

ASPEKTE VAN DIE ONTMOETING TUSSEN DIE INHEEMSE BANTOE STELSEL EN DIE WESTERSE STELSEL VAN OPVOEDING EN ONDERWYS

P. A. DUMINY

(Universiteitskollege Fort Hare, Suid-Afrika)

A HISTORIES

Ten einde 'n behoorlike indruk te kry van die probleme waardeur opvoedkundiges, dosente en onderwysers gekonfronteer word wat teenswoordig gemoed is met die onderwys van die Bantoe in Suid-Afrika, is dit belangrik om ook kennis te dra van die heersende pedagogiese strominge in Wes-Europa ten tyde van die invoering en vestiging van 'n Westerse skoolsisteem vir die Bantoe. Dit is 'n aanvaarde feit dat die denke oor opvoeding en onderwys in enige besondere tydperk steeds 'n neerslag is van die heersende filosofiese, psigologiese, volkekundige en ander insigte. Prins skryf in die verband: „Zo zal het geen verwondering wekken dat in een zekere periode een bepaalde golfbeweging op filosofisch en psychologisch terrein tevens beslag legt op het denken en het handelen van de mens in het algemeen en op het denken en het handelen van de opvoeder c.q. de didacticus in het bijzonder.”¹

Die eerste skool vir Bantoe in Suid-Afrika is gestig in 1799² en vir die daaropvolgende eeu-en-'n-half was die persone wat hoofsaaklik verantwoordelik was vir die ontwikkeling van 'n eie skooltradisie vir die Bantoe, Europese (hoofsaaklik Britse) sendelinge en sendeling-onderwysers wat gewoonlik steeds kennis geneem het van dit wat op pedagogiese terrein in die moederland aan die orde was. Dit sal dus sonder meer aanvaar kan word dat die 18de en 19de eeuse Europese filosofiese, psigologiese en pedagogiese insigte direkte invloed uitgeoefen het op die onderwys van die Bantoe in Suid-Afrika.

Die 18de en 19de eeue is bekend as die periode van die rasionalisme, die periode van „het onbeperkt vertrouwen in de macht van de menselijke rede. De mens gaat zijn eigen toekomst in handen nemen en laat zich bij deze daad van nu af aan uitsluitend leiden door zijn eigen rede.”³

'n Gevoel van sekerheid en van self-versekerdheid het begin posvat. Die mens kom tot die oortuiging dat hy eventueel die ganse wêreld met

sy veelheid van probleme sal kan bemeester deur middel van sy pogings en suksesse op wetenskaplike terrein. 'n Ongekende, byna naïewe optimisme breek op allerlei terreine deur. Kennis lei tot mag en word beskou as die sleutel, nie alleen tot die intellektuele lewe van die mens nie, maar ook tot die wil en die emosies. Die bekende, oormoedige slagkreet word aangehef: 'Gee ons die geleentheid en vir elke skool wat ons kan bou, kan 'n gevangenis afgebreek word.'

Op die pedagogiese front word hierdie periode o.a. gekenmerk deur die opkoms van die Filantropisme, 'n beweging wat volgens Waterink⁴ belangrik is weens sy onbelangrikheid en grenslose oppervlakkigheid. Hierdie groep, onder leiding van Johann Basedow (1723-1790) glo onvoorwaardelik aan die goedheid en die deugdelikheid van die menslike natuur. Die geluksaligheid van die staat is direk afhanklik van die burgerlike deug, en deug berus op opvoeding en onderwys. Hoe groter die voorraad van kennis, hoe nader word daar beweeg aan hierdie ideaal. In 1774 verskyn Basedow se „Elementarwerk” met die insiggewende subtitel: „De vollen voorraad van de nodige kennis voor het onderricht der jeugd van het begin der opvoeding tot aan de academie.”⁵

Dit was egter die assosiasieteorie soos ingevoer deur John Locke⁶ en deegliker uitgewerk deur Herbart wat die mees fundamentele invloed uitgeoefen het op die 18de en 19de eeuse pedagogiese en didaktiese aktiwiteite. Gestimuleer deur die belangrike suksesse en vooruitgang van die natuurwetenskappe in dié tyd, word 'n poging aangewend om dieselfde matematies-fisiese wette aan te wend by die ontrafeling van die 'wetmatighede' wat die geheimenisse van die menslike gees sou beheer. Herbart was eweneens gedetermineerd om sy leerteorie, die sogenaamde voorstellingsteorie, op 'n volledige matematies-fisiese basis te plaas deur gebruik te maak van die element 'voorstelling' as die basiese eenheid.⁷

In Brittanje, die Europese moederland wat die grootste invloed uitgeoefen het op die onderwys van die Bantoe, oefen (afgesien van John Locke) David Hartley en James Mill, met hul assosiasie-psigologie, in hierdie tyd waarskynlik die grootste invloed uit op onderwysterrein. Dit blyk dat hulle, volgens Curtis en Boulwood, nog meer meganies was in hulle opvattinge as Herbart self.⁸

Onses insiens interpreteer Curtis en Boulwood die konsekwensies van die assosiasieteorie reg as hulle verklaar: „if we grant that the association of ideas is the fundamental principle of mental activity, by

obeying this law, it would seem possible to control the whole development of the individual from the cradle to the grave.”⁹

Elders het ons die volgende opmerkings gemaak oor die 19de eeuse assosiasie-psigologie¹⁰: Volgens dié psigologie bestaan die denke hoofsaaklik uit 'n reeks van voorstellings wat met mekaar verbind is deur middel van assosiasie. Die een voorstelling roep die ander automaties na vore, min of meer in 'n soort stroombeweging. Die logiese, didaktiese konsekwensies hiervan is: Daar moet soveel as moontlik voorstellings in die bewussyn aangebring word. Hoe meer voorstellings beskikbaar is en deur die skool aangebring kan word, hoe gladder en meer effektief sal die denke van die kind kan verloop. Dit is veral belangrik dat veel edele verdienstelike en korrekte idees deur middel van die voorstellings gevorm moet word aangesien dit die onedele, onwaardige en foutiewe idees moet verdryf en vervang. Die interpretasie is verder dat die assosiatiewe band tussen die verskillende voorstellings geïntensiveer of versterk moet word deur middel van veelvuldige herhaling. Enige opdrag (in verband met 'n stuk skoolwerk byvoorbeeld) word gewoonlik gemik op 'n redelik presiese weergawe, indien nie 'n woordelike herhaling nie, van dit wat geleer moet word. Leeraktiwiteite bestaan hoofsaaklik uit die inoefening deur herhaling, van sekere assosiatiewe kombinasies wat vooraf 'gegee' is, in die skoolsituasie deur die onderwyser, wat wel in besit sal wees van 'de vollen voorraad van de nodige kennis'. Die leertrappe, volgens hierdie psigologie, is steeds: die verstreking van die voorbeeld, 'n herhaling daarvan en herhaaldelike inoefening om dit deeglik in die bewussyn te veranker.

Die verwysing hier na die 19de eeuse assosiasiepsigologie en sy invloed op didaktiese teorie en praktyk is nie bloot omdat dit van geskiedkundige belang sou wees nie; dit is ook omdat dit, tot op die hede, steeds 'n diepgaande invloed uitoefen op ons onderwys in die algemeen en die onderwys van die Bantoe in die besonder.

B. DIE ONTMOETING

1. Algemeen

Opvoeding en onderwys is maar een faset van die kulturele kontak tussen Afrika en Europa. (Vir 'Europa', lees ook: Europa in Afrika.) Herskovits — hy noem herdie verskynsel van kulturele kontak ákkulturasie — verduidelik dit soos volg: „In essence it means that whenever

peoples having different customs come together, they modify their ways by taking over from those with whom they newly meet. They may take over much or little, according to the nature and intensity of the contact, or the degree to which the two cultures have elements in common, or differ in basic orientations. But they never take over or ignore all; some change is inevitable." ¹¹

Opvoeding en onderwys is daardie aspek van die algemene proses van kulturele kontak wat hier van belang is. 'n Reeks van besondere komplekse motiewe is altyd verantwoordelik daarvoor dat 'n besondere gemeenskap die opvoeding en onderwys voorstaan wat dit wel voorstaan. Elke stam of groep het steeds daarna gestrewe om die jonger lede in hul midde tot op 'n sekere lewenstandaard te voer. Elke gemeenskap, op watter vlak van ontwikkeling dit ook al verkeer het, was nog altyd gemoeid met die voorbereiding op die sosiale rol wat die individu aanstonds in die gemeenskap sou moes vervul. Omdat opvoeding en onderwys altyd verband hou met 'n voorbereiding vir die toekoms, is dit ook onlosmaaklik verbind met dit wat beskikbaar is aan vorige ervaring, sowel as met gevoelens van die diepste besorgdheid oor die nasionale bestemming. Dat dit ook steek hou vir die Bantoe gemeenskap is nie altyd deur hul koloniale meesters, met hul etnotosentriese idees van reg en verkeerd, ingesien nie. Die oortuiging van die geldigheid en draagwydte van hierdie waarheid het relatief laat eers deurgebreek. Tempels sien dit as 'n verskynsel wat verontrustend behoort te wees vir almal wat op die terrein van die onderwys van die Bantoe werkzaam is. Hy gaan voort: „We have had the idea that we stood before them like adults before the newly born. (Nederlands: „Als het alles teenover het niet”). In our mission to educate and to civilize we believed that we started with a „*tabula rasa*”, though we also believed that we had to clear the ground of some worthless notions, to lay foundations in a bare soil. We were quite sure that we should give short shrift tot stupid customs, vain beliefs as being quite ridiculous and devoid to all sound sense.

We thought that we had children, „great children”, to educate and that seemed easy enough. Then all at once we discovered that we were concerned with a sample of humanity, adult, aware of its own brand of wisdom and branded by its own philosophy of life.” ¹²

Wie 'n studie maak van inheemse Bantoe opvoeding en onderwys, ¹³ sal tot die oortuiging kom dat Fr. Tempels, wat self 'n lewe in die destydse Belgiese Kongo gesluit het, se opvatting nie anders as onder-

skryf kan word nie. Trouens, dit is nou duidelik dat veel misverstand en ellende in verband met die onderwys van die Bantoe, met hierdie punt in verband gebring kan word. Die voortdurende kontak wat in Suid-Afrika plaasvind op die gebied van onderwys moet nie beskou word as kontak tussen die ‚volwassene’ en die ‚pasgeborene’ nie, al sou ons in hierdie konteks wou praat van ’n dominante Westerse kultuur en ’n ontvangende tradisionele kultuur. Laasgenoemde omskrywing word aanvaar aangesien dit duidelik is dat, hoe belangrik die inagneming van die kulturele agtergrond van die Bantoe by sy onderwys ook al is, ’n modernisering van sy kultuur in ooreenstemming met die Westerse kultuurtradisie tog nie vermy kan word nie. In Afrika sal dan hoogswaarskynlk iets nuuts tot stand gebring word, iets eie aan Afrika; ’n moderne Bantoebeskawing in die ware sin van die woord.

Om terug te keer tot die kulturele kontak op die gebied van veral die onderwys, blyk dit moontlik te wees om, vir ons doel altans, drie hipotetiese stadia daarin te onderskei. Hierdie stadia het ’n kronologiese volgorde maar dit beteken nie dat alle Bantoe in Suid-Afrika gelyktydig deur hierdie stadia gegaan het of nog gaan nie. Dit beteken selfs nie dat alle stadia in werklikheid oral deurgegaan is of ondervind word nie. Dit dien hoofsaaklik om die verskillende reaksies by die Bantoe, in sy situasie van konfrontasie met die dominante Westerse kultuur en sy ge- paardgaande onderwysstelsel, te klassifiseer.

Aanvanklik is die onderwys van die Witman met groot teensin, huiwerigheid en skeptisisme bejeën. Raum wys daarop hoe die eerste sendelinge hard probeer het, met min sukses aanvanklik, om belangstelling te probeer wek vir die soort onderwys wat hul kom aanbied het. „Bribes in the form of food, clothes, even money payments, were common; chiefs and parents had to be persuaded to accept education for their children. In those days a chief might send the most stupid children of an unimportant wife for a trial period by way of experiment, and not find it worth while to continue it for long... Frequently (the missionaries’) first clients were victims of the disturbed tribal conditions.”¹⁴ Uit getuienis van verskillende ander bronne was dit duidelik dat dit ’n geweldige prys is wat hierdie bekeerlinge, wat die Blankes se eerste leerlinge was, in die vorm van isolasie van familie, stam en alles wat eie en inheems aan hulle was, moes betaal. Dit was as gevolg van hierdie feit dat die voorkoms van die sogenaamde ‚backsliding of pupils’ geensins uitsonderlik was nie.

Om te demonstreer dat hier nie bloot van 'n 'historiese' fase sprake is nie en dat hierdie weerstand ten opsigte van die Witman se onderwys nog steeds in sekere kringe voortbestaan, word die ervaring van die Venda meisie Doris Magidi, soos opgeteken in die boek *Black Background* wat in 1964 verskyn, hier weergegee. Sy skryf oor haar eerste skooldae die volgende: „Ek het vir Musandiwa en Luvhengo gaan sê dat ek die volgende dag sou skooltoe gaan. Musandiwa het vir haar ouers gaan vertel daarvan en hulle het ingestem om haar ook te laat gaan. Maar Luvhengo se vader het geweier. ‚Skool maak kinders mal’ het hy gesê. ‚Meisies leer net daar om briewe te skryf vir seuns en dan beland hulle in die moeilikheid voor hulle getroud is. Skoolkinders respekteer nie hulle ouers nie.”¹⁵

Die tweede stadium word gekenmerk deur 'n aanname van die nuwe onderwys, eers geleidelik maar spoedig oor 'n breë front en saam daarmee die verontagsaming en verwerping van die tradisies en gebruike wat vir eeue in hul onderskeie stamme die maatstawwe vir die sosiaal aanvaarbare was. Dit het onder andere ook aanleiding gegee tot die onderskeiding tussen ‚school people’ en ‚red people’, kategorieë wat deur die Bantoe self ingevoer is. Die opgeleide Bantoe wil homself onderskei van sy heidense en veral *ongeskoolde* stamgenote. Die Bantoe het vertroue verloor in byna alles wat sy eie was. Die meeste skole uit hierdie tydperk — Lewis beskryf 'n paar uitsonderings in Wes-Afrika¹⁶ — was noukeurig geskoei op die model van soortgelyke skole in Europese lande, terwyl vooraanstaande Bantoes veral angstig was dat hulle kinders op skool 'n onderrig ontvang wat 'n presiese kopië is van dit wat in die moederland aangebied word. Hierdie verskynsel hang nou saam met die oormatige selfvertroue van die vroeë sendelinge en onderwysmense wat oortuig was daarvan dat hulle 'n meerderwaardige kultuur verteenwoordig, en dat dit bloot 'n kwessie van tyd en geleentheid was alvorens die volkome oordrag van die kultuur verseker kan word, tot die ewigduurende wins van hulle wie se voorreg dit was om dié onderwys te ontvang.

Bekende voorbeelde wat verteenwoordigend is van hierdie fase is die Jabavu's, Soga's en andere, wat almal 'n belangrike rol gespeel het in die onderwys van die Bantoe gedurende die eerste helfte van hierdie eeu. Tipies van die nuwe hoop en vertroue in die toekoms is die Bantoe-digter Jalobe se gedig ‚To Light’:¹⁷

„In dimming darkness that enfolds the mind,
 As men would find new laws and truths that build,
 If Thou, God's Spirit, broodest on mankind,
 And if Thee, Omniscient One, is willed,
 That there be light is this darkness blind,
 Shall not new worlds be seen and dreams fulfilled.”

Die derde fase waarvan melding gemaak is, word gekenmerk deur die besef dat, ofskoon 'n wysiging en modernisering van sy kultuur onvermydelik is, die Bantoe tog ook 'n kultuurerfenis besit waarop hy kan trots wees. Deur 'n proses van noukeurige seleksie vorm elemente van die tradisionele kultuur nou saam met elemente van die Westerse kultuur die inhoud van hul onderwys. Van hierdie fase van rekonstruksie, nou in sy aanvangstadium, het nog nie veel tereggekome nie, ofskoon daar belowende voortekens is. Herskovits skryf: „And in time, as Africans began to search for and re-examine the values in their own cultures, their schooling enabled them to weigh the elements derived from both the worlds from which they had been trained.”¹⁸ En Tempels maak die volgende betekenisvolle opmerking: „If the Bantu have a definite philosophy, a profound corpus of wisdom and an established code of behaviour, we can, perhaps, find in it a real foundation on which the Bantu peoples will be able to build their civilization. Perhaps we may say that hitherto we have been building on sand and we can grasp the several reasons why our educational work so far has failed to exercise as deep an influence as we wished. Possibly we shall feel regret for all the time and valiant endeavour that have been in vain, but we shall have the joy of cherishing the hope that we have at length discovered the true point of departure.”¹⁹

Soos reeds gemeld het hierdie derde fase nog pas 'n aanvang geneem en word dit nog met 'n mate van agterdog vanuit sekere oorde bejeën. Ons beperk ons hier tot die volgende opmerking: Hierdie benadering, veral as dit gepaard kan gaan met 'n nuwe didaktiese reoriëntasie, kan die aanvang beteken van die mees gunstige en betekenisvolle omwenteling wat nog in Suid-Afrika, en miskien in die hele Afrika, op die gebied van onderwysvoorsiening vir die Bantoe plaasgevind het.

In die diskussie wat volg, word twee van die belangrikste kenmerke van die Bantoe se inheemse opvoeding en onderwys as voorbeelde geneem om dan kortliks te probeer aandui wat die effek van die aanslag van die vreemde onderwys van die Witman daarop was en nog steeds is.

Hierdie twee kenmerke is:

1. Die noue onderlinge verhouding tussen gemeenskapslewe en opvoeding en onderwys en
2. Die relatief groot klem op die memorisering van parate kennis.

2. Die noue onderlinge verhouding tussen gemeenskapslewe en opvoeding en onderwys

In hul stamverband was dit die alledaagse lewe self wat verantwoordelik was vir die verskaffing van byna die totale inhoud van opvoeding en onderwys wat die kind moes ontvang. Kinders is byna uitsluitlik in en deur verskillende werklike, konkrete situasies onderwys. Formele onderwys (gedurende die inisiasieperiode byvoorbeeld) het eintlik 'n beperkte rol gespeel en volgens Dougall²⁰ het dit in werklikheid net gedien as die uitsondering om die reël te beklemtoon — die reël naamlik dat dit steeds gegaan het om persoonlike verhoudinge met as metode wat gebruik is die van die benutting van werklike situasies soos dit voorkom in die normale lewe van die stam. Dit is nie geleë om nou verder hierop uit te brei nie. Van belang is egter dat hierdie opvoedings- en onderwyssisteem wat, gesien in die lig van die vooropgestelde doel, uitstaande suksesvol was, tot in sy fundamente geskud is met die invoering van Westerse skoolonderwys as konkurrent.

Dit is reeds gestel dat die 18de en 19de eeuse Europese skool hom juis daarin onderskei het dat dit grootliks van die alledaagse, informele lewe gedistansieer is. Hierdie skool — wat ook die tradisionele skool genoem kan word — het 'n definitiewe kloof gehandhaaf tussen, enersyds, onopsetlike, onsistematiese leer en beïnvloeding in die huiskring en oor die algemeen buite die skool, en andersyds die opsetlike, opvallend-onalledaagse, skolastiese benadering wat in die skool gehandhaaf is. Hierdie kloof, nieteenstaande gedetermineerde pogings om dit uit te skakel, skep tot vandag toe nog byna orals probleme vir die moderne skool en gemeenskap. Die eerste Westerse tipe skole vir die Bantoe het hierdie gebreke onbeskaamd geduld. Boonop moet onthou word dat, hoe ernstig hierdie kloof of breuk ook al tussen skool en gemeenskap in Westerse verband was, hierdie vervreemding nooit so volledig kon wees soos in die geval van die ontmoeting tussen die Bantoe se opvoeding en Westerse onderwys nie.

Dis nie sonder rede dat die uitdrukkings 'Bantoe-opvoeding' en 'Westerse onderwys' in die vorige sin gebruik is nie. Veral in die Engelse taal-

gebied word gans te min aandag bestee aan die verskille (en ooreenkomste) tussen opvoeding en onderwys. *Opvoeding* word aangetref in alle gemeenskappe — oral waar daar besorgdheid bestaan oor die voorbereiding van die jonger lede van die familie, stam of volk vir latere volle lidmaatskap van die groep. Aan die ander kant staan georganiseerde, formele skoling, waar professionele onderwysers die leerlinge inlei in vaardighede soos lees en skryf en waar sistematiese oordrag van kennis in verband met die Bybel, die moedertaal en ander tale, geskiedenis, natuurstudie ens. plaasvind, in ons dag bekend as *onderwys*. Om toe te laat dat beide hierdie reekse van aktiwiteite — hoeveel punte van ooreenkoms daar ookal mag wees — sonder meer met die woord 'education' aangedui word, skep ernstige probleme en verwarring.

Dit skep nie alleen 'n teoretiese' probleem van begripsverwarring nie maar ook 'n aktuele praktiese probleem, soos ook deur Malinowski aangevoel is as hy skryf: „The difficulties and dangers, however, increase immensely when education is given by a highly differentiated, industrially advanced culture, such as that of Europe, to peoples living in the simple tribal conditions of Africa. Here schooling is mechanically thrust into a culture where *education* has gone on for ages without the institution of professional *schooling*. Here also the rift between school and home, between training and the influences of tribal life, must remain even more profound. For here the schooling given is based entirely on systems developed in the Western-European civilization. Yet schooling of unblushingly European type which even to us has now become almost obsolete, has been pressed upon native races all the world over by missionaries and enthusiastic educationists, by governments and by economic enterprise.”²¹

Dit alles dui op die ontstaan van die mees gunstige omstandighede vir 'n vervreemding tussen 'education' (opvoeding) soos die Bantoe dit geken het en 'education' (onderwys) soos dit aangebied is in die Witmanse klaskamers.

Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word.

Met verwysing na die didaktiese situasie, soos gekenmerk deur 'n driepolige struktuur, gevorm deur die ontmoeting tussen leerling, onderwyser en leerstof, enkele opmerkings in dié verband:

In moderne didaktiese literatuur word soms verwys daarna dat ons studie-objek in die onderwyssituasie nie 'die kind' as sodanig, of as abstrakte begrip is nie, maar wel die (lerende) kind *in sy spesifieke kultuursituasie*.²² Die ware vorming van die kind vind plaas in sy ontmoetinge met die leerstof of vormsisteme, soos dit in die kultuursituasie waarin hy hom bevind, gekonkretiseer is. Vir die jong kind om enige plan, enige sin te beleef, veral in sy aanvangsonderwys, is dit noodsaaklik dat die aanbieding op skool noue verband sal hou met die totale wêreld van die kind se persoonlike ervarings in die kultuursituasie waarin hy hom bevind.

Die gedagtes, emosies, begeertes en aktiwiteite van die jong kind is gedurig gerig op en grootliks afhanklik van sy omgewing of 'Umwelt'. Vir werklike en bestendige leer om plaas te vind is dit belangrik dat die stof in funksionele verband geleer word — dit is, in sinvolle situasies. Gebeur dit nie, word leer die memorisering van parate kennis, d.w.s. kennis wat slegs vlot *gereproduseer* kan word maar nie kan *funksioneer* in 'n ander verband as waarin dit opgeneem is nie. Kortliks: Onderwys word sinvol vir die kind as dit in verband gebring word met vir hom vertroude en bekende dinge uit sy omgewing.

'n Rekonstruksie van die heersende didaktiese situasie in die eerste skole vir Bantoe toon aan dat die klem sterk geval het op die leerstof en in 'n sekere mate op die onderwyser en die 'metodes' wat hy moes gebruik, maar dat die leerling en sy behoeftes grootliks uit die oog verloor is. In die onderwysproses is die rol van die kind as sodanig skaars gereken; 'n waardering van die kind in sy spesifieke kultuursituasie was haas ondenkbaar.

Alle *leerstof* bestaan basies uit kennis omtrent die kultuurbesit van die betrokke groep. Hierdie kennis word, volgens Langeveld, gerangskik in sekere denksisteme soos godsdiens, taal, geskiedenis, ekonomie ens.²³ Een belangrike aspek van die moderne didaktiese aktiwiteit in die verband, is om te bepaal in watter mate hierdie denksisteme, hoewel nog in 'n growwe, onafgewerkte, rudimentêre vorm, tog reeds deur die kind sy eie gemaak is en vaagweg deur hom aangevoel word reeds voor sy formele onderwys 'n aanvang neem. Die moderne skool poog om so nou as moontlik sy eie opsetlike onderwysaktiwiteite te laat aansluit by die kind se onopsetlike, informele leeraktiwiteite. Laasgenoemde aktiwiteite bring die kind op 'n spontane wyse in aanraking met die onderskeie denk-

sisteme wat in sy omgewing verteenwoordig word. Hierdie natuurlike, ongedwonge ervaring vorm vir die onderwyser die uitgangspunt vir sy hulp aan die kind om dieper deur te dring ten einde die denksisteme meer volledig te bemeester, en om *daarop* voort te bou in sy aanbieding van nuwe kennisgebiede — een van die vername take van die skool.

Die leerstof wat aangebied is in die eerste skole vir Bantoe was byna uitsluitlik gebaseer op Wes-Europese kultuurinhoud en denksisteme. Die leerling se voorskoolse ervarings sowel as sy ervarings buite die skool vir negentien uur per dag, is in die klaskamer summier buite rekening gelaat. Onderwys het hoofsaaklik gehandel oor verafgeleë en onbekende dinge terwyl die basiese boumateriaal in die onderwysproses, dit wat die kind in sy eie omgewing ervaar en die dinge wat hom van sy prilste jeug af omring het, selde die moite van noem werd gegag is binne die mure van die klaskamer. Hierdie verskynsel, tesame met die tradisionele visie dat in die keuse van leerstof die eise en behoeftes van die wêreld van die volwassene die deurslag moet gee, het uitgeloop op die byna volledige splitsing tussen die Bantoe-kind se *lewe* in die gemeenskap en die *onderwys* wat hy op skool ontvang het.

Soos dit byna orals in Afrika Suid van die Sahara die geval is, was Christelike sendelinge die eerste Westerse onderwysers van die Bantoe van Suid-Afrika. Vanselfsprekend was hul eerste en vernaamste doel die onderrig in die Christelike leer. Lees, skryf en basiese rekenkunde was essensieël, ook met die oog op die opleiding van inheemse geestelikes. Van die begin af was daar 'n behoefte aan 'n sekere mate van algemeen vormende onderwys met die klem swaar op die literêre aspek. Volgens Wilson: „The three R's became the paramount pre-occupation of the nineteenth century schools in Africa and to this day claim the main attention. This left a bookish imprint on the whole curriculum. Secondary schools of the English grammar-school style soon followed elementary education into Africa.”²⁴ Later, met die invoering van staatsteun, kom daar ook min verandering in die toestand: „It is worth noting that the government backing of mission education, late though it was, had the effect of confirming and perpetuating the curriculum in its bookish concentration on the three R's...”²⁵ Belangrik is, wat die leerplan betref, dat dit sterk in die rigting van 'n literêre, on-praktiese inhoud geneig het, met die hoofklem op 'n boeke-onderwys; 'n toestand wat steeds 'n vervreemding en 'n distansie tussen *lewe* en *onderwys* beklemtoon het.

Die rol van die *onderwyser* in die eerste skole vir Bantoe en in die skole wat later daardie tradisie sou navolg, moet ook gesien word teen die agtergrond van die destyds heersende Europese onderwystradisie. Die 'onderwyser-opvoeder' van die moderne skool was toe nog die 'onderwyser-masjien' van die 18de en 19de eeue. So afgebaken, gereguleer en formeel was die tegniese prosedures en metodes wat in die klaskamer gevolg moes word, dat die persoonlikheid van die onderwyser vanself op die agtergrond gedwing is. Op die westers-georiënteerde leerstof, vreemd soos dit die Bantoe-kind aangedoen het, het die volle klem geval.

Die onderwyser was basies daarin geïnteresseerd dat die leerstof *geken* moes word, dit is, gememoriseer moet wees, paraat gehou moes word vir reproduksiedoeleindes. Waar die onderwys aan die Bantoe gewoonlik in 'n taal wat vir die kind vreemd is moes geskied, was 'n woordelike reproduksie van die leerstof soos deur die onderwyser aangebied, steeds die weg van die minste weerstand.

Indien die moontlikheid nou nagegaan word of die posisie van die onderwyser in hierdie 'tradisionele' didaktiese situasie aanleiding gegee het tot 'n vervreemding tussen lewe en onderwys, kan aangeneem word dat hierdie onderwysers oor die algemeen nie veel werklike insig kon hê in gedragsverskynsels soos luiheid, domheid, gebrek aan belangstelling, onoplettendheid en gebrek aan konsentrasie by die kinders in hul sorg nie — veral waar genoemde verskynsels, soos gemanifesteer in die kultuurofset van die Bantoe, as sodanig geïnterpreteer moet word.

Die Bantoe-onderwyser, alhoewel hy sy leerlinge waarskynlik intuïtief beter kan peil, skep 'n ander probleem. Aangesien hy sy skoling ontvang het in die soort inrigtings waarna hier konstant verwys is — inrigtings waar meganisasie aan die orde van die dag was — gebeur dit soms dat hy self skuldig is aan die roetine-tipe onderwys wat ons hierin gedagte het. Vir 'n sekondêre-skool onderwyser, byvoorbeeld, sal dit beteken die hantering van moeilike leerstof, bestaande uit denksisteme wat oorspronklik ontwikkel is in 'n kultuursituasie vreemd, of relatief vreemd, aan onderwyser en kind. Dit kan gebrekkige insig tot gevolg hê en lei tot onsekerheid aan die kant van die onderwyser. Meganiese onderwys en die presiese herhaling jaar vir jaar van sekere geykte stappe volg dan byna outomaties, veral wanneer onderwysers noodgedwonge vakke moet doseer waarvoor hul nie opgelei is nie, soos dit dikwels die geval was en steeds is by die onderwys hier ter sprake.

In dié geval is die hulp en bystand wat die onderwyser sy leerlinge kan aanbied, beperk. Daar is aanduidings dat dit 'n situasie is wat vandag nog vry algemeen voorkom. Dit blyk ook uit 'n ondersoek wat deur ons in Oos-Kaapland uitgevoer is met Transkeise en Ciskeise sekondêre (middelbare) leerlinge. Die leerlinge moes die onderwyser (hierdie 'onderwyser' staan in Nederland bekend as 'leraar') beskryf waarvan hul die meeste gehou het (aangedui as 'Onderwyser A') sowel as die onderwyser waarvan hul die minste gehou het ('Onderwyser B'). Die ondersoek is elders volledig beskryf²⁶ en slegs enkele uittreksels uit protokol-opstelle word hier ter demonstrasie aangehaal. 'n Meisie van 17 jaar, in standerd X — die finale jaar voor toelating tot die Universiteit — beskryf haar 'Onderwyser B' soos volg:

„Ek het van hom die minste gehou as gevolg van die wyse waarop hy klas gegee het. Hy het bloot 'n boek geneem en daaruit begin lees sonder enige verduidelikings. Vra ons vrae, het hy nie die antwoorde geken nie. Soms moes ons self 'n hoofstuk lees wat vir ons moeilik was om te verstaan. Woorde wat vir ons onbekend is moes deur onself in die woordeboek nageslaan word. Ons was dwars deur die leerplan voor die end van die jaar, sonder om maar èn hoofstuk daarvan te verstaan.”

'n Ander sewentienjarige meisie, ook in standerd X, waardeur haar 'Onderwyser A' juis omdat hy in staat is en bereid is om te help en helder te verduidelik:

„Sommige vakke moet baie deeglik verduidelik word omdat hulle moeilik is om te verstaan. Ek hou van 'Onderwyser A' omdat hy die lesse verduidelik het... Die hoofsaak is dat die onderwyser in staat moet wees om enigiets in die boek te verduidelik vir die leerlinge wat dalk nie mag verstaan nie.”

En 'n seun van negentien in standerd X waardeur sy onderwyser omdat:

„Hy in staat is om alles haarfyn te verduidelik. Hy doen nie die werk grof en onafgewerk nie. Hy gaan altyd in op besonderhede, ook wat die geringste onderdeel betref. Hy gee eenvoudige en logiese voorbeelde en verhelder die vak so dat selfs sonder om dit te bestudeer, jy in staat is om enige vraag te beantwoord wat daarvoor gevra kan word.”

Dit is insiggewend om in verband met die laaste gedeelte van die vorige aanhaling op te merk hoedat leer en die versameling van kennis en insig steeds gesien word teen die agtergrond van die moontlike vrae (toetse, eksamens) wat daarvoor gevra kan word en die kanse van die leerling om korrekte antwoorde daarop te kan verskaf.

Die enkele aanhalings uit protokolopstelle dien om aan te dui hoe Bantoe Sekondêre Skoolleerlinge veral daarop gesteld is dat hul onderwysers vakkundige leiding moet kan gee en veral deeglik moet kan verduidelik. Dit wek origins geen verwondering nie, gesien in die lig van die feit dat leerlinge so dikwels gekonfronteer word met leerstof wat min of geen plek het in hul eie kultuuragtergrond nie. Gevolglik word deeglike, simpatieke en kundige leiding in en verduideliking van die leerstof besonder hoog waardeer.

'n Verdere gevolg van die onsekerheid wat by 'n onderwyser kan heers as hy sy vak nie ten volle beheers nie, is dat hy 'n gebrek aan vertroue in sy eie moontlikhede as onderwyser begin toon en al meer die werklike didaktiese ontmoeting met sy leerlinge begin vermy. Hiervan was daar ook ruim aanduidings in ons protokolopstelle. 'n Seun van twintig jaar skryf:

„Onderwyser B kom net in die klaskamer in en beveel die leerlinge om van bladsy soveel tot bladsy soveel te lees. Hy is gladnie daarin geïnteresseerd of hulle volg wat in die boek staan nie. As jy durf 'n vraag stel, soek jy na oorlog en sy antwoord is dat jy jou handboek en jou woordeboek tot jou beskikking het en dat jy nie 'n gek van hom moet kom maak deur jou vraestellery nie.”

Ook die oormatige klem op die gebruik van 'n klashandboek hang hiermee saam. 'n Leerling van 22 jaar skryf soos volg:

„... daarna beveel hy ons om ons handboeke oop te maak en hy lees daaruit asof dit 'n gewone biblioteekboek is. Hy lees dwars deur die periode en gewoonlik word party leerlinge vaak en val aan die slaap. Dan sê hy ons moet huistone gaan en ons eie aantekeninge gaan maak. As mens enigiets vra, sê hy bloot: „Raadpleeg julle woordeboeke en gebruik jul verstand”. Hy lees dwars deur die handboek en lei dan daarvan af dat ons die leerplan deurgewerk het... wat nie so is nie”.

En 'n seun van negentien skryf:

„Wat hy doen is, hy beveel ons om ons boeke op 'n sekere bladsy oop te maak en vra een van ons om te lees. As die betrokke stuk klaar gelees is stap hy uit die klaskamer.”

'Onderwyser A' word weer vir die volgende rede waardeer:

„As hy klasgee lees hy selde uit die handboek, wat 'n aanduiding is dat hy weet waarvan hy praat en dat die vak vir hom kinderspeletjies is.”

Dit wil byna voorkom alsof dieselfde onderwysers telkens beskryf word, maar die aangehaalde protokolopstelle is in alle gevalle uit verskillende skole afkomstig.

Verder is dit 'n kenmerk van die onderwyser wat weens 'n gebrek aan voldoende insig in die logiese strukturering van sy vak onseker voel, dat hy ongraag vrae beantwoord in die klas en vrye diskussie oor die werk ontmoedig. Hierdie klaskamersituasie word deur Butler soos volg getipeer: „Learners are not, as a rule, given the opportunity to do things for themselves. They are told, or made to feel, that their opinions are worthless; that they should follow, not lead; listen and remember, not work things out for themselves.”²⁷

Daar is sterk protes by ons proefgroep van Bantoe-leerlinge teen die onderwyser wat nie bereid is om vrae te beantwoord of bespreking toe te laat nie:

„... wanneer hy besig is die klas en jy vra'n vraag oor iets wat jy nie verstaan nie, klap en skop hy jou en sê dat jy nie geluister het terwyl hy besig was met die les nie. Hy gee geen agtergrond nie. Hy sê net dat jy die ding behoort te ken.”

„As jy nie verstaan het nie het hy net gesê jy moet van jou maats vra om vir jou te verduidelik. Hy het niemand toegelaat om vrae te stel oor sy eie vak nie.”

En waardering vir die onderwyser wat wel vrae en diskussie toelaat:

„Sy het nooit kwaad geword as leerlinge vrae stel oor sekere dinge wat hul nie verstaan nie... Selfs al vra jy dieselfde vraag twee keer, het sy nog nie kwaad geword nie.”

Onderwys (Education?) was, en is steeds, vir menige Bantoe-onderwyser iets wat hoofsaaklik opgesluit lê in die bladsye van boeke; iets wat in elk geval totaal verskil van die onskoolse, onakademiese wêreld van sy leerlinge. So is dit byvoorbeeld baie moeilik om menige laerskool onderwyseres van die noodsaak te oortuig dat haar onderrig in rekenkundige bewerkings ontwikkel moet word vanuit die numeriese probleme wat eie is aan die kind se kultuuragtergrond.²⁸ Onderwys word beskou as 'n soort kunsgreep wat net aangeleer kan word binne die mure van 'n klaskamer, iets wat in verband staan met die verafgeleë en die vreemde, byna met die magiese.

Dit dui alles op 'n didaktiese situasie wat nie anders kan as om 'n distansie, 'n vervreemding tussen lewe en onderwys te begunstig nie. Ons opmerkings so ver word nie as 'n kritiek bedoel of 'n verwerping van die wyse waarop Westerse onderwys by die Bantoe ingevoer, of aan

hom voorgestel is nie. Dit is bloot 'n beskrywing van 'n feitelike situasie en 'n poging om die oorsake wat daartoe aanleiding gegee het, te ont-rafel. Intendeel, vir sover ons beskrywing tog na 'n kritiek mag lyk, wil ons met Wilson²⁹ saamstem dat kritiek op die wyse waarop Westerse onderwys in Afrika ingevoer is, gebaseer is op 'the wisdom of hindsight'. Dit is moeilik om te begryp hoe hierdie Afrika-gemeenskappe in hul heel eerste kontak met die Weste anders 'n begin sou kon maak met die opbou van 'n ekonomiese en administratiewe basis, afgesien nog van die verspreiding van die Christelike leer, as die klem nie so sterk op die literêre, 'boekagtige' onderwystradisie laat val is nie.

3. *Die klem op die memorisering van parate kennis*

Verskeie ondersoekers het reeds gewys op die klem wat in die tradisionele Bantoe-gemeenskap op die memorisering van parate kennis geval het.³⁰

Aan die begin van hierdie artikel is ook daarop gewys dat Europese onderwys ten tyde van sy oorplanting na die Afrikaanse kontinent Suid van die Sahara geensins vry was van formalisme en die starre gebruik van leë formules en verbalismes nie. Geheuewerk is sentraal gestel. Leer het beteken die aanbring van korrekte assosiasies en die ideaal was die snelle en foutlose reproduksie van die geleerde stof.

Die gevolg van die ontmoeting tussen Afrika en Europa in dié verband is dat die klem nog sterker gaan val het op die memorisering van parate kennis — sterker as wat dit by enige van die twee opvoedkundige tradisies die geval was. Enkele belangrike punte moet in dié verband beklemtoon word:

a) Daar is gedurende die eerste jare van onderwys-oorplanting op Afrikaanse bodem weinig gedoen om die oormatige klem op 'n literêre onderwys en die daarmee saamhangende nadruk op die memorisering van parate kennis, in Bantoe-skole te bekamp. Dit was in belang van die Westerse heersers om op te lei vir die besetting van mindere administratiewe poste. Dit is persone: "... whose task tended to be routine and repetitive and the memory and imitative faculty were not unsuitable to such work."³¹ Veral in Suid-Afrika met sy relatief groot Blanke gemeenskap was hierdie vakatures selfs minder as in die res van Afrika en vir gou was die onderwysmasjien besig om maar voort te draai en mense voor te berei vir poste wat nie bestaan het nie.³²

b) Selfs al sou die doel van die begin af gewees het om die oordrewe nadruk op parate kennis in die skole uit te skakel, sou daar nog onoor-komelike probleme in die weg wees. Dikwels moes onderwysers hul onderwystaak verrig met min of geen onderwysopleiding nie, wat meesal gepaard gegaan het met min of geen insig in die sosiale en kulturele agtergronde van die lande van herkoms van die inkomende Westerse onderwys. Die gevolg was dat die Bantoe-onderwysers gedoen het wat enige ander groep onderwysers onder dieselfde omstandighede sou doen — hulle het teruggeval op roetine- en sleuronderwys wat gepaard gegaan het met 'n hoë premie op die presiese reproduksie van parate kennis.

c) Die voortsetting van hierdie 'tradisie' onder bespreking is in die laaste jare uit 'n nuwe oord gestimuleer. Dit betref hier die resente ge-weldig snelle toename van leerlinggetalle. In die Republiek van Suid-Afrika was die totale aantal Bantoe primêre skool-leerlinge in 1955, 970.239. In 1963 was dit 1.770.371. Vir dieselfde periode was die toe-name in die sekondêre skole van 34.983 na 53.444.³³ Al sou die posisie in Suid-Afrika ten opsigte van personeelbesetting beter wees as in die meeste ander Afrika-lande,³⁴ is dit tog so dat die onderwysopleiding nie kan tred hou met die verbasend snelle uitbreiding (soms om poli-tieke en prestige redes) wat op dié terrein plaasvind nie. Dit het tot gevolg dat skole vir 'n groot gedeelte beman word deur onopgeleide, of soos dit veelal in Suid-Afrika die geval is, nie voldoende opgeleide, per-soneel. Dit verskuif, soos reeds betoog is, noodwendig weer die klem na metodes wat die memorisering van parate kennis begunstig.

d) Die rede wat egter die mees deurslaggewende sou wees vir die opbou en instandhouding van die memoriseer-tradisie is die diskontinuiteit, die afstand tussen die skool enersyds en die kind se sosiale en kulturele leef-wêreld andersyds. Herskovits skryf hieroor: „This, perhaps more than anything else, accounted for the stress on rote memory which came to characterize the schooling of Africans, and which gave rise to the charge that Africans were unable to do creative and critical thinking. In terms of the transfer of culture, however, it is self-evident that the schooling of Africans under these conditions could be no more than exercise at memorising facts.”^{34a}

Waar hierdie diskontinuiteit tussen die skool en die kind se sosiale en kulturele wêreld voorkom, ontvang die kind sy onderwys in 'n skool-situasie waarvoor hy geen plek vind in sy 'ander' wêreld van nie-

skoolse ervarings nie. Skoolonderwys en die lewe daarbuite bly apart, en geskei in waterdige kompartemente. As die ontmoeting tussen leerling en leerstof dan nog bewerkstellig moet word deur 'n onderwyser wat nie in staat is tot, of belangstel in 'n opheffing van hierdie diskontinuiteit nie, is die onomwonde memorisering van parate kennis onvermydelik. Die kind mis dan die intrinsieke, wesentlike, intellektuele kontrole oor die nuwe kennis en ondervind probleme met die assimilasië daarvan as deel van die strukturele eenheid of kognitiewe struktuur wat reeds sy eie is en opgebou is op grond van ervaring opgedoen in sy leefwêreld.

'n Belangrike gevolg hiervan is die sterk neiging om stellings op gesag te aanvaar sonder om self krities en onder eie verantwoordelikheid daarvoor na te dink. Die woord van die onderwyser sowel as dié van die handboek word sonder meer as gesaghebbend aanvaar. Boek-geleerdheid en die versameling en opberging van veel feitekennis en informasie, ongeag insig in samehang, word sentraal gestel. Ekere wys daarop hoe dié gedagte selfs in die inheemse Nigeriese tale vasgelê is.

„In the vernacular language of Nigeria the words for education convey an entirely misleading idea of what education is. The word for education in any of these languages connotes booklearning or knowledge. In Ibibio for example, 'education' is rendered *udiönö-nwed*, which means 'the knowing of book'. In Ibo it is rendered *emo-ekwokwo*, which may be translated 'book-learning'.”³⁵

Tog is dit interessant om op te merk dat die leerlinge van die proefgroep in ons ondersoek waarna reeds verwys is, deurgaans blyke gee van 'n besef dat dit onwenslik is om grootliks of uitsluitlik staat te maak op die memorisering van parate kennis en slaafse woordelike herhaling uit handboeke. Die feit dat soveel leerlinge die onderwyser waardeer wat hom in sy metodes van onderwys nie hieraan skuldig maak nie, is 'n aanduiding dat laasgenoemde onderwyser waarskynlik nog eerder die uitsondering as die reël verteenwoordig.

Vergelyk die enkele uittreksels uit protokolopstelle:

„Ek het van 'Onderwyser A' in my sekondêre skool gehou omdat hy nie van ons verwag het om ons werk te memoriseer nie, maar met begrip (understanding) te leer. Hy het ons, behalwe natuurlik as ons gedigte moes leer, aangemoedig om ons eie woorde te gebruik en veral te sorg dat ons hom nie slaafs navolg nie.”

„Hierdie onderwyser wou nie hê ons moet 'blok' (cram) nie maar hy wou

hê ons moet studeer sonder die doel om die werk te memoriseer. Hy het ons aangemoedig om diep te dink en te redeneer."

„Wat ek van hom gehou het is dat hy nooit onvoorbereid klas toe gekom het nie. Hy het ons nooit gedwing om te memoriseer wat in die boek is nie en ook nooit ver wag dat ons sy vrae moet beantwoord presies soos die besondere antwoord in die boek voorkom nie."

En nog 'n laaste merkwaardige aanhaling:

„As hy 'n probleem doen (hy het Wiskunde doseer) skryf hy dit op die bord neer sonder om te praat en beveel ons daarna om dit af te skryf en te leer."

Nêrens, in enige van die protokolopstelle kla leerlinge dat te min tyd en geleentheid gegun word om sekere dele van die werk te memoriseer nie.

Verskeie ondersoekers het reeds daarop gewys dat Bantoe-leerlinge te veel op hul geheue staatmaak, dat hul 'n geneigdheid en voorliefde toon vir die memorisering van boeke-kennis maar dat hul geen raad weet as die toepassing van die kennis op aanverwante terreine aan die orde kom nie. Dit is 'n veralgemening waarin daar tot op 'n sekere hoogte, as veralgemening, waarheid steek. Dit moet net nie so geïnterpreteer word asof dit sou dui op 'n biologiese begrensing van die moontlikhede van die Bantoe-leerling as sodanig nie, aangesien enige ander groep leerlinge behorende tot 'n verskillende kultuurgroep, onder dergelyke omstandighede, waarskynlik net so sou reageer.³⁶ Betreffende Afrika Suid van die Sahara het sekere omstandighede in die verlede meegewerk, is dit steeds besig om mee te werk en sal dit waarskynlik nog vir 'n geruime tyd meewerk ten einde die tradisionele opvatting te laat voortduur dat leer grootliks sentreer om geheue-inspanning en neerkom op die opeenhoping van brokke kennis van 'weetjies', ongeag aanwendingsmoontlikhede.

Van die allergrootste belang is egter dat dit nie hier gaan om 'n metode van leer wat 'n soort inheemse, ingeskape, spontane leermetode vir die inheemse inwoners van Afrika is nie; 'n wyse van leer wat 'natuurlik' kom by dië mense en dus ook goed genoeg is vir Afrika. Dit is waar dat die memorisering van parate kennis in hul inheemse opvoeding en onderwys soms 'n besonder prominente rol gespeel het, maar dit was, en is, eweneens waar dat dit ook 'n vername onderdeel van byvoorbeeld die Westerse onderwystradisie vorm. Daarom kan Nieuwenhuis skryf: „Soms krijgt men de indruk dat deze houding tot de erfsubstantie van het Nederlandse volk, of van de mensheid in haar geheel is gaan horen,

want niets is gemakkelijker dan een willekeurige klasse . . . tot deze houding te brengen, terwijl pogingen de leerling te brengen tot een actief, zelf veroveren van de leerstof op allerlei moeilijkheden stuiten." ³⁷ By die Bantoe, soos by ander ontwikkelende nie-tegnologiese gemeenskappe, is, om redes wat reeds aangestip is, sedert die invoering van Westerse onderwys, genoemde leermetodes sterk begunstig.

Die Bantoe slaan vandag nog 'n redelik power figuur op onderwysgebied. Die aanhaling van enkele statistiese gegewens sal dié bewering staaf: Uit 'n totale Bantoebevolking van 11.648.000 was daar in 1963, 1.770.371 of 15.20 % op skool. Dit is 'n prysenswaardige toestand en vergelyk gunstig met dié in alle ander state in Afrika. ³⁸ Heelwat minder gunstig is egter die feit dat uit die totaal van 1.770.371 skoolkinders daar maar 10.413 in St. VIII (die derde leerjaar van die sekondêre skool) en slegs 1.040 in St. X was. In daardie jaar was 301 voltydse eerstejaarstudente aan die drie Universiteitskolleges vir Bantoe ingeskrif. ³⁹ Èrens langs die pad sak die honderdduisende uit.

'n Netwerk van faktore, die vernaamste waarna reeds verwys is, speel 'n rol hier mee. Dat sal veel inspanning en heelwat tyd verg ten einde die vernaamste van die ongunstige invloede wat voortgespruit het uit hierdie aspek van die ontmoeting tussen Bantoe en Westerling, die hoof te bied. Hierdie invloede *kàn* egter bekamp word, en niks is meer bemoeigend as dit nie, wanneer in aanmerking geneem word die toenemende verantwoordelikheid wat die Bantoe moet aanvaar en funksies wat in die toekoms in hul eie samelewing vervul sal moet word. Die sukses met hierdie pogings sal saamhang met faktore soos die beskikbare finansies, kundigheid waarmee in die toekoms leiding op Bantoe-onderwysgebied gegee kan word en die mate waarin die ouer-publiek oortuig kan word dat pedagogiese, en nie byvoorbeeld suiwer ekonomiese of politieke beginsels nie, die deurslag moet gee.

Bibliografie en aantekeninge

- ¹ PRINS, F. W.: *Opvoedkundige Voordragte in Verband met Onderwysvernuwing*, Pretoria, 1959, 1.
- ² KGWARE, W. M.: *In Search of an Educational System*, Pietersburg, 1961, 4.
- ³ PRINS: *a.w.*, 2.
- ⁴ WATERINK, J.: *Inleiding tot de Theoretiese Paedagogiek*, Deel II, Vierde Stuk, Kampen, 809.
- ⁵ Aangehaal deur Waterink, *a.w.*, 809.

- 6 CURTIS, S. J. en BOULTWOOD, M. E. A.: *A Short History of Educational Ideas*, Londen, 1963 (3), 232 e.v.
- 7 SIEN LANGEVELD, M. J.: *Inleiding tot de Studie der Paedagogische Psychologie . . .*, Groningen, 1957 (6), 16.
- 8 CURTIS en BOULTWOOD, 367.
- 9 *Ibid.*, 407.
- 10 DUMINY, P. A.: The Desirability of Renewed Didactical Reflection, *Fort Hare Papers*, 1963, 4—5.
- 11 HERSKOVITS, M. J.: *The Human Factor in Changing Africa*, Londen, 1963, 6.
- 12 TEMPELS, P.: *Bantu Philosophy*, Paris, 1952, 110-111.
- 13 Vergelyk DUMINY, P. A.: *African Pupils and their Teachers*, Associateship Report, Universiteit van Londen, 1966, Hoofstuk I, 1-69 en die literatuur waarna daar verwys word. Trouens hierdie artikel is 'n weergawe, in enigsins gewysigde vorm, van Hoofdstuk II van dieselfde, ongepubliseerde stuk.
- 14 RAUM, O. F.: The Demand for and Support of Education in African Tribal Society, *1965 Yearbook of Education*, 540.
- 15 BLACKING, JOHN: *Black Backruond, The Childhood of a South African Girl*, New York, 1964, 87. (Vertaling van my).
- 16 LEWIS, L. J.: *Educational Policy and Practice in British Tropical Areas*, Londen, 1954, 60-61.
- 17 JALOBÉ, J. J. R.: *Poems of an African*, Lovedale, 1946, 1.
- 18 HERSKOVITS, 223.
- 19 TEMPELS, 111.
- 20 DOUGALL, In, *Africa*, 1938, 322.
- 21 MALINOWSKI, B.: Native Education and Culture Contact. In: *International Review of Missions*, Vol. 25, 1936, 481.
- 22 VAN GELDER, L.: *Vernieuwing van het Basisonderws*, Groningen, 1958, 58.
- 23 LANGEVELD, M. J.: Algemene en Speciale Didactiek . . ., *Paedagogische Studiën*, Nr. 7-8, Augustus 1959.
- 24 WILSON, JOHN: *Education and Changing West African Culture*, New York, 1963, 23.
- 25 *Ibid.*, 25.
- 26 SIEN DUMINY: *African Pupils and their Teachers*. Die oorspronklike protokolle is in Engels maar is deur ons vry vertaal.
- 27 BUTLER, 119.
- 28 Vergelyk byvoorbeeld RAUM, O. F.: *Arithmetic in Africa*, Londen.
- 29 WILSON, *Ibid.*, 25.
- 30 In verband met die Xhosa sien byvoorbeeld: SOGA, J. H.: *The Ama-Xosa: Life and Customs*, Lovedale, 1931, 88.
- 31 WILSON, 27.
- 32 WILSON, 29.
- 33 SIEN HORRELL, M.: *A Decade of Bantu Education*, Johannesburg, 1964, 70-71 sowel as *1963 Jaarverslag van die Departement van Bantoe-Onderwys*.
- 34 Vergelyk hier WILSON, 28.

34^a HERSKOVITS, 223.

35 EKERE, C. A.: *Education in Nigeria*, M.A.-Thesis, Londen, '45, 116.

36 Vergelyk DUMINY, P. A.: Die Invloed van Ras op Begaafdheid, *Paedagogische Studiën*, XXXVII, 1960.

37 NIEUWENHUIS, H.: *Grondslagen en Grondbegrippen van Vernieuwing . . .*, 1964 (3), 114.

38 In 1965 was 83 % Bantoe-kindere tussen die ouderdomme van 7 en 14 jaar op skool. Vergelykende gegewens vir elders in Afrika is: Ghana: 29 %; Ethiopië: 18 %; Kenia: 49 %; Liberië: 17 % en Nigerië: 34 %. Hoofartikel, *Die Vaderland*, 12 Okt. 1965).

39 1963 Jaarverslag, Departement van Bantoe-Onderwys.