkeling van alle groepe in 'n land moes plaasvind. Sodanige teenstrydigheid bring botsings mee wat albei die apart ontwikkelende groepe tot nadeel sou strek.

Met die klemverskuiwing na die gedagte van gemeenskaplike ontwikkeling na 1976 dreig die teenoorgestelde weer om te gebeur: die gemeenskaplike ontwikkeling kan oorbeklemtoon (verabsoluteer) word. Die kultuureie van die ontwikkelende groep mag moontlik daardeur aangetas word, en gesonde akkulturasie mag onmoontlik word. Dit bly egter steeds die individu se verantwoordelikheid om 'n ewewigtige besluit hieroor te neem, en nie die verantwoordelikheid van die dominante groep nie.

#### 4.5 DIE CHRISTELIK-NASIONALE IDEEAAL IN ONDERWYSVOORSIENING AAN SWARTES

##### 4.5.1 HISTORIESE AGTERGROND: 1900 tot 1990

Die ideaal van Christelik-nasionale onderwys van die blanke (Afrikaner) het ook 'n rol gespeel in die onderwysideale wat (deur hulle) vir die swartes gekoester is - alle onderwys moes by voorkeur Christelik-nasionaal wees.

Van der Schÿf (1969:23-25) en König (1990:12) het na die Christelik-nasionale beginsel in die onderwys verwys as gereformeerde (Christelik) van aard en die nasionale as die uitlewing van die kultuureie (in eerste instansie Afrikanerskap). Hoewel die Christelike ideaal in die onderwys reeds van die volksplanting in 1652 af, met sy wortels in die Dordtse Sinode van 1586, aan te wys is, het dit omstreeks 1803 as teenvoeter vir De Mist se sekularistiese onderwys prominent na vore getree. CNO as werklike beweging in Suid-Afrika het egter eers na 1903 in Transvaal ontstaan, in reaksie teen Milner se verengelsingsbeleid. Kort daarna het die "Vrye Christelik Nasionale Skole" teenoor die skole wat die Engelse liberale idees, kultuur en taal oorgedra het, ontstaan. Met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika in 1910 is die Zuid-Afrikawet (1909) in die lig van die Christelik-nasionale lewensbeskouing opgestel (vergelyk Van der Schÿf, 1969:179; Kruger, 1986:7).

Verskeie Afrikaanssprekende blanke inwoners van Suid-Afrika het hulle verbind tot Christelik-nasionale onderwys vir swartes voor 1950. As voorbeeld hiervan dien byvoorbeeld die CNO-beweging in 1903, die FAK in 1939, die Nasionale Party en verskillende individue wat regstreeks of onregstreeks met die onderwys gemoeid was (Malherbe, 1977:105-106).

Die Christelik-nasionale beleid is in 1948 deur die FAK geformuleer. Artikel 15 van die beleid bevat die Christelik-nasionale siening ten opsigte van onderwys aan swartes. Die lede van die FAK (onder voorsitterskap van J.C. van Rooy) het aangevoer dat die rede vir die insluiting van onderwys aan swartes in terme van die beleid van Christelik-nasionale onderwys die verantwoordelikheid van die blanke regering was. Artikel 15 is soos volg geformuleer:

"We believe that the calling and task of white S.A. with regard to the native is to Christianise him and help him on

culturally, and that this calling and task has already found its nearer focussing in the principles of trusteeship, no equality and segregation. We believe besides that any system of teaching and education of natives must be based on this same principle. Native education and teaching must lead to the development of an independent self-supporting and self-maintaining native community on a Christian National basis." (ICNO, 1948:128.)

Nadat die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het, het die party op 'n kongres 'n resoluëie aanvaar dat alle onderwys in die land Christelik-nasionaal moes wees. Volgens die Nasionale Party se kleurbeleid (vergelyk Van Jaarsveld, 1971:247) moes die "onderwysplan streng Christelik-nasionaal wees en rekening hou met die behoeftes en ontwikkelingspeil van die massa naturelle". Sels die onderwysers moes die Christelik-nasionale beginsel aanvaar voordat hulle aangestel kon word (vergelyk ook Malherbe, 1977:105-106).

Hoewel die Christelik-nasionale ideaal in die lewe geroep is om te staan teenoor die Engelse liberalistiese ideaal, het dit bly voortleef nadat die Republiek van Suid-Afrika in 1961 'n voldonge feit geword het. Saam met dié ideaal het die blanke regering alle onderwys daarvolgens probeer rig, ook die onderwysvoorsiening aan swartes.

Daar is in 1967 aan die Christelik-nasionale onderwysbeleid beslag gegee in die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (39/1967). Hierdie wet het bepaal dat alle skole wat onder die beheer van die staat is 'n Christelike karakter, soos gefundeer op die Bybel, moet weerspieël. Godsdiensoonderrig, wat 'n nie-eksamengerigte vak is (was), is ook ingestel. Die wet het verder bepaal dat die verskillende gelowe van die ouers en kinders gerespekteer moet word in Godsdiensoonderrig en seremonies.

Die Wet het ook nadere bepalings ten opsigte van die nasionale karakter gegee. Die staatskole moes naamlik 'n breë nasionale karakter weerspieël deur die erkenning van die leerlinge se kulturele erfenis, die onderrig van die nasionale geskiedenis en aardrykskunde van die land, die hou van nasionale feeste en moedertaalonderrig.

König (1990:12) het daarna verwys dat die "Christelik" in Christelik-nasionaal nog altyd mense wou kersten en op grond van hul Christelike ideaal onderling wou versoen. "Nasionaal" daarteenoor was volgens hom uitsluitend van aard, omdat die

regering hul (blanke) kultuureie daarin verskans het. In sy praktiese uitvoering kon "nasionaal" dus slegs afsonderlike ontwikkeling en afsonderlike skole beteken.

Volgens Viljoen (1984:68) was daar 'n probleem met die Christelike as uitgangspunt in die beplanning van onderwys in die RSA. Hy sien die Christelike standpunt as onversoenbaar met die gedagte van godsdiensvryheid, wat demokraties deur die staat toegepas moet word.

Kgware (1973:22), het die standpunt gehuldig dat daar 'n opvoedingsfilosofie vir die onderwys van die swarte gevind moes word. Politieke ideale het egter die onderwys vir swartes vanaf 1976 (die Soweto-onluste) negatief beïnvloed. Die skool het die politieke speelbal van die volwassenes en mettertyd van die kinders geword. Indien 'n sekere eis of ideaal bereik wou word, moes die skoolleerlinge boikotte reël en sodoende hulle eise afdwing. Die skool het dus die politieke arena vir die eise van die swart gemeenskap geword (vergelyk Political Correspondent, 1981:21; Berkhout, 1989:417-428; Setol, 1990:10).

Vir sommige het "People's Education", wat in 1980 prominent na vore gekom het, die verlangde opvoedingsfilosofie gebring. Fowler (1990:127) haal bewyse aan om te verduidelik dat die omstandighede waaronder "People's Education" die lig gesien het, dieselfde was as met die ontwikkeling van die CNO-skole in 1903, naamlik die soeke na volksvryheid in die onderwys (vergelyk bo).

Die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984) het ook die Christelik-nasionale beleid vir alle onderwys beliggaam deur "erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die **religieuse** en **kulturele** leefwyse en aan die tale van die inwoners van die Republiek" te verleen (vergelyk ook Steyn, 1988:600). Vir Van der Merwe (1988:351) en Fowler (1990:129) beteken hierdie bepaling van die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984) die gedifferensieerde toepassing van die lewensbeskoulike (waaronder die kulturele) in die onderwys.

### **Samevattende beredenering**

Die ontwikkeling van die Christelik-nasionale uitgangspunt of beleid (as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt) in die onderwys het deur 'n stadium van verpligte toepassing (na 1949) tot 'n fase van gedifferensieerde toepassing (na 1984) ontwikkel. Vanweë die tweeledigheid van die CNO-beleid, naamlik die

Christelike en die nasionale, is die beleid onvermydelik veral in die eerste fase na 1949 met die politieke beleid van afsonderlike ontwikkeling geassosieer. "Christelik-nasionaal" het spoedig die brandmerke van "rasdiskriminasie" en "'n beginsel van onderdrukking" verkry omdat die "nasionale" gekoppel is aan die Afrikanerideaal. Vanweë dié teenstand is beseft dat 'n gedifferensieerde toepassing van religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunte in die onderwys bemoontlik moet word. König (1990:12) het hierdie argument soos volg gestel:

"As die term nie so swaar belas was nie, sou 'n mens inderdaad kon voortgaan om van Christelik-nasionale onderwys te praat, maar dan moet **nasionaal** insluitend gebruik word: gerig op die totale samelewing en in diens van gemeenskaplike behoeftes, waarvan die grootste vandag seker is om 'n gemeenskaplike patriotisme te ontwikkel, 'n trots om Suid-Afrikaners te wees. Op pad daarheen is die huidige Christelik-nasionale onderwys egter eerder 'n struikelblok as 'n hulpmiddel."

König gee dus tans, in die lig van hedendaagse ontwikkelinge in die onderwys in die RSA, 'n ruimer betekenisinhoud aan die begrip as wat skynbaar gangbaar die geval was.

In die ontwikkeling en toepassing van die Christelik-nasionale beginsel is daar twee aspekte wat duidelik na vore tree: die vraag of die staat/owerheid nie buite sy bevoegdheid handel met sy toepassing van die ideaal of beginsel in wetgewing nie, en verder die skynbare interne kontradiksie in die term "Christelik-nasionaal".

#### 4.5.2 FORMULERING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIE VAN DIE CHRISTELIK-NASIONALE ONDERWYSIDEAAL

Die Christelik-nasionale strewe in die onderwys is 'n opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van veral die blanke Afrikaanssprekende Suid-Afrikaner. Die twee elemente ("Christelik" en "nasionaal") is onderling aan mekaar verbind deurdat die religieuse bepaaldheid (die Christelike) binne die raamwerk van 'n bepaalde eie kultuur (die nasionale) verbesonder en beleef word.

God het in sy skeppingsorde 'n diversiteit van kultuurgroepe, nasies en volkere gegee. Elke groep het die vryheid ontvang om 'n eie (kulturele) identiteit, wat aanpas by die werklikheid waarbinne hy geplaas is, te ontwikkel. Hierdie (kulturele)

identiteit ontwikkel deur die band van lotsverbondenheid, geskiedenis, omgewing, taal en 'n bepaalde samelewingsordening. So het die Suid-Afrikaanse blanke Afrikaner deur die samesmelting van Franse, Nederlandse, Engelse en ander "groepe" wat in 'n bepaalde omgewing ontwikkel het, ontstaan. Hulle is saamgebind deur 'n lotsverbonde geskiedenis, 'n eie kultuur en taal. Daaruit het 'n eie (kulturele) identiteit ontwikkel.

Daar bestaan ook ander kulture in die blanke groep, byvoorbeeld Engelse, Portugese, Duitsers en dies meer. Dieselfde geld vir die swart gemeenskappe van die RSA: Zoeloes, Xhosas en andere wat ook deur 'n lotsverbonde geskiedenis, omgewing en taal in volksverband ontwikkel het. Daardeur is 'n eiesoortige (kulturele) groepsidentiteit meegebring. Die religieuse (dit is die Christelike) word telkens onvermydelik in sodanige eiesoortige (eie) kulturele identiteit beleef of ervaar: die "nasionale" laat verskillende (kulturele) groepe die religieuse (dit is die Christelike) telkens partikulier ervaar of beleef. Om hierdie rede is die twee elemente "Christelik" en "nasionaal" slegs oënskynlik botsend as 'n mens oppervlakkig of selfs polities-bevooroordeeld daarna kyk. Oorbeklemtuning van byvoorbeeld die nasionale element in "Christelik-nasionale onderwys" gee egter onvermydelik aanleiding tot 'n onhoudbare dualisme tussen die twee elemente. Die Christelike bind alle Christene religieus en lewensbeskoulik saam omdat dit die bepalende element van die twee is, die nasionale transendeer en doelbewus kwalifiseer. Dit moet egter aangemerkt word dat in swart (en ander, ook blanke Engelse en Afrikaanse) onderwyskringe die beginsel onder verdenking gekom het omdat òf die nasionale element oorbeklemtoon is òf eensydig inhoud gegee is.

In 'n poging om die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die Christelik-nasionale ideaal in greep te kry, moet die bevoegdheidsterrein van die staat en die skool samelewingsteoreties kortliks beoordeel word. Die vraag ontstaan of die owerheid in 'n (gedeeltelik) demokratiese staatsbestel soos dié in Suid-Afrika die bevoegdheid besit om 'n beginsel in die onderwys soos die Christelik-nasionale af te dwing. Uit hierdie hoek gesien, moet daar met Viljoen (vergelyk bo) saamgestem word dat die statutêre bepaling dat die Christelik-nasionale karakter in alle skole tot sy reg moet kom, nie opvoedingsfilosofies in orde is nie: dit is nie prinsipiëel die taak van die staat om sodanige beginsel vir die onderwys voor te skryf nie. Die Wet op Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984) het nie die saak van die owerheid

se grensoorskryding reggestel nie, alhoewel die gedifferensieerde toepassing van die religieuse en lewensbeskoulike daarin gereël word. Die staat het prinsipieel gesproke nie die reg om die gees en rigting van skoolse onderwys te bepaal nie (vergelyk Schutte, 1984:152).

#### 4.6 DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE WAT IN HIERDIE HOOFSTUK NA DIE OPPERVLAK GEBRING IS EN DIE FILOSOFIESE GRONDSLAE DAARVAN

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ten grondslag van onderwys aan swartes wat in hierdie hoofstuk na vore gekom het, kan soos volg gestel word:-

- Sentrale beheer was die strewe van die regering in die voorsiening van onderwys vir swartes.
- Die ontwikkeling van die kultuureie is as uitgangspunt vir onderwysvoorsiening aan swartes gestel.
- Onderwys was gerig op die voorbereiding van die swarte vir sy taak in sy onmiddellike en die breë samelewing.
- Die Christelik-religieuse grondmotief het die regering se onderwysvoorsiening aan swartes ten grondslag gele.

Die vraag wat nou gestel kan word, is waarom dié opvoedingsfilosofiese standpunte by bepaalde figure na vore gekom het OF op watter diepste filosofiese (lewens-en wêreldbeskoulike) oortuigings die opvoedingsfilosofiese standpunte van die regering gebou is. Dit ly geen twyfel dat die huldiging en verwoording van hierdie opvoedingsfilosofiese uitgangspunte die resultaat van die positivering van hul diepste oortuigings is/was nie.

Hierdie oortuigings skyn die volgende te wees/gewees het:-

- Die leerling is gesien as kind van God (voortspruitend uit 'n Christelike mensbeskouing).
- Die skool, staat en huisgesin is gesien as ordeninge van God in die samelewing (voortspruitend uit 'n Christelike samelewingsbeskouing).
- Kennis van die werklikheid (God, mens, kosmos en onderlinge samehang) is beskou as toerusting vir die uitvoering van die

mens se roeping (voortspruitend uit 'n Christelike Godbeskouing, werklikheidsbeskouing, en kennisbeskouing).

- Die genetiese, individuele, universele en modale bepaaldheid van die geskape werklikheid is erken en in die uitvoering van hulle roeping in die onderwys gestalte gegee (voortspruitend uit 'n Christelike werklikheidsbeskouing, opvoedings- en onderwysbeskouing).

Alhoewel skeeftrekking in die positivering van voorgaande oortuigings telkens in die geskiedenis van die onderwys vir swartes aangetoon kon word, word aanvaar dat die mens (ook die beleidmaker) slegs ten dele kan ken en gevolglik sy oortuigings in gebrokenheid positiever.

Die oorsig in hierdie hoofstuk toon dat die positivering van hierdie oortuigings meestal in 'n Christelike perspektief probeer doen is, maar dat kortsigtigheid, gebrek aan insig in die moontlike gevolge, swak formulering, politieke omstandighede en dies meer die Skrifgetroue positivering van die beginsels telkens in die wiele gery het. Die historikus het egter die voordeel van die historiese perspektief ("hindsight") en kan dus hierdie evaluering waag, 'n vermoë waaroor die betrokke historiese maghebbers uiteraard nie beskik het nie.

#### 4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar 'n oorsig gegee aan die hand van enkele temas uit die geskiedenis van die onderwysvoorsiening vir swartes vanaf 1900. Daar is veral gefokus op wetgewing, beleid, die gebeure wat wetgewing en beleid voorafgegaan het (veral navorsing en ondersoeke) en die praktykmaking van sodanige wetgewing en beleid. Uit die wetgewing, toesprake in die parlement, navorsing, ondersoeke en praktyk van die onderwys is bepaalde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte na vore gebring en bespreek. Daar is hoofsaaklik vier opvoedingsfilosofiese uitgangspunte bespreek, naamlik die strewe na sentrale beheer, die bewaring van die kultureie, die voorbereiding van mense vir hulle taak in die samelewing en die Christelik-nasionale onderwysideaal in die onderwys vir swartes.

In die volgende hoofstuk sal enkele persoonlikhede (historiese maghebbers) wat in hierdie hoofstuk prominent na vore getree het, se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte en beskouinge van nader ontleed word.

## 5. OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN ENKELE SENTRALE FIGURE (HISTORIESE MAGHEBBERS) IN SWART ONDERWYS SEDERT 1953

### 5.1 INLEIDING

Om te kan vasstel wat die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van enkele owerheidspersoonlikhede (historiese maghebbers) in onderwys vir swartes was, moes daar hoofsaaklik uitgegaan word van hulle uitsprake in die parlement, hulle geskrewe standpunte oor onderwys aan swartes, die praktykmaking van hulle besluite sowel as persberigte oor hulle optrede met betrekking tot onderwys aan swartes. Elkeen van hierdie persone het in 'n bepaalde kultuur-historiese agtergrond opgegroeï. Sodanige agtergrond was hoofsaaklik een van segregasie tussen blank en swart, afsonderlike onderwysontwikkeling en 'n politieke milieu wat gekenmerk is deur 'n beleid van geen rassevermenging. Die laaste figuur wat bespreek sal word, naamlik G. van N. Viljoen, moes egter vanweë kontingente faktore aanpas by 'n tyd van verandering in landsbeleid en sy opvoedingsfilosofiese beskouinge daaromheen bou.

In hierdie hoofstuk sal daar aandag geskenk word aan enkele prominente figure wat uit die navorsing vir die samestelling van hoofstuk 4 na vore getree het. J.C. Smuts sal eerste aandag geniet, aangesien hy 'n prominente rol in die aanloop tot die eerste wetgewing na 1953 in verband met onderwys vir swartes vertolk het. Hoewel Smuts onthou sal word as 'n groot staatsman en nie soseer as onderwysman nie, het hy tog 'n groot bydrae gelewer ten opsigte van die onderwys aan swartes, aangesien hy vroeg in sy loopbaan reeds die grootste probleem van Suid-Afrika raakgesien het, naamlik dié van rasseverhoudinge. Daarna sal H.F. Verwoerd, wat die hoofrol vertolk het in die ontwikkeling van die statutêre beleid van afsonderlike onderwys, se beskouings bespreek word. M.C. Botha is die volgende persoonlikheid wat bespreek sal word. Hy word as oorgangsfiguur tussen afsonderlike onderwys en die pogings tot gelyke, dog steeds afsonderlike onderwys bespreek en ook omdat hy in beheer van onderwys vir swartes ten tye van die opstande in 1976 was. Laastens sal G. van N. Viljoen, wat as die belangrikste figuur in die veranderingsfase in onderwysvoorsiening vir swartes beskou kan word, se gedagtes aan die orde kom.

Daar sal eers 'n kort lewenskets van elke figuur gegee word, waarna daar oorgegaan sal word tot die beskrywing van sy

opvoedingsfilosofiese uitgangspunte. Ten slotte sal gevolgtrekkings gemaak word oor die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van elke figuur wat onder bespreking was.

## 5.2 J. C. SMUTS

### 5.2.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Smuts, 1952:529; Meiring, 1974; Danziger, 1978)

Jan Christiaan Smuts is op 24 Mei 1870 op Boplaas in die distrik Riebeek-Wes gebore. Sy ouers was Jacobus Abraham en Catharina Petronella (die suster van ds. Bodewyn de Vries). Danziger (1978:2) skryf:

"Jan was 'n sieklike, swak kind wie se ouers dikwels in die eerste vier jaar van sy lewe gevrees het dat hy nie sou lewe nie."

Juis om hierdie rede is hy eers op 12-jarige ouderdom skool toe in Riebeek-Wes. Hy was slegs vier jaar in die skool, waarna hy die matriekeksamen by Victoria-kollege in Stellenbosch afgele het. (Dié kollege het later die Universiteit van Stellenbosch geword.) Hy het 'n graad in Wetenskap en Letterkunde met onderskeiding aan dieselfde kollege behaal en hom ook later verder in Grieks bekwaam.

Vanweë sy prestasies op Stellenbosch het hy 'n studiebeurs ontvang en by Cambridge 'n graad in die regte aangepak. Hy het die twee kursusse van die graad gelyktydig voltooi en in albei onderskeidings behaal ('n prestasie wat tot op daardie stadium ongeëwenaar was). Hy is 'n lektorskap by Cambridge aangebied, maar weier dit sodat hy homself eerder verder as advokaat kon bekwaam. In 1894 het hy ook dié graad met onderskeiding behaal.

Hy is in 1897 met Sybella Margaretha Krige, 'n medestudent aan die Victoria-kollege, getroud. Daarna (1898) is hy aangestel as Transvaalse Staatsprokureur. In hierdie amp het hy baie vir die indertydse President van Transvaal, Paul Kruger, beteken.

Die Tweede Anglo-Boereoorlog het in 1899 uitgebreek en in 1901 is hy as Kommandant-generaal van die Boeremagte in Transvaal aangestel. Hy was ook by die sluiting van die Vrede van Vereeniging in 1902 teenwoordig.

Hy het in 1907 Minister van Binnelandse Sake en Opvoeding in

Transvaal geword en die argwaan van die swartes gewek deur afsonderlike skole in wetgewing te bekragtig. Hy was in 1909 afgevaardigde na die Nasionale Konvensie en sou as die outeur van die voorwaardes vir Uniewording beskou kon word. Vanaf die Anglo-Boereoorlog het Smuts en Louis Botha 'n hegte vriendskap ontwikkel. Dié vennootskap sou tussen die jare 1910 (met Uniewording) en Botha se aanstelling as Eerste Minister van die Unie van Suid-Afrika die "brein" (Smuts) en die "hart" (Botha) van die Unie vorm. Smuts het in 1910 Minister van Mynwese, Binnelandse Sake en Verdediging in die Uniekabinet geword. Hy het ook die sleutelrol in die opstelling van die Unie-grondwet in 1910 vertolk.

Met die uitbreek van die Eerste Wêreldoorlog in 1914 is hy as Luitenant-generaal in die Duitse Oos-Afrika-veldtog aangestel en in 1917 was hy Lid van die Britse oorlogskabinet.

Na die vredesluiting in 1918 en die dood van generaal Louis Botha is Smuts tot Eerste Minister verkies. Hy het dié posisie tot 1924 bekleed, waarna hy in 'n verkiesing teen generaal Hertzog verslaan is. Hy het daarna Leier van die Opposisie geword. In 1924 het hy sy beroemde werk Holism and Evolution geskryf. In 1933 is hy weer tot die kabinet verkies en wel as Adjunk-Eerste Minister. Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog in 1939 het hy Eerste Minister geword.

Hy het in 1945 deel geword van die groep internasionale leiers wat die Handves van die Verenigde Volke opgestel en onderteken het. Dr. D.F. Malan het hom in die verkiesingstryd van 1948 verslaan. Smuts is op 10 September 1950 te Doornkloof, Irene aan 'n hartaanval oorlede. Danziger (1978:22) het die volgende oor Smuts se lewe geskryf:

"Hy het deur sy rol in internasionale sake groot aansien vir sy land verwerf. Of 'n mens nou met hom saamgestem het of nie, hy was ongetwyfeld 'n groot man - een van die grootste manne van sy tyd."

#### 5.2.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN SMUTS IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

Smuts se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte sal vervolgens geïntegreerd en nie soos by ander historiese maghebbers onder subopskrifte bespreek word nie. Die rede hiervoor is tegnies van

aard: die inligting wat hieroor in die literatuur opgespoor kon word, was van sodanige beperkte omvang dat afsonderlike hantering daarvan nie geregverdig sou wees nie. Sy standpunte is hoofsaaklik afgelei uit vier bronne, naamlik 'n toespraak soos gelewer voor die Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasse-aangeleenthede in 1942 (Smuts, 1942), sy werk Holism and Evolution (1924), sy Rhodes-gedenklesings (Smuts, 1952:303-313) en 'n toespraak oor "African problems" in 1917 (Smuts, 1952:192-196).

Smuts het die Onderwyswet van Transvaal (25/1907) opgestel, aangesien hy op daardie stadium onder andere Minister van Onderwys in Transvaal was. Die hoofsaak van die wet was "taalgelykheid" (Smuts, 1952:102). Dié wet het verder die bepaling bevat dat geen gekleurde (insluitende swart) persoon in blanke skole toegelaat sou word nie. Die Direkteur van Onderwys in Transvaal het in 1910 dan ook die volgende gesê:

"In emphasizing the need for educating White children and Coloured children in separate schools, the principle of social segregation is carried out and it is a principle that no one has challenged." (Behr & Macmillan, 1971:387.)

Smuts het dus in 1907 afsonderlike onderwys deur wetgewing in Transvaal ingestel. Die doel was waarskynlik sosiale segregasie en nie politieke apartheid nie. Op daardie stadium was daar geen teenkanting nie, omdat segregasie in die skool ook as 'n natuurlike skeiding tussen blank en swart beskou is.

Smuts het op 22 Mei 1917 sy standpunt oor rasseverhoudinge in die Unie van Suid-Afrika omskryf. Hy was van mening dat daar Engelse sowel as Nederlanders (Afrikaners) in Suid-Afrika was wat isolasie voorgestaan het. Hulle was van mening dat isolasie die Afrikaner beter in staat sou stel om sy taal, tradisie en kultuur te beskerm. Andere weer het, volgens Smuts, die ideaal nagestrewende om 'n suiwer ras te vorm (op die lees van die Duitsers). Sodanige groep sou net uit die Blanke Afrikaner bestaan en geen afwatering daarvan duld nie. Smuts se standpunt het egter met dié van generaal Botha, ooreengestem, naamlik om 'n nasionale eenheid te vorm wat taal, tradisie en kulturele belange insluit:

"We want to create a blend out of the various nationalities and to create a new South African nation out of our allied racial stock... The ideal of national unity means a continuous effort towards better relations, towards mutual respect and

forbearance, towards co-operation, and that breadth of view and character which will be the most potent instrument for dealing with our other problems." (Smuts, 1917:193.)

Hy het verder na Afrika verwys wat deur vermenging probeer het om beskawing daar te stel - 'n poging wat tot mislukking gedoem was. Hy het met die beginsel, wat dwarsoor Suid-Afrika gehoor is, saamgestem: "no intermixture of blood between two colours". Indien hierdie gegewe, naamlik dat daar 'n blanke en swart ras bestaan, geïgnoreer word, sou "degenerasie" die gevolg wees. Vir hom het die ontwikkeling van 'n nasie in Suid-Afrika die vestiging en voortbou daarvan op die rots van 'n Christelike morele kode beteken. Sodanige kode het 'n eerlike, regverdige en verantwoordbare verhouding met die swartes veronderstel. Dit was sy diepste oortuiging dat "the vast bulk of the white population in South Africa believe sincerely in that doctrine as correct and true; they are convinced that they must stick to the fundamental Christian morality if they want to do their duty to the natives and make a success of their great country" (Smuts, 1917:195).

Smuts het dus die bestaan van verhoudingsprobleme tussen die blanke en swarte erken, maar nogtans na eenheid in die Unie gestreef. Dit was vir hom vanselfsprekend dat 'n Christelike morele kode die uitgangspunt moes wees in die hantering van rasseverhoudinge. Op hierdie wyse kon nasionale eenheid bereik word.

Die probleme in rasseverhoudinge in die land was vir Smuts 'n bedekte seën. 'n Worsteling met hierdie probleme sou die inwoners in staat stel om te groei en te ontwikkel in die rigting van die oplossing van die grootste uitdagings wat nog ooit in enige land voorgekom het. Hy het dan ook die uitdaging aan Suid-Afrikaners gestel om oplossings te vind vir die probleem van gebrek aan samewerking tussen swart en blank sodat dit as voorbeeld vir die res van die wêreld kon dien (Smuts, 1917:196). Hy het in 1929 tydens die "Rhodes Memorial Lectures" die volgende gesê:

"What is wanted in Africa to-day is a wise, far-sighted native policy. If we could evolve and pursue a policy which will promote the cause of civilisation in Africa without injustice to the African, without injury to what is typical and specific in the African, we shall render a great service to the cause of humanity. For there is much that is good in the African which ought to be preserved and developed..." (Smuts, 1952:307.)

Hy moes egter in 1942 erken dat geen oplossing nog gevind kon

word nie en dat daar eers 'n ontlooting van politieke wrywing sou moes kom voordat op 'n rustige wyse aandag gegee kon word aan rasseverhoudinge in Suid-Afrika (Smuts, 1942:5).

Daar het volgens Smuts (1942:6-7) op daardie stadium twee beskouings oor rasseverhoudinge in een land bestaan, naamlik die beskouing van gelykheid en dié van oorheersing deur die dominante groep (se kultuur). Vir hom was die antwoord op die probleem van rasseverhoudinge egter in voogdyskap opgesluit. Dit beteken dat die blankes as voogde oor die swartes in die land optree. Hierdie beskouing kon volgens Smuts dadelik die spanning ontloot en die blanke in 'n beskermingsposisie teenoor die swarte plaas. Die grondslag van sodanige beskermingsposisie is die verantwoordelikheid van die voog teenoor die pleegkind. Die bedoeling van voogdyskap is die voordeel van die pleegkind en nie dié van die voog nie. Die pleegkind het egter ook die verantwoordelikheid om na die belange van sy voog om te sien. Volgens Smuts (1942:6-7) stel voogdyskap 'n etiese sowel as religieuse eis, en stel die Suid-Afrikaner in staat om vooruit te beplan en vir die toekoms voorsiening te maak.

Smuts was verder van mening dat 'n beleid van rasse-isolasie deur middel van segregasie in Suid-Afrika misluk het. Die rede vir die mislukking was die feit dat die swartes in hulle duisende na die stede, waar goud en diamantmyne in produksie was, gemigreer het. Hierdie feit het noodwendig daartoe gelei dat verskillende swart etniese groepe deurmekaar gewoon het. Dit was vir Smuts duidelik dat verstedeliking nie gekeer sou kon word nie. Hy het die resultaat daarvan as "ontstamming" ("detrribalisation") beskou, waardeur meegebring is "the breaking-down of the old tribal traditions and culture and the authority of the chiefs" (Smuts, 1942:10).

Dit was vir Smuts 'n logiese stap om die gedagte van voogdyskap ook op die onderwys van toepassing te maak. Hy het die sendelinge se bydrae tot die onderwys erken, maar geglo dat dit tyd geword het vir die regering om sy plig as onderwysvoog teenoor die swart kind na te kom (Smuts, 1942:13).

Dit is van belang om op hierdie punt Smuts se algemene beskouing oor die onderwys weer te gee. Onderwys moes volgens hom 'n breë kennisbasis aan die kind verskaf met die klem op die geesteswetenskappe, kuns en die klassieke. Verder moes die doel van die onderrig wees om leerlinge te leer dink, maar nie wát om te dink nie ("to think, not what to think"). Hiervolgens moes onderwys nie pappegaiwerk wees en bloot die feite inhamer nie,

maar moes die feite in 'n breër konteks geplaas word. Verder moes die doel van die onderwys wees om leerlinge toe te rus om navorsing te kon doen. Geskiedenis moes byvoorbeeld volgens Smuts op nasionale en internasionale gebeure fokus, sodat daar ook uit ander volkere se ervaring geleer kon word. Wiskunde moes ordelikheid en proporsionele perspektief na vore bring en Latyn moes die lewe van Romeinse tye belig, eerder as die verbuigings en vervoegings van die taal. Aardrykskunde moes die eenheid van die menslike ras beklemtoon (vergelyk sy holistiese idee) en Algemene Wetenskap moes die poësie van die kosmos word. Vir Smuts was al die vakke 'n integrale eenheid. Onderwys was volgens hom universeel (Smuts, 1952:293).

Smuts se gedagte van voorgdyskap moet saamgelees word met sy holistiese filosofie ("holos" = Grieks vir geheel). Sy hele lewe deur het hy gestreef na die groter geheel van die wêreld, naamlik die strewe dat alle volkere 'n groter eenheid moes vorm, maar nog steeds hul eie vryheid en kultuur behou. Daardeur kon mense oor die ganse aarde beter saamwerk (Kiernan, 1943:138-139).

### **Samevatting**

Hoewel Smuts in 1907 afsonderlike onderwys voorgestaan het, was dit om sosiale segregasie te bewerkstellig, die ontwikkeling van die kultuureie te verseker en nie vir politiese doeleindes nie. Hy het egter nogtans na 'n eenheid (nasionale eenheid) vir al die inwoners van Suid-Afrika gestreef, dit wil sê 'n eenheid tussen rasse.

Hy het in 1939 (vergelyk 4.2) sentrale beheer van Swartonderwys onder die Uniale regering voorgestaan. Omdat die oorlog die deurvoering hiervan tydelik gestuit het, het hy die standpunt dat onderwys vir swartes in Suid-Afrika onder sentrale beheer beter tot sy reg sou kom, in 1942 herhaal.

### **5.2.3 FORMULERING VAN SMUTS SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE**

Smuts het die Christelik-nasionale standpunt in die onderwys voorgestaan. Dié standpunt was nie soos die sendelinge se uitgangspunt slegs op kerstening gemik nie. Sy Christelik-nasionale standpunt was eerder die opvoeding van die kind tot

voorbereiding van sy rol in diens van die geheel, die makrokosmos (vergelyk ook 4.2.6).

Sy siening van voorbereiding van die mens vir aanpassing in die samelewing spreek uit sy voorgestelde kurrikulum en ander sake rakende die onderwyspraktyk. Hy het 'n groot premie op geleerdheid geplaas (wat inderdaad in sy eie lewe sigbaar was). Onderrig in die geesteswetenskappe was vir hom baie belangrik. Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt wat hieraan ten grondslag lê, is dat die swarte voorberei moes word vir sy taak binne die samelewing, volgens die eise van die gemeenskap waarin hy woon (vergelyk ook 4.5.4).

Sy beskouing van voogdyskap (1940) het geïmpliseer dat die Afrikaner as voog teenoor die swarte moes optree. Dié beskouing het nie volledig gestrook met die wetgewing van afsonderlikheid nie (1907).

Hoewel hy 'n voorstander van die behoud van die kultuureie was, het hy besef dat die praktiese uitvoering daarvan in Suid-Afrika problematies was (vergelyk ook 4.3.4). Hy het dus eerder 'n stelsel van voogdyskap voorgestel, wat volgens hom op eties-religieuse gronde gebaseer was.

### 5.3 DR. H.F. VERWOERD

#### 5.3.1 'n KORT LEWENSKETS (vergelyk Venter, 1980:172-175)

Hendrik Frensch Verwoerd is op 8 September 1901 in Nederland gebore. In Desember van dieselfde jaar het die gesin na Suid-Afrika verhuis. Hy het sy eerste skoolopleiding in Wynberg ontvang, daarna in Bulawayo (Rhodesië) en sy matriek in Brandfort (OVS) voltooi.

Hy het die MA- en D.Phil-grade te Stellenbosch behaal en op 21-jarige ouderdom studenteraadsvoorsitter geword. Met 'n beurs van die Universiteit van Stellenbosch het hy Leipzig, Hamburg en Berlyn besoek en sy studies in Amerika voltooi. Hierna is hy by die Universiteit van Stellenbosch as dosent aangestel in Logika en Toegepaste Sielkunde en het later professor in Sosiologie geword.

Verwoerd is in Oktober 1937 as hoofredakteur van die eerste nasionale dagblad, Die Transvaler, aangestel. In 1948 het dr.

D.F. Malan, Eerste Minister en leier van die Nasionale Party, wat pas aan bewind gekom het, Verwoerd as minister van die Departement van Naturellesake aangestel. Na die oorlye van advokaat J.G. Strijdom is Verwoerd op 2 September 1958 tot Eerste Minister verkies.

Verwoerd het in 1959 die bestuur van die Bantoetuislande in die Volksraad uiteengesit. Die direkte verteenwoordiging van die swartes in die Parlement en Kaapse Provinsiale Raad het verval. In die plek daarvan is agt tuislande met volle selfbestuur in die vooruitsig gestel.

Die eerste sluipmoordpoging op Verwoerd het op 9 April 1960 by die Randse Paastentoonstelling plaasgevind. Hy het egter sodanig herstel dat hy op 31 Mei 1960 die Uniefees te Bloemfontein kon toespreek. Verwoerd het op 5 Oktober 1960 'n referendum uitgeskryf om die gedagte van republiekwording van Suid-Afrika te toets. 'n Oorweldigende meerderheid van die blanke kiesers het hulle ten gunste daarvan uitgespreek.

Die nuwe Republiek is in 1961 uit die Gemenebeskonferensie geforseer en Verwoerd het die saak so hanteer dat dit voorgekom het asof Suid-Afrika uitgeskop is. Met sy terugkoms op 19 Maart 1961 is hy luisterryk deur nagenoeg 50 000 mense ontvang. Met die algemene verkiesing in Maart 1966 het die NP weer eens die VP met 87 setels verslaan/geklop.

Verwoerd is op 6 September 1966, na 'n tweede sluipmoordpoging, oorlede.

### 5.3.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN VERWOERD IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

#### 5.3.2.1 VERWOERD SE BESKOUINGS OOR SENTRALE BEHEER

Met die tweede lesing van die Wet op Swart Onderwys (47/1953) het Verwoerd twee vrae beantwoord, naamlik waarom Uniale (sentrale) beheer oor onderwys vir swartes verkies is bo Provinsiale beheer en tweedens waarom die Departement van Naturellesake Bantoeonderwys moes administreer. Hierin is sy standpunt ten opsigte van sentrale beheer oor onderwys aan swartes duidelik uiteengesit (vergelyk Verwoerd, 1954:5; Pelzer, 1963:59).

Sy hoofdoel met die sentralisering van beheer was die

"voortgang van die Bantoe-gemeenskap" en ook om 'n "doeltreffender opbouidiens" te lewer (Verwoerd, 1954:5). Hy was verder van mening dat die historiese ontwikkeling van onderwysvoorsiening aan swartes verdere bewys was dat die staat moes ingryp. Daar was byvoorbeeld geen koördinasie van skoolbelange en skoolonderrig tussen sendelinge en sendingskole nie en verder het die denominasies ook nie die breë landsbeleid in berekening gebring by die ontwikkeling van skole nie. Hierdie faktore sou volgens Verwoerd die ontwikkeling van 'n sendingskool na 'n gemeenskapsskool bemoeilik (vergelyk Verwoerd, 1953:6; Pelzer, 1963:59-62).

Verwoerd het die gebrek aan koördinasie tussen provinsiale administrasies in hantering van onderwyssake, sowel as die verskille tussen dié praktyke en landsbeleid aangedui. Die provinsies het ook (sedert 1922) geen finansiële verpligting teenoor onderwysvoorsiening aan swartes gehad nie. Die Uniale regering het dié verpligting in samewerking met die swart gemeenskappe nagekom (vergelyk Verwoerd, 1953:6; Pelzer, 1963:62).

Hierdie gebreke kon volgens Verwoerd slegs uitgeskakel word deur 'n stelsel van sentrale beheer van onderwys vir swartes. Die Departement van Naturellesake sou dan 'n eenvormige beleid in ooreenstemming met die landsbeleid kon verseker, plaaslike bestuur van skole onder toesig van die staat aan swart gemeenskappe oordra, die beheer van skole op streeksgrondslag deur die Departement beheer en die swarte self in toenemende mate finansiëel verantwoordelik maak vir sy eie onderwys (vergelyk Verwoerd, 1953:8; Pelzer, 1963:64-65).

Die uitvoering van Verwoerd se hervormingsprogram is in 1954 in werking gestel. Sy standpunt was dat swartes maksimale beheer oor hulle eie skole moes uitoefen (vergelyk Verwoerd, 1953:9).

#### 5.3.2.2 AFSONDERLIKE ONDERWYS AS 'N OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT VAN VERWOERD

Hoewel die Grondwet van die Unie van Suid-Afrika die segregasie tussen rasse beliggaam het, is afsonderlike onderwys (soos deur die Eiselenkommissie aanbeveel en deur Verwoerd in wetgewing verwoord) eers in 1953 met die Wet op Swart Onderwys (47/1953) bekragtig. Verwoerd het egter 'n eie filosofie oor die noodsaaklikheid van sodanige wetgewing gehuldig.

Hy was oortuig dat die sendingskole vir swartes, wat in die swart samelewing bestaan het, nie werklik die swarte voorberei het om sy eie gemeenskap van diens te wees en uit te bou nie (Verwoerd, 1953:14). Sy oogmerk met afsonderlike skole was dus dat die swartes binne en vir hul eie samelewing opgevoed moes word.

Tweedens was hy die standpunt toegedaan dat "deur eenvoudig blindweg leerlinge op Europese lees geskoei, te produseer, die ydele verwagting geskep is dat hulle in weerwil van die genoemde landsbeleid tog binne die blanke gemeenskap poste sou kon vul. Dit is wat bedoel word met die ongesonde skepping van witboordjie-ideale en die veroorsaking van wydverspreide frustrasie onder die sogenaamde geleerde Naturelle" (Verwoerd, 1953:7).

Derdens moes die onderwyser volgens Verwoerd inskakel by die afsonderlike skole deur 'n "aktiewe faktor" in die ontwikkelingsproses van die swart gemeenskappe te word. "Hy moet nie leer om hom bokant sy gemeenskap te voel sodat hy by die blanke maatskaplike lewe wil inskakel en gefrustreer en opstandig word as dit nie gebeur nie, sodat hy sy gemeenskap ontevrede probeer maak weens sulke verkeerdgerigte en volksvreemde ambisies." (Verwoerd, 1953:15; Pelzer, 1963:68.) (Hierdie beskouing herinner aan die "nie-vermenging-beleid" wat die Hervormde Kerk in die sendingtydperk voorgestaan het, vergelyk 2.5.1).

'n Ander standpunt van Verwoerd (1950/1974:192) wat nie alleen die onderwys direk geraak het nie, maar ook die beleid van afsonderlike ontwikkeling in die algemeen, was dat:

"die nie-blanke met sy eie nasiegevoel en sy eie ambisies nie ewig tevrede sal wees om as ondergeskikte te lewe, terwyl hy in die blanke gemeenskap geïntegreer is nie. Daarom het die Nasionalis 'n beleid ontwikkel wat hierdie feite nugter in ag neem, wat aan ander gun wat hul self wil hê en wat dus aan elke rasgroep sy eie kanse onder sy eie mense wil verskaf. Dit is die beleid van apartheid."

Verwoerd het sy standpunt oor afsonderlike onderwys met die Selfregeringswet (46/1959) nog verder gevoer. Daarin is onafhanklikheid vir verskeie tuislande in die vooruitsig gestel (vergeelyk Krüger, 1960:435). Sy hoofdoel hiermee was dat die swartes hulleself in hul eie gebiede moes regeer. Hulle kon dan in hulle eie gebiede vir hoër poste aspireer. Op 23 Januarie 1962

het Verwoerd in die Volksraad aangekondig dat die regering besluit het om aan Transkei selfbestuur toe te ken. Dit was die eerste tuisland wat uit die regering se beleid van selfverweseningliking (onafhanklikheid) na vore gekom het (vergelyk Pelzer, 1963:615).

As daar gelet word op die uitsprake van Verwoerd in die Volksraad in 1959 en 1961, naamlik dat "hier 'n nuwe tydperk ontstaan, waarin die Blanke moet wegstroom van diskriminasie teenoor die Bantoe" (1959) en ook "Dit (diskriminasie) is net kenmerke van 'n oorgangstydperk... die doel en motief is om 'n weg te vind waardeur daar uiteindelik nie diskriminasie of dominasie sal wees nie" (14 April 1961), daar aanvaar word dat Verwoerd se oogmerk met afsonderlike ontwikkeling **selfstandigheid** was en nie diskriminasie soos dit op die oog af mag lyk nie. Die afleiding kan gemaak word dat sy gedagte met sentrale beheer en afsonderlike skole was om uit die "deurmekaar-stelsel" van onderwys wat daar tydens sendingonderwys geheers het, 'n oorbruggingsplan na vore te bring: die swarte moes in staat gestel word om in selfregerende gebiede oor sy eie ontwikkeling te besluit (vergelyk Pelzer, 1963:225, 554).

5.3.2.3 DIE VOORBEREIDING VAN DIE SWARTE VIR SY TAAK IN DIE SAMELEWING AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT VAN VERWOERD: die opvoedingspraktyk, waaronder doel, inhoud, metode, arbeidsetos en onderrigmedium.

### **Doel**

Volgens Verwoerd moes die onderwys van swartes gerig wees op voorbereiding tot diens in hul eie gemeenskap. Om dié doel te bereik, moes daar nie op die belange van die enkeling gekonsentreer word nie, maar op die vooruitgang van die hele swart gemeenskap. Sodanige vooruitgang moes ook volgens hom die toerusting vir die eise van die ekonomiese lewe beteken (Pelzer, 1963:59,68,77,78). In 1955 het Verwoerd in 'n beleidstoespraak hierdie doelstelling herhaal en 'n antropologies-religieuse uitgangspunt daaraan gekoppel, naamlik "ontwikkeling deur innerlike groei" (vergelyk Pelzer, 1963:84).

### **Inhoud**

Verwoerd was van mening dat geskikte leerinhoud en 'n doelmatige

kurrikulum, "wat met sielkundige verskynsels rekening hou", vir die onderrig van swartes noodsaaklik was (vergelyk Verwoerd, 1953:17; Pelzer, 1963:71).

In die primêre onderwysfase moes die leerinhoud op geletterdheid afgestem wees (Verwoerd, 1953:16). Om hierdie rede moes daar met die onderrig van Afrikaans en Engels in die kurrikulum begin word. Primêre onderwys moes in die moedertaal geskied. Hy het dadelik daartoe oorgegaan om Afrikaans in die plek van Engels as onderrigmedium in die skole in te voer (vergelyk Pelzer, 1963:63).

Verwoerd se doel om die amptelike tale aan swart kinders te onderrig, was gerig op hulle voorbereiding as werknemers van die blankes (Pelzer, 1963:72).

Benewens geletterdheid en godsdiensonderrig moes daar volgens Verwoerd ook handarbeid, sang en ritme by die kurrikulum ingesluit word (Pelzer, 1963:72). Godsdiensonderrig was belangrik vir die swarte se breë Christelike skoling in algemene Bybelkennis. Indien die kerke verkies het om hulle eie denominasionele onderrig waar te neem, sou hulle volgens Verwoerd daartoe toegelaat word, maar dan sou dit in die moedertaal moes geskied en op gesette tye (vergelyk Pelzer, 1963:73).

### **Onderwysers**

Verwoerd was van mening dat daar so vinnig as moontlik onderwyseresse opgelei moes word aangesien "die vrou van nature veel beter aangelê is om jong kinders te hanteer en verder ook omdat die grootste persentasie leerlinge in die pre-primêre fase aangetref word" (Verwoerd, 1953:20).

Sy standpunt was verder dat onderwysers opgelei moes word om Afrikaans en Engels as onderrigmedium te gebruik en ook dat blanke en swart onderwysers se besoldiging bepaal moes word deur die gemeenskap waarin hulle gewerk het (Verwoerd, 1953:19). Hy was dus teen die standpunt van "gelyke betaling vir gelyke werk" (vir die onderwysers) gekant. Hy was van mening dat die blanke onderwyser in diens van die blanke gemeenskap was en sy salaris volgens die inkomste van die gemiddelde ouers vir wie se kinders hy skoolhou, bepaal moes word. Op dieselfde wyse moes die swart onderwyser se besoldiging geskied. Die volgende uitspraak van Verwoerd ondersteun hierdie afleidings:

"Met hierdie maatstaf gemeet, en ek twyfel nie daaraan dat dit die regte maatstaf is nie, skyn dit vir my dat die huidige onderwysersalarisse heeltemal toereikend is en dat daar geen sprake van verhoging kan wees nie omdat onderwysers dan nog meer begunstig sal word bo die ouers van die kinders onder hul sorg en dit hulle sal bevoordeel ten koste van diegene wat die laste van die onderwys moet help dra." (Pelzer, 1963:74.)

Swart onderwysers se aansprake op gelyke onderwys vir almal was nie uitvoerbaar nie, aangesien die swarte voorberei moes word vir 'n lewe in sy eie gemeenskap (Pelzer, 1963:73).

### **Onderrigmedium**

Volgens Verwoerd het die "gesmous met Engels" die swarte van sy eie kultuur vervreem en "indirekte ongelykheid" in die hand gewerk. Aandrag op Engels as onderrigmedium sou indirek daartoe kon bydra dat die swarte sy eie ontwikkeling strem. Hy het dit "verfoei" dat die onderwysers wou "pronk met die vere van die Engelse beskouing" (Verwoerd, 1953:17; Pelzer, 1963:70-71).

Dubbelmediumskole was volgens Verwoerd 'n mislukking (Pelzer, 1963:166). Hy het egter nogtans voorgestel dat swart skole, afgesien van moedertaalonderrig, ook Afrikaans en Engels as tale in die kurrikulum moes aanbied.

### **Arbeidsetos**

Verwoerd se perspektief op die swarte se arbeid het nou saamgehang met sy beleid van afsonderlike ontwikkeling. Hy het erken dat die swart bevolking 'n belangrike en waardevolle ekonomiese faktor vir die land was en as sodanig erken moes word. Volgens hom moes die samewerking van die blanke en swarte op dié gebied egter geskied "met inagneming van essensiële sosiale grenslyne" (Verwoerd, 1953:5).

Verwoerd se standpunt was dat die swarte homself moes voorberei vir die werksgeleenthede in sy eie gebied. Die swarte moes nie verwag om "witboordjie-ideale" in die blanke gebiede te realiseer nie; daarom moes hy hom ook nie daarop voorberei nie. Indien swartes egter wel binne blanke gebiede sou werk, moes werksreservering vir blankes ingestel word (vergelyk Verwoerd, 1953:6).

## Samevatting

Verwoerd se siening van die onderwyspraktyk was gebed in die beleid van afsonderlike ontwikkeling. Die swarte moes hom voorberei vir sy taak in sy eie samelewing en nie vir 'n taak in die blanke gemeenskappe nie.

### 5.3.2.4 VERWOERD SE SIENING VAN CHRISTELIK-NASIONALE ONDERWYS (CNO)

Hoewel Verwoerd nêrens pertinent 'n uitspraak gemaak het oor die Christelik-nasionale ideaal in die onderwys en veral onderwys aan swartes nie, wil dit tog voorkom asof hy dié ideaal ook in die skole vir swartes vergestalt wou sien. Hy het byvoorbeeld in 1960 die mening uitgespreek dat die Christendom in Afrika bedreig is deur vreemde ideologieë en dat Afrikalande as gevolg daarvan in chaos verval het. Dit was daarom vir hom 'n saak van erns dat almal opofferings (in die onderwys vir swartes) moes maak om die Christendom in Suid-Afrika te laat voortleef (vergelyk Pelzer, 1963:377). Die instelling van Godsdiensonderrig as verpligte vak moes ook hiertoe bydra. Hy wou verder sy belofte aan die sendelinge gestand doen, naamlik om op die karakter van sendingskole voort te bou.

### 5.3.3 FORMULERING VAN VERWOERD SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

Verwoerd se strewe na sentrale beheer het opvoedingsfilosofies die verantwoordelikheid van die staat teenoor die opvoeding van die swarte beliggaam. Die sentrale regering moes nie net die vooruitgang van die swart gemeenskappe verseker nie, maar ook dié van die swart etniese kulture (vergelyk ook 4.2.4).

Sy opvoedingsfilosofiese uitgangspunt, soos beliggaam in die beleid van afsonderlike skole, was dat die etniese (eie) kulture daardeur die beste behoue kon bly en verder ook dat dit selfstandigheid vir swartes in die hand sou werk (vergelyk ook 4.3.4).

Verwoerd het die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt gehuldig dat die swarte voorberei moes word vir sy taak binne sy eie samelewing. Die swarte moes dus ontwikkel ooreenkomstig die eise van sy eie gemeenskap (vergelyk ook 4.4.4).

Hoewel Verwoerd nie eksplisiet 'n Christelik-nasionale karakter vir die skole van swartes verwoerd het nie, kan daar tog aanvaar word dat hy dié karakter voorgestaan het, onder meer aangesien hy Godsdiensoonderrig as verpligte vak in skole vir swartes ingestel het (vergelyk ook 4.5.4).

#### 5.4 M. C. BOTHA

##### 5.4.1 'N KORT LEWENSKETS (vergelyk Hayes, 1988:149; Botha, 1978)

Michiel Coenraad Botha is op 14 Desember 1912 op Lindley in die OVS, as seun van Christoffel en Lorraine, gebore. Hy het sy sekondêre skoolloopbaan op Reitz en die BA-graad aan die Universiteit van Stellenbosch voltooi. Daarna het hy die HOD en D.Phil aan die Universiteit van Pretoria behaal.

Hy het daarna onderwys gegee aan Transvaalse skole tussen 1935 en 1936 en is in 1937 as dosent aan die Pretoriase Tegniese Kollege aangestel, 'n pos wat hy tot 1943 bekleë het. Hy het van jongs af in die politiek belanggestel en aan verskeie kultuurliggame behoort. Hy is in 1943 by die ATKV (SAS & H) aangestel en het die poste van hoofsekretaris en redakteur van Die Taalgenoot bekleë.

Sedert 1951 was hy inligtingsbeampte van die NP en vanaf 1953 die party se LV vir Roodepoort. In November 1960 het hy adjunk-minister van Bantoe-administrasie en -ontwikkeling geword en in 1966 tot die kabinet toegetree. Bantoe-Onderwys sou voortaan ook sy verantwoordelikheid wees. In hierdie portefeuljes sou hy twaalf jaar lank dien. Sy hoofbydrae tot die land se ontwikkeling was om goed "gefondeerde" swart regerings in die vier provinsies en SWA te help vestig (vergelyk Botha, 1981).

Die Redaksie (1971:2) van die Bantoe-Onderwysblad het die volgende geskryf:

"Nog nooit is daar in die wêreld soveel deur een minister en almal wat hom bystaan op een tydstip gedoen om soveel volke en hul woongebiede op staatkundige en ekonomiese gebied te ontwikkel nie."

Botha het in 1972 'n eredoktorsgraad aan die Universiteit van Pretoria verwerf en in 1978 is hy met die Dekorasie vir Voortreflike Diens van die Staatspresident vereer. Hy het in

Januarie 1978 as Minister uitgetree.

5.4.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGPUNTE VAN M. C. BOTHA  
IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

5.4.2.1 BOTHA SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT VAN  
SENTRALE BEHEER EN AFSONDERLIKE ONDERWYS

Botha het in 1966 die openingsrede by die Onderwyskongres van die Universiteitskollege van Fort Hare gelewer. By die geleentheid het hy na die vooruitgang van die onderwys in die voorafgaande tien jaar verwys en pertinent gewag gemaak daarvan dat die belangstelling van die swarte in "sy eie" skole duidelik sigbaar was en steeds gegroei het. In die Transkei het die Onderwysdepartement byvoorbeeld die volle beheer oor die onderwys van 300 000 swart leerders gehad. Dit was volgens Botha 'n bewys dat die blanke se vertroue in die swarte se potensiaal nie beskaam is nie: "they have seized their opportunities and shown the rest of Africa their quality" (Botha, 1966b:xii).

Volgens Botha was dit die strewe van die Departement om in bepaalde streke aan die swarte al hoe meer seggenskap oor sy eie onderwys toe te ken. Elke etniese groep in Suid-Afrika moes opgehef word tot 'n volwaardige groep met eie land, eie regering en eie staatsdiens. Dit was in ooreenstemming met die beleid van die regering. Sentrale beheer oor die onderwys moes slegs behou word op terreine soos onderwysstandaarde, kursusse wat gevolg kon word, eksamens en sertifisering (Botha, 1966b:xiii; Redaksie, 1971:3).

Na die Soweto-onluste in 1976 was dit vir Botha duidelik dat daar 'n sterk aandrang was om die destydse orde in Suid-Afrika te vervang met een waarin swartes en blankes in een parlement sou wees. Die feit dat swart skoolkinders en onderwysers in die agitاسie betrokke was, het nie die onderwys tot eer gestrek nie. Sodanige politiek sou ook op daardie stadium vir skoolkinders slegs tot nadeel strek (vergelyk Botha, 1978:23).

Die onafhanklike tuislande het reeds nasionaal-gerigte onderwysstelsels ontwikkel waarbinne die swartes hulle onderwysstrewes kon uitleef (Botha, 1978:23). Hy het verder aangedui dat daar binne dié onderwysstelsels kernsillabusse gebruik en matriekeksamens geskryf is wat met dié van blanke skole ooreengekom het. Dit sou daarom sinloos wees om die Departement van Bantoe-Onderwys af te skaf óf met die Departement

van die blankes saam te smelt. Presies dieselfde dienste is vir die swartes en die blankes gelewer (vergelyk Botha, 1978:23).

Botha het verder voorgestel dat die weglating van die naam "Bantoe" in "Bantoe Onderwysdepartement" moontlik wanvoorstellings (soos diskriminasie) sou verwyder; daarom moes 'n naamsverandering van die Departement oorweeg word. Dié voorstel is aan die einde van 1978 met die instelling van die Departement van Onderwys en Opleiding geïmplementeer (Botha, 1978:23).

### **Samevattend**

Botha het die opvatting gehuldig dat sentrale beheer oor die onderwys gekontinueer moes word. Daardeur sou standarde in die onderwys vir blankes en swartes gehandhaaf kon word. Die verwesenliking van die swartes se onderwysideale kon in die tuislande in hulle eie onderwysstelsels gerealiseer word.

5.4.2.2        BOTHA        SE        OPVOEDINGSFILOSOFIESE        UITGANGSPUNTE  
TEN OPSIGTE VAN DIE VOORBEREIDING VAN DIE  
SWARTE VIR SY TAAK IN DIE SAMELEWING: die  
onderwyspraktyk, waaronder doel, kurrikulum, metode,  
arbeidsetos, onderwysers en onderrigmedium

### **Doel**

Volgens Botha (1966b:12) moes die onderwys op harmonie tussen die individu en sy gemeenskap gerig wees. Hierdie doel sou bereik kon word deur die kwaliteit van die onderwys aan swartes te verbeter asook algemene, tegniese, handels- en ander studierigtings in die sekondêre skool in te stel. Verder moes daar ook aandag gegee word aan die opleiding en heropleiding van die swart onderwyser (Botha, 1966b:xii).

### **Kurrikulum**

Die vakkurrikulums en eksamenvereistes in swart skole was 'n aanduiding van die hoë standaard wat gehandhaaf is (vergelyk Botha, 1967:8). Bewerings dat daar 'n laer standaard as by blankes was, sou moontlik aan ongekwalfiseerde onderwysers toegeskryf kon word. Botha het tot die gevolgtrekking gekom dat die sukses van die Departement van Bantoe-Onderwys grootliks van goed gekwalfiseerde onderwysers afhanklik was (Botha, 1977:2).

Benewens die verbetering van onderwysersopleiding moes daar ook

aan die volgende sake aandag gegee word om mee te werk tot 'n hoër standaard in swart skole:-

- 'n Program moes in werking gestel word om gratis skoolboeke aan swart leerlinge te verskaf.
- Pogings moes aangewend word om die onderwyser-leerlingratio te verlaag.
- Spesiale klasse sou op 'n eksperimentele basis by Mamelodi en Atteridgeville ingestel word om remediëring aan primêre skoolleerlinge aan te bied.
- Pogings om onderwysers se kwalifikasies te verbeter, is deur die oprigting van sentrums, spesiale onderwyspaneel en indiensopleiding in werking gestel.
- Verpligte onderwys moes vanaf 1977 ingestel word om die ouers van skooltoetredende leerlinge te dwing om hulle tot ten minste standerd twee in die skool te hou.
- Agt Nywerheidsopleidingsentrums is in werking gestel en 'n verdere ses is beplan. Gevorderde Tegniese Kolleges sowel as Medunsa ('n mediese universiteit) is geopen (vergelyk Botha, 1977:2-3).

### **Arbeidsetos**

Botha het in Oktober 1966 sy kommer uitgespreek oor die tekort aan swart tegnisi, veral in die ingenieursrigting. Hy het ontstellende syfers aangehaal, naamlik dat slegs tien studente tot en met 1966 'n graad in ingenieurswese verwerf het. Van hierdie studente was slegs een swart en het boonop nog daarna die land verlaat. Dié toestand was dus onbevredigend (Botha, 1966a:14).

Vir Botha was die uiteindelijke mikpunt die opleiding van voldoende swart ingenieurs. Hierdie doel sou egter alleen bereik kon word deur aanvanklik op die opleiding van ambagsmanne, tegnisi en tegnoloë te konsentreer. Hiervoor was goed toegeruste tegniese kolleges nodig. Die Departement van Bantoe-Onderwys het egter nie die nodige fondse tot sy beskikking gehad nie. Die enigste uitweg was om swart tegnisi in diplomakursusse by universiteite op te lei. Op hierdie wyse sou die fasiliteite vir ingenieursopleiding aan universiteite meerdoelig aangewend kon word (Botha, 1966a:15).

## Onderrigmedium

Nieteenstaande die feit dat die swart tale deur kritici as ongeskik vir kommunikasie in 'n Westerse samelewing beskou is, het Botha geglo dat die moedertaal die geskikste onderrigmedium was. Hy het sy standpunt daarop gebaseer dat die sendelinge reeds bewys het dat dié tale as kerktale gebruik kon word (Botha, 1967:8). Hy was verder van mening dat:

"Language remains the tool through which developments in other fields are carried through to fruition." (Botha, 1966a:xiv.)

Botha het geglo dat benewens die moedertaal die swarte ook Afrikaans en Engels moes bemeester. Daardeur sou hy in staat gestel word om ook in blanke gebiede te werk. In die praktyk het dit daarop neergekom dat swart skole ten minste een derde van die tyd aan dié twee tale moes bestee (Botha, 1966a).

### 5.4.3 FORMULERING VAN BOTHA SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

Botha se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van sentrale beheer en die bewaring en ontwikkeling van die kultuureie (afsonderlike ontwikkeling) het die behoud van standarde by skole van verskillende rasse as grondslag gehad. Die ontwikkeling van swartes se strewes sou ook in hulle eie skole beter uitdrukking vind (vergelyk 4.2.4; 4.3.4).

Die voorbereiding van die swartes vir 'n taak in 'n eie gemeenskap moes volgens Botha harmonies tussen die gemeenskap en die individu plaasvind. Hoewel daar in die praktyk van die onderwys 'n tekort aan opgeleide onderwysers was en in die beroepsektor 'n tekort aan tegnisi, was hy daarvan oortuig dat die standaard van swart en blanke skole deurgaans dieselfde was (vergelyk ook 4.4.4).

Hoewel Botha, net soos Verwoerd, nie pertinent 'n uitspraak oor die Christelik-nasionale ideaal in die onderwys gemaak het nie, kan aanvaar word dat hy sodanige ideaal nagestreef het. 'n Bewys hiervoor kan gevind word in die Wet op Nasionale Onderwys (39/1967), wat sy ontstaan gehad het in die tydperk wat Botha as minister gedien het. Dié wet het bepaal dat alle staatsbeheerde onderwys op 'n Christelik-nasionale grondslag moes geskied (vergelyk 4.5.4).

## 5.5 DR. G. VAN N. VILJOEN

### 5.5.1 'n KORT LEWENSKETS (vergeelyk Venter, 1980:469; Anon, 1990b:6)

Gerrit van Niekerk Viljoen is in 1926 in Kaapstad gebore. Sy vader was op daardie stadium die redakteur van Die Huisgenoot. Hy het in 1943 aan die Afrikaans Hoër Seunskool in Pretoria met sewe onderskeidings gematrikuleer.

In die sewe jaar wat daarop gevolg het, het hy aan die Universiteit van Pretoria gestudeer en die grade BA (met vier hoofvakke), MA in klassieke tale en LLB (almal met lof) behaal. Hy het die studentegemeenskap as studenteraadslid vir vier jaar gedien en was ook aktief betrokke by die stigting van die ASB in 1948.

Viljoen het hierna aan die universiteit van Cambridge gestudeer, waar hy die MA-graad behaal het en daarna te Leiden, Nederland waar hy die doktoraal oor die Griekse liriese digter Pindaros voltooi het. Met sy terugkeer is hy aangestel as senior lektor in die departement Klassieke Tale aan die Universiteit van Suid-Afrika en vanaf 1957 as professor en departementshoof. In 1966 het hy UNISA se raadstoekening vir voortreflike diens ontvang.

Hy het in Maart 1967 die eerste rektor van die Randse Afrikaanse Universiteit (RAU) geword. Hy is in Augustus 1979 as administrateur-generaal van Suidwes-Afrika aangestel.

Vanaf 1980 het hy as kabinetsminister (Minister van Nasionale Opvoeding) gedien en staan bekend as "een van die intelligentste en toeganklikste lede van die kabinet" (Anon. 1990b:6; Braun, 1984:2). Hy het agtereenvolgens as Minister van Samewerking, Ontwikkeling en Onderwys, Minister van Onderwys en Opleiding en Minister van Staatkundige Ontwikkeling gedien. In die volgende paragrawe sal sy loopbaan van 1984 tot 1989 besondere aandag geniet. Dit was in hierdie tyd dat hy Minister van Onderwys en Opleiding was en wat sy opvoedingsfilosofiese uitgangspunte 'n invloed op die onderwysvoorsiening van swartes gehad het.

### 5.5.2 OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN VILJOEN IN KULTUUR-HISTORIESE KONTEKS

5.5.2.1 VILJOEN SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE  
RAKENDE BEHEER VAN DIE ONDERWYS EN DIE  
BEHOUD VAN DIE KULTUUREIE

Viljoen se standpunt oor die beleid van afsonderlike ontwikkeling, soos dit deur Verwoerd gestatueer is, was enersyds dat die diskriminasie daarin vervat, geleidelik sou verminder of dat die beleid natuurlikerwys onnodig sou word omdat die gronde daarvoor sou verval. Sy beskouing was dus dat die ontwikkeling van groepe in die land sou veroorsaak dat daar mettertyd self oor grense heen ontmoeting en skakeling sou plaasvind "maar sonder die opheffing van die grense tussen die verskillende volkere en gemeenskappe" (Viljoen, 1978:100).

Viljoen het in 1985 in 'n toespraak gestel dat die regering gelyke onderwys en gelyke standaarde voorgestaan het. Hierdie standpunt het saamgeval met die RGN/De Lange-Verslag (RGN-verslag, 1981) wat 'n eenheidsstelsel vir die onderwys in die RSA voorgestel het (vergelyk Nkomo, 1985:2). Twee jaar daarna het hy die standpunt gestel dat 'n enkele onderwysdepartement vir alle onderwys in Suid-Afrika nie die oplossing sou meebring waarop gehoop is nie. Indien die lede van sodanige departement deur die regering aangestel sou word, sou dit volgens Viljoen steeds vir die swart groepe onaanvaarbaar wees. Hy was egter die mening toegedaan dat swartes oor hulle eie onderwys beheer moes uitoefen, hetsy binne een sentrale departement of in 'n eie departement. Die hoofsaak was egter dat verteenwoordigers van swart onderwyserverenigings, wat deur hulle eie mense aangewys is, saam met die regering oplossings vir die onderwys moes soek (vergelyk Hlahla, 1987:2; Politieke Redaksie, 1987:15).

Viljoen het verder ook gesê dat 'n swart minister welkom sou wees in sy plek as Minister van Onderwys en Opleiding (Vosloo, 1986:3; Political Staff, 1986:2). Juis omdat Viljoen hierdie standpunt gehuldig het, was dit vir hom 'n teleurstelling toe ATASA, die Vereniging van swart onderwysers, hulle onttrek het aan die samesprekings met die Departement van Onderwys en Opleiding (Politieke Beriggewer, 1986:6).

Viljoen se standpunt oor die beheer in die onderwys hou waarskynlik verband met sy standpunt oor kultuur. Hy het gesê dat 'n enkele geforseerde kultuur nooit suksesvol in 'n heterogene land soos Suid-Afrika kon wees nie. Juis om hierdie rede het daar verskillende onderwysdepartemente in die land bestaan. Die partikuliere, wat altyd in samehang met die universele voorkom, is volgens Viljoen 'n fundamentele

werklikheid wat deurgaans by onderwysbeplanning in gedagte gehou moet word. Die totale isolasie van groepe het volgens hom geen regverdiging in 'n gebalanseerde gemeenskap nie. Viljoen (1989:8) het hom soos volg oor gekoördineerde onderwysbeheer uitgespreek:

"Without some form of structured liaison and an umbrella policy for all education departments, however, unacceptable disparities would proliferate."

Dié standpunt het 'n realistiese beskouing oor die beheer van onder andere onderwys aan swartes verwoord. Sy realisme oor die traagheidsfaktor in verandering word in 'n uitspraak in **Die Transvaler** geïllustreer: "Eie sake in die onderwys sal bly geld totdat die Grondwet gewysig word." (vergelyk Oosthuizen, Olivier & Smit, 1990:4.)

#### 5.5.2.2 DIE BEREIKING VAN GELYKE ONDERWYSGELEENTHEDE EN GELYKE ONDERWYSSTANDAARDE AS 'N OPVOEDINGS-FILOSOFIESE UITGANGSPUNT VAN VILJOEN

Viljoen het vandat hy lid van die kabinet geword het hom vereenselwig met die beleid van die regering om gelyke onderwysgeleentheid en gelyke onderwysstandaarde vir alle inwoners van die RSA te verseker (Viljoen, 1990:5).

Dit was vir hom 'n saak van erns om ook op finansiële gebied dieselfde geleentheid aan leerlinge in die onderwys vir swartes te gee. Hy het met die SANEP-formule, waarin 'n jaarlikse finansiële groei van 4,1 persent in onderwys vir swartes aanbeveel is, saamgestem. Die onderwysdepartemente, waaronder Onderwys en Opleiding, sou egter ook nog addisionele fondse benodig. Sy siening was ook dat geen geld in die wêreld gelyke standaard en gelyke geleentheid vir almal sou kon waarborg nie. Gelyke standaard hang vir hom saam met die standaard van onderwysersopleiding. Op laasgenoemde gebied het (bestaan) daar volgens Viljoen nog leemtes bestaan, wat jare sou (kan) neem om reg te stel (Viljoen, 1987b:4-7).

Viljoen was deeglik bewus van die agterstande in die kulturele en sosio-ekonomiese ontwikkeling van sekere gemeenskappe waaruit swart leerlinge gekom het. Dié toestande het 'n groot invloed op die kinders se leeromgewing en verg die ontwikkeling van gemeenskappe, werksgeleentheid, lewenstandaard, ontwikkeling van

die platteland, verskaffing van dienste, behuising en laastens ook die gesondheidstoestande in die gemeenskappe (Viljoen, 1987b:4-7).

Beperkende faktore, wat vinniger vooruitgang op die gebied van gelyke geleenthede en standarde gestrem het, is volgens Viljoen die volgende: groei van leerlingtal van tien persent per jaar; historiese omstandighede waaronder die voorsiening en toerusting van klaskamers, die opleiding van onderwysers; die ekonomiese toestand van die land, wat onder meer lamgelê is deur politieke agitatie. Deur die agitatie is stakings boikotte en sanksies meegebring. Goeie vordering in die uitskakeling van hierdie beperkinge is deur die feit dat daar reeds vanaf 1 Desember 1986 aan swartes met dieselfde kwalifikasies as blanke onderwysers gelyke salarisse betaal is, weerspieël. Die voorsiening van gratis boeke, die indiensopleidingsprogramme, die ontwikkeling van plattelandse skole, die skoolgereedheidsprogram en die ontwikkeling van beroepsgeoriënteerde onderwys is beleidsaspekte wat reeds in werking gestel is en tot die bereiking van gelyke onderwys vir almal meewerk (Viljoen, 1987c:8).

In 'n artikel waarin Viljoen (1990:5) hom oor die probleme van 'n aantal Verwoerduitsprake uitgelaat het, het hy dit onomwonde gestel dat die Departement van Onderwys en Opleiding sowel as ander departemente verantwoordelik vir onderwys aan swartes hulle 'n geruime tyd reeds gedistansieer het van sodanige uitsprake. Hy het vervolg deur te sê dat daar vandag geen sprake meer van 'n minderwaardige of afgewaterde onderwysprogram vir swartes is nie. Daar is verder geen beperking op die toelating van swartes tot tersiêre inrigtings soos onderwyskolleges, teknikons en universiteite nie. Daar het volgens Viljoen ook geen onderwys bestaan waarin mense voorberei word as ondergeskikte of halfgeskoolde werkers nie. Viljoen beskou die huidige strewe na gelyke geleenthede en standarde vir almal as regverdig en billik en in belang van die hele Suid-Afrika.

5.5.2.3 VILJOEN SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGPUNTE OOR DIE VOORBEREIDING VAN DIE MENS VIR SY TAAK IN DIE SAMELEWING: die onderwyspraktyk, waaronder doel, kurrikulum, arbeidsetos en onderrigmedium

### **Doel**

Die belangrikste uitspraak van Viljoen (1986:5) wat as sy opvoedingsdoelstelling getipeer kan word, is die volgende:

"Onderwys vir elke gemeenskap behoort die kultuur en die waardes van daardie gemeenskap natuurlik te weerspieël en te bevorder. Maar onderwys vir swart mense soos vir alle groepe in Suid-Afrika moet ook geskoei wees op die gemeenskaplike werklikheid van die moderne geïndustrialiseerde en verstedelike leefwêreld met sy sterk Westerse inslag; dit moet dus alle mense voorberei vir 'n moderne en gesofistikeerde Suid-Afrika waarin alle bevolkingsgroepe sal deel, en nie net die blankes nie."

### **Kurrikulum en arbeidsetos**

In 'n toespraak van Viljoen op 29 Julie 1987 in die Huis van Verteenwoordigers het hy aangedui dat die bestaande kurrikulum in swart skole onbevredigend was. Hy het redes soos die volgende daarvoor aangevoer: vakke soos Geskiedenis, Letterkunde en Godsdiensonderrig het nie aanklank by die swartes gevind nie, en verder is swart opvoedkundiges in die reël nie by die beplanning van die kurrikulum vir swart skole betrek nie; die kurrikulum vir blanke skole is net so op swart skole oorgedra (Viljoen, 1987a:10).

Swartes se ontevredenheid met die kurrikulum hang daarmee saam dat hulle gekant was teen enige vorm van differensiasie of wysiging van die kurrikulum vir swart leerders. Differensiasie kon moontlik tot die persepsie by swartes lei dat 'n minderwaardige, beperkte, etniese vorm van onderwys aan hulle gebied is. Viljoen se standpunt was verder dat die kurrikulum deur die Departement van Nasionale Opvoeding, in samewerking met alle onderwysbelanghebbendes in die land, hersien moes word. Riglyne waarvolgens sodanige kurrikulum saamgestel kon word, was die volgende (vergelyk Viljoen, 1987a:10):

- Kurrikula moet in ooreenstemming wees met die leermoontlikhede ("learning requirements") van leerlinge en getrou wees aan die eise van die tyd en die samelewing.
- Kurrikula moet in ooreenstemming wees met die werksmoontlikhede in die ekonomiese sektor van die land.
- Kurrikula moet die ervarings en ambisie, waardes en ideale van 'n samelewing verreken (in swart sowel as blanke skole).
- In 'n multikulturele samelewing moet die kurrikula die

leerlinge ook bewus maak van die strewes en begeertes van ander samelewingsgroepe, sodat daar 'n beter verstandhouding tussen groepe kan wees.

- In vakke soos Geskiedenis en Letterkunde moet leerlinge bewus gemaak word van die bestaan van verskillende persepsies, interpretasies en ervaringe van gebeure en die omvang van sodanige verskille.
- Hersiening van kurrikula moet in ooreenstemming wees met opvoedkundige, wetenskaplike en skolastiese grondslae.

Viljoen se opvoedingsfilosofiese gedagtes in verband met onderwysvoorsiening in Suid-Afrika was breedweg in ooreenstemming met dié van die regering. Hy het ook verklaar dat daar in ooreenstemming met die ideaal van gelyke onderwys aan almal 'n deeglike ondersoek geloods is na omstandighede rakende onderwysvoorsiening aan swartes op die platteland. Die bevindings was die volgende (die aanbevelings word direk na die bevindings weergegee):-

- Byna 48% swart leerlinge op die platteland het op daardie stadium primêre skoolopleiding ontvang. Die voorsiening van sekondêre onderwys was egter aansienlik laer. Daar moes meer sekondêre skole (in ooreenstemming met aanvraag en getalle) opgerig word om die leerlinge wat vanaf die primêre skole gepromoveer het, te akkommodeer. Waar die getalle nie die oprigting van sekondêre skole regverdig het nie, moes daar gebruik gemaak word van die stelsel waar standerds ses en sewe tot die primêre skool toegevoeg is.

- Leerlinge het in sommige gevalle tot tien kilometer van die skool af gewoon en kon onmoontlik elke dag daar kom. Die skole is verder op privaatgrond opgerig en het slegs klein, geïsoleerde eenhede gevorm. Die geografiese en demografiese omstandighede het die eis meegebring dat leerlinge nie verder as vyf kilometer van die skool af sou woon nie. In omstandighede waar daar nie aan hierdie kriterium voldoen kon word nie, moes koshuise opgerig word.

- Die skooltjies was dikwels nie goed toegerus nie en kon ook finansiële en opvoedkundige nie die mas opkom nie. Die vak "Skills and Techniques" moes in plattelandse skole ingestel word. Vir hierdie doel sou nuwe klaskamers opgerig moes word. Verder moes die ouers soveel as moontlik by die onderwys betrek word, sodat hulle die waarde van die onderrig kon ervaar.

- Die opgradering van die kwalifikasies van onderwysers op die platteland moes ernstig aandag geniet deur middel van indiensopleiding. Sodanige opleiding moes die onderwyser ook vir die spesifieke behoeftes van die plattelandse skool voorberei. Verder sou daar ook beter voorsiening ten opsigte van tegniese onderwys gemaak moes word.

Viljoen (1989:7) het 'n positiewe verband tussen die kwaliteit van onderwys en die ekonomiese voorspoed van die land gesien. Die eise van die beroepsmilieu en die tradisionele norme en waardes van die kultuurmilieu sou hierdeur versoen moes word.

### **Taal en onderrigmedium**

Volgens Viljoen het die grootste probleem ten opsigte van onderrigmedium nie in die taal as sodanig geleë nie, maar in die sosio-ekonomiese gaping tussen skool en huis. Die toetrede van die jong leerling tot die formele onderwyssituasie is 'n traumatiese gebeurtenis. Die verskil tussen die moedertaal en onderrigmedium het verdere probleme in die hand gewerk. Vir Viljoen (1989:7) beteken die skool:

"the integration of children's existing knowledge with the demands of formal education".

#### **5.5.2.4 VILJOEN SE STANDPUNT OOR CHRISTELIK-NASIONALE ONDERWYS**

Viljoen (1984:68) het 'n probleem met die Christelik-nasionale ideaal as uitgangspunt in die beplanning van (alle) onderwys in die RSA gehad. Hy het die Christelike uitgangspunt uit 'n staatkundig-politieke oogpunt beskou, naamlik dat die bevordering van Christelike onderwys in staatskole teen die demokratiese gedagte van godsdiensvryheid kan indruis. Hy het dié aspek verder beredeneer deur aan te toon dat die Jood, Moslem en atefs ook belastingpligtig is, waardeur die vraag ontstaan of hulle nie ook geregtig sou wees op hulle waardes in die onderwys nie (Viljoen, 1979:32; Steyn, 1988:608).

Viljoen het duidelik nie onsimpatiek teenoor die Christelik-nasionale beginsel in die onderwys gestaan nie, maar was van mening dat sodanige onderwys nie soos voorheen op almal afgedwing kon word nie. Die Wet op Nasionale Beleid oor Algemene

Onderwyssake (76/1984) het die saak in 'n ander perspektief geplaas. Die bepalings van die wet het volgens Viljoen (1979:23) nie beteken dat die Afrikaner sy Christelike en kulturele karakter sou moes prysgee nie, maar dat "elkeen persoonlik en individueel met ons (sy) hele wese betrokke moet wees by kultuur en by godsdiens en by hulle onderlinge samehang".

### **Samevatting**

Gedurende die vyf jaar waarin Viljoen in beheer van onderwys vir swartes gestaan het, het onrus (1984/1986) hoogty gevier. Daar was ook 'n dramatiese groei in die finansiële besteding van staatsfondse aan onderwys vir swartes. Verskeie ondersoeke is ook geloods waaruit nuwe programme van onderwys vir swartes na vore getree het (vergelyk Editorial, 1989:7).

Die programme wat Viljoen geïnisieer het, was onder andere die PIDA of beroepsgerigte programme in skole, meer gestruktureerde beplanning van die Departement se aktiwiteite, 'n skoolgereedheidsprogram, die verhoging van ouerbetrokkenheid, gesprekvoering met die breë gemeenskap, die uitbreiding van personeel in die Departement en beter samewerking met die TBVC-lande. Volgens die redaksie van die Educamus (Editorial, 1989:7) het Viljoen dit reggekry om deur sy opregtheid vertroue in die Departement te hervestig:

"...you have convinced people, and particularly Black people, that despite daunting circumstances and at time apparently insurmountable difficulties, this Department is indeed sincere in its endeavours".

Gedurende dié vyf jaar periode het die getalle by swart skole met 18,9% toegeneem en die onderwysergetalle met 25%. Daar is ook 65 nuwe openbare en 325 plaasskole geopen (Editorial, 1989:7).

Viljoen se bydrae lê daarin dat hy 'n daadwerklike poging aangewend het om beslag te gee aan gelyke onderwys vir almal.

### **5.5.3 FORMULERING VAN VILJOEN SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE**

Viljoen het die standpunt gehuldig dat sentrale beheer nog steeds die kern van alle onderwys in Suid-Afrika moes bly, maar anders as sy voorgangers gemeen dat dié sentrale beheer

verteenwoordigend van alle groepe in die land moes wees. Hiermee het hy sy standpunt van gelyke onderwys vir almal deurgetrek tot op sentrale regeeringsvlak. Die feit dat alle mense as gelyk beskou is en daarom ook gelyke regte moes geniet, is begrond in sy Christelik-antropologiese standpunt. Die feit dat Viljoen verklaar het dat 'n swart minister sy plek as Minister van Onderwys en Opleiding (of enige ander departement) kon volstaan, is vanuit hierdie antropologie verklaarbaar.

Viljoen het verder, net soos sy voorgangers, die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt gehuldig dat die kultuureie uitgebou moes word. Viljoen het enige onderwys (dus ook onderwys aan swartes) beskou as instrument om die kulturele waardes van die gemeenskap uit te dra en daardeur die mens voor te berei vir 'n moderne Suid-Afrika, waarin alle bevolkingsgroepe gelyke seggenskap sou hê. Elke persoon moes toegerus word om sy taak in die samelewing uit te voer.

Die Christelik-nasionale beginsel in die onderwys kon volgens Viljoen nie op alle geloofsgroepe se onderwys van toepassing gemaak word nie. Elke ouer moes die reg hê om sy kind se onderwys ooreenkomstig sy eie geloofsoortuigings te laat plaasvind.

#### **5.6 DIE HISTORIESE MAGHEBBERS SE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE EN OORTUIGINGS ONDERLIGGEND DAARAAN**

Nadat 'n aantal historiese maghebbers sedert 1953 se opvoedende onderwysarbeid en die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte daarvan aan die orde gestel is, kan hul opvoedingsfilosofiese uitgangspunte soos volg saamgevat word:-

- Sentrale beheer was 'n basiese uitgangspunt in onderwysvoorsiening aan swartes.
- Die ontwikkeling van die kultuureie is as uitgangspunt in die onderwys aan swartes gestel.
- Onderwys is die instrument om die swarte vir sy taak in die samelewing voor te berei.
- Onderwys is gebou op die geloofsoortuigings van die ouers.

Bogemelde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte rus vermoedelik op

die filosofiese grondslag dat:

- die leerling as kind van God beskou word/is (op basis van 'n Christelike mensbeskouing);
- die skool, staat en huisgesin as ordeninge van God in die samelewing aanvaar is (op basis van 'n Christelike samelewingsbeskouing);
- kennis van die werklikheid (God, mens, kosmos en hul onderlinge samehang) as toerusting vir die uitvoering van die mens se roeping beskou is (op basis van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing), en dat
- die genetiese, individuele, universele en modaalbepaaldheid van die geskape werklikheid erken en in die uitvoering van onderwysbelanghebbendes se roeping in die onderwys gestalte gegee is (op basis van 'n Christelike sinsbeskouing en werklikheidsbeskouing).

#### 5.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die gedagtegang en beskouings van enkele persoonlikhede wat gemoeid was met die onderwys van swartes bespreek en hulle opvoedingsfilosofiese uitgangspunte uitgelig. Dié opvoedingsfilosofiese beskouings van die persoonlikhede het oor die algemeen ooreengestem, terwyl verskille in die praktiese toepassing daarvan wel voorgekom het.

In die volgende hoofstuk sal daar vergelykenderwys en opsommenderwys 'n oorsig gegee word van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge (wat in hoofstuk 2 en 3 bespreek is) en van die owerheidspersoonlikhede (wie se gedagtes in hoofstuk 4 en 5 ondersoek is). Die doel hiervan is om te bepaal of daar kontinuïteit was tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die twee groepe.

6. **OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE KENMERKEND VAN  
SENDINGONDERWYS VOOR 1953, EN KENMERKEND VAN DIE  
ONDERWYSVOORSIENING AAN SWARTES NA 1953: 'N  
VERGELYKENDE OORSIG**

6.1 **INLEIDING**

In hierdie hoofstuk sal daar 'n vergelyking getref word tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte kenmerkend van sendingonderwys en dié kenmerkend van onderwysvoorsiening aan swartes na 1953. Deur die vergelyking kan daar bepaal word of daar kontinuïteit tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in die twee tydperke (1800-1953 en 1953-1900) bestaan het en ook 'n moontlike verklaring daarvoor gegee word (vergelyk ook die probleemstelling en doelstelling in 1.3 en 1.4).

In 'n poging om die betrokke opvoedingsfilosofiese uitgangspunte te vergelyk, sal die ooreenkomste met 'n nommer aangedui word (byvoorbeeld: Ooreenkoms 3) en die dieperliggende verskille wat binne die raamwerk van oënskynlike ooreenkoms voorkom, direk daarna uiteengesit word (byvoorbeeld as: Verskil 3). Met die metode van vergelyking word nie net die breë opvoedingsfilosofiese uitgangspunte vergelyk nie, maar ook die inhoud daarvan. Sodoende sal daar tot 'n basis gekom word op grond waarvan gekonkludeer kan word of daar wel kontinuïteit bestaan (het) tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte in die tydperk voor en na 1953, al dan nie. Dit word aanvaar dat die ooreenkomste wat aangetref word op kontinuïteit dui, terwyl die subtiele verskille, ook binne oënskynlike ooreenkomste, op diskontinuïteit tussen die twee fases in die onderwysgeskiedenis van die swartes dui.

6.2 **'N VERGELYKING VAN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE  
UITGANGSPUNTE**

6.2.1 **DIE CHRISTELIK-RELIGIEUSE AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE  
UITGANGSPUNT**

Ooreenkoms 1:

Die sendelinge sowel as die owerheidspersoonlikhede na 1953 het 'n Christelik-religieuse grondmotief gehuldig.

Verskil 1:

Die sendelinge se Christelik-religieuse grondmotief was filantropies van aard, terwyl die owerheidspersoonlikhede 'n Christelik-nasionale karakter vir die onderwys van swartes voorgestaan het.

-----

Ooreenkoms 2:

Die Christelik-religieuse grondmotief van die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede het konkrete raliteit en uitdrukking gevind in die konteks van hul onderskeie roepinge.

Verskil 2:

Die roeping van die sendelinge was tot kerstening van die swartes, terwyl die roeping van die owerheidspersoonlikhede tot die voorbereiding van swartmense as landsburgers was.

-----

Ooreenkoms 3:

Albei groepe het 'n bepaalde roepingsdinamiek uitgeleef.

Verskil 3:

Die sendelinge se roepingsdinamiek was gerig op die kerstening van die swartes, terwyl die owerheidspersoonlikhede 'n evangeliese dinamiek gehandhaaf het in die sin van hulle beoogde karakterisering van die onderwys. Die evangeliese dinamiek is in die CNO-beginsel vergestalt.

-----

Ooreenkoms 4:

Die Christelik-religieuse grondmotief het 'n eenheidskarakter by albei groepe vertoon. Die CNO-beginsel is veral na 1953 as eenheidsmotief bedoel, waar die Christelike in die nasionale (kultuureie) vergestaltung kon vind (die kultuureie verwysende na die blanke Afrikaner-kultuureie, die Kleurling-kultuureie, die Zoeloe-kultuureie en dies meer.)

Verskil 4:

Die belangrikste verskil het in die byvoeging van die "nasionale" as element van die CNO-karakter na 1953 in die skole voorgekom. In die praktyk het die CNO-beginsel sy eenheidskarakter verloor en het die nasionale mettertyd selfs sinoniem met die Nasionale Party se beleid van apartheid geword. Die persepsie het ontstaan dat die blanke Afrikaner-kultuureie hierdeur uitgebou is.

-----

#### Ooreenkoms 5:

Die historiese maghebbers het getrou aan hul opdragte van enersyds die sendinggenootskappe (byvoorbeeld die Amerikaanse Sendinggenootskap 2.2); en andersyds die Nasionale Party-regering (byvoorbeeld Verwoerd (5.3) en Botha (5.4) ) opgetree.

#### Verskil 5:

Wedersydse misverstande en verskille het wel tussen die sendinggenootskappe en sendelinge voorgekom (vergelyk Moffat 3.3). By die owerheidspersoonlikhede het verskille tussen die Nasionale Party en ander partye ook beperkend ingewerk op die uitvoering van die opvoedingsfilosofie van die owerheidspersoonlikhede (vergelyk Smuts (5.2).) Viljoen (5.5) se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte was weer in ooreenstemming met die eenheidsideaal van die Nasionale Party en die owerheidspersoonlikhede na 1976.

-----

#### **Gevolgtrekking**

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat daar wat opvoedingsfilosofiese uitgangspunte rakende die Christelik-religieuse voor 1953 en na 1953 betref, bepaalde vorme van kontinuïteit was. Dié kontinuïteit verwys veral na die anastaties-teosentriese bepaaldheid van die Christelik-religieuse grondmotief.

Die kontinuïteit was egter slegs oënskynlik (op die oppervlak). Volgens die aangeduide verskille bestaan daar duidelike diskontinuïteite wat die verskillende aspekte van die praktykmaking en konkretisering van die Christelike karakter van die onderwys betref: die "nasionale" element is byvoorbeeld deur die Nasionale Party-regering tot die Christelike ideaal bygevoeg om die CNO-ideaal in die onderwys te vorm. Dié ideaal is nie as sodanig by enige van die sendelinge opgemerk nie, hoewel die ideaal van Christelike onderwys by hulle aanwesig was. Op hierdie punt is daar dus duidelike diskontinuïteit binne die oënskynlike ooreenkomste/kontinuïteit te bespeur.

#### 6.2.2 VERWESTERING AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT

#### Ooreenkoms 6:

Die sendelinge het die Christelike geloof uiteraard oorgedra aan die swartes vanuit hulle eie Westerse kultuuragtergrond (vergelyk

2.3.1). Die owerheidspersoonlikhede het ook die swarte in die skole met 'n Westers-georiënteerde kurrikulum probeer vorm (vergelyk 4.3 en 4.4). Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede het verwestering as 'n middel in die bereiking van hulle onderskeie doelstellings gebruik. Dit was nie een van die groepe se uitsluitlike oogmerke om die swarte sonder meer te verwesters nie. Verder was hierdie verwesteringsmiddel nie doelbewus gebruik om die swarte van sy kultuureie te vervreem nie.

Verskil 6:

Die sendelinge het verwestering aangewend om die swarte se leefwyse in die teken te laat staan van 'n nuwe lewe in Christus. Hy moes naamlik sekere tradisionele gewoontes, wat intuïtief in sy religie begrond was, afsweer. Voorbeelde hiervan was poligenie, voorvaderaanbidding, die geloof in toorkuns, die geloof in die mistiese en (volgens Westerse norme) swak higiëniese toestande (vergelyk 2.3.1).

Die owerheidspersoonlikhede het daarteenoor verwestering as instrumenteel tot die vorming van landsburgers beskou. Die swartes moes naamlik bydra tot die ekonomiese en tegniese ontwikkeling van Suid-Afrika (vergelyk 4.5).

-----

Ooreenkoms 7:

Die sendelinge het skole opgerig en sendingstasies begin sodra hulle met die swartes in aanraking gekom het. Hierdie instellings kon bydra om die swartes binne een gemeenskap (samelewing) te vestig. Daarbinne sou hulle gekersten kon word, tradisionele on-Christelike gewoontes kon afleer en verder ook opgevoed kon word in 'n Westers-georiënteerde higiëniese leefwyse. Die afleiding sou dus gemaak kon word dat die sendelinge die swartes binne 'n bepaalde, gestruktureerde gemeenskap wou vestig om hul filantropiese doel te bereik.

Verskil 7:

Die gestruktureerde gemeenskappe van die sendelinge het gesentreer rondom 'n kerk-samelewing, soos dit in die Westerse gemeenskappe bekend gestaan het. Die gestruktureerde gemeenskappe wat die owerheidspersoonlikhede in die vooruitsig gestel het, was daarteenoor die breë samelewing met die vorming van die (aparte) kultuureie as uitgangspunt.

-----

**Ooreenkoms 8:**

Die owerheidspersoonlikhede het die skole net so van die sendinggenootskappe oorgeneem en verder nog skole opgerig om hulle doel van die vorming van goeie landsburgers te bereik. Albei die groepe het dus die stigting van skole as noodsaaklikheid vir die opvoeding van die swartes gesien. Hulle het albei ook gemeenskappe rondom die skole gestruktureer om sodoende beheer oor die onderwys te vergemaklik.

**Verskil 8:**

Die sendelinge se uitgangspunt in onderwysvoorsiening was om onderwys aan soveel as moontlik leerders te voorsien. Indien hulle in hul onderwysdoel, naamlik kerstening kon slaag, sou hulle die invloed van 'n Christelike leefwyse indirek ook in die omliggende gemeenskap kon vestig. Hierteenoor het die owerheidspersoonlikhede 'n meer pragmatiese standpunt met betrekking tot onderwysvoorsiening gehuldig. Daar kon nie aan alle swart leerlinge onderwys op 'n verpligte basis voorsien word nie, omdat die middele daarvoor nie bestaan het nie.

**Gevolgtrekking:**

Die owerheidspersoonlikhede het na 1953 die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van verwestering voortgesit deur die sendingskole oor te neem en die Westers-georiënteerde leerinhoude te behou. Daar was dus oënskynlike kontinuïteit in die ideaal van verwestering, maar die doel daarmee het verskil. Daar bestaan dus diskontinuïteit ten opsigte van die doel met die verwesteringsproses.

6.2.3	AFSONDERLIKE ONDERSKEID	ONDERWYS TUSSEN	TEENoor RAS/KLEUR	GEEN NIE
-------	----------------------------	--------------------	----------------------	-------------

**Ooreenkoms 9:**

Die eerste teken van afsonderlikheid (of geen rassevermenging) is onder die sendelinge van die Suid-Afrikaanse Kerke aangetref, naamlik by die Hervormde Kerk en later ook die, NGK (vergelyk 2.5). Dieselfde uitgangspunt is aangetref by die owerheidspersoonlikhede na 1953. Dié standpunt het sy beslag gekry op grond van die Nasionale Party-regering se beleid van afsonderlike ontwikkeling. Daar was dus 'n ooreenkoms ten opsigte van afsonderlike ontwikkeling tussen die sendelinge van enkele Afrikanerkerke en die owerheidspersoonlikhede.

**Verskil 9:**

Die sendelinge het in hulle skole in die breë geen onderskeid getref tussen ras of kleur nie (vergelyk 2.4 en 3.5.3). Die owerheidspersoonlikhede het hierteenoor wel onderskeid getref tussen ras of kleur en afsonderlike onderwys ingestel. Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede het hierdeur die beginsel van gelykwaardigheid van alle mense voor God op verskillende wyses in die onderwys tot praktyk gemaak.

-----

**Ooreenkoms 10:**

Die sendelinge het net soos die owerheidspersoonlikhede afsonderlike onderwys in die praktyk beoefen deur hulle eie kinders in aparte (ander) skole aan die Kaap of hulle lande van herkoms te plaas (vergelyk 3.3 en 3.4). In dié opsig sou daar gesê kon word dat daar 'n ooreenkoms was tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede, of minstens ten opsigte van die onderwyspraktyk.

**Verskil 10:**

Die rede waarom die sendelinge hul eie kinders in aparte skole geplaas het, verskil egter van dié van die owerheidspersoonlikhede vir die voorsiening van aparte skole. Die sendelinge se optrede was nie gegrond op ras of kleur, soos in die apartheidstelsel van die owerheidspersoonlikhede nie, maar op die feit dat die swartes in die sendingskole 'n laer aanvangs- (beginsituasie) en ontwikkelingsvlak as die van die sendelingkinders geopenbaar het. Die sendelingkinders was naamlik reeds verwesterd, geletterd sowel as gekersten en moes verder ontwikkel in die konteks van die Westerse tradisie. 'n Veeboerdery- en landboustadium van ontwikkeling het egter in die omstreke van die sendingstasie geheers, wat nie toepaslik vir die ontwikkeling van die sendelingkinders was nie.

-----

**Gevolgtrekking:**

Soos in 4.3.1 aangedui, het daar in die praktykmaking van die beleid van afsonderlike onderwys 'n bepaalde skeeftrekking plaasgevind. Die praktyk het naamlik mettertyd ontstaan waar een groep op verskeie terreine van onderwysvoorsiening bo die ander bevoordeel is. Hierdie skeeftrekking het waarskynlik meegebring dat die beleid van apartheid of afsonderlike ontwikkeling die politieke brandmerk van "rasediskriminasie" gekry het. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar wel oënskynlik

kontinuiteit bestaan het ten opsigte van die teorie en praktyk van afsonderlike onderwys tussen (sekere) sendelinge en die owerheidspersoonlikhede na 1953. Daar was egter duidelik diskontinuiteit rakende praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt dat alle mense gelykwaardig is voor God en dat gelyke ontwikkeling moet plaasvind.

#### 6.2.4 DIE ONTWIKKELING VAN DIE KULTUUREIE AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT

Ooreenkoms 11:

Die sendelinge het oor die algemeen nie die eie inheemse, tradisionele kultuur van die swartes ontken of probeer verander nie. Hulle het die kultuur van die swarte as uitgangspunt in onderwysbeplanning gebruik. Die owerheidspersoonlikhede se opvoedingsfilosofiese uitgangspunt was ook die bewaring van die kultuureie. Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede het egter, elk op sy eie wyse, die swarte in die praktyk stelselmatig van sy eie kultuur vervreem.

Verskil 11:

Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede se motiewe met betrekking tot die bewaring van die kultuureie as opvoedingsfilosofiese uitgangspunt was verskillend: die sendelinge het 'n filantropiese siening ten opsigte van die swarte gekoester maar het desondanks aspekte van die swartes se lewenswyse probeer verander wat in stryd was met die Christelike norme en standaarde. Sodanige geleidelike of natuurlike proses van verandering kan getipeer word as akkulturasie (vergelyk 2.5). Die owerheidspersoonlikhede het op sy beurt met die beleid van afsonderlike skole gepoog om ook die kultuureie van verskillende groepe afsonderlik te ontwikkel. Akkulturasie tussen groepe was dus nie sonder meer moontlik nie. Die owerheidspersoonlikhede se motief was waarskynlik die subtiele verskansing van die dominante (Westerse) kultuur van die groep wat die draer daarvan was. Die owerheidspersoonlikhede het as beleidmaker die inisiatief, vermoë en die reg gehad om sy posisie (in die onderwys) deur wetgewing en toedeling van fondse te verstewig (vergelyk 4.3).

-----

#### **Gevolgtrekking:**

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat daar wel 'n mate van kontinuiteit was ten opsigte van die kwessie van "kultuurvervreemding" by die swarte. Die diskontinuiteit (binne

die breë raamwerk van kontinuïteit) is egter daarin te vind dat kultuurvervreemding op verskillende maniere in die praktyk gestalte gekry het.

#### 6.2.5 BEHEER OOR DIE ONDERWYS AS UITVLOEISEL VAN OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE

##### Ooreenkoms 12:

Daar het 'n ooreenkoms bestaan tussen die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede ten opsigte van die beheer oor die onderwys van swartes. Die feit dat beheer oor onderwys in die algemeen beter strukturering en ordening teweegbring, kan as rede aangevoer word vir die ooreenkoms in die onderwysbeheer van die owerheidspersoonlikhede en van die sendelinge.

Vanweë 'n toename in die omvang van die sendelinge se taak, sowel as onvoldoende finansiële bronne, het die meeste sendingskole hulle na 1953 tot sentrale owerheidsbeheer gewend.

##### Verskil 12:

Die sendinggenootskappe was indirek in beheer van die sendingstasies en dus ook die sendingskole aangesien die sendelinge hulle sendinggenootskappe se opdragte moes uitvoer. Daar was in die praktyk nie veel sprake van samewerking tussen die verskillende sendinggenootskappe of die sendelinge nie. Hierdeur is die bereiking van gelyke geleenthede, programme en standarde bemoelijk. Die feit dat die sendelinge se onderwysdoel hoofsaaklik kerstening was, het tot gevolg gehad dat die nastrewing van gelyke standarde of geleenthede minder klem van hulle ontvang het.

Die doel van die owerheidspersoonlikhede met sentrale beheer was die voorbereiding van die swarte vir sy taak in Suid-Afrika. Die doel van die sendelinge was hierteenoor slegs op kerstening gerig. Laasgenoemde was na 1953 (en reeds sigbaar vanaf 1900) nie meer in staat om die groter wordende taak van onderwysvoorsiening aan die swartes te beheer nie.

-----

##### **Gevolgtrekking:**

Onderwysbeheer as uitvloeisel van die onderskeie opvoedingsfilosofiese uitgangspunte is wel formeel gekontinueer na 1953. Sentrale beheer oor die onderwys aan swartes in 'n formele stelsel het egter nie voor 1953 bestaan nie. In die opsig was

daar substansieel 'n verskil tussen die twee tydperke en kan daar dus van diskontinuiteit gepraat word.

#### 6.2.6 VOORBEREIDING VIR DIE TAAK IN DIE SAMELEWING AS OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNT

##### **Inleiding**

Soos aangedui in 2.4 en 4.4 beteken die samelewing in albei gevalle die onmiddellike sosiale leefwêreld waarin die swarte woonagtig was/is. Die samelewing tydens die sendingonderwystydperk verwys na die leefwêreld in en rondom die sendingstasies, terwyl die samelewing in die tydperk na 1953 verwys na of die tuisland of na die stedelike en plattelandse (afsonderlike gebiede) waar die swarte woonagtig was/is.

In die vergelyking wat volg, sal ooreenkomste tussen die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede nie soos in 6.2.2 tot 6.2.4 teenoor die verskille aangedui word nie. Die rede hiervoor is die feit dat die ooreenkoms tussen die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede se opvoedingspraktyke in albei gevalle die voorbereiding van die swarte vir sy taak in die betrokke samelewing was. Ten opsigte van al die ander opvoedingsfilosofiese uitgangspunte was daar slegs dié ooreenkoms dat die sendelinge sowel as die owerheidspersoonlikhede in 'n formele sin doelstellings, inhoude, metodes, 'n onderrigmedium en 'n siening ten opsigte van arbeid gehad het. Substansieel, dit wil sê wat die inhoud betref van elkeen van hierdie aspekte van die opvoedingsfilosofie, het hulle as groepe in die breë van mekaar verskil. Daar sal dus net verskille ten opsigte van die opvoedingsteorie en -praktyk aangedui kan word. Dié verskille sal in tabelvorm weergegee word.

##### **Verskille met betrekking tot die doel van die onderwys:**

###### **Sendelinge:**

Die sendelinge het elkeen 'n spesifieke doel in die sendingonderwys probeer verwesenlik. Die oorkoepelende doel was die kerstening van die swartes met geletterdheid as instrument om dié doel te bereik (vergelyk 2.3.1.2).

###### **Owerheidspersoonlikhede:**

Die owerheidspersoonlikhede het hierteenoor die doel van voorbereiding van die swarte vir sy taak in sy "eie" (afsonderlike) samelewing voorgestaan. Die doel was dus nie kerstening nie, maar 'n pragmatiese, maatskaplike doel wat breër strek as die kersteningsdoel van die sendelinge (vergelyk 4.4.1).

**Gevolgtrekking:** Wat die onderwysdoel betref, kan daar afgelei word dat daar op substansiële vlak 'n sterk mate van diskontinuiteit tussen die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede was.

**Verskille met betrekking tot die kurrikulum:**

**Sendelinge:**

Die sendelinge het die kurrikulum gerig op Bybelkennis, en vir die doel van die lees van die Bybel op geletterdheid, dit wil sê die lees en skryf van die moedertaal. Sommige het wel ook Engels en Rekenkunde by die inhoude gevoeg. By Chumie het Bennie bv. gekonsentreer op die woorde-skat en taal wat in verband gestaan het met die kersteningsdoel. Die sendelinge het ook landboumetodes, mes-selwerk, leerlooierij en ander industriële vakrig-tings by die kurrikulum gevoeg na gelang van die behoefte wat op die sending-stasie bestaan het (verge-lyk 2.3.1; 3.3.3).

**Owerheidspersoonlikhede:**

Hierteenoor was die kurrikulum van die owerheidspersoonlik-hede vir swart leerders presies dieselfde as dié in blanke skole. Die kurrikulum is uitgebrei om na 1953 benewens Godsdiensonderrig meer pragma-tiese vakke in te sluit (vergelyk 4.4.1). Die kurriku-lum was egter een aspek van die onderwysvoorsiening wat nie die swartes se goedkeuring weggedra het nie, aangesien dit gerig was op die eise van 'n blanke samelewing. Na 1976 is daar met geleidelike nuwe ontwikkelinge en vernuwing gepoog om vakke meer relevant vanuit die oogpunt van die swart leerling te maak.

**Gevolgtrekking:** Die kurrikulum is wel in formele sin gekontinueer, maar die doel en die substansie daarvan het verander. Voor 1953 was die kurrikulum gerig op die kersteningsdoel, maar daarna op die ontwikkeling van landsburgers vir diensbaarheid in Suid-Afrika, en veral in die eie gebiede vir swartes.

## **Verskille met betrekking tot metode:**

### **Sendelinge:**

Die sendelinge het op die ABC-metode gekonsentreer om geletterdheid te bewerkstellig, vermoedelik omdat dit die wyse was waarop hulle self ook geleer lees het. Na gelang van omstandighede is ander metodes ook aangewend (vergelyk 2.4). Pellissier (3.2.3) het byvoorbeeld probeer aansluit by die Afrika-kommunistiese lewensbeskouing deur groepsmetodes te gebruik wat aangepas het by die leerders se groepsgeoriënteerde lewenswyse.

**Gevolgtrekking:** Onderwysmetodes is wel in formele sin gekontinueer, maar daar het substansiële verbetering gekom aangesien spesialiste na 1953 die onderwysterrein van die swarte betree het.

## **Verskille met betrekking tot onderrigmedium:**

### **Sendelinge:**

Die sendelinge het oor die algemeen die moedertaal van die leerder as onderrigmedium gehandhaaf. Aanvanklik is van tolke gebruik gemaak totdat die sendelinge sodanige vaardigheid in die swart tale bereik het dat hulle selfs die Bybel kon vertaal (vergelyk 2.4.1.4; 3.3.3; 3.4.3; 3.6.3). Die sendelinge het die vreemde taal aangeleer met die doel om beter te kommunikeer en die leerder in sy eie taal op te voed (wat opvoedkundig korrek was).

### **Owerheidspersoonlikhede:**

Die onderwysers wat na 1953 in swart skole aangestel is, het waarskynlik metodes gebruik wat opvoedkundig-professioneel beter verantwoord was as dié van die sendelinge. Die rede hiervoor was dat Departemente gebruik kon maak van spesialiste op die terrein van die onderwys, terwyl die sendelinge nie professioneel opgeleide onderwysers was nie (vergelyk 4.4.1).

### **Owerheidspersoonlikhede:**

Na 1953 is die moedertaal slegs vir aanvangsonderwys, tot standerd 4, as onderrigmedium gebruik. Vanaf standerd 4 moes die helfte van die vakke in Engels en die ander in Afrikaans aangebied word. Die onderwysers sowel as die leerlinge het hiermee probleme ondervind, aangesien weinig drie tale kon bemeester. Na 1976 is egter besluit op Engels as onderrigmedium en is "Bridging to English"-kursusse sowel as Engels op kleuterskoolvlak ingestel om die oorskakeling te bemoontlik.

**Gevolgtrekking:** Daar was dus in formele sin kontinuïteit wat betref die aanwending van die moedertaal as onderrigmedium in die skole vir swartes na 1953, maar die doel sowel as die praktykmaking het verskil. Daar kan dus beweer word dat daar op substansiële vlak diskontinuïteit tussen die twee tydperke was.

#### **Verskille met betrekking tot arbeidsetos:**

##### **Sendelinge:**

Die sendelinge het handarbeiders opgelei, hoofsaaklik vir die ontwikkeling en oorlewing van die groepe rondom die sendingstasie en vir die bekeerlinge se verbetering in eie lewenstandaard. Hulle het dus nie primêr die doel gehad om van die swartes handarbeiders te maak nie, maar moes oorleef op die sendingstasies deur die aanwending van Westers-georiënteerde (industriële) ekonomiese bestaanswyses. Verder kan daar ook geredeneer word dat die ontwikkeling van die mense as handarbeiders bygedra het tot hulle persoonlike uitbreiding van kennis, kundighede en vaardighede (vergelyk 2.3.1.5).

##### **Owerheidspersoonlikhede:**

Die owerheidspersoonlikhede het gekonsentreer op die vestiging van primêre skole, gevolg deur sekondêre skole en reeds vanaf 1959 is daar besluit om afsonderlike universiteite vir die swartes op te rig. Werksreservering vir blankes in blanke gebiede is tot 1976 gehandhaaf. Die swarte kon egter in die tuislande tot die hoogste vlak in beskikbare beroepe vorder. Na 1976 is die selfstandigheid van universiteite erken om outonoom oor die toelating van anderskleuriges as studente te besluit (vergelyk 4.4.3).

**Gevolgtrekking:** Daar was in formele sin kontinuïteit ten opsigte van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte betreffende die arbeidsetos. Die doel waarvoor die swartes voor 1953 opgelei is, het egter substansieel verskil van die van die owerheidspersoonlikhede na 1953. Daar kan dus gestel word dat daar in substansiële terme diskontinuïteit bestaan het tussen die twee tydperke ten opsigte van die doel met die opleiding van die swarte in verskillende beroepsrigtings.

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt dat die swarte voorberei moes word vir die inpassing in sy eie samelewing is na 1953 formeel gekontinueer. Diskontinuïteit het egter grootliks in die onderrigpraktyk van die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede

voorgekom, omdat die doel van die groepe verskil het. Die verskille was dus, binne die formele kontinuïteit, op substansiële vlak.

### 6.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n vergelyking getref tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van historiese maghebbers voor 1953 en dié na 1953. Daar is deurlopend probeer om verklarings te bied vir die oënskynlike kontinuïteit of gebrek daaraan wat op hierdie wyse aan die lig gebring is. Faktore wat beperkend op die praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte ingewerk het, is algaande ook kortliks aangedui. Dit het geblyk dat, hoewel daar formele ooreenkomste tussen die historiese maghebbers van die twee tydperke se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte was, die verskille op substansiële vlak van so 'n diepgaande en ingrypende aard was, dat daar 'n hoë mate van diskontinuitet tussen die twee periodes was.

In die volgende hoofstuk sal die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die ondersoek na vore gekom het, gestel word.

## **7. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

### **7.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk sal hoofsaaklik gekonsentreer word op die bevindings voortvloeiend uit die navorsing. Die bevindings uit elke hoofstuk sal aangestip word, waarna daar op dié uit hoofstuk 6 met betrekking tot die vergelyking tussen sendingonderwys voor 1953 en onderwysvoorsiening aan swartes gekonsentreer sal word. Daarna sal enkele gevolgtrekkings en aanbevelings wat daarop gegrond is, aangestip word. Daar sal ook aanbevelings gemaak word met die oog op verdere navorsing.

### **7.2 BEVINDINGS RAKENDE DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDINGONDERWYSTYDPERK**

In hoofstukke 2 en 3 is die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van enkele sendelinge in die kultuur-historiese agtergrond van die sendingtydperk (1560-1953) geabstraheer. In die eerste plek is bevind dat die religie wat beslag gelê het op die harte van die sendelinge Christelik, dit wil sê anastaties-teosentries van aard was. Dié religie het hul opvoedingsfilosofiese uitgangspunte bepaal (vergelyk 2.2; 3.2.3; 3.3.3; 3.4.3; 3.5.3; 3.6.3).

Die sendelinge het die swartes aan die Christendom bekendgestel vanuit hulle eie Westers-georiënteerde verwysingsraamwerk. Hulle opvoedingspogings is dus noodwendig ook hierdeur gerig. Hiermee saam is sekere leefwyses wat ingedruis het teen Christelike beginsels teengegaan. Die gevolg hiervan was verwestering, 'n proses van geleidelike akkulturasie (vergelyk 2.3; 3.2.3; 3.3.3; 3.4.3; 3.5.3; 3.6.3).

Die sendelinge het die swartes voorberei vir hulle taak in die onmiddellike samelewing van die sendingstasie. Vir dié voorbereiding is die onderwyspraktyk, naamlik die doel, inhoud, metode, onderrigmedium en arbeidsetos van die sendelinge in hierdie ondersoek nagegaan. Daar is bevind dat die swart groepe op 'n landboustadium van ontwikkeling was en moes aanpas by 'n Westers-georiënteerde industriële leefwyse om 'n bestaan in die nuwe opset te kon voer (vergelyk 2.4; 3.2.3; 3.3.3; 3.4.3; 3.5.3; 3.6.3).

Daar is laastens bevind dat die sendelinge in onderwysvoorsiening

geen onderskeid op grond van ras of kleur getref het nie. Hulle uitgangspunt was Christelik antropologies-opvoedkundig verantwoordbaar, met ander woorde, gebaseer op die intreevlak (beginsituasie) van die leerders (vergelyk 2.5; 3.2.3; 3.3.3; 3.4.3; 3.5.3; 3.6.3).

### **7.3 BEVINDINGS RAKENDE DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN ONDERWYSVOORSIENING AAN SWARTES NA 1953**

In hoofstukke 4 en 5 is beheer oor die onderwys van swartes as uitvloeisel van 'n opvoedingsfilosofiese uitgangspunt geïdentifiseer. Die strewe na sentrale beheer was reeds vanaf 1900 af merkbaar. Sentrale beheer het vanaf 1953 'n werklikheid geword met die sentrale regering se oornome van die sendingskole. Die grootste voordele wat sentrale beheer van die onderwys vir swartes ingehou het, was die toerusting van landsburgers met die vereiste kennis en vaardighede om hulle in die eie en ook gemeenskaplike omgewing te kan handhaaf (vergelyk 4.2; 5.2.3; 5.3.2.1; 5.4.2.1; 5.5.2.1).

'n Verdere bevinding was dat die behoud van die kulturele 'n opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die owerheidspersoonlikhede en onderwysowerhede na 1953 was. Dié strewe het gerealiseer in die stelsel van afsonderlike skole, wat reeds by (enkele) sendinginstansies na vore gekom het. Die praktyk het egter bewys dat 'n bepaalde skeeftrekking mettertyd voorgekom het in die ongelyke onderwysvoorsiening aan blankes en swartes. Daar is na 1976 geleidelik oorbeweeg na 'n stelsel van meer gelyke onderwysgeleenthede vir alle onderwysgebruikers. Die beleid van "eie" en "algemene" sake het na 1983 wantroue by swartes in 'n "neo-apartheidstelsel" meegebring (vergelyk 4.3; 5.2.3; 5.3.2.2; 5.4.2.1; 5.5.2.2).

Daar is ook bevind dat die voorbereiding van die mens vir sy taak in die samelewing as 'n opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van die owerheidspersoonlikhede na 1953 getipeer kon word. Die onderwyspraktyk, waarin hierdie uitgangspunt gestalte gekry het, vertoon 'n bepaalde doel, inhoud, metode, onderrigmedium en arbeidsetos. Die doel van die onderwys vir swartes na 1953 was meer gerig op die voorbereiding van die swarte om sy roeping (in sy eie, afsonderlike gebiede) as burger van die staat te kon nakom. Die onderwys het die swarte dus nie probeer voorberei vir werksgeleenthede in blanke gebiede nie. Daar was egter geen stadium in die geskiedenis waar blankes nie van swart arbeid in

blanke gebiede gebruik gemaak het nie. 'n Ongemaklike anomaliese situasie - wat op die duur nie kon standhou nie - het ontstaan. Hieruit het onder andere die strewe na gelyke onderwysgeleenthede vir almal ontstaan (vergelyk 4.4; 5.2.3; 5.3.2.3; 5.4.2.2; 5.5.2.3).

Die Christelik-nasionale ideaal in die onderwys van die owerheidspersoonlikhede was ook op onderwysvoorsiening aan swartes van toepassing. Dié ideaal van die Nasionale Party-regering was die Christelik-religieuse dryfkrag, wat reeds lank voor 1900 in die CNO-ideaal gestalte gevind het. Dié ideaal het die bedoeling gehad om as eenheidsmotief die karakter (gees en rigting) van die onderwys van elke kultuurgroep (nasionaal) te rig. In die praktyk het die swartes hierdie "nasionale" egter geïnterpreteer as eksklusief die oorheersende kultuur van die blanke. Die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys (76/1984) is in 1984 aangeneem waardeur die gedifferensieerde "religieuse en kulturele leefwyse" van al die inwoners van die land in onderwysvoorsiening verreken moes word (vergelyk 4.5; 5.2.3; 5.4.2.4; 5.4.3; 5.5.2.4).

#### **7.4 BEVINDINGS VOORTKOMEND UIT DIE VERGELYKING TUSSEN DIE OPVOEDINGSFILOSOFIESE UITGANGSPUNTE VAN DIE SENDELINGE EN DIE OWERHEIDSPERSOONLIKHEDE NA 1953**

'n Christelik-religieuse gegrepenheid het die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van al die betrokke historiese maghebbers (dié voor en na 1953) gerig. Hoewel die gegrepenheid selde suiwer rigtinggewend was (vanweë die sondigheid van die mens), het daar oënskynlik kontinuïteit ten opsigte van die Christelik-religieuse uitgangspunt van die sendelinge en dié van die owerheidspersoonlikhede na 1953 bestaan (vergelyk 6.2.1). Daar het egter duidelike diskontinuïteite in die praktykmaking en konkretisering van die Christelike karakter van die onderwys voorgekom: die "nasionale" element is na 1953 by die Christelike ideaal van die owerheidspersoonlikhede gevoeg om die CNO-karakter van die onderwys te vorm. Dié ideaal het nie in dieselfde vorm by enige van die bestudeerde sendelinge voorgekom nie, hoewel die ideaal van Christelike onderwys by hulle aanwesig was (vergelyk 6.2.1).

Die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van verwestering het oënskynlik voor en na 1953 kontinuu ontwikkel. Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede se doel met verwestering was egter ingrypend verskillend. Vir die sendelinge was hierdie doel op

kerstening gerig, terwyl die owerheidspersoonlikhede se doel was om landsburgers te vorm wat sou beantwoord aan die eise van die Suid-Afrikaanse samelewing (vergelyk 6.2.2).

Daar was ook duidelike diskontinuiteit ten opsigte van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van (geen) onderskeid tussen ras/kleur (nie). Die sendelinge het in hul skole 'n filantropiese houding ten opsigte van alle mense gekoester en het daarom almal, ongeag ras/kleur, in hul skole toegelaat. Die owerheidspersoonlikhede het egter hierteenoor 'n beleid van afsonderlike ontwikkeling in die onderwys gehandhaaf (vergelyk 6.2.3).

Die sendelinge sowel as die owerheidspersoonlikhede het nie die kultuur van die swarte doelbewus probeer verander nie, maar hom desondanks stelselmatig van sy eie kultuur vervreem. Daar was dus in hierdie opsig formeel en oënskynlik kontinuïteit tussen die tydperke voor en na 1953. Die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede se dieper motiewe het egter substansieel verskil. Op grond van die verskil in motief bestaan daar gevolglik diskontinuiteit. Die sendelinge se motief was dié van 'n geleidelike akkulturasieproses om sodoende die lewenswyse van die swarte te verander na een wat beter kon beantwoord aan 'n lewe in Christus. Die owerheidspersoonlikhede daarteenoor het die beskouing gehuldig dat die swarte sy kultuureie afsonderlik moes koester en ontwikkel. Daardeur het die regering een van sy politieke oogmerke probeer bereik, naamlik die bewaring van die Afrikaner-kultuureie. Die praktykmaking van die beskouing oor die kultuureie het na 1976 tot bepaalde ongelykhede tussen byvoorbeeld blank en swart gelei (vergelyk 6.2.4).

Daar het wel in 'n formele sin kontinuïteit bestaan in die opvoedingsfilosofiese uitgangspunt van voorbereiding van die opvoedeling vir sy taak in die samelewing. Hoewel die onderwyspraktyk na 1953 meer uitgebrei het en meer gerig was op die breë en meer pragmatiese ontwikkeling van die mens, het die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte na 1953 dieselfde gebly as voor 1953. Ten opsigte van die opvoedingsdoel, kurrikulum, metode, onderrigmedium en arbeidsetos was daar in formele sin kontinuïteit, omdat al hierdie aspekte van die onderrigpraktyk voortgesit is. Daar was egter substansieel gesproke diskontinuiteite tussen die doelstellings van die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede ten opsigte van onderwysvoorsiening aan swartes. Verder het substansiële diskontinuiteit ook voorgekom ten opsigte van die samelewingstrukture. Die samelewingstruktuur by die sendingstasies was voor 1953

komplekser van aard as daarna (vergelyk 6.2.5).

Die bevinding in 6.2.5 was dat beheer oor die onderwys aan swartes in formele sin gekontinueer is, maar na 1953 as sentrale beheer binne 'n formele onderwysstelsel voortgesit is. Die sendelinge het egter die onderwys op elke sendingstasie in sy totaliteit beheer, in die sin dat hulle vir alle sake verantwoordelik was. Na 1900 was die strewe na sentrale beheer gerig op die ekonomiese vooruitgang van die land en die ontwikkeling van die swart gemeenskappe. Die aard van die beheer het dus aansienlik verskil (vergelyk 6.2.6).

Enkele faktore wat voor 1953 beperkend op die praktykmaking van die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van die sendelinge ingewerk het, is na 1953 gekontinueer, hoewel kwalitatief en kwantitatief op ander wyses. Die grootste enkele beperkende faktor wat deurlopend aanwesig was, was sekerlik die onhanteerbare getal leerlinge aan wie jaarliks onderwys verskaf moes word en die ondergekwalfiseerde en klein getal onderwysers.

## 7.5 GEVOLGTREKKINGS

7.5.1 Dit is nie moontlik om 'n eenduidige (veralgemeenbare) gevolgtrekking met betrekking tot kontinuïteit tussen die twee onderhawige stelle opvoedingsfilosofiese uitgangspunte te maak nie. Daar kan hoogstens gestel word dat daar oënskynlike en formele vorme van kontinuïteit ten opsigte van al die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte bestaan het. Die feit dat doelstellings voor en na 1953 van mekaar verskil het (diskontinu was), is ook in die praktykmaking daarvan gereflekteer. Dié diskontinuïteit kan ook toegeskryf word aan die feit dat die eise en behoeftes van die samelewing voor en na 1953 verskil het. Die onderwysvoorsiening aan swartes moes noodwendig by die verskille aanpas.

Die doelstellings met die onderwys aan swartes na 1953 is nie in die praktyk eenduidig en kontinu toegepas nie. Die beleid van kultuureie onderwys van die regering het as belangrike kriterium vir die onderwysvoorsiening gegeld. Die politieke ideale van die regering, meer as sy opvoedingsfilosofiese uitgangspunte, was waarskynlik vir hierdie praktyk verantwoordelik.

7.5.2 Die doel van hierdie navorsing (vergelyk 1.4) is bereik deurdat aangedui is in watter mate daar kontinuïteit/diskontinuïteit tussen die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte

van sendingonderwys (1800-1953) enersyds en die onderwysvoorsiening aan swartes na 1953 andersyds bestaan het. Hierdie kontinuïteit/diskontinuïteit is ook na die aard daarvan omskryf en verklaar.

Die bereiking van dié doel het ook Nwandula se hipotese (vergelyk 1.2) dat daar geen fundamentele verskil tussen die sendelinge en die owerheidspersoonlikhede na 1953 in die onderwysvoorsiening aan swartes was nie, in perspektief geplaas. Nwandula se benadering tot die probleem het slegs die oënskynlike kontinuïteite aan die lig gebring. In hierdie navorsing is bevind dat die doelstellings oor die onderwys aan swartes by die sendelinge teenoor dié van die owerheidspersoonlikhede sodanig verskil het dat daar 'n hoë mate van diskontinuïteit tussen die twee groepe se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte bestaan het: daar was duidelike vorme van substansiële diskontinuïteit te midde van die formele (en oënskynlike) kontinuïteit voor en na 1953.

## 7.6 AANBEVELINGS

### 7.6.1 AANBEVELINGS OP GROND VAN DIE GESTELDE BEVINDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

- Opvoedkundiges behoort die onderwys vanuit daardie opvoedingsfilosofiese uitgangspunte wat op die gemeenskappe se diepste oortuigings oor God, mens, samelewing en hul onderlinge samehang gebaseer is, te beplan. Hierdie oortuigings dien as die verantwoordings van die betrokke opvoedingsfilosofiese uitgangspunte.
- Die praktykmaking van die historiese maghebbers se opvoedingsfilosofiese uitgangspunte behoort steeds binne kultuur-historiese konteks geïnterpreteer te word.
- Kultuurbepaaldheid moet in die onderwys gebalanseerde inhoud kry. Die gemeenskaplike tussen kulture, alhoewel steeds deel van elke besondere kultuur, moet by alle kinders ingeskerp word om sodoende 'n nuwe nasionale ideaal te ontwikkel. Hiermee saam behoort die eie kultuur hoog aangeslaan te word as die kern van opvoedkundige identiteitsvorming by die kind.
- Moedertaalonderwys behoort voorkeur te kry in onderwysbeplanning om die kind se opvoeding tussen die huis en skool te kan

kontinueer.

- Die owerheidspersoonlikhede van die dag behoort in sy onderwysbeleid ruimte te laat vir die regmatige ontplooiing van alle onderwysbelanghebbendes se verantwoorde opvoedings-filosofiese uitgangspunte.

#### 7.6.2 AANBEVELINGS MET DIE OOG OP VERDERE NAVORSING

- Die metodologie wat in hierdie navorsing gebruik is, behoort nog vollediger beskryf en vir toekomstige navorsers beskikbaar gestel te word.
- Hierdie navorsing oor opvoedingsfilosofiese uitgangspunte behoort aangevul te word deur die onderhawige tydperke onder andere ook vanuit ekonomiese en politieke hoeke te bestudeer. Sodanige navorsing sou in die oog kon hê om te bepaal of daar vanuit daardie uitgangspunte onderskeidelik kontinuïteit bestaan het, of nie.
- Antropoloë behoort deur navorsing aandag te skenk aan die vraag of daar by die mens altyd 'n diepgewortelde rassevooroordeel bestaan, waardeur sy waardestruktuur onbewus beïnvloed word. Indien dit wel die geval is, behoort bepaal te word hoe opvoedkundiges die opvoedeling vanaf geboorte in die in die hantering hiervan behoort te begelei.
- Die rol van swart historiese maghebbers behoort in die beïnvloeding van die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis nagevors te word. Die rol van Moshesh, Mzilikazi en Dingane en vele ander mag byvoorbeeld rigtinggewende invloede op die verloop van die onderwysgeskiedenis in die sendingtydperk uitgeoefen het. Die persepsie van die swartman op die onderwys kan 'n verhelderende lig op bestudeerde opvoedingsfilosofiese uitgangspunte werp.
- Die positiewe bydrae van die sendelinge tot die onderwys aan swartes behoort nagevors en geboekstaaf te word. Daar bestaan 'n gebrek aan literatuur oor hierdie onderwerp.
- Opvoedingsfilosofiese norme behoort nog fyner geformuleer te word wat religieus en in ontologiese, antropologiese, samelewingsteoretiese, kennisteoretiese uitgangspunte begrond is. So-danige norme kan fundamentele riglyne aan onderwysvoorsieners bied.

## 7.7 SLOTSOM

Die voorsiening van opvoedende onderwys aan die mense van die land is die strewe en ideaal van 'n verskeidenheid belanghebbendes in Suid-Afrika. Indien die opvoedingsfilosofiese uitgangspunte van alle groepe gekoördineer kan word sodat hulle belange in beleid verreken is, mag opvoedende onderwys in die lig van 'n Christelik-religieuse karakter geoptimaliseer word op daardie plekke waar dit tans nie na wense plaasvind nie of waar dit tans op skeefgetrokke wyse plaasvind.

## BIBLIOGRAFIE

- ANDREW, L. 1981. The development of Bantu education in South Africa: 1652-1954. (Proefskrif (D.Phil.) - Ann Arbor University.)
- ANON. 1952. Boekspieël van Suid-Afrika: katalogus van 'n uitstalling van boeke, atlasse en kaarte in die Suid-Afrikaanse biblioteek. Kaapstad: Komitee vir Boekuitstalling van die Riebeeck-fee 1952.
- ANON. 1982. SA se swart onderwys vorder. Die Oosterlig: 12, Jun. 18.
- ANON. 1990a. Probleme by swart skole. Transvaler: 8, Maart 7.
- ANON. 1990b. Loopbaansukses in ons geskiedenis. Transvaler: 6, Mei 30.
- AUERBACH, F.E. 1975. The need for teachers in South Africa. Cape Town: The South African Students Education Trust.
- BARNARD, S.S. 1980. Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde as wetenskap. Durban: Butterworth.
- BEHR, A.L. 1984. New perspectives in South African education: a review of education in South Africa, 1652 - 1984. Pretoria: Butterworths.
- BEHR, A.L. & MACMILLAN, R.G. 1971. Education in South Africa. Pretoria: Van Schaik.
- BENNIE, J. 1956. An account of a journey into Transorangia and the Potchefstroom-Winburg Trekker Republic in 1843 by the Rev. John Bennie (ed. by D. Williams). Cape Town: Balkema.
- BERKHOUT, S.J. 1989. Gelyke onderwysgeleentede: 'n analise van enkele benaderingswyses. SATO, 9 (3): 417 - 428, Aug.
- BEYERHAUS, P. 1969. This ministry of crossing frontiers. (In Beyerhaus, P & Hallencreutz, C.F., eds. The Church crossing frontiers. Uppsala: Almquist & Wiksells. p. 36 - 54.)
- BIKITSHA, I. 1990. Unschooled youths face bleak future. Vaal Ster: 5, Apr. 27.
- BLOMMAERT, A. 1938. Het invoeren van de slavernij aan de Kaap. (In Botha, C.G., red. Argiefjaarboek vir Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Jaargang I, Deel I: 1-33.)
- BOOT, F.H. 1974. Junod, Henri-Alexandre. (In Standard Encyclopedia of Southern Africa, 9: 247 - 248.)
- BOOTH, A.R. 1967. Journal of the Rev. George Champion: American missionary in Zululand (1835 - 1839). Cape Town: Struik.

- BORCHERDS, P.B. 1963. An autobiographical memoir. Cape Town: Africana Connoisseurs Press.
- BOTHA, C.G., red. 1938. Argief-jaarboek vir Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Jaargang I, Deel I. Kaapstad: Cape Times.
- BOTHA, M.C. 1944. Universiteit van Pretoria: Rektorale openingsrede op 2 Maart 1944. Potchefstroom: Potchefstroom Herald.
- BOTHA, M.C. 1966a. Tekort aan Bantoetegnici. Bantoe-Onderwysblad, 12(8):14-15.
- BOTHA, M.C. 1966b. Address at the education conference of the University College of Fort Hare: 14th September, 1966. (In Duminy, P.A., ed. Trends and challenges in the education of the South African Bantu. Pretoria: Van Schaik.)
- BOTHA, M.C. 1967. Toespraak gehou by die konferensie van blanke inspekteurs van skole in die Departement van Bantoe-onderwys. Bantoe-Onderwysblad, 12 (10): 8-10.
- BOTHA, M.C. 1977. Persverklaring. Bantoe-Onderwysblad, 23, (1):2-5.
- BOTHA, M.C. 1978. Moenie deur vals krete mislei word nie. Educamus, 24 (1):23.
- BOTHA, M.C. 1981. Die swart vryheidspaaie. Johannesburg. Perskor.
- BRAUN, D. 1984. He's a true blue Nationalist - with a difference. The Star: 2, Oct. 20.
- BROWNLIE, C. 1896. Reminiscences of Kaffir Life and history and other papers. Lovedale: Lovedale Mission Press.
- BROWNLIE, J. 1976. Letters to Rev. W. Ellis (In Holt, B. Greatheart of the border: a life of John Brownlee, pioneer missionary in South Africa. Lovedale: Lovedale press. p. 109 - 110.)
- BULLETIN FOKUS. 1990. University of Fort Hare: a long and proud tradition in Africa. Bulletin, 2(4):8-9.
- CAPE OF GOOD HOPE. 1892/1975. Third and final report of a commission appointed to enquire into and report upon matters connected with the educational systems of the Colony, 1892. Memorandum by Mr. Levey. (In Rose, B. & Tunmer, R., eds. Documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers. p. 214-215.)
- CARTER, Gwendolyn M. 1958. The politics of inequality in South Africa since 1948. New York: Praeger.

- CASALIS, E. 1835/1971. My life in Basutoland. Cape Town: Struik.
- CASALIS, E. 1965. The Basuto's or twenty-three years in South Africa. Cape Town: Struik.
- CHAMPION, G. 1836/1967. Journal of the Rev. George Champion American missionary in Zululand (1835 - 1839), ed. by A.R. Booth. Cape Town: Struik.
- CHAMPION, G. 1954. Letters. (In Kotze, D.J. Die eerste Amerikaanse sendelinge onder die Zoeloes, 1935-1838. (Verhandeling (D.Phil) - US.)
- CHRISTIE, P.A.M. & Collins, C. 1984. Bantu Education: apartheid ideology and labour reproduction. (In Kallaway, P., ed. Apartheid and education: The education of black South Africans. p. 160-183.)
- CINGO, R. 1967. Aspects of mother tongue instruction. (In Duminy, P.A., ed. Trends and challenges in the education of the South African Bantu. p. 135-150.)
- COETZEE, J. Chr., red. 1975. Onderwys in Suid-Afrika: 1652 - 1960. Pretoria: Van Schaik.
- COILLARD, F. 1878/1907. Journal and letters. (In Mackintosh, C.W. Coillard of the Zambesi: 1858 - 1904. London: Fischer.)
- DANZIGER, C. 1978. Jan Smuts: 'n blik op Suid-Afrikaanse geskiedenis. Kaapstad: Macdonald Suid-Afrika.
- DE KLERK, F.W. 1986. The ten-year plan. Educamus, 32 (6): 6, Jul.
- DE KLERK, P. 1988. Geskiedenis as kultuurontwikkeling. Pretoria: Serva.
- DE KLERK, P.J.S., red. 1953. Die sending van die Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika. Potchefstroom: Die Calvin-Jubileum-Boekefonds.
- Department of Education and Training  
of  
Departement van Onderwys en Opleiding  
kyk  
SOUTH AFRICA (Republic). Department of Education and Training.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde. Durban: Butterworth.
- DOOYEWEERD, H. - 1975. In the twilight of Western thought: studies in the Pretended Autonomy of Philosophical Thought. New Jersey: Craig Press.

- DREYER, A. 1936. Boustowwe vir die geskiedenis van die Nederduits-Gereformeerde Kerke in Suid-Afrika, Deel III 1804-1836. Kaapstad: Nasionale Pers.
- DUNCAN, K. 1989. "Bridge to English" - 'n onderhoud gevoer deur die navorser (aantekeninge in besit van die outeur).
- DU PLESSIS, H. 1953. Die gemeentes op die Rand. (In De Klerk, P.J.S., red. Die sending van die Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika. Potchefstroom: Die Calvyn-Jubileum-Boekefonds. p. 36-46.)
- DU PLESSIS, J. 1911. A history of Christian missions in South Africa. Cape town: Struik.
- DU PREEZ, Hanneke. 1990. Revolusionêre saad so gesaai: soeklig op kulture. Transvaler: 8, Mrt. 6.
- DU TOIT, A. 1990. Die oog wat Kuruman groen hou. Transvaler: 6, Jan. 18.
- Eiselenkommissie  
kyk  
Suid-Afrika (Unie)
- EDITORIAL. 1987. Education and training budget 1987/88: facts and figures. Educamus, 33 (8): 3, Sep.
- EDITORIAL. 1989. Farewell : the Department of Training and Education bids farewell to Minister Gerrit Viljoen and Minister Sam de Beer. Educamus, 35 (8): 7.
- EDUCATION PANEL. 1961/1975. Education and the South African economy: second Report. (In Rose, B. & Turner, R., eds. Documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers. p. 268-272.)
- ELLENBERGER, V. 1938. A century of mission work in Basutoland: 1833-1933. Maria: Sesutho Book Depot.
- FAK  
kyk  
FEDERASIE VIR AFRIKAANSE KULTUURVERENIGINGE
- FARZUHARSON, M. 1990. Africanization: universities need change. Bulletin, 2 (4): 1, May.
- FAURE, A. 1852. Redevoering by het Tweede Eeuwfeest. Kaapstad: Geskiedenis van die Nederduitse Gereformeerde Kerk in S.A.
- FEDERASIE VAN AFRIKAANSE KULTUURVERENIGINGE. 1937/1977. Bedreiging van ons kultuur. (In Malherbe, E.G. Education in South Africa. Vol II: 1923-75. Johannesburg: Juta: 71-74.)
- FOUCHE, L. 1910. Onze eerste scholen: de opvoeding in Zuid-Afrika in die XVIIe eeuw. Pretoria: N.D. van der Reyden.

- FOWLER, S. 1990. Christian schooling: education for freedom. Potchefstroom: PU vir CHO. p. 198. (Wetenskaplike bydraes, F/RS/F3(39).)
- FREER, D. 1981. Black education explosion. The Star: 21, Jul.30.
- GEBEL, A. 1985. Missionsberichte. (In Schoeman, K. Die huis van die armes: die Berlynse Sendinggenootskap in die O.V.S. 1834 - 1869, 'n bloemlesing geredigeer en vertaal deur Karel Schoeman. Kaapstad: Human en Rousseau.)
- GERDENER, G.B.A. 1937. Two centuries of grace: a sketch of missionary endeavour in South Africa. Stellenbosch: The Student's Christian Association of S.A.
- GERDENER, G.B.A. 1958. Recent developments in the South African mission field. Cape Town: NGK Publishers.
- GERDENER, G.B.A. 1974. Missionary societies. (In Standard Encyclopaedia of Southern Africa, 7: 458 - 470).
- HAMMOND-TOOKE, H. 1972. The journal of William Shaw. Cape Town: Balkema.
- HARTSHORNE, K.B. 1976. Minutes of the Twelfth General Conference of White Inspector. Pretoria: Department of Bantu Education.
- HAYES, S.V., ed. 1988. Who's who of Southern Africa. Johannesburg: Who's who of Southern Africa 1988-1989.
- HARZENBERG, F. 1981a. Swart kind se vyand aan die kaak gestel. Hoofstad: 18, Jan. 28.
- HARZENBERG, F. 1981b. SA se swart onderwys vorder skouspelagtig. Die Oosterlig: 12, Jun. 18.
- HLAHLA, P. 1987. Quality of black leadership a burning education issue. Pretoria News: 2, Nov. 2.
- HOFMANN, B. 1947. The founder of Mariannhill: a short biography of Abbot Francis Pfanner. Mariannhill: Mission Press.
- HOLT, B. 1976. Greatheart of the border: a life of John Brownlee, pioneer missionary in South Africa. Lovedale: Lovedale press.
- HORREL, M. 1963. African Education: some origins, and development until 1953. Johannesburg: South African Institute of Race Relations (SAIRR).
- HORREL, M. 1964. A decade of Bantu Education. Johannesburg: SAIRR.

INSTITUUT VIR CHRISTELIKE NASIONALE ONDERWYS (ICNO). 1948. CNO Beleid: Federasie van Afrikaanse Kultuur Vereniginge: Johannesburg. (In Rose, B. & Tunmer, R., eds. 1975. Documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers. p.120-128.)

JANSON, P. 1978. Min. Punt oor sy nuwe taak. Die Transvaler: 12, Nov. 29.

JOHNSTON, H.H. 1960. The opening up of Africa. London: Williams and Norgate.

JONES, R.C. 1973. The education of the Bantu in South Africa. (In Rose, B. & Tunmer, R., eds. Education in Southern Africa. London: Collier Macmillan. p. 40 - 92.)

JULY, R.W. 1970. A history of the African people. London: Faber and Faber.

KAAP DIE GOEIE HOOP ONDERWYS KOMMISSIE. 1912. Verslag oor die CNO-beginsel in die onderwys. (In Rose, B & Tunmer, R., eds. 1975. Documents in South Africa education. Cape Town: National Book Printers. p.103-106.)

KALLAWAY, P., ed. 1984. Apartheid and education: The education of black South Africans. Johannesburg: Ravan.

KICHERER, J.J. 1805. Berichten van den predikant Kicherer aangaande zijne zending tot die heidenen. Amsterdam: Johannes Allart.

KIERNAN, R.H. 1943. General Smuts. London: George G. Haarpa.

KIES, C.F. 1974. Missionary Institute of the N.G. Kerk. (In Standard Encyclopedia of South Africa, 7:457. Elsiesrivier: National Book Printers.)

KINGHORN, J. 1985. Apartheidsteologie binne die N.G.-Kerk: enkele teologie-historiese opmerkings. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 25 (1):1-13.

KGWARE, W.M. 1961. In search of an educational system: a critical appraisal of the past and present administration of Bantu Education. Pietersburg: Northern Press. 23 p.

KGWARE, W.M. 1973. In search of an educational system. Pietersburg: University of the North. (Serie C/8.)

KÖNIG, A. 1990. Hoe Christelik is dié nasionaal? Rapport: 12, Apr. 29.

KOTZE, D.J. 1949. Die eerste Amerikaanse sendelinge onder die Matabeles. (In Argiefjaarboek vir Suid-Afrikaanse Geskiedenis. Jaargang 13, Deel I. Kaapstad: Staatsdrukker. p. 129-308.)

- KOTZE, D.J. 1954. Die eerste Amerikaanse sendelinge onder die Zoeloes (1835 - 1838). (Verhandeling (D.Phil) - US).
- KRAUT, G.A. 1985 Missionsberichte. (In Schoeman, K., red. 1985. Die huis van die armes: die Berlynse Sendinggenootskap in die O.V.S. 1834 - 1869, 'n bloemlesing geredigeer en vertaal deur Karel Schoeman. Kaapstad: Human & Rousseau.)
- KRIEL, C.J. 1963. Die geskiedenis van die Nederduitse Gereformeerde Sending Kerk in Suid-Afrika 1881 - 1956. Paarl: Paarlse Drukkers. 320 p. (Proefskrif (D.Litt.) - UNISA.)
- KRUGER, H.B. 1986. Bybelse beginsels vir Christelike-volkseie opvoeding en onderwys. (Referaat gelewer by die Afrikaner Onderwyskongres vir SWA te Windhoek, 18 en 19 April 1986.)
- KRUGER, Joan. 1990. Wingerdstok wat rank ... Rapport: 11, Apr. 8.
- KRUGER, M.M. & WHITTLE, E.P. 1982. Fundamentele perspektiewe in die Opvoedkunde. Johannesburg: Juta.
- KRÜGER, D.W. 1938. Die weg na die see: die ooskus in die boere-beleid voor 1877 met besondere verwysing na die verhouding tot die Portugese. (In Botha, C.G., red. Argiefjaarboek vir Suid-Afrikaanse geskiedenis: 1939, Deel I. Kaapstad: Cape Times.)
- KRÜGER, D.W. 1960. South African parties and policies: 1910-1960. Cape Town: Human & Rousseau.
- LAZARUS, Z.J. 1974 Missionary Societies: South African (In Standard Encyclopedia of South Africa, 7: 460-462. Elsiesrivier: National Book Printers.)
- LE CORDEUR, B. & SAUNDERS, C. 1976. The Kitchingman papers: missionary letters and journals, 1817 to 1848 from the Brenthurst Collection Johannesburg. Johannesburg: Brenthurst.
- LENNOX, J. 1911. Missions of the United Free Church of Scotland: Our missions in South Africa. Edinburgh: Foreign Mission Committee.
- LEONIE, A. 1965. The development of Bantu Education in South Africa: 1652 to 1954. (Proefskrif (D.Phil.) - Montana State College.)
- LINDLEY, D. 1947. Briewe. (In Smith, E.W. Die lewe en tye van Daniël Lindley: vertaal deur Timo Kriel. Kaapstad: Methodist Publishing House.)
- LORAM, C.T. 1917. The education of the South African native. London: Longmans Green.
- LOVETT, R. 1899. The history of the London Missionary Society: 1795 - 1895. Africa, 1: 477 - 649. Oxford: University Press.

- LUBBE, A.N.P., ed. 1971. Bantu education in the Republic of South Africa. Johannesburg: Erudita.
- LUTHULI, P.C. 1981. The philosophical foundations of Black education in South Africa. Durban: Butterworths.
- LUTHULI, P.C. 1982. An introduction to Black-oriented education in South Africa. Durban: Butterworths.
- LUTHULI, P.C. 1984. "What ought to be in education" with special reference to blacks in South Africa. Paidonomia, 12 (1):1-2.
- MACKINTOSH, C.W. 1907. Coillard of the Zambesi: 1858 - 1904. London: T. Fischer Unwin.
- MALHERBE, E.G. 1977. Education in South Africa. Vol. II: 1923-75. Johannesburg: Juta.
- MARCUM, J.A. 1982. Education, race, and social change in South Africa. London: University Press.
- MATTHEWS, Z.K. 1981. Freedom for my people: the autobiography of Z.K. Matthews, Southern Africa 1901 to 1968. Cape Town: Creda Press.
- MC CONKEY, W.G. 1962. Memorandum (In South African Institute of Race Relations. Survey of Race Relations 1962. Johannesburg: SA Institute for Race Relations.)
- MEIRING, P. 1974. Jan Smuts die Afrikaner. Kaapstad: Tafelberg. 218p.
- MISCHKE, A.M. 1978. Minister Punt oor sy nuwe taak. Die Transvaler: 12, Nov. 29.
- MOFFAT, R. 1871. A life's labours in South Africa: the story of the lifework of Robert Moffat. London: John Snow.
- MOFFAT, R. 1969. Missionary labours and scenes in Southern Africa. New York: Johnson Reprint Corporation.
- MOFFAT, R. & MOFFAT M. 1951. The journals and letters of Robert and Mary Moffat 1820 - 1828. (In Schapera, I. Apprenticeship at Kuruman. London: Chatto & Windus.)
- MOODIE, D. 1841. An inquiry into the justice and expediency of completing the publication of the authentic records of the colony of the Cape of Good Hope. Dape Town: Robertson.
- MSOMI, J.E.B. 1978. The development of African education in South Africa 1954 - 1977. (Thesis (D.Phil.) - Syracuse University Michigan.)
- MULLER, P. 1990. Nee, vir so 'n minderwaardige rol! Rapport : 11, April 8.

- MURRAY, A.V. 1967. The school in the bush: a critical study of the theory and practice of Native Education in Africa. London: Frank Cass.
- NACHTIGAL, A. 1893. De oudere zending in Zuid-Afrika. Amsterdam: De Bussy.
- NKOMO, M. 1985. GOVT plans ezual education. Sowetan: 2, Sep. 17.
- NWANDULA, C. 1988. "The head of the native": Swiss mission education at Lemana, 1899 - 1954. Perspectives in Education, 10 (1) : 43 - 52.
- OLIVIER, Judy, 1981. Rollcall. Fair Lady: 17 Junie: 68-70.
- ONDERHOUDE met onderwysers aan swart skole oor die taalmedium. 1990. Maart. (Aantekeninge in besit van die outeur).
- OOSTHUIZEN, G.C. 1970. Shepherd of Lovedale. Johannesburg: Hugh Keartland.
- OOSTHUIZEN, J. Olivier, E. & Smit, J. 1990. Gister in die parlement: Eie sake sal bly geld, se dr. Viljoen. Transvaler: 4, Jun. 6.
- PAKENDORF, P.G. 1958. Hundert Jahre Berliner Mission. (In Gerdener, G.B.A. Recent developments in the South African mission field. Cape Town: NGK Publishers.)
- PELLISSIER, J.P. 1839/1956. Briewe aan die Franse Sendinggenootskap. (In Pellissier, S.H. Jean Pierre Pellissier van Bethulie. Pretoria: Van Schaik.)
- PELLISSIER, S.H. 1956. Jean Pierre Pellissier van Bethulie. Pretoria: Van Schaik.
- PELLS, E.G. 1970. 300 Years of education in South Africa. Connecticut: Greenwood.
- PELZER, A.N., red. 1963. Verwoerd aan die woord: toesprake 1948-1962. Pretoria: Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- PETRICH, H. 1919. Alexander Merensky: Ein Lebensbild aus der deutschen evangelischen Mission des letzten Jahrhunderts. Berlyn: Berliner Evangelischen Mission.
- PFANNER, F. 1947. Diary. (In Hofmann, B. The founder of Mariannahill: a short biography of Abbot Francis Pfanner. Mariannahill: Mission Press.)
- POLITICAL CORRESPONDENT. 1981. Pupils used in unrest, says report. The Argus: 21, Feb. 26.

- POLITICAL STAFF. 1986. We'd like blacks to replace us, say two Cabinet Ministers: Verwoerd's ideas out. The Star: 2, May 3.
- POLITIESE BERIGGEWER. 1986. Atasa-onttrekking 'n jammerte, se Viljoen. Beeld: 6, Mrt. 13.
- POLITIEKE REDAKSIE. 1987. Dr. Viljoen oor hervorming: swartes moet eie onderwys beheer. Die Burger: 15, Nov. 13.
- POST. 1978. Aspects of the education Bill. Post: 4, Nov. 14.
- POSTMA, W. 1990. Die ondersoekmetode van die Historiese Opvoedkunde. Potchefstroom: PU vir CHO-RGN Navorsingsprojek nr. 15/1/3/2/154: Swart onderwysgeskiedenis, 'n persoonserigte benadering.)
- POTGIETER, F.J. 1980. Navorsingsmetodologie in die historiese navorsing. (In Landman, W.A., red. Inleiding tot die Opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban: Butterworth.)
- PRINSLOO, K. 1990. Nog baie geleenthede vir Afrikaans. Rapport: 11, April 8.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1985. Onderzoek na die opleiding van ambagsmanne. Pretoria: RGN.
- RAUTENBACH, W.L. 1989. The role of technical education in our educational crisis. (In Orientation: International circular of the Potchefstroom University for Christian Higher Education, 55, 56, 57 : 88-102, Dec.)
- READ, J. 1976. James Read jr. to John Philip. (In Le Cordeur, B. & Saunders, C. 1976. The Kitchingman papers. Johannesburg: Brenthurst.)
- REAGEN, T. 1983. Swartes en Engels. Volksblad: 12, Aug. 10.
- REDAKSIE, 1971. Waardering vir 'n minister. Bantoe-Onderwysblad, 17(10): 2-3.
- REDAKSIE. 1990. Navorsingsnuus vir die geesteswetenskaplike. University of Fort Hare: a long and proud tradition in Africa. Bulletin, 2(4): 8-9.
- RODSETH, V. & LANHAM, L.W. 1985. Bridge to English: a complete first course for primary school. Pretoria: De Jager - Haum.
- ROLLAND, S. 1835/1956. 20 April 1835. (In Pellissier, S.H. Jean Pierre Pellissier van Bethulie. Pretoria: Van Schaik.)
- ROSE, B. & TUNMER, R., eds. 1975. Documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers.
- ROSS, J.J. 1930. Die sending te Witzieshoek: Paulus Mopeli en andere sake rakende die sending aldaar. Bloemfontein: Nasionale

Pers.

SAIRR

kyk

SOUTH AFRICAN INSTITUTE FOR RACE RELATIONS

of

SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VIR RASSEAANGELEENTHEDE

SAUK-TV. 1990. Nuusoorsig: Probleme van swart leerlinge. 31  
Maart, 20:30.

SCHAPERA, I., ed. 1951. Apprenticeship at Kuruman: the  
journals and letters of Robert and Mary Moffat, 1820-1828.  
Londen: Chatto & Windus.

SCHMIDT, J. 1985. Missionsberichte. (In Schoeman, K. Die huis  
van die armes: die Berlynse Sendinggenootskap in die O.V.S.  
1834 - 1869, 'n bloemlesing geredigeer en vertaal deur Karel  
Schoeman. Kaapstad: Human & Rousseau.)

SCHMIDT, G. 1869. Diary. (In Macarter J. The Dutch Reformed  
Church in South Africa. Edendurgh: Inglis. p. 16 - 19.)

SCHOEMAN, K. 1985. Die huis van die armes: die Berlynse  
Sendinggenootskap in die OVS 1834-1869. Kaapstad: Human &  
Rousseau.

SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige Pedagogiek. Pretoria: Sacum.

SCHOONEES, P.C., red. 1974. Woordeboek van die Afrikaanse  
taal. Band II & VII. Pretoria: Staatsdrukker.

SCHUTTE, B.C. 1984. Christelike onderwys in 'n moontlike  
stelsel van religieuse en lewensbeskoulike differensiasie in die  
RSA. Potchefstroom: PU vir CHO/RGN- Navorsingsprojek.

SCHUTTE, P.J. 1974. Mission presses. (In Standard  
Encyclopaedia of Southern Africa, Vol. 7 Elsie'srivier: National  
Book Printers. p. 470 - 473.)

SCHOEMAN, K. 1985. Die huis van die armes: die Berlynse  
Sendinggenootskap in die O.V.S. 1834 - 1869. Kaapstad: Human &  
Rousseau.

SETOL, S.M. 1990. Education solutions lack analysis. Star:  
10, Jan. 8.

SHAW, W. 1860. The story of my mission in South-Eastern Africa.  
London: Hamilton Adams.

SHEPHERD, R.H.W. 1940. Lovedale South Africa: the story of a  
century 1841 - 1941. Lovedale: Lovedale Press.

SHEPHERD, R.H.W. 1945. Lovedale and literature for the Bantu: a  
brief history and a forecast. Lovedale: Lovedale Press.

- SHIELS, R. 1964. Newton Adams: Missionary. Historia, 9 : 266 - 273.
- SMITH, E.W. 1947. Die lewe en tye van Daniël Lindley (1801 - 1880): In oorleg met die skrywer verkort en in Afrikaans oorgesit deur Timo Kriel). Cape Town: Methodist Publishing House.
- SMITH, D.P.J. 1989. Die aard van filosofering en die taak van filosofie van die opvoeding. Johannesburg: RAU. (Monografie I.)
- SMUTS, J.C. 1917. African problems. (In Smuts, J.C. (jr.) 1952 Jan Christian Smuts. London: Cassell. p. 192-196.)
- SMUTS, J.C. 1942. The basis of trusteeship: address delivered under the auspices of the South African Institute of Race Relations: Cape Town: SAIRR.
- SMUTS, J.C. (jr.) 1952. Jan Christian Smuts. London: Cassell.
- SNYMAN, L., red. 1985. 'n Oorsig van die krisis in swart stedelike onderwys: Opgestel uit persberigte deur navorsingspersoneel van SORB.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE FOR RACE RELATIONS. 1976. A survey of race relations in S.A. Johannesburg: SAIRR.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE FOR RACE RELATIONS. 1979. A report of the Education Commission of the SAIRR. (In Marcum, J.A. 1982. Education, race, and social change in South Africa. California: University Press. p. 80-87.)
- SOUTH AFRICA (Republic). Department of Education and Training. 1989. Education for blacks in South Africa. Pretoria: State Printer. (32/3/1.)
- SOUTH AFRICA (Republic). Department of Education and Training. 1989. Education in the Orange-Vaal. Pretoria: State Printer. (Brochure of black education in the Orange-Vaal area.)
- SPROCAS. 1968/1975. Education beyond apartheid. (In Rose, B. & Tunmer, R., eds. Documents in South African Education. Johannesburg: National Book Printers. p. 275-278.)
- SPOELSTRA, C. 1907. Bouwstoffen voor de geschiedenis der Nederduitsch-Gereformeerde Kerken in Zuid-Afrika. Amsterdam: HAUM
- STEYN, I.N. 1983. Kurrikulumteorie: 'n leer en werkboek. Silverton: Promedia Publikasies.
- STEYN, I.N. 1985. Identifisering van behoeftes met betrekking tot kurrikula en kurrikulumontwikkeling in nie-formele onderwys. (RGN-navorsingsverslag in die eenheid vir navorsing oor nie-formele onderwys).

STEYN, I.N., VAN DER WALT, J.H.P., DEKKER, E.I. & STEYN, H.J. 1982. Opvoeding in tydsperspektief. Potchefstroom: Wesvalia.

STEYN, Jeannette. 1988. Die religieus-kulturele leefwyse as uitgangspunt vir onderwysbeplanning. Koers, 53 (4): 600-612.

STRASSBERGER, Elfriede. 1969. The Rhenish Mission Society in South Africa: 1830-1950. Cape Town: Struik.

SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VIR RASSEANGELEENTHEDE. 1989. Geldtekort maak gelyke onderwys 'n droom. Transvaler: 5, Nov. 15.)

SUID-AFRIKA (Republiek). 1967. Wet op Nasionale Onderwysbeleid, no. 39 van 1967. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1979. Wet op Onderwys en Opleiding, no. 90 van 1979. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1983. Witskrif oor onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1984. Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys sake, no. 76 van 1984. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Unie). 1951. Samevatting van die verslag van die Naturelle-onderwyskommissie. 1949/51. Stellenbosch: SABRA.

SUID-AFRIKA (Unie). 1953. Wet op Swart Onderwys, no. 47 van 1953. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Unie). 1959. Wysigingswet op Swart Onderwys, no. 33 van 1959. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Unie). 1959. Wet op Universiteite. Pretoria: Staatsdrukker.

TEMPELS, P. 1967. Bantu Philosophy. Paris: Presence Africaine.

THEAL, G.M. 1892. Evidence of Theal in the Cape of Good Hope report of a commission appointed to enquire into and report upon certain matters connected with the educational system of the Colony. (In Rose, B. & Tunmer, R., eds. Documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers. p.213-214.)

THEAL, G.M. 1893. History of South Africa: 1834 - 1854. London: Swan Sonnenschein.

THEAL, G.M. 1929. South Africa: the Union of South Africa, Rhodesia, and all other territories south of the Zambesi. London: Ernest Benn.

TROUP, F. 1976. Forbidden pastures: Education under apartheid. London: International Defense Press.

TRUMPelman, G.P.J. 1974. Swiss mission in South Africa. (In Standard Encyclopaedia of Southern Africa, 9: 393 - 394. Elsie'srivier: National Printers.)

UNIE VAN SUID-AFRIKA. 1953. Verslag van die kommissie van Naturelle Onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.

UNION OF SOUTH AFRICA. 1935/1975. Report of the interdepartmental committee on native education. (In Rose, B. & Tunmer, R., red. documents in South African education. Johannesburg: National Book Printers. p.231-239.)

UNION OF SOUTH AFRICA. 1949-1951. Report of the Commission on Native Education. Pretoria: State Printer. (U.G. 53/1951).

UNION OF SOUTH AFRICA. Report of the Commission on Native Education, 1949-51. (U.G. 53/1951). Pretoria: Staatsdrukker.

VAN DEN BERG, D.J. 1980. Black education: a new perspective on developing potentialities of the black pupil. Humanities RSA, 6 (2): 97 - 110.

VAN DER KEMP, J.T. 1801/1899. Dagboek (In Lovett, R. 1899. The history of the London Missionary Society: 1795 - 1895. Vol. I: Africa. p. 477-649. Oxford: University Press.)

VAN DER MERWE, I.J.M. 1988. Lewensbeskoulike differensiasie in die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika. Fokus 2000, 16: 351-358, Aug.

VAN DER MERWE, S. 1990a. R8 miljoen Rand vir skoolboeke. Transvaler: 2, Jul. 10.

VAN DER MERWE, S. 1990b. Verskille moenie onderwys verlam. Beeld: 10, Jan. 19.

VAN DER MERWE, S. 1990c. SAUK/TV-nuusonderhoud na samesprekings met onderwyskringe in Welkom. 10 Julie, 20:30.

VAN DER ROSS, R.E. 1981. Report of the Work Committee: Programme for Equal Quality in Education. Pretoria: HSRC.

VAN DER SCHÛF, W.G. 1969. Die Gereformeerde beginsel in die onderwys tot 1963. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.

VAN DER STEL, S. 1687/1910 Resolusie in de Politieke Raad aangenomen. (In Fouche, L. 1910. Onze eerste scholen: de opvoeding on Zuid-Afrika in de XVIIe eeuw. Pretoria: N.D. van der Reyden. p. 8 - 9.)

VAN DER WALT, J.L. 1980. Opvoedkunde as lewende wetenskap. Durban: Butterworth.

- VAN DER WALT, J.L. 1983. Enkele irrasionalistiese strominge in die Fundamentele Opvoedkunde. Potchefstroom: PU vir CHO.
- VAN DER WALT, J.L. 1986. Die relevansieprobleem van die skool in die swart gemeenskap in die RSA. (Referaat gelewer by die SAVBO-kongres, RAU. Johannesburg, Januarie.)
- VAN DER WALT, J.L. 1988. Navorsing in die filosofiese wetenskappe, met verwysing na die Fundamentele Opvoedkunde. Koers, 53 (2):215-232,
- VAN DER WALT, J.L. 1989. Onderwys en opleiding in Suider Afrika: Vanwaar die wantroue en agterdog? (Potchefstroom: PU vir CHO - RGN - Navorsingsprojek nr. 15/1/3/2/154: Swart onderwysgeskiedenis:'n persoonsgerige benadering.)
- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, Elise I. 1985. Fundamentele Opvoedkunde vir Onderwysstudente. Silverton: Promedia-Publikasies.
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. Strominge in die opvoedingsteorie 2. Hillcrest: Owen Burgess.
- VAN DER WESTHUIZEN, H.G. 1969. Die aanvanklike houding van die Nederduitsch Hervormde Kerk ten opsigte van sending histories-krities nagegaan. Pretoria. (Proefskrif (D.Div.) - UP.)
- VAN JAARSVELD, F.A., red. 1971. Honderd basiese dokumente by die studie van die Suid-Afrikaanse geskiedenis: 1648-1961.
- VAN JAARSVELD, F.A. 1978. Omsingelde Afrikanerdom: opstelle oor die toestand van ons tyd. Pretoria: HAUM.
- VAN JAARSVELD, F.A. 1990. Kontinuiteit of 'n breuk. Transvaler: 12, Aug. 23.
- VAN RIEBEECK, J.A. 1655/1952. Dagregister: Deel I, 1651 - 1655. Kaapstad: Balkema.
- VAN RENSBURG, C., red. 1976. Stepping into the future: education for South Africa's Black, Coloured and Indian peoples. Johannesburg: Erudita.
- VAN RENSBURG, F.A.J. 1975. Trends in Bantu Education in the Republic of South Africa. Report:WS-10. Pretoria: HSCR.
- VAN ROOYEN, T.S. 1950. Die verhoudinge tussen die Boere, Engelse en Naturelle in die geskiedenis van Oos-Transvaal tot 1882. (In Argiefjaarboek vir S.A.-geskiedenis, 1951: Deel I, p. 108-187.)
- VAN WYK, J.H. 1972. Die skool. (In De Klerk, W.J., Duvenage, B. & Van Wyk, J.H. Roeping en werklikheid. Potchefstroom: Herald. p. 345-353.)

- VENABLE, H.I. 1837/1949 Journal. (In Kotze, D.J. 1954. Die eerste Amerikaanse sendelinge onder die Zoeloes (1835-1838). (Verhandeling (D.Phil.) - US.)
- VENTER, E.A. 1980. 400 Leiers in Suid-Afrika oor vier eeue: beskouinge oor vierhonderd leierfigure in Suid-Afrika sedert die grondlegging. Johannesburg: Perskor.
- VENTER, I.S.J. 1968. Die geskiedenis van die Wesleylaanse moedergemeente Bloemfontein en sy rol op onderwysgebied gedurende die soewereiniteits- en Republikeinse Periode, 1850 - 1900. Historia, 13 (1): 74 - 94.
- VENTER, I.S.J., MULDER, P.W.A, VERSTER, T.L. & VAN HEERDEN, S.M. 1982. Education. Pretoria: UNISA.
- VENTER, I.S.J. & Verster, T.L. 1987. Opvoedingstemas in tydsperspektief, deel 3. Pretoria: UNISA.
- VERWOERD, H.F. 1950/1974. Stellenbosse student. (In Scholtz, G.D. 1974. Dr. Hendrik Frensch Verwoerd. Johannesburg: Perskor. p.191- 193.
- VERWOERD, H.F. 1953. Introducing the Bantu Education Bill. (In Union of South Africa. Debates of the House of Assembly. 82: 1306.)
- VERWOERD, H.F. 1954. Bantoe-Onderwys beleidsbepaling vir die onmiddellike toekoms. Pretoria: Inligtingsafdeling van die Departement van Naturellesake.
- VILJOEN, G. van N. 1978. Ideaal en werklikheid: rekenskap deur 'n Afrikaner. Kaapstad.
- VILJOEN, G. van N. 1979. Vernuwing en voortgang: rekenskap deur 'n Afrikaner, II. Kaapstad: Tafelberg.
- VILJOEN, G. van N. 1984. Die owerheid en Christelike onderwys. (In Bakens en uitdagings vir ons onderwys. Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding. p. 84-88.)
- VILJOEN, G. van N. 1986. Minister Viljoen oor Verwoerd se beleid: toespraak in die Raad van Verteenwoordigers. Educamus, 32 (6): Jul. 5.
- VILJOEN, G. van N. 1987a. Speech by dr. Gerrit van N. Viljoen, Minister of Education and Development Aid on syllabus revision during the budget vote debate: House of Assembly, 29 Julie 1989. Educamus, 33 (8): 10-11.
- VILJOEN, G. van N. 1987b. New developments in education and training: speech by dr. Gerrit van N. Viljoen. Minister of Education and Development Aid on the provision of rural education in the House of Representatives, 27 Julie 1987. Educamus, 33 (8): 4-7.

VILJOEN, G. van N. 1987c. Extracts from the budget speech by dr. Gerrit Viljoen, Minister of Education and Development aid, House of Assembly: 28 Julie 1987. Educamus, 33 (8): 8-9.

VILJOEN, G. van N. 1989. Challenges facing the education of black pupils. Educamus, 35(1):6-10, Jan.

VOS, M.C. 1911. Merkwaaardig verhaal aangaande het leven en de lotgevallen van Michiel Christiaan Vos: Van breedvoerige aantekeningen voorzien daar J. du Plessis. Kaapstad: Hollandsch-Afrikaansche Uitgevers - Maatschappij.

VOSLOO, J. 1986. Politieke baas vir swart onderwys. Rapport: 3, Mei 4.

WAGENAER, Z. 1663/1910 Aanstellingsbrief van "ziekentrooster, Ernestus Back". (In Fouche, L. 1910. Onze eerste scholen: de opvoeding in Zuid-Afrika in de XVIIe eeuw. Pretoria: N.D. van der Reyden. p. 4.)

WALLIS, J.P.R., ed. 1945. The Matabele journals of Robert Moffat: 1829-1860 Vol. II. Londen: Chatto & Windus.

WELLS, J. 1908. The life of James Stewart. London: Hodder & Stoughton.

WETTE

kyk

SUID-AFRIKA (Republiek)

of

SUID-AFRIKA (Unie)

WHEELER, D.K. 1967. Curriculum process. London: Hodder & Stoughton.

WILLIAMS, D. 1967. When races meet: the life and times of William Ritchie Thomson, Glasgow society missionary, government agent and Dutch Reformed Church minister, 1794 - 1891. Johannesburg: APB.

WURAS, C.F. 1837/1985. Missionsberichte. (In Schoeman, K. Die huis van die armes: die Berlynse Sendinggenootskap in die O.V.S. 1834 - 1869, 'n bloemlesing geredigeer en vertaal deur Karel Schoeman. Kaapstad: Human & Rousseau.)

WITSKRIF

kyk

SUID-AFRIKA (Republiek)