

**KAN AFSTANDSONDERRIG
BYDRA TOT DIE DEMOKRATISERING
VAN ONDERWYSEROPLEIDING
IN SUID-AFRIKA?**



EDWARD RADLOFF

Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad M.Ed in die Departement Filosofie van die Opvoeding, Universiteit van Wes-Kaapland.

STUDIELEIER: NELLEKE BAK

**UWK
BELLVILLE**

MAART 1997

INHOUDSOPGAWE

Abstrak	i
Abstract	iii
Verklaring	iv
Erkennings	v

INLEIDING	1
----------------------------	----------

HOOFSTUK 1

WAT IS DEMOKRASIE?	3
1.1 WESTERSE LIBERALE DEMOKRASIE	3
1.2 NIE-LIBERALE DEMOKRASIE	6
1.2.1 Die Kommunistiese variant	6
1.2.2 Die onder-ontwikkelde variant	10

HOOFSTUK 2

'n HISTORIESE OORSIG OOR DIE ONTSTAAN VAN DIE ONDEMOKRA- TIESE AARD VAN SWART ONDERWYS	15
2.1 VOOR 1880	16
2.2 1880 - 1948	21
2.3 1948 - 1994	27

HOOFSTUK 3

WAT IS AFSTANDSONDERRIG?	40
3.1 VERSKILLENDE SIENINGS VAN AFSTANDSONDERRIG	40
3.2 AFSTANDSONDERRIG IN SUID-AFRIKA	42
3.2.1 Unisa	43
3.2.2 Intec College	44
3.2.3 Lyceum Kollege	44
3.2.4 Rapid Results College	45
3.2.5 Damelin Correspondence College	45

3.2.6	Turret Correspondence College	45
3.2.7	Die "Correspondence College Council"	46
3.2.8	Die Vereniging Van Afstandsonderrigkolleges	46
3.3	DIE AFSTANDSONDERRIG VAN LEERKRAGTE IN SUID-AFRIKA	47
3.3.1	Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding (ex-Departement van Onderwys en Opleiding)	48
3.3.2	Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding, Roggebaai (ex-Raad van Verteenwoordigers)	49
3.3.3	Die Onderwyskollege Van Suid-Afrika (ex-Transvaalse Onderwysdepartement)	49
3.3.4	Die Onderwyskollege Natal (ex-Natale Onderwysdepartement)	49
3.3.5	Die Onderwyskollege Springfield (ex-Raad van Afgevaardigdes)	50
3.3.6	Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding Umlazi (ex-KwaZulu-Natal Onderwysdepartement)	50
3.3.7	Promat Correspondence College	50
3.3.8	Technikon Suid-Afrika	51
3.3.9	UNISA	51
3.3.10	Vista Universiteit	52

HOOFSTUK 4

	HOE DIE AFSTANDSONDERRIG VAN LEERKRAGTE DIE BESTAANDE KRISISPUNTE KAN AANSPREEK	54
4.1	FORMELE TOEGANKLIKHEID	56
4.1.1	Eonomies Benadeelde Persone	56
4.1.2	Die Belemmering Wat Vroue Ondervind	62
4.1.3	Die Belemmering Wat Werkende Persone Ondervind	66
4.1.4	Geografiese Afsondering As 'n Belemmering	67
4.2	VOORDELE VAN AFSTANDSONDERRIG	70
4.3	EPISTEMOLOGIESE TOEGANKLIKHEID	72
4.3.1	Wat is Epistemologiese Toeganklikheid?	72
4.3.2	Waarom is Epistemologiese Toeganklikheid Noodsaaklik?	75
4.3.3	Die Vereistes Wat Gestel Word Vir Epistemologiese Toeganklikheid	76
4.3.4	Maniere om Epistemologiese Toeganklikheid te Bevorder	79
5.	GEVOLGTREKKING	82
	NOTAS	83
	BIBLIOGRAFIE	91

ABSTRAK

Onderwyseropleiding in Suid-Afrika is die fokus van hierdie mini-tesis. Die kernvraag is of afstandsonderrig kan bydra tot die demokratisering van onderwyseropleiding in Suid-Afrika. Om die vraag in perspektief te stel word in hoofstuk drie 'n bespreking gegee van wat bestaan ten opsigte van afstandsonderrig in Suid-Afrika, insluitende die afstandsonderrig van onderwysers.

Die moontlikheid dat afstandsonderrig kan bydra tot die demokratisering van die proses van onderwyseropleiding word ondersoek en hierdie ondersoek berus op twee sentrale fasette. Eerstens J.B. MacPherson se siening dat 'n stelsel wat die omstandighede skep waarin die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder word as demokraties beskou word. Tweedens 'n besinning oor hoe onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig toeganklikheid tot onderwyseropleiding-geleenthede kan verbreed. Sowel formele toeganklikheid as epistemologiese toeganklikheid kom in hierdie bespreking ter sprake.

As motivering vir die ondersoek na demokrasie in onderwyseropleiding word in hoofstuk twee 'n oorsig gegee van ontwikkelings wat juis demokratiese beginsels in Suid-Afrika teengewerk het, dit wil sê die omstandighede wat in die geskiedenis van Suid-Afrika die volle en vrye ontwikkeling van veral Swart mense belemmer het. Die onderwysstelsel vir Swart mense, diskriminerende wetgewing en ander maatskaplike verwickelings kom in hierdie hoofstuk onder die soeklig. Hierdie diskriminerende maatreëls het nie die omstandighede geskep waarin die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite onder Swart leerkragte en leerlinge bevorder is nie.

Teen hierdie agtergrond wil ek argumenteer dat die afstandsonderrig van leerkragte wel kan bydra tot die breëre formele toeganklikheid van histories benadeelde onderwysstudente tot onderwyseropleiding. Ek argumenteer verder dat afstandsonderrig 'n bydrae kan lewer tot die demokratisering van onderwyseropleiding - dit wil sê om die volle en vrye ontwikkeling van leerkragkapasiteite te bevorder - indien dit ook epistemologiese toeganklikheid bevorder. Epistemologiese toeganklikheid beteken dat toegang tot die kennis, dit wil sê vakinhoud en die betrokke intellektuele vaardighede, bevorder word. Om ten volle te kan bydra tot die

demokratisering van onderwyseropleiding moet afstandsonderrig beide formele toeganklikheid en epistemologiese toeganklikheid bevorder.



ABSTRACT

This minithesis focuses on the distance education of teachers in South Africa. The central question is whether distance education can contribute to the democratization of teacher education in South Africa. To put the question in perspective distance education in South Africa is discussed in chapter three, including the distance education of teachers.

An investigation is made regarding the democratization of the process of teacher education and this investigation centres on two main aspects: firstly, MacPherson's view that a system which creates the conditions for the full and free development of human capacities can be regarded as a democratic system; secondly, how teacher education through distance education can increase the accessibility of teacher education opportunities. Both formal accessibility and epistemological accessibility is included in this discussion.

In chapter two the historical developments which inhibited the conditions for the full and free development of human capacities, among South Africa's Black population especially, are discussed. This discussion serves as motivation for the investigation into the democratization of the teacher education process in South Africa. The system of education for Blacks, discriminatory legislation and other social developments are discussed in this chapter. These discriminatory measures did not promote conditions in which the full and free development of human capacities among Black teachers and pupils was possible.

It is against this background that I want to argue that distance education could contribute to broadening access to teacher education for historically disadvantaged teacher education students. I argue further that distance education can contribute to the democratization of teacher education in South Africa - to promote the full and free development of teachers' capacities - if it also promotes epistemological accessibility. Epistemological accessibility means that access to knowledge - both the content of courses and the appropriate intellectual skills - is promoted. In order to fully contribute to the democratization of teacher education distance education has to promote both formal accessibility and epistemological accessibility.

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat Kan Afstandsonderrig bydra tot die Demokrasering van Onderwyseropleiding in Suid-Afrika? my eie oorspronklike werk is, dat dit nie voorheen vir enige graad of eksamen aan enige ander Universiteit voorgelê is nie, en dat al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, aangedui is en erken is deur volledige verwysings.

VOLLE NAAM: EDWARD RADLOFF



.....

HANDTEKENING

DATUM: MAART 1997

ERKENNINGS

'n Innige en opregte dankie aan Nelleke Bak vir leiding gedurende hierdie studie en veral vir haar geduld.

Baie dankie Naomi, Laura en Andrew vir julle liefde, ondersteuning, aanmoediging en opoffering terwyl ek hiermee besig was. 'n Spesiale dank aan my ouers vir die oorspronklike geleentheid wat tot hierdie studie gelei het. Aan almal wat (soms mismoedig) verneem het na my vordering met hierdie studie: Baie dankie vir die belangstelling. Spesiale name hier is Charmaine, Mike, Stan, James en Sharon.

Aubrey Classen verdien spesiale vermelding vir die baie netjiese versorging van hierdie mini-thesis. Ek erken ook die hulp van die personeel van die volgende biblioteke: U.W.K., (veral Benita De Wet), Stellenbosch, die Onderwysstudiebiblioteek, U.K., EDULIB.

Aan almal wat tyd afgestaan het om met my hieroor te gesels en so gehelp het om my gedagtes oor bepaalde kwessies te orden en te verfyn: baie dankie, ek waardeer dit opreg.

INLEIDING

In die bewoording van die titel word daar na demokrasie verwys, te wete die demokratisering van onderwyseropleiding, daarom is dit nodig dat ek 'n omskrywing moet gee van die interpretasie van "demokrasie" waarmee ek gaan werk. Daar bestaan uiteenlopende gedagtes oor hierdie begrip en ek het dit nuttig gevind om gebruik te maak van die uiteensetting wat MacPherson aanbied in The Real World of Democracy¹. Hy gee 'n uitleg van drie verskillende tipes demokrasie en dit is veral waardevol vir 'n studie soos hierdie, waar daar in die Suid-Afrikaanse konteks verskillende interpretasies van demokrasie rondgaan. MacPherson se drie verskillende benaderings tot demokrasie deel 'n sentrale en algemene begrip, naamlik die skep van omstandighede wat die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder. En dit is dan ook die begrip waarmee ek gaan werk in my bespreking van onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig. Twee kern aspekte wat na vore tree in hierdie bespreking van die afstandsonderrig van leerkragte is die verbreding van toegang en geleentheid tot onderwyseropleiding en deelname in die kennis van sodanige opleiding.

'n Sentrale oorweging van hierdie mini-tesis is om te kyk of afstandsonderrig beide toegang en deelname kan verbreed op so 'n manier dat dit omstandighede skep wat die volle en vrye ontwikkeling van leerkragte se kapasiteite bevorder. Daar sal gekyk word na maniere om hierdie geleentheid van toegang en deelname te verbreed.

Die argument in my mini-tesis gaan die volgende vorm aanneem: ek begin by 'n uiteensetting van die konsep van demokrasie waarmee ek gaan werk. Dit word gevolg deur 'n historiese oorsig oor die ontstaan van die ondemokratiese aard van Swart onderwys, dit wil sê hoe omstandighede wat die vrye en volle ontwikkeling van menswees onder Swart mense belemmer het, ontstaan het. Die deel daarna sal gewy word aan 'n uiteensetting van huidige afstandsonderriginstitusies en geleentheid. Die laaste deel sal gewy word aan 'n besinning oor hoe die afstandsonderrig van leerkragte die bestaande krisispunte kan aanspreek en moontlik kan bydra tot die skepping van omstandighede wat opleiding so kan bevorder. Dit sal die kwessie van toeganklikheid en deelname, ten opsigte van beide inrigtings en inhoud, insluit.

In antwoord op die hoofvraag van die mini-tesis argumenteer ek dat afstandsonderrig wel 'n bydrae kan maak tot die demokratisering van onderwyseropleiding in Suid-Afrika, maar dat hierdie bydrae as dit volledig aanspraak wil maak op demokratisering, nie net formele toegang tot inrigtings moet verbreed nie, maar ook epistemologiese toegang tot die kennis self, dit wil sê kennis van die vakinhoud en die vaardighede wat betrokke is.

Die konsep van demokrasie waarmee ek gaan werk is meer as net 'n regeringsvorm. Dit stel die ideaal van menslike gelykheid en vryheid daar - en spesifiek daardie gelykheid en vryheid wat slegs verwesenlik kan word in 'n samelewing waar geen groep ten koste van 'n ander kan domineer nie, en waar omstandighede geskep is vir die volle en vrye ontwikkeling van essensiële menslike kenmerke. Dit is in hierdie sin dat 'n verband gelê kan word tussen demokrasie en die afstandsonderrig van leerkragte. Om dit eenvoudig te stel: ek argumenteer dat die afstandsonderrig van leerkragte die omstandighede kan skep vir leerkragte om vryelik en ten volle te ontwikkel in 'n professionele kapasiteit sowel as om onderwys aan 'n groter aantal leerlinge beskikbaar te stel. Op hierdie manier kan 'n groter aantal mense in die posisie gestel word om hul volle menslike potensiaal as leerkragte en as leerlinge te ontwikkel. Die bestaande ongelykhede kan dus sinvol aangespreek word, selfs al kan dit nie heeltemal uit die weg geruim word nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 1

WAT IS DEMOKRASIE?

MacPherson onderskei 3 soorte demokrasie², nl. Westerse Liberale demokrasie en twee variante van nie-Liberale demokrasie, die Kommunistiese variant en dié van die onderontwikkelde lande van Afrika en Asië. Alhoewel hulle breed van mekaar verskil, deel hulle tog aldie 'n gemeenskaplike kenmerk. Die kenmerk wat hulle in gemeen het, is die strewe na 'n samelewing wat vir almal die geleentheid sal bied om ten volle as mense te ontwikkel. Aan die sentrale eis van die demokrasie, nl. dat dit die omstandighede moet skep vir die volle en vrye ontwikkeling van die mens, word dus in al drie soorte voldoen, alhoewel die konteks waarin dit uitgeleef word baie van mekaar kan verskil.

Hierdie eerste hoofstuk sal gewy word aan 'n bespreking van die drie soorte demokrasie omdat ek 'n duidelike uiteensetting van demokratiese beginsels wil daarstel voordat ek dit kan betrek in my bespreking oor afstandsonderrig en onderwyseropleiding.

1.1 WESTERSE LIBERALE DEMOKRASIE

Volgens MacPherson is daar 'n wesenlike verskil tussen Westerse Liberale demokrasie en die oorspronklike gedagte van demokrasie. "Democracy originally meant rule by the common people, the Plebeians. It was very much a class affair; it meant the sway of the lowest and largest class³." As dit vergelyk word met wat in die moderne Westerse Liberale demokrasieë gebeur (bv. die VSA en Brittanje) is dit duidelik nie dieselfde nie. Daar is baie meer oorwegings wat 'n rol speel by die bepalings van wie regeer as net die wil van die "laagste en grootste klas". Die verskille tussen die twee stelsels kan toegeskryf word aan die aard van die samelewings waar Westerse Liberale-demokrasie gevestig is - hulle is naamlik liberale gemeenskappe. Hulle is gebaseer op die beginsels van vrye keuse, wedywing en die vryemark. Volgens MacPherson word sulke gemeenskappe gedryf deur 'n mark-ekonomie.

Dit beteken dat die individue in die gemeenskap vry is (binne grense natuurlik) om hul eie keuse te maak ten opsigte van sentrale aspekte wat hul lewens raak: geloof, leefwyse, huweliksmaats, betrekings, ens. Om 'n bestaan te maak, bied sodanige individue òf hul dienste, òf hul produkte òf hul arbeid op die vrye mark aan teen die bestaande markprys, wat self ook deur hul gesamentlike onafhanklike beslissings bepaal is. Met die inkomste wat hulle so verdien het, word nuwe keuses gemaak, bv. hoe die inkomste gespandeer word.

So 'n stelsel laat natuurlik die moontlikheid dat sommige individue meer mag verdien as ander. Sels in 'n hipotetiese gemeenskap, waar almal gelyk begin, sal daar dus uiteindelik dié wees wat meer het as ander. Wanneer dit gebeur, praat MacPherson van 'n kapitalistiese mark-ekonomie, wat beteken dat sekere individue genoeg kapitaalverdienste versamel het om die arbeid van ander te koop. Die kapitalistiese mark-ekonomie het die hele aard van die gemeenskappe verander waar dit posgevat het.

Instead of a society based on customs, on status, and on authoritarian allocation of work and rewards you had a society based on individual mobility, on contract, and on impersonal market allocation of work and rewards in response to individual choices⁴.

Die regeringstelsel wat in die kapitalistiese mark-ekonomie ontwikkel het om aan die behoeftes van die gemeenskap te voorsien was die verteenwoordigende partystelsel. Dit is belangrike oorweging: die regeringstelsel het ontstaan uit die behoeftes wat binne die gemeenskap gevoel is. Ons praat hier van die mededingende markgemeenskap en ons kan aanvaar dat die groep met die grootste seggenskap in hierdie gemeenskap die geldeienaars of kapitaliste was. Dit is net logies dat hierdie groep 'n beduidende rol sou speel in die totstandkoming van die regering en dat die regering in voeling met en sensitief teenoor hul verwagtinge en behoeftes sou wees. Dit kon beteken het dat die regering hierdie groep, wat die mark-ekonomie beheer het, kon bevoordeel bo die meerderheid, wat die arbeid moes verrig. Dat dit wel so was, is vir MacPherson duidelik vanuit 'n historiese oogpunt: aan die begin van die eeu het die meerderheid van die bevolking nie stemreg gehad in liberale gemeenskappe nie en het hul belange nie sentraal gestaan in regeringsbeleid nie. Die stelsel was dus in hierdie stadium volgens MacPherson nie so demokraties as wat dit op die oog af gelyk het nie maar dit was wel liberaal en dit het voorsiening gemaak vir individuele prestasie.

'n Wesenlike kenmerk van hierdie stelsel was die mag van die kiesers oor die regerende party. Die regering was onderwerp aan gereelde verkiesings waarin die kiesers kon aandui of hulle tevrede is met die regering of nie. Die stelsel is bevorder deur 'n verskeidenheid van kandidate en politieke partye verkiesbaar te stel. Die kiesers het dus die geleentheid gehad om wat die regering tot stand gebring het te evalueer en dit te meet aan hul eie (die kiesers se eie) verwagtinge en die beloftes van die mededingende partye. Hierby moet ons in gedagte hou wat in die vorige paragraaf gesê is: die kiesers het gekom uit die minderheidsgroep, naamlik die kapitaliste terwyl die meerderheid, die werkers, nie stemreg gehad het nie.

Die regeringstelsel het wel mettertyd 'n wyere demokratiese inslag ontwikkel: Dit het groter ruimte geskep vir die deelname van die meerderheid van die bevolking, wat aanvanklik uitgesluit was. Faktore wat vir hierdie ontwikkeling verantwoordelik was, was die vryheid van vereniging (right of association) en ander liberale vryhede soos die vryheid van spraak en van publikasie. Sulke vryhede het die meerderheid in staat gestel om hulself te organiseer om druk op die regering uit te oefen: hulle kon vryelik politieke partye en drukgroepe vorm. In die liberale samelewing was daar geen wetlike of grondwetlike hindernis wat dit kon verhoed nie, want "the liberal society had always justified itself as providing equal individual rights and equality of opportunity⁵."

Die liberale demokrasie vertoon dus wel kenmerke wat 'n demokratiese inslag weerspieël, bv. die vryhede van vereniging, van spraak en van publikasie. Omdat hierdie vryhede die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder kan ons sê dat Westerse Liberale demokrasie wel demokratiese kenmerke vertoon. Aan die ander kant is die Westerse Liberale samelewing nie totaal demokraties nie, want die vryemarkstelsel het ingeboude ongelykhede ten opsigte van ekonomiese mag en invloed.

Ten spyte van die geleenthede wat in die liberale samelewing bestaan het, het dit baie jare van organisering en agitatie gekos voordat die meerderheid die stemreg verkry het. Vir die vroulike deel van die bevolking het dit selfs langer geduur. Maar toe demokratiese stemreg eers toegelaat is, het dit op 'n mededingende, liberale grondslag gebeur. Die soort van demokrasie het dus ontwikkel as die logiese uitvloeisel van die mededingende

vryemarkgemeenskap - dit het verander van 'n bedreiging vir liberalisme (die oorheersing van die laagste klas) in die vervulling daarvan.

What the addition of democracy to the liberal state did was simply to provide constitutional channels for popular pressures ... it simply opened the competitive political system to all the individuals who had been created by the competitive market society⁶.

Opsommend, wat ek in hierdie deel probeer uitlig, is dat terwyl Westerse Liberale demokrasie ongelykhede insluit vertoon dit tog kenmerke wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder: Aan die een kant is daar die ingeboude ongelykhede ten opsigte van ekonomiese mag en invloed en aan die ander kant die demokratiese vryhede van spraak, van publikasie en van publieke assosiasie. Dit is op grond van die demokratiese vryhede, wat die ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder, dat ons kan sê dat die stelsel van Westerse Liberale demokrasie wel demokraties van aard is.

1.2 NIE-LIBERALE DEMOKRASIE

1.2.1 Die Kommunistiese variant

Die Kommunistiese teorie, aldus MacPherson, is gebaseer op die werk van Karl Marx en vertoon twee eienskappe wat veral hier belangrik is:

- i) dit is 'n hoogs moralistiese teorie - Marx beweer dat die mens in staat is tot 'n vrye, kreatiewe bestaan, dit wil sê om sy of haar volle menslike bestaan te ontwikkel. Anders gestel is die ideaal dus die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite. Hierdie ideaal word ook nagestreef wanneer ons eis dat elkeen in die samelewing die geleentheid tot deelname aan betekenisvolle onderwys moet hê;
- ii) dit heg waarde aan die politieke optrede en die politieke struktuur van sosiale klasse. Volgens MacPherson beskou Marx kapitalisme as 'n stelsel wat op klas, en veral klasse-uitbuiting, gebaseer is. MacPherson stel dit so: "So long as the capitalist system existed, the state was bound to be an apparatus of force by which one class

maintained its power to exploit the others⁷." Lynreg teenoor hierdie uitbeelding is Marx se nie-liberale demokratiese ideaal: 'n klassegemeenskap met 'n verskil, nl. dat die bestaan daarvan juis gemik is op die daarstelling van 'n klaslose samelewing, en daarom 'n afwesigheid van uitbuiting. Wat dit impliseer vir Marx is 'n baie meer volledige graad van gelykheid.

Hoe om hierdie ommekeer te bewerkstellig? Die werkersklas, en spesifiek die polities-bewuste proletariaat, is beskou as die middel tot hul eie heil. Hulle moet die politieke mag oorneem en die regering (diktatorskap) van die proletariaat daarstel, om die diktatorskap van die kapitalisme te vervang. Die doel met die oornome moet wees om die versamelde kapitaal sowel as die produktiwiteit van die kapitalisme tot die beskikking van almal in die samelewing te stel. Hierdie diktatorskap van die proletariaat moet net duur totdat kapitalisme heeltemal afgebreek is, dit wil sê totdat die klasse-onderskeid van daardie stelsel verdwyn het. MacPherson beklemtoon dat, as dit vreemd voorkom dat 'n diktatorskap as 'n demokrasie beskou word, ons in gedagte moet hou dat die diktatorskap van die proletariaat eerstens die grootste deel van die bevolking sou verteenwoordig. Tweedens sou die doel daarmee die erkenning wees van die menslikheid van die hele bevolking.

Volgens MacPherson het die dinge in die praktyk egter anders verloop as wat Marx dit in die vooruitsig gestel het. In die mees ontwikkelde kapitalistiese lande het die werkersklas nie die kapitalistiese stelsel vernietig nie. Inteendeel, in baie gevalle het hulle die geleentheid vir individuele (persoonlike) rykdom raakgesien en dit aangegryp. Die gevolg was dat hulle hul politieke mag aangewend het om hul eie plekkie in die kapitalistiese son te verseker. Terwyl Marx die vernietiging van die kapitalisme in die vooruitsig gestel het, is hierdie stelsel juis versterk deur die toetrede van die werkersklas nadat hulle hul plek in die vryemarkstelsel versterk het.

Waarom het Marx se verwagtinge dan misluk? Iemand wat gemeen het dat hy die antwoord ken, is Lenin, die persoon wat die 1917-rewolusie in Rusland sou lei. Hy het Marx se vooruitsig van 'n diktatorskap van die proletariaat gedeel, maar sy mening was dat die proletariaat dit nie op hul eie kon regkry nie - hulle was hoogstens in staat tot vakbond-

bewustheid (trade union consciousness). Hy het dus getwyfel aan hul vermoë om die volle politieke implikasies van hul optrede te besef. Dit is die rede waarom hulle hulself in die Weste deur die kapitalistiese liberale demokrasie laat insluk het.

Sy antwoord op die probleem was dat die rewolusie van die werkersklas vanuit 'n ander bron geïnspireer moes word, nl. 'n ten volle klas-bewuste voorpunt (vanguard). Hierdie voorpunt moes die werkersklas met hulle saamtrek na so 'n rewolusie. Indien hierdie voorpunt na 'n suksesvolle rewolusie die regering oorneem, kan dit 'n voorpunt regering (vanguard state) genoem word. Met voorpunt regering bedoel ek dus regering deur 'n ingeligte leierskap in belang van die oningeligte, onderdrukte werkersklas.

In Rusland het die geleentheid vir so 'n rewolusie in Oktober 1917 voorgekom. Die kapitalistiese regering, wat die Tsaristiese beheer vroeër oorgeneem het, was nie in staat om die oorlog-geteisterde en verdeelde samelewing te regeer nie. Die regering is toe oorgeneem deur so 'n voorpunt, in die vorm van die Kommunistiese Party. Hulle was 'n hegte, sentraal-beheerde eenheid met die Marxistiese ideaal om die kapitalistiese samelewing in 'n klaslose samelewing te verander.

'n Belangrike verskil tussen hierdie praktiese werklikheid en die Marxistiese ideaal van 'n rewolusie van die werkersklas is dat die materiële (kapitalistiese) infrastruktuur nog nie bestaan het nie.

Marx had counted on the high productivity and high productive potential of an industrially advanced capitalist system. That was to be the base from which material production could be increased still further under socialism. Without a high level of material production, as he knew, there could be no hope of a classless society... The Soviet state started, therefore, at one remove from the original Marxian concept of democracy⁸.

Die vraag wat in my bespreking van belang is, is of die voorpunt regering as demokraties beskou kan word. Volgens MacPherson is dit noodsaaklik dat ons eers moet besin oor ons beskouing van die demokrasie voordat ons kan besluit of die voorpunt regering demokraties is of nie. Hy noem twee moontlike beskouings, nl:-

demokrasie as slegs 'n regeringstelsel (demokrasie in die eng sin) en
demokrasie as 'n soort samelewing (demokrasie in die breër sin).

Dit is nodig dat ons albei hierdie alternatiewe van nader beskou, omdat dit 'n invloed sal hê op ons oordeel of die voorpunt regering demokraties is of nie.

Eerstens: demokrasie as slegs 'n regeringstelsel. Demokrasie as slegs 'n regeringstelsel beteken dat die meerderheid regeer. Sulke direkte beheer deur die meerderheid is sekerlik teoreties moontlik, maar die praktiese toepassing kan moeilik wees as ons begin vra wat beskou ons as werklike beheer, watter vorm van verantwoordelikheid eis ons van die politici en eis ons sodanige verantwoordelikheid van almal in die gemeenskap in dieselfde mate? Hierdie soort vrae moet eers beantwoord word, sodat ons 'n helderder idee kan vorm van wat ons met demokrasie bedoel. Sodanige direkte beheer deur die meerderheid oor die politici kan dit vir laasgenoemde verskriklik moeilik maak om hul funksies uit te voer indien dit nie duidelik omskryf word nie. Dit kan beteken dat die regering net 'n rubberstempel word van die wil van die meerderheid. Die vraag wat dan ontstaan is of so 'n stelsel bevorderlik is vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite. Indien die kwessie van die meerderheid se beheer nie bevredigend opgelos word nie, kan wel gevra word of losbandigheid nie die uiteinde sal wees nie: dit kan 'n stelsel tot gevolg hê waar elkeen vry is om te doen wat hy wil. Dit is losbandigheid - ongebonde vryheid sonder enige verantwoordelikheid. En die vraag wat ontstaan is: is sulke losbandigheid bevorderlik vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite? Daar kan min twyfel bestaan dat dit nie bevorderlik is daarvoor nie, omdat die moontlikheid altyd bestaan dat onbeperkte vryheid om een gebied vryheid op 'n ander gebied mag beperk. Teen die agtergrond van wat MacPherson as vereiste vir demokrasie stel, naamlik dat dit die omstandighede moet skep vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite, kan demokrasie in die eng sin dus nie as demokraties erken word nie. Die voorpunt regering, as slegs 'n sleutel om regerings te verkies en met gesag te beklee, kan dus nie in hierdie konteks as demokraties beskou word nie.

Tweedens: demokrasie as 'n soort samelewing, dit wil sê demokrasie in die breër sin.

Democracy in this broader sense has always contained an ideal of human equality..... such an equality as could only be fully realized in a society where no class was able to dominate or live at the expense of others⁹.

As hierdie tweede konsep van demokrasie erken word, lyk die aanspraak van die voerpunt regering om as demokraties beskou te word meer aanvaarbaar. Die soort samelewing waar geen oorheersing plaasvind nie word as einddoel gestel. Waar die voerpunt regering die enigste moontlikheid bied om sodanige samelewing daar te stel word die voerpunt regering as demokraties beskou omdat dit beoog om omstandighede te skep wat die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder. Die voorwaarde is egter dat die voerpunt regering dan aan die doel waarvoor dit aangewend word getrou moet bly, nl. die daarstelling van 'n samelewing waar geen oorheersing plaasvind nie. Die ideaal van gelykheid wat in hierdie siening van die demokrasie ingebou is, nl. die strewende na 'n samelewing waar geen oorheersing plaasvind nie, dui op 'n stelsel wat 'n klaslose gemeenskap aanmoedig waarin die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite sal gedy. Omdat dit so is, blyk dit dat MacPherson se sentrale aanspraak, dat hierdie kommunistiese variant van nie-Liberale demokrasie wel as demokraties erken kan word, 'n geldige aanspraak is.

1.2.2 Die onder-ontwikkelde variant

MacPherson maak 'n saak uit ten gunste van die demokratiese visie onderliggend aan die verskillende vorms van die onafhanklikheidsstryd in Afrika en Asië. 'n Kenmerk van hierdie suksesse is dat dit behaal is onder leiers van georganiseerde populêre bewegings wat daarin geslaag het om die steun van die meerderheid in hul lande vir hul visie van die toekoms te kry. 'n Deel van daardie visie, indien nie die hele visie nie, was 'n visie van demokrasie¹⁰.

Die idee van demokrasie wat hier ter sprake is, verskil van beide die Westerse Liberale demokrasie en die Kommunistiese variant van nie-liberale demokrasie. MacPherson stel voor dat die beste manier om uit te vind wat die aard van hierdie onderontwikkelde lande se soort demokrasie is, is om te kyk na wat die nuut-onafhanklike volkere verwerp het en aanvaar het van beide die liberale en die Marxistiese teorieë.

Die kompeterende mark-ekonomie, die opvallendste kenmerk van die liberale teorie, is verwerp in die onderontwikkelde lande. Die tradisionele kultuur van hierdie volkere, volgens MacPherson, was nie geneë tot wedywering nie. Hulle het gelykheid en samelewing, of, meer korrek, gemeenskaplike belang, hoër geag as individuele vryheid¹¹.

Aangesien hulle die idee van politieke wedywering net so vreemd as ekonomiese wedywering gevind het, was daar weinig basis vir 'n stelsel van kompeterende politieke partye (soos in die Westerse Liberale demokrasie). Die teendeel was eerder waar: die logiese uitvloeisel van die stryd om politieke onafhanklikheid was die opkoms van 'n enkele dominante party of massabeweging wat die meerderheid ondersteun het. MacPherson skets die omstandighede waarin 'n eenpartystaat verwag kan word as uitvloeisel van enige rewolusie:

- (a) wanneer die bevolking eendragtig saamwerk vir die een, alles-oorheersende doel: om vreemde oorheersing af te skud;
- (b) wanneer sodanige bevolking nie 'n onderlinge klasseverskil, of klassestryd, ondervind nie;
- (c) wanneer die uiteindelijke doel nie bloot onafhanklikheid is nie, maar ook modernisering om die vlak van materiële produksie aansienlik te verhoog¹².

Hierdie strewe na onafhanklikheid en modernisering het in die meeste van die onderontwikkelde lande bestaan. Dit is egter nie genoeg dat dit bestaan nie; dit moet gedurig aangevuur word - en dit word die doeltreffendste gedoen deur 'n enkele dominante party wat alreeds bewys het dat dit die vereiste algemene wil kan opwek en lewend kan hou¹³. MacPherson lê ook besondere klem op "the need to create a pervasive loyalty to the nation rather than to the tribe, the ethnic community or the local community¹⁴." Ook aan hierdie vereiste, argumenteer MacPherson, kan doeltreffender deur 'n eenpartystelsel in die onderontwikkelde lande voldoen word. 'n Kompeterende partystelsel sou inderdaad eerder sodanige stam-, etniese- of gemeenskapsverskille wat mag bestaan het op die spits dryf in die soeke na meerderheidsteun.

Die onder-ontwikkelde lande het nie net die kompeterende komponent van Westerse Liberale demokrasie verwerp nie, maar het ook die sentrale idee van die Marxistiese vorm van demokrasie, die klassebasis, verwerp. Wat hulle aantreklik gevind het, en wel omdat hulle daarmee kon identifiseer, was die morele basis van Marx se ideologie:

His analysis of the alienation of man, of the spiriting away of man's essential nature by the necessary relations of capitalism, speaks immediately to their own experience, and seems to them to go to the heart of the matter. Equally attractive is Marx's belief that man can remake himself, can overcome his dehumanization, by concerted revolutionary action¹⁵.

Die rede waarom hulle Marx se idee van 'n klassestryd verwerp is, volgens MacPherson, omdat hulle hulself reeds as klasloos beskou het. Die uitwerking van kapitalistiese oorheersing in onderontwikkelde lande was om die hele bevolking onderdanig te maak, nie slegs 'n deel daarvan nie. Die kolonialiste het die kapitaal beheer, terwyl die inheemse bevolking hoofsaaklik die arbeid verrig het wat noodsaaklik was in die proses om kapitaal te versamel. Gevolglik is daar nie 'n rede vir 'n diktatorskap van die proletariaat om sake reg te stel na onafhanklikheid nie. "What they find they require, therefore, is not a dictatorship of the proletariat ... but the dictatorship of a general will ... over an undifferentiated people¹⁶."

Volgens MacPherson het die kommunisme 'n bepaalde teelaarde nodig om pos te vat - te wete 'n situasie van klassekonflik binne 'n land, naamlik die verskynsel dat verskillende sosiale klasse binne dieselfde samelewing bestaan en dat hierdie sosiale klasse botsende belange het. Ter illustrasie: 'n klasse-indeling in drie sosiale klasse mag bestaan uit die laagste klas, wat die arbeidsmag vorm, die middelklas, wat die bestuursgroep uitmaak en die hoogste klas, wat die kapitaalbesit en die ekonomie beheer.

Dit was nie die geval in die onder-ontwikkelde lande onmiddellik na onafhanklikheid nie en dit is een rede waarom hierdie lande die attenties van die kommunisme kon weerstaan. Aangesien hierdie lande alreeds relatief klasloos was ten tyde van onafhanklikwording kon hulle onmiddellik met pogings begin om die lewenstandaard te verhoog in plaas van tyd te moet bestee aan pogings om 'n klassestryd op te los.

Dit is ook 'n rede waarom hierdie lande 'n geldiger aanspraak op demokrasie in die eng, staatkundige sin kan maak as die Kommunistiese variant van nie-Liberale demokrasie, aldus MacPherson: Hy beweer dat in hierdie lande daar 'n baie beter kans dat daar voldoen kan word aan die drie vereistes vir 'n eenparty-staat om demokraties te wees. Hierdie drie vereistes is kortliks: ware beheer vanaf grondvlak in die eenpartystaat; ope lidmaatskap van die party; 'n mate van individuele betrokkenheid wat nie meer is as wat die gemiddelde landsburger geredelik sal gee nie. Of dit eintlik wel gebeur het is natuurlik 'n ander kwessie, maar vir MacPherson wat in 1966 geskryf het, was dit 'n logiese moontlikheid.

Wat nou oorbly, is 'n besinning oor die geldigheid van die aanspraak wat die onderontwikkelde lande op demokrasie in die breëre sin maak. Ons moet vasstel om watter rede 'n eenpartystaat tog as demokraties erken kan word.

Ons moet spesifiek vasstel in watter mate daar van toeganklikheid en deelname, as aspekte van die demokrasie; sprake is. Dit is belangrik, want dit is die twee aspekte waarmee ons afstandsonderrig en demokrasie wil versoen.

MacPherson skets die omstandighede waarin so 'n eenparty staat as demokraties erken kan word: daar is relatief klaslose algemene wil vir grootse doelwitte soos nasionale onafhanklikheid en ekonomiese groei; hierdie algemene wil is groter, in elke individu, as enige afwykende wil vir bykomende doelwitte. Hierdie wil moet vir 'n lang tydperk sterk gehou word deur meer mense opsetlik by die politieke lewe te betrek. Dit is veral die laaste faktor wat vir ons belangrik is, omdat dit die eis van deelname betrek. Die kwessie van 'n afwykende wil vir bykomende doelwitte wat hierbo genoem is kan met die kompeterende politieke party van die liberale stelsel in verband gebring word: in laasgenoemde stelsel sal sulke bykomende doelwitte afbreuk doen aan die steun vir nasionale doelwitte soos onafhanklikheid en ekonomiese groei. Die klem op deelname - en spesifiek die deelname van elke individu aan die proses om 'n samelewing te skep waarin elkeen die geleentheid sal hê tot vrye en volle ontwikkeling as mens - maak die aanspraak van die onderontwikkelde lande op ware demokrasie 'n aanspraak wat nie sommerso verwerp kan word nie. Uiteindelik is die belangrikste vir ons egter om te besef dat hierdie lande wel 'n geldige aanspraak het om as

demokrasieë erken te word en dat hul aanspraak op die klassieke idee van demokrasie as 'n menslike samelewing van gelykes berus.

In hierdie eerste hoofstuk het drie hoofpunte na vore gekom, nl. die klem op die vryheid van die mens in Westerse Liberale Demokrasie; die klem op gelykheid in die Kommunistiese variant van nie-Liberale Demokrasie en die klem op deelname in die onder-ontwikkelde variant van nie-Liberale Demokrasie. Al drie hierdie stelsels is variante van die sentrale idee wat volgens MacPherson onderliggend is aan die demokrasie, naamlik dat gepoog word om die omstandighede te skep vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite.

Alhoewel MacPherson se besinning gekritiseer kan word aan die hand van ontwikkelinge in al drie hierdie gemeenskappe in die laaste 30 jaar of so, bly sy siening en veral sy werkswyse tog nog relevant: hy neem op die oog af drie uiteenlopende regeringstelsels en gemeenskappe en lig 'n sentrale ooreenkoms uit wat dit weselik maak dat ons hierdie drie stelsels se aanspraak op demokrasie kan akkommodeer. Dit is dus 'n konsep van demokrasie wat ons in staat stel om uiteenlopende aansprake in verband met mekaar te bring. In die huidige Suid-Afrikaanse konteks waar daar juis sulke uiteenlopende sienings is, is dit dus 'n nuttige konsep van demokrasie.

Die drie hoofpunte (vryheid, gelykheid en deelname) sal in die volgende hoofstuk weer ter sprake kom, wanneer die historiese omstandighede wat aanleiding gegee het tot die huidige stand van sake in onderwyseropleiding in Suid-Afrika onder die soeklig geplaas word.

Die interpretasie van demokrasie wat in hierdie hoofstuk geskets is, vorm die agtergrond van die bespreking wat hierna volg. Ek beoog om aan te dui hoe die ondemokratiese aard van Swart onderwys in Suid-Afrika ontwikkel het. My uitgangspunt is dat Swart onderwys nie die omstandighede geskep het wat volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder het nie, en dat dit dus as ondemokraties bestempel kan word.

HOOFSTUK 2

'n HISTORIESE OORSIG OOR DIE ONTSTAAN VAN DIE ONDEMOKRATIESE AARD VAN SWART ONDERWYS

Die doel met hierdie afdeling is nie om 'n breedvoerige, algemene uiteensetting van die ontwikkeling van Swart onderwys te gee nie, m.a.w. dit is nie 'n historiese analise nie. Inteendeel, dit sal fokus op 'n spesifieke onderafdeling van die onderwysgeskiedenis, en spesifiek om aan te toon hoedat Swart onderwys ontwikkel het in 'n stelsel wat omstandighede geskep het wat die vrye en volle ontwikkeling van Swart mense belemmer het. Ek sal my dus toespits op die historiese ontwikkeling van Swart leerkrag-opleiding in Suid-Afrika, met verwysings na die breë sosio-politieke konteks van die onderwys. Die vraag wat uiteindelik gestel word, is: hoe het dit gebeur dat die onderwys van Swart mense in Suid-Afrika so weinig geleentheid gebied het vir die vrye en volle ontwikkeling van diegene vir wie dit bedoel is?

Ek wil nie die indruk skep dat hierdie 'n probleem is wat slegs in Swart onderwys voorgekom het nie, maar die ander onderwysstelsels is nie hier ter sprake in dieselfde mate as Swart onderwys nie. Ek wil egter meld dat Hartshorne oor Blanke onderwys sê dat dit in sekere omstandighede outoritêr, op 'n enkele handboek gebaseer, eksamengerig en "rote-learning driven"¹⁷ is. Dit laat die vraag ontstaan of Blanke onderwys nie dalk in sommige opsigte ewe belemmerend of beperkend as Swart onderwys was nie, maar gegewe my spesifieke fokus gaan ek nie hierdie vraagstuk aanpak nie.

Voordat ons kan begin om oor die probleem van Swart leerkragopleiding te besin moet daar 'n verband gelê word met die vorige hoofstuk. Daar is 'n oorsig gebied van drie stelsels wat elkeen op die titel demokrasie aanspraak maak. Daar is gewys hoedat die drie stelsels, alhoewel hulle van uiteenlopende aard is, tog dit in gemeen het dat elkeen daarop aanspraak maak dat dit die geleentheid en omstandighede skep vir die vrye en volle ontwikkeling van die mens - en daarom 'n geldige aanspraak op die benaming demokrasie kan maak.

In hierdie afdeling wil ek argumenteer dat die stelsel van Swart onderwys in Suid-Afrika (dit wil sê tot en met 1994) inherent ondemokraties is. Die eerste taak is dus om aan te toon dat hierdie stelsel nie die geleenthede en omstandighede geskep het vir die vrye en volle ontwikkeling van spesifiek Swart leerkragte nie. Intendeel, ek gaan juis argumenteer dat hierdie stelsel vrye en volle ontwikkeling belemmer het en daarom ondemokraties was in die lig van MacPherson se siening in hoofstuk een.

Die uiteensetting wat volg, sal uit 3 afdelings bestaan:

- a) voor 1880
- b) 1880 - 1948
- c) 1948 - 1994

2.1 VOOR 1880

Die aard van die Suid-Afrikaanse samelewing het ingrypend verander na die ontdekking van die minerale rykdomme in die binneland, nl. diamante (1867) en goud (1871)¹⁸. Om hierdie rede word 1880 as datum gekies om die einde van een historiese tydperk en die begin van 'n nuwe aan te dui. Die landelike tydperk voor 1880 sou vervang word met 'n kapitalistiese tydperk daarna wat materiële voorspoed vir die streek as geheel sou beteken maar ook swaarkry vir veral die Swart mense. Ek sal in die volgende tydperk hieraan aandag gee, maar vir die onderhawige bespreking, dit wil sê die tydperk voor 1880, sal ek fokus op die maatskaplike en ekonomiese toestande wat ontwikkel het uit die permanente vestiging van 'n Europese basis aan die Kaap, aanvanklik in die vorm van 'n verversingspos vir die Nederlandsche Oos-Indiese Kompanjie: die doel daarmee het uitsluitlik met die landbou te doen gehad, nl. om graan, vleis, wyn en ander produkte te voorsien vir die skepe van die Kompanjie wat hier aangedoen het¹⁹ en daarom het die leefwyse van die gemeenskap om landbou en veral veeboerdery gedraai.

Dit is veral met betrekking tot vleis dat die inheemse bevolking, nl. die Khoikhoi, meegedoen het in die handel met die Europese nedersetting: uit hul veekuddes het hulle die vleis voorsien wat die verversingspos nodig gehad het. Hierdie handel sou uiteindelik die nomadiese

leefwyse van die Khoikhoi vernietig omdat die Kompanjie se aanvraag na vleis gedurig gegroei het en, in 'n poging om 'n sekerder bron van goeie vleis te verseker, amptenare van die Kompanjie self met veeboerdery begin het. Hierdie ontwikkeling het verreikende gevolge gehad, veral vir die Khoikhoi vir wie beeste die enigste bron van rykdorm en status was - dit was die rede waarom hulle hoofsaaklik hul ouer en swak vee aan die handel met die kompanjie afgestaan het. Hoe traumaties die mededinging van Blanke veeboere vir die Khoikhoi was, word uitgebeeld in die volgende:

By the eighteenth century the indigenes of the South Western Cape had not only lost much of their cattle but were unable to prevent white graziers from occupying their best interior pasture lands. Those who still had some livestock tended to migrate to remote semi-desert regions. The large proportion who had lost all their cattle either retreated to the mountainous areas ... or hung around white farms and settlements in search of casual labour²⁰.

Hierna het die oorblywende Khoikhoi as 'n groep 'n ander posisie ingeneem: hulle het by die Blankes gaan werk in die veeboerderybedryf waarvan hulle intieme kennis gehad het. So het hulle dus voortgegaan om 'n rol te speel in die ekonomie van die nedersetting aan die Kaap. Die aard van hul deelname is egter deur die Blankes bepaal: "From genuine clientage, involving a voluntary and mutually advantageous exchange of labor for sustenance and protection, into a pastoral form of serfdom²¹."

Die verhouding was egter meer gekompliseerd as dit, omdat die Khoikhoi die Blankes bygestaan het in hul militêre stryd teen die San (Boesman) en nog later ook teen die Swart volkere in die binneland. Hierdie Swart volkere en die San het gebiede beset wat die Blankes as weiveld begeer het - dit was waarom die botsings plaasgevind het. Aangesien die Blankes numeries soveel minder was as die ander twee groepe het hulle die Khoikhoi in hul diens as bondgenote ingespan in die militêre stryd wat oor weiveld gevoer is, alhoewel die Khoikhoi nie altyd ewe lojaal was nie²².

Die geskiedenis van die Khoikhoi wat ek so oorsigtelik hier geskets het beklemtoon een baie belangrike verskynsel, nl. dat hulle hul onafhanklikheid verloor het. Voor die vestiging van die verversingspos het hulle 'n selfversorgende leefwyse gehandhaaf, met beeste as die basis van hierdie samelewing. Namate hulle hul weiveld en hul veekuddes verloor het in die stryd

met die Blanke veeboere wat hulle hier gevestig het, het hul status in die nuwe samelewing afgeneem. Uiteindelik het hul posisie versleg van gelykes (in die aanvanklike handel met die verversingspos) tot ondergeskiktes in die nuwe stelsel van sosiale betrekkinge wat ontwikkel het. Sosiaal en ekonomies is die Khoikhoi onderdruk deur die Blankes, omdat laasgenoemdes hulle hoofsaaklik beskou het as 'n bron van arbeid. Enige sprake van gelykheid is vernietig deur die manier hoe die Khoikhoi behandel is. Ek besef dat daar baie meer te sê is oor hierdie verwickelinge, maar my doel hier is net om aan te dui dat 'n verhouding van onderdrukking ontstaan het. Vir 'n meer omvattende bespreking van hierdie geskiedenis verwys ek u na: G.M. Frederickson, White Supremacy, 1981, en die Readers Digest Illustrated History of South Africa (1992). Veral ten opsigte van die stryd tussen die Blankes en die San sal die laasgenoemde bron waardevol wees.

Die botsings om weivelde het ook uitgebrei na ander dele van die nedersetting en die vorm aangeneem van 'n militêre stryd tussen die Blankes en die inheemse Swart volkere in die binneland. Die gevolg was 'n reeks van agt grensoorloë in die tydperk tussen 1781 en 1850. Hierdie grensoorloë en die grondgebied wat die Blankes buitgemaak het omdat hulle die stryd gewen het, het veroorsaak dat die oosgrens van die Kaapkolonie stelselmatig verder en verder geskuif het²³. Behalwe dat hulle die weivelde in die binneland begeer het, het hierdie trekboere die Kaap verlaat omdat hulle ontevrede was met die manier hoe die Kompanjie teenoor hulle opgetree het. In gevalle waar hulle gekla het oor bv. veediefstal deur die inheemse bevolking het die Kompanjie, in hul opinie, nie streng genoeg opgetree nie. Hulle was ontevrede omdat die Kompanjie, en later ook die Britse bewindhebbers, bepaal het hoe werknemers behandel moet word - en spesifiek dat slawerny nie geduld sou word nie. Dit was asof die trekboere bevrees was dat die inboorlinge, en veral die Khoisan as hul gelykes behandel sou word. (Khoisan is die term wat gebruik word vir die nasate van die vermenging van die Khoikhoi en die San.)

Hierdie hele tydperk van die uitbreiding van Blanke nedersettings en Blanke mag word oorheers deur Blanke migrasie die binneland in nadat die Nederlandse verversingspos gevestig was. Die migrasie het vereis dat inheemse volkere oorwin moes word, beide om groter en beter weivelde te verseker en sodat die migrasie kon voortgaan. Die gevolg vir al die

inheemse groepe met wie die trekboere gebots het was dat hulle onderwerp is aan Blanke oorheersing. Hierdie oorheersing het neergekom op onderdrukking, omdat die Blankes die militêre mag gehad het om die aard van die nuwe sosiale verhoudings te bepaal. Sonder uitsondering het hierdie verhoudings bepaal dat die inheemse volkere die mindere van die Blankes moes wees. Hierdie mense wat hul vee en hul grond verloor het, het ook grotendeels hul onafhanklikheid en hul selfversorgendheid verloor. Om te oorleef was hulle dus gedwing om hul arbeid aan te bied in diens van die Blankes, en op voorwaardes wat die Blankes bepaal het.

Die omstandighede wat tot nou geskets is, en spesifiek die ongelyke sosiale verhouding wat beslag gekry het, was nie bevorderlik vir die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite nie. Sulke ontwikkeling was nie moontlik vir die onderdrukte in 'n stelsel waar vryheid, gelykheid en deelname aan gewone menslike interaksie beperk was in die mate wat die inheemse bevolking van Suid-Afrika dit in hierdie tyd ondervind het nie. Hierdie prentjie word nog erger as ons kyk na wat ten opsigte van die onderwys in hierdie tyd, voor 1880, gebeur het.

Die onderwys wat vir Swart mense in hierdie tydperk ontwikkel het, het in 'n groot mate tot die bogenoemde verwikkelinge bygedra. Daar was geen duidelike regeringsbeleid ten opsigte van die onderwys nie en ook geen formele beheer nie. Die onderwys wat aangebied was, was dié van die sendinggenootskappe en dit het bygedra tot die ongelyke sosiale verhoudings wat tussen Blank en Swart ontstaan het. Een so 'n voorbeeld was dat die sendingskole slegs die Christelike (dit wil sê Blanke) leefwyse as aanvaarbaar beskou het en ander leefwyses, dus ook kulturele identiteit, onderdruk en verwerp het. Die punt wat ek wil beklemtoon is dat sendingonderwys met sulke onderdrukkende motiewe veroorsaak het dat Swart onderwys later 'n ondemokratiese inslag gekry het. Vir 'n vollediger bespreking van sendingonderwys verwys ek u na die bydraes van Molteno, Hunt Davis Jr. en Gaitskill in Apartheid and Education (1984).

Formele beheer oor onderwys in Suid-Afrika het in 1839 begin, toe 'n Departement van Onderwys in die Kaapkolonie daargestel is en die eerste Superintendent-Generaal aangestel is

om onderwys te beheer²⁴. Dit het egter nie beteken dat die regering die aanbieding van onderwys oorgeneem het nie. Inteendeel, die aanbieding van onderwys is in die hande van die sendinggenootskappe gelaat. Gaitskell sê spesifiek oor Swart onderwys dat dit tot 1953 in die hande van die sendinggenootskappe gelaat is²⁵.

Molteno meld dat fondse vir Swart onderwys altyd baie beperk was, dat die standaard van onderwys baie laag was en dat slegs 'n fraksie van die kinderbevolking enigszins onderwys gekry het²⁶. Omdat dit die geval was, het daar 'n 'elite' groep binne die Swart gemeenskap ontwikkel. Hulle was 'n 'elite' groep juis omdat hulle so 'n klein persentasie van die Swart bevolking was wat onderwys ontvang het. Verder, omdat hulle onderwys ontvang het wat vreemd was aan hul geskiedenis en vreemd was aan hul kultuur het hierdie elite gebots met die tradisionele stamleierskap.

With their newly acquired 'knowledge', they represented a threat to the traditional authorities and even a possible challenge to the leadership ... The levelling tendency of popular instruction is not consistent with their traditions ...²⁷

Hierdie vervreemding binne die Swart gemeenskap is beklemtoon deur Elias Wellington Butelezi, wat die American School Movement in 1820 in die Transkei gestig het. Hy het beweer dat sendingonderwys vreemde kulturele waardes en ideologieë op Swart kinders afgedwing het, dat dit die kinders skei van hul tradisionele geloof en dat dit hulle kondisioneer om 'n ondergeskikte rol in 'n hoofsaaklik Europese stelsel te aanvaar²⁸. Molteno omskryf hierdie gedagte vollediger:

Schooling assisted in incorporating into the new order those set loose from the tribal structures of social control in such a way that they could be disciplined and made to serve the interests of the colonists ... Schools helped to make 'useful servants' of them by teaching them the basics of their new masters' language and providing them with the limited vocabulary that would be relevant to their role in the colonial order ... It was not as equal individuals that blacks were brought into the colonial order but as a subordinate category which was integrated economically while kept outside politically and at a distance socially²⁹.

Ter opsomming, Swart mense wat wel onderwys ontvang het is met suspisie deur hul eie tradisionele gemeenskappe beskou en is ook nie aanvaar in die Blanke gemeenskap nie. En

so het hierdie Swart mense nie die geleentheid gehad tot vrye en volle ontwikkeling van hul kapasiteite nie, as gevolg van vervreemding (verwerping) en onderdrukking.

2.2 1880 - 1948

Die datum (1880) word gekies as die begin van 'n nuwe historiese fase omdat dit 'n ontwikkeling voorafgaan wat die landelike aard van die Suid-Afrikaanse samelewing verander het, nl. die ontdekking van goud aan die Witwatersrand. Dit sou verreikende gevolge vir onderwys in Suid-Afrika en veral vir Swart onderwys hê. Ek wil egter begin om uit te lig hoe ontwikkelings in die ekonomie 'n rol gespeel het in die proses om Swart mense die ondergeskikte groep in Suid-Afrika te maak. Die uiteensetting van Molteno, "The Historical Foundations of the Schooling of Black South Africans" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, 1948, vorm die basis van hierdie uiteensetting.

Die minerale-ontdekkings, diamante in 1860 en goud in 1880³⁰, het gedien as 'n vername katalisator in die vorming van die nuwe sosiale en ekonomiese orde, omdat dit die Blanke ekonomie 'n sterk hupstoot gegee het en talle Swart mense betrek het. Dat laasgenoemde slegs as arbeiders van hierdie ontwikkeling deel kon word, het bygedra om hul ondergeskikte posisie in die nuwe orde te bevestig. Vir my doel hier is dit nodig dat ons na een aspek kyk, nl. die vorming van die industriële werkersklas - en spesifiek dat hierdie werkersklas op grond van kleur (ras) verdeeld geraak het³¹.

'n Groot deel van die Swart bevolking het in hierdie tyd nog 'n selfversorgende lewensstyl op die platteland gevolg³². Hulle het dus nie nodig gehad om vir geld te werk nie. Hierdie onafhanklikheid van die Swart bevolking het 'n probleem geword vir die Blankes, en veral vir die owerhede, omdat die mynboubedryf grootskaalse en goedkoop arbeid geverg het. 'n Bron van so 'n werkerspoel was die Swart bevolking. Maar die probleem was dat die Swart bevolking meerendeels selfversorgend was en dus geen behoefte gehad het om in loonarbeid betrokke te raak nie. Een manier van die owerhede om die Swart bevolking in loonarbeid forseer was om belastings in te stel wat in kontant betaal moes word. Omdat hulle selfversorgend was en hul eie beskawing gehad het, het hulle nie die behoeftes gehad wat

geskep is deur die Westerse beskawing nie, soos (Westerse) onderwys vir hul kinders, meubels, boeke, ens. Aangesien hierdie behoeftes nie vir hulle bestaan het nie, sou dit baie moeilik gewees het om hierdie Swartmense te oortuig dat hulle hierdie dinge wel nodig gehad het. Indien hulle gekersten word, sou hulle meer klere wil hê, beter huise, meubels, boeke, onderwys vir hul kinders, ens. Hulle sou hierdie behoeftes net kon bevredig deur te werk³³ as loonarbeiders.

Hierdie (nuwe) behoeftes kon nie binne die tradisionele, selfversorgende lewensstyl van die Swart mense bevredig word nie: Westerse klere, huise, onderwys, ens. kon net bekom word deur daarvoor te betaal en die geld om te betaal kon net bekom word deur daarvoor te werk. Dit het die ondergeskikte posisie van die Swart mense verseker, omdat die Blanke koloniste hierdie geld beheer het en die Swart mense hulle arbeid moes aanbied ten einde die geld te verdien. Die Sendelinge het dus op hierdie manier 'n belangrike rol gespeel in die ontstaan van die nuwe samelewing waarin Blankes, as gevolg van hul ekonomiese posisie, die oppergesag verkry het.

Faktore wat bygedra het om die sosiale rolle van Swart en Blank te bevestig sluit in Blanke gebiedsuitbreiding wat die direkte gevolg gehad het van Swart verlies aan grond en vee. Dit het weer tot gevolg gehad dat Swartmense hul tradisionele selfversorgendheid verloor het, soos aangedui in die vorige tydperk. Juis in hierdie tyd het die ontwikkeling van myne en mynboubedrywighede werkgeleenthede gebied. Die Swart mans wat nie hul deel kon bydra tot die tradisionele selfversorgende leefwyse nie het nou die geleentheid gehad om wel 'n bydrae te lewer tot die huishouding deur hul arbeid in die mynboubedrywighede aan te bied, dit wil sê in loonarbeid betrokke te raak. Hulle kon dus geld verdien waarmee noodsaaklikhede aangekoop kon word wat voorheen in hul tradisionele leefwyse geproduseer is. Selfs tradisionele behoeftes soos stapelvoedsel moes nou binne die mark-ekonomie bevredig word,³⁴ terwyl groente, mielies en ander landbouprodukte voorheen deur Swart gemeenskappe self geproduseer is. Die tradisionele selfversorgendheid van die Swart gemeenskap is in 'n groot mate hierdeur vernietig en Swart mense is toenemend in loonarbeid ingetrek.

'n Rede vir die verdere uitbreiding van Swart loonarbeid was dat die mynboubedrywighede, en veral goudmyne, 'n desperate behoefte na goedkoop arbeid ontwikkel het omdat die goud van 'n baie lae graad was en dat die goudrif al dieper en dieper ondergronds gelei het. Verdere ontginning van die goudrif sou net kon plaasvind indien massiewe bedrae geld ingepomp word en deur grootskaalse voorsiening van goedkoop arbeid³⁵. Omdat die prys van goud destyds deur die wêreldmarkte bepaal is en omdat die goud wat hier ontgin is van 'n lae graad was, moes ontginning teen baie lae koste gedoen word om winsgewend te wees. Op tegniese kennis en vaardighede om die goud te ontgin kon nie bespaar word nie. Die enigste aspek waarom koste besnoei kon word, was arbeid.

Daar was egter ook ander oorsake vir die uitbreiding van Swart loonarbeid. Die regering het byvoorbeeld belastings ingestel. Die mense moes werk om geld te kry sodat hulle die belastings kon betaal³⁶. 'n Voorbeeld van hierdie belastings was die "onderwys belasting" van drie sjielings per hut wat in 1892 ingestel is³⁷. Op hierdie manier is Swart mense se afhanklikheid van loonarbeid versterk en is hul tradisie van selfversorgendheid verder afgebreek. Die bogenoemde ontwikkelings het verder tot die sosiale skeiding tussen Blankes en Swartes bygedra en so is die rasseverdeling verstewig. Die rasseverdeling het ook in die verdeling tussen geskoolde en ongeskoolde arbeiders gemanifesteer: Die meeste Blanke werkers het geskoolde arbeid verrig en hulle kon vakbonde stig om hul posisie in die werkplek te beding. Die Swart werkers het, teen veel laer vergoeding, die ongeskoolde werk gedoen.

Die voorgaande is die agtergrond waarteen die ontwikkelings ná die ontdekking van goud gesien moet word. Mynbou het grootliks tot die vorming van nuwe sosiale klasse bygedra, nl. die myneienaars (mynbou-kapitaliste) en die arbeiders, wat uit hoofsaaklik ongeskoolde arbeiders bestaan het. Die eienaars was uit die aard van die saak die magtigste groep, alhoewel hulle in die minderheid was. Geskoolde arbeiders is aanvanklik van die buiteland af ingevoer om die meer ingewikkelde werk in die myne te doen, waarvoor hulle hoë salarisse geëis het. Ongeskoolde plaaslike arbeiders was verreweg die grootste groep. Hulle het die hande-arbeid in die myne gedoen. Die Swart mense van Suid-Afrika is vir daardie doel aangewend - in die vorm van trekarbeiders. "Trekarbeiders" is die benaming wat gegee is aan die Swart arbeiders wat vanaf hul woongebiede in die platteland gereis het om in die myne te

gaan werk. Hulle is trekarbeiders genoem omdat hulle nooit toegelaat is om hulself behoorlik in die omgewing van die myne te vestig nie. Die myne het gemeenskaplike huisvesting uitsluitlik vir mans voorsien. Sodanige huisvesting was basies slegs bedoel as slaapplek. Die trekarbeid stelsel is gekies omdat die myneienaars geredeneer het dat die trekarbeiders huise gehad het waarheen hulle kon terugkeer - en dat hulle families in die platteland selfversorgend was³⁸.

Twee punte verdien om hier genoem te word - dat die moontlikheid van selfversorgendheid in die platteland juis in hierdie tyd drasties afgeneem het en dat die myneienaars nie 'n verband gelê het tussen die besoldiging van die ongeskoolde arbeider en die waarde van daardie arbeid vir die myn nie. Wat wel gedoen is, is dat die bydrae wat die familie van die trekarbeider tot sy onderhoud, sowel as hul eie onderhoud gemaak het, deel uitgemaak het van die formule om sy vergoeding te bepaal. Die familie was dus nie gesien as afhanklik van die vergoeding van die trekarbeider nie, maar as selfonderhoudend. Dit kom daarop neer dat die trekarbeiders betaal is asof hulle alleenlopers was, met geen afhanklikes nie. Die feit is egter dat baie van hulle broodwinners was vir hul families. En juis in hierdie tyd het die selfversorgendheid van die Swart mense op die platteland in 'n groot mate afgeneem. Die afname is juis vererger deur die afwesigheid van die mans wat as trekarbeiders in die myne gaan werk het. Die Naturelle Grond Wet (1913) het byvoorbeeld 13 % van die Suid-Afrikaanse grondgebied vir Swart mense gereserveer, wat selfonderhoudende Swart boerdery onmoontlik gemaak het en Swart mense in loonarbeid op Blanke plase en die myne ingedwing het³⁹.

Molteno beweer dat onderwys 'n verneme rol gespeel het in hierdie rasseverdeling: die 1936 verslag van die Interdepartmental Committee on Native Education dui aan dat die onderwys van die Blanke kind hom vir 'n lewe in 'n dominante gemeenskap voorberei en dat die onderwys van die Swart kind hom vir 'n ondergeskikte bestaan voorberei het⁴⁰. Die waardes en ingesteldhede wat werkgewers van hul werknemers verlang het, het deel uitgemaak van die onderwys wat daarop gemik was om van Swart mense doeltreffende arbeiders in die ekonomiese stelsel wat hier ontwikkel het te maak. Molteno haal uit The APO enkele opmerkings aan wat 'n Swart siening van hierdie ontwikkelings weerspieël. Met verwysing na Swartmense sê The APO (die nuusblad van die African People's organisation):

Their education is to be such as to allow the other fellows, the whites, to get on in the world by trampling on the Blacks. There must be no unrest or disappointment felt by the Blacks of South Africa. No outlook is to be given to them ... They must stay where they are⁴¹.

Dit gaan dus in hierdie gedeelte om 'n ideologiese doelwit met die onderwys: dat die dominante Blanke groep in hierdie tyd sy posisie wou versterk. Dit is gedoen deur middel van die onderwys wat met verskuilde doelwitte vir Swart mense aangebied is, onder andere om hulle rustig te hou, soos vroeër aangedui. Hierdie soort onderwys kon nie bevorderlik wees vir die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite nie, intendeel, dit het juis sulke ontwikkeling belemmer.

Maar dit was nie net ideologiese inslae wat die ontwikkeling van Swart leerlinge belemmer het nie. Ekonomiese beperkings het ook die moontlikheid tot volle en vrye ontwikkeling beperk. Twee wette wat met die belasting van Swart mense te doen gehad het, was Wet no. 5 van 1922 en Wet no. 41 van 1925. Die uitwerking van hierdie wette was om staatsuitgawes aan Swart onderwys vas te pen op die vlak van 1922, nl £340 000 per jaar. Dit sou vir die volgende 20 jaar dieselfde bly⁴².

Swartmense is verder ook gekortwiek deur paswette en die trekarbeidstelsel en die feit dat hulle geen reg gehad het tot onderhandeling in die werkplek nie. Hierdie verskille is geleidelik as die beleid van rasseseiding in wette omskep⁴³ soos byvoorbeeld die "Parliamentary Voters Registration Act" (1887) wat 'n gekwalifiseerde stemreg (dit wil sê eiendomsbesit) in die Kaapkolonie ingesluit het. Alhoewel dit Swart mense ingesluit het, het dit stameiendom as basis vir die eiendomskwalifikasie verwyder en sodoende is Swart kiesers hoofsaaklik uitgesluit. In Natal het Wet no. 11 van 1864 en 1865 'n soortgelyke ontwikkeling aangedui. Hierdie wette het Swart stemreg in Natal effektief gekanselleer, alhoewel die 1856 grondwet dit vir die Wetgewende Raad verseker het⁴⁴. Hierdie wette het die ondergeskikte rol van Swart mense in die samelewing formeel in hierdie tyd bevestig. Daar moet op gewys word dat die Britse bewindsoorname van die Vrystaat en Transvaal in 1902 nie vir die Swart mense 'n verbetering in hul lot beteken het nie: die politieke kleurskeidslyn is behou, paswette is steeds toegepas en nóg die oordrag van eiendom wat deur Blankes verower is, nóg verbeterde

ekonomiese geleentheid te gematerialiseer⁴⁵. Die rasseseëiding en onderdrukking is ook verskerp in 1908 met die Nasionale Konvensie, waar 'n grondwet vir die Unie deur verteenwoordigers, almal Blankes, opgestel is⁴⁶, sowel as in 1910 met die stigting van die Unie van Suid-Afrika. Hoe fundamenteel rassediskriminasie juis in die grondwet van die Unie was, word aangedui deur die bepalings van Artikel 26 en 44, dat elke Parlements lid 'n Britse onderdaan, van Europese afkoms, moes wees⁴⁷. Dit is duidelik dat enige Swart hoop op eie verteenwoordiging in die Parlement vergeefs was.

Soek 'n mens vir reaksie uit onderwysgeledere in hierdie tydperk op die wye reeks aanvalle van owerheidsweë teen die vrye ontwikkeling van Swart gemeenskappe, Swart arbeid en Swart persoonlike vryheid, kan die volgende genoem word. Die eerste Swart onderwysverenigings het in ongeveer dieselfde tyd as die eerste Swart politieke groeperings tot stand gekom. Die eerste sodanige vereniging was die semi-politieke "Native Educational Association", in 1879⁴⁸. Dit was 'n onderwysvereniging sowel as 'n politieke vereniging. Teen 1921 was daar verskeie onderwysverenigings, by name die "Cape African Teachers' Association" (CATA) onder D.D.T. Jabavu in die Kaap; die Transvaal African Teachers' Union" onder James Xaba en in die Transkei die "United Transkeian African Teachers' Association (UTATA)⁴⁹.

Hoe effektief sulke onderwysverenigings potensieel kon wees word geïllustreer in die "Blanket Campaign" in Transvaal, wat in 1941 begin het. Swart onderwysers se finansiële posisie was benard. Lede van TATA het in 1941 besluit om Basoeto-kombersse skool toe aan te trek as teken dat hulle nie behoorlike kleredrag kan bekostig nie. Hierna is vergaderings oral in Transvaal gehou - en die onderwysers het al hoe meer militant geword. Die steun van ouers en leerlinge is ook betrek en op Saterdag, 6 Mei 1944, is 'n massa-demonstrasie in die strate van Johannesburg gehou. Die Basoeto-kombersse is weer gedra. Die optog van leerlinge, hul ouers en leerkragte was 'n myl lank. As gevolg van hierdie optrede is jaarlikse salaris-aanpassings onmiddellik vergroot, is 'n eenvormige salarisstruktuur vir Swart leerkragte ingestel en is nuwe salarisskale (met 'n 30 % verhoging) in 1947 ingestel⁵⁰.

Ongelukkig was hierdie sukses een van baie min wat op onderwysereenheid gebou kon word. Omdat leerkragte deur die staat besoldig word, kon die staat op meer as een manier verseker

dat sulke optrede nie weer so ver gevoer word nie. Hartshorne noem ook die moontlikheid van afdankings en nuwe regulasies, bv. regulasies teen die vryheid van leerkragte om hul politieke mening vryelik te openbaar. Onderlinge verdeeldheid binne en tussen onderwysverenigings het ook, volgens Hartshorne, verdere suksesse teengewerk⁵¹.

Opsommend wil ek sê dat hierdie 'n tydperk is waarin die basis gelê is vir die sosiale, politieke en ekonomiese struktuur van klas- en rasseverdeeldheid van die land soos dit tot voor die verkiesings van April 1994 daar uitgesien het. Die sosiale struktuur van die land was in wetgewing vasgelê, met 'n dominante Blanke groep en 'n ondergeskikte Swart groep. Met so 'n starre, wetlik-neergelegde patroon as basis vir sosiale omgang, vir menslike interaksie, is dit nie verbasend nie dat Blank en Swart in Suid-Afrika eerder weg van mekaar af as saam met mekaar ontwikkel het. Dit moet ook onthou word dat die toepassing van hierdie wette die voorreg van die groep was wat daardeur bevoordeel is - deur middel van die burokratiese masjinerie wat baie jare lank suiwer Blank was.

Al hierdie punte saamgevat skets 'n prentjie van 'n sosiale sisteem wat nie die geleentheid geskep het vir die vrye en volle ontwikkeling van menslike potensiaal in die Swart deel van die samelewing nie. Dit is daarom dat ek hier wil beweer dat die grondslag van 'n ondemokratiese gemeenskap in hierdie tydperk verdiep en uitgebrei is. Die punt wat hierdie hoofstuk wil maak is dat die vrye en volle ontwikkeling van Swart mense in Suid-Afrika, en dan veral Swart leerkragte en Swart leerlinge, aan bande gelê is deur die strukture, instellings en wette van die samelewing.

2.3 1948 - 1994

In die voorafgaande twee afdelings het ek grootlikes op die breë ekonomiese en sosiale konteks gefokus. Met die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 is die ongelyke ras- en klasseverdeling waarna ek verwys het nog verder versterk deur omvattende wetgewing, bv. die Bevolkingsregistrasiewet van 1950, wat aan elke inwoner van die land 'n etniese identiteit gegee het; die paswette (1952) en die stelsel van instromingsbeheer wat Swart mense se vryheid van beweging verskriklik ingeperk het. Ek gaan egter nie in hierdie afdeling

konsentreer op sulke wetgewing en hoe die bestaande sosiale, ekonomiese en politieke ongelykhede uitgebrei is nie. Ek gaan eerder fokus op hoe hierdie ongelykhede en onderdrukking in die onderwys van Swart mense neerslag gevind het.

In die jare voor die Nasionale Party (hierna genoem N.P.) se verkiesings-oorwinning in 1948 was daar geen doelgerigte, duidelik-omlynde regeringsbeleid ten opsigte van die onderwys vir Swart mense was nie. Hierdie aangeleentheid is maar gehanteer soos en wanneer die geleentheid hom voorgedoen het. Die gevolg was dat 'n versnipperde beleid ten opsigte van die hantering van sodanige onderwys tussen die vier provinsies versprei was. Die N.P. het hierdie toestand van sake verander. Hulle het Bantoe-onderwys daargestel, 'n onderwysbeleid wat geïntegreer was met die oorhoofse regeringsbeleid.

Die stelsel van Bantoe-onderwys is gebaseer op die verslag van die Eiselen-Kommissie, wat in 1949 deur die regering aangestel is en in 1951 hul verslag uitgebring het. Die leier van die kommissie was dr. W.W.M. Eiselen. Die Bantoe Onderwyswet (1953), as uitvloeisel van die verslag van die Eiselen-kommissie, het onder andere die volgende veranderings teweeggebring:

- a) die beheer oor Swart skole is oorgeneem by die kerke en ander nie-regeringsinstansies en in Pretoria gesentraliseer;
- b) sillabusbeheer is gesentraliseer;
- c) die primêre nadruk in die primêre skool-sillabus het op gehoorsaamheid, groeplojaliteit, etniese en nasionale verskeidenheid, die aanvaarding van bestaande sosiale rolle, vroomheid en identifisering met landelike kultuur geval;
- d) streng beheer oor leerkragte;
- e) die organisering van skole op 'n gefragmenteerde rasse- of etniese grondslag;
- f) sekondêre skole is sover moontlik buite stedelike gebiede geplaas;

- g) gemeenskapsbetrokkenheid is aangemoedig deur gedeeltelik verkose komitees en rade onder die vaandel van Bantoe-owerhede;
- h) die voorsiening van elementêre onderwys is geweldig uitgebrei en die koste per leerling verlaag deur middel van dubbelskofte, die indiensneming van onder-gekwalfiseerde leerkragte, minimum salarisse vir leerkragte, verdere diskriminasie teen Swart onderwyseresse deur die staat se finansiële bydrae op 'n vasgestelde vlak te hou en meer van die Swart gemeenskap self te eis, die uitfasering van skoolvoedingskemas, die afskaffing van opsigtersposte by skole deur die leerlinge self vir skoonmaak verantwoordelik te maak;
- i) dit het onwettig geword om 'n skool te bedryf wat nie by die Departement van Naturellesake geregistreer is nie⁵².

Ek gaan nie die bogenoemde bepalings individueel bespreek nie, maar ek wil die aandag vestig op die kernaspek van die verhinderings waarvan hier sprake is, naamlik die daarstelling van aparte onderwysdepartemente om die onderwys van die verskillende etniese groepe te beheer, naamlik die Departement van Bantoesake in 1953, die Departement van Kleurlingsake in 1963 en die Departement van Indiërsake in 1965. Die doel hiermee was om die kinders se leef- en ervaringswêreld te beperk tot die etniese groep waarin hulle volgens wet geklassifiseer is. Die Bevolkingsregistrasiewet (1950) het hierin 'n sleutelrol gespeel: "The essence of apartheid education was to turn the child's point of identification away from the common society towards his/her own community⁵³." Brookes en MaCaulay stel dit onomwonde:

It is the avowed policy of the Department of Native Affairs to eliminate intermingling in inter-racial societies of this kind, and the Departments of Social Welfare and of Education, Arts and Science have used their powers of granting or withholding subsidies in order to discourage intermingling⁵⁴.

Wat dit beteken het is dat dit die staat se finansiële bydrae (die subsidies) gebruik was om staatsdepartemente te dwing om regeringsbeleid te implimenteer: subsidies is slegs betaal indien die genoemde staatsdepartemente nie sosialisering tussen verskillende rassegroepe bevorder het nie. Dit is ook duidelik uit die aanhaling dat daar meer staatsdepartemente as

net die Departement van Bantoesake en die verskillende onderwysdepartemente by die proses van wetlike rasseseiding betrokke was.

Ter verduideliking wil ek net een aspek uitlig: die bepalings ten opsigte van etniese of stamverband in die toelatingsvereistes by skole sou beteken dat die potensiële leer-, kennis- en ervaringsveld van daardie kinders wat wel by 'n skool toegelaat word uitermate sou verskraal. Hulle sou net dit leer of ondervind wat vir hul eie groep voorgeskryf was, terwyl die wye spektrum van suiwer menslike interaksie die wêreld oor, ten opsigte van taal, geskiedenis, kultuur, ens. doelbewus van hulle weerhou sou word. Molteno stel dit pertinent: Bantoe-, Kleurling- en Indiëronderwys is ontwerp om die rigting van denke te beheer, om die grense van kennis vas te stel, om kommunikasiekanale te beperk en om kontak oor taalgrense heen te beperk. Die doel daarmee was om die verstand van Swart kinders te verdwerg deur hulle vir onderdanigheid te kondisioneer⁵⁵. Aan die ander kant was die doel met Blanke onderwys om Blanke kinders vir dominasie voor te berei. Ek gaan egter nie hierop in nie, omdat dit buite my fokus val. Vir 'n analise hiervan sien: H. Gilliomee en L. Schlemmer: From Apartheid to Nation-building (1989).

In verband met sillabusse wil ek spesifiek verwys na die sogenaamde versteekte boodskap ("hidden curriculum"). Die doel hiermee is nie om 'n breedvoerige bespreking van die versteekte boodskap as sulks te gee nie. Ek wil eerder 'n aanduiding gee van die boodskap self. Ten opsigte van Bantoe-onderwys is hierdie boodskap oorgedra deur die gedurige verwysing na die kind se plek in "sy" gemeenskap en die verwysings na die Bantoe-gemeenskap. Daardeur is 'n doelbewuste idee geskep van 'n bepaalde "plek" wat die kind in die breër Suid-Afrikaanse gemeenskap moes inneem. Hierdie versteekte boodskap, tesame met die verwysings, in veral die Geskiedenisillabus, na sogenaamde "meestersimbole" wat Blankes in 'n goeie lig gestel het en Swartes in 'n swak lig, was 'n kragtige kombinasie in die oordra van die boodskap van 'n Bantoe-kultuur, 'n Bantoe-gemeenskap en 'n Bantoe-ekonomie⁵⁶. Dit het die idee versterk dat die Swart kind 'n bepaalde "plek" in die samelewing gehad het en dat hierdie plek anders en minderwaardig was in vergelyking met dié van die Blanke kind. Dit was 'n subtiele manier om die Swart kind te oorreed om sy/haar mindere rol in die breër Suid-Afrikaanse samelewing te aanvaar waarin sy/haar etniese groep ook 'n

ondergeskikte plek beklee het. Die versteekte boodskap het op hierdie manier bygedra om die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite onder die Swart jeug te belemmer.

'n Ander belangrike regeringsinisiatief, waardeur ook tersiêre onderwys ingesluit is by die stelsel van onderdrukking deur middel van die onderwys, was die aanvaarding van die Wet op Uitbreiding van Universiteitsopleiding (1959). Dit het die tradisioneel oop universiteite, soos die Universiteit van die Witwatersrand en die Universiteit van Kaapstad verbied om Swart studente in te skryf sonder spesiale toestemming van die regering. Verder het dit bestaande universiteite etniese inrigtings gemaak, bv. Fort Hare vir Xhosa studente, die Universiteitskollege van Wes-Kaapland vir Kleurlinge en die Universiteitskollege van Durban-Westville vir Indiërstudente. Ten spyte van openlike verset daarteen is hierdie wet deurgevoer⁵⁷. Die verset was gemik teen die beperking van sosiale verkeer tussen studente tot die etniese groep vir wie die universiteit gereserveer was. Hierdie soort bepaling is beskou as belemmerend vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite. Die regering wou dus probeer om nie net kinders (primêre en sekondêre onderwys) nie, maar ook volwassenes (tersiêre onderwys) se intellektuele ontwikkeling te beperk deur sosialisering op die kampusse wetlik te beperk tot 'n bepaalde rassegroep. Hierdie beperking was nie bevorderlik vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite nie.

Die finansiering van Swart onderwys is ook 'n faktor wat bygedra het tot die skep van sulke belemmerende omstandighede. 'n Belangrike ontwikkeling in 1972 was die beëindiging van die Bantoe-onderwysrekening, as 'n aparte rekening, wat oorgeneem is deur die Consolidated Revenue Fund (CRF), wat die staatskas is. Hierdie stap het geweldige moontlikhede ingehou vir die bevordering van onderwys vir Swart mense, aangesien dit nie onderhewig was aan die beperkinge van die vorige stelsel nie. Om te verduidelik: toe die Bantoe-onderwysrekening in 1955 geskep is, is dit begin met 'n bedrag van R13 miljoen, wat vir die volgende 17 jaar vasgepen is. Daarby is bereken vier-vyftes van die algemene hoofbelasting, wat in 1955 R4 miljoen beloop het, dit wil sê 'n totaal van R17 miljoen. Enige uitgawes bo R17 miljoen sou net gegeneer kon word uit verhoogde inkomste uit die hoofbelasting⁵⁸. Die oornome deur die CRF het hierdie beperkings uitgeskakel en die geleentheid was daar om deur middel van die beskikbare fondse die stelsel van onderwys vir Swart mense te verbeter en gelyk te stel aan

dié van ander groepe. Die geleentheid is egter nie gebruik nie⁵⁹. Die rede is dat Bantoe-
onderwys juis die ideologiese doelwit gehad het om Swart mense in 'n ondergeskikte posisie
te hou. Om vir hulle onderwys aan te bied wat gelykstaande was aan die van ander
rassegroepe sou hulle in staat stel om op gelyke voet te kompeteer met die ander groepe, veral
ten opsigte van werkgeleenthede. Om dus die geleenthede te benut wat die CRF gebied het
om Swart onderwys te verbeter sou teen-produktief gewees het vir die regering.

Die gehalte van leerkrigte is ook 'n aspek wat oorweeg moet word in die belemmering van die
volle ontwikkeling van Swart leerlinge. Hartshorne noem dat daar 'n toename was in die
aantal leerkrigte wat wel gekwalifiseerd was⁶⁰ maar dat dit gepaard gegaan het met 'n
merkbare en ontstellende toename in die aantal ongekwalifiseerde leerkrigte op laerskool. Dit
dui oteenseglik op 'n leemte in die voorsiening van behoorlik gekwalifiseerde leerkrigte - 'n
verskynsel waarvoor daar 'n verskeidenheid van redes aangevoer kan word. Vir ons is dit
belangrik om daarop te wys dat een van hierdie redes juis die verskynsel is dat Swart onderwys
nie bygedra het tot die vrye en volle ontwikkeling van spesifiek die onderwyspotensiaal in die
gemeenskap wat dit bedien het nie. Sodoende is die probleem verdiep deur ongekwalifiseerde
onderwysers aan te stel wat weer op hulle beurt die kwaliteit van onderwys aan leerlinge
beperk het. As Hartshorne die probleem in 1972 identifiseer, beteken dit dat die oorsprong
daarvan dus reeds in die vorige geslagte gesoek moet word. Ons het hier met 'n bese
kringloop te doen - een waarin die verarming in die onderwys van een geslag juis dieselfde
uitwerking het op die geslag wat daarna volg.

'n Belangrike faktor in enige bespreking van die onderwysomstandighede wat die vrye en volle
ontwikkeling van menslike kapasiteite belemmer het in die Swart gemeenskap in hierdie tyd
is dat ten minste 2 miljoen Swart kinders van skoolgaande ouderdom nie die skool bygewoon
het nie. Verder is universele verpligte primêre onderwys nooit in hierdie tydperk as ideaal vir
Swart kinders gestel nie⁶¹.

Oor die algemeen was Swart mense egter uit die staanspoor heftig gekant teen Bantoe-
onderwys. Hulle het dit beskou as deel van die onderdrukkende optrede van die regering.
Teenkanting is aanvanklik gewys deur middel van die afbrand van skole en die weiering om

kinders na Bantoe-onderwyskole te stuur. Molteno illustreer die heftigheid van die emosie in hierdie optrede met sy verwysing na die geval van die gemeenskap in Mount Ayliff (in Oos-Griekwaland). Hy sê die mense het eerder die skole afgebrand as om dit aan die regering te verhuur⁶². Hierdie algemene teenkanting was egter grootliks ondoeltreffend en dit het nie wye algemene deelname uitgelok nie.

In die effektiewe, georkestreerde protesaksie wat die African National Congress (ANC) teen Bantoe-onderwys geloods het, het die African Education Movement en die sogenaamde Cultural Clubs 'n prominente rol gespeel. Hierdie protes teen onderdrukkende onderwys was deel van die "Resist Apartheid Campaign" wat die ANC in Mei 1954 aangekondig is⁶³, met hul Jeugtak (Youth League of ANCYL) en Vroueliga (Women's League) hoofsaaklik in beheer. Die hoofvorm van protes was 'n georganiseerde boikot van Bantoe-onderwyskole gepaard met alternatiewe onderwys wat deur die AEM (African Education Movement) en die Cultural Clubs voorsien is. Die boikot sou op 1 April 1955 begin⁶⁴. Onenigheid binne die leierskorps oor die datum het veroorsaak dat dit egter eers op 12 April 1955 begin het, aan die begin van die nuwe kwartaal. Verdere onenigheid binne die ANC-struktuur oor die wenslikheid, al dan nie, van die beginsel om te boikot, die datum en die duur daarvan, ensovoorts, het veroorsaak dat die veldtog inderwaarheid beskryf kan word as lukraak en rukkerige pogings waarvan die oorsprong onbekend is⁶⁵. Ander faktore wat 'n rol gespeel het in die verloop van die veldtog was druk vanuit owerheidsweë (bv. die afdreiging van leerkrigte op grond van hulle aanstellings en van ouers op grond daarvan dat hulle kinders uit die skool verban sou word) en die feit dat dit nooit 'n omvattende nasionale veldtog geword het nie. Daar was veral twee streke waar die veldtog wel 'n impak gehad het, nl. die Oos-Kaap en die Oos-Rand, beide streke waar die ANC reeds 'n stewige magsbasis gehad het⁶⁶. Hierdie weerstand, alhoewel dit misluk het, het 'n verdere hindernis meegebring in die daaropvolgende ontwikkelings binne Swart onderwys.

Molteno en Christie verwys pertinent na onderdrukkende regeringsmaatreëls teen die boikot-aksie. Christie stel dit onomwonde dat militante leerkrigte afgedank is⁶⁷. En Molteno sê dat nuwe beheermaatreëls ingestel is en bestaande maatreëls hersien is. Hy noem ook spesifiek dat die Departement van Naturellesake en die Departement van Kleurlingsake, die arbeids-

buro's, die paswette, die lokasiestelsel, groepsgebiede en 'n netwerk van beperkende wette as instrumente in die regering se reaksie teen die boikot gebruik is⁶⁸. Dit beteken dat alhoewel daar vernet teen die Bantoe-onderwysstelsel was, hierdie protes nie daarin geslaag het om die ongelykhede en onderdrukking wat deur die stelsel bevorder is te verander nie. Intendeel, die reaksie van die regering op die protes het die ongelykhede en onderdrukking selfs verskerp. Hierdie ANC veldtog het dus nie besondere welslae, van langdurige aard, gehad in die stryd teen Bantoe-onderwys nie. Dit het eerder bygedra om omstandighede te skep wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite belemmer het.

Studente-weerstand in die vorm van boikotte of oproer het weer in 1960 voorgekom. Dit was ten nouste verbind met die massa-demonstrasie teen die paswette wat tot die slagting by Sharpeville en Langa gelei het, die daaropvolgende noodtoestand, en die verbanning van die ANC en PAC. In 1961 was die algemene oproerigheid en skole-onrus teen republiekwording gemik en in 1962 het dit saamgehang met die verskyning van Poqo en Umkhonto we Sizwe (die militêre vleuels van die PAC en die ANC), die eerste voorvalle van sabotasie en die Paarl-opstand. Ook 1963 is gekenmerk deur voorvalle van onrus en oproerigheid. Daarna het meer as 'n dekade van relatiewe kalmte gevolg⁶⁹.

In hierdie gedeelte is aangedui dat daar verskeie faktore is wat daartoe bygedra het dat primêre onderwys in die Swart gemeenskap nie die rol gespeel het waartoe dit potensieel in staat was nie. Die volgende aspekte (wat ek bespreek het) het dus bygedra tot die skep van omstandighede in Swart onderwys wat die volle en vrye ontwikkeling van leerlinge en leerkrigte belemmer het:

- i) die lae prioriteit wat dit vanuit owerheidsweë geniet het;
- ii) primêre onderwys was nooit verpligtend vir Swart mense nie;
- iii) die aanstelling van on- of ondergekwalfiseerde leerkrigte;

- iv) streng beheer oor leerkrigte deur middel van inspeksies, sillabusvoorskrifte en aanstellings;
- v) ontoereikende finansiering van Swart onderwys;
- vi) die ideologiese inslag van Bantoe-onderwys het beteken dat dit 'n instrument was om die Swart jeug voor te berei vir 'n besondere plek in die Suid-Afrikaanse samelewing, en wel een van die onderdanigheid. Die stelsel is uit die staanspoor ontwerp om Swart mense te kondisioneer sodat hulle die rol van minderes in 'n Blanke land kan aanvaar.

Bantoe-onderwys, met die oorvol klaskamers, swak opgeleide leerkrigte en aparte, tweederangse, universiteite was bedoel om Swartmense se moraal af te breek⁷⁰. Dit is nie moeilik om te verstaan dat hierdie regeringsbeleid, en veral die streng manier waarop dit toegepas is (deur middel van paswette en ander wetlike maatreëls wat elders genoem word) daartoe sou lei dat die Swart mense van Suid-Afrika baie moeilik, indien enigsins, sou kon ontwikkel in die mate waartoe hul aangebore menslike potensiaal hulle in staat kon stel nie. Dit is juis die punt wat hierdie hoofstuk wil maak.

Ek het vroeër verwys na die onrus wat ook in skole gemanifesteer het in 1960 en 1963 en dat meer as 'n dekade van relatiewe kalmte daarna gevolg het. Die uitbarsting wat hierdie relatiewe kalmte verbreek het was die 1976 skole-onrus wat in Soweto begin het.

Education was also at the centre of the revival of resistance to apartheid in the 1970's. The most striking instance was the 1976 Soweto uprising which was sparked off by secondary school pupils' opposition to the authorities' insistence that they learn certain subjects in Afrikaans, viewed by most black people as the language of the oppressor. ... In this battle, secondary schools and their students were on the front line. This set the tone for the 1980's, when, despite successive draconian states of emergency, both secondary schools and universities have played a major part in challenging the government. By the mid-1980's, confrontations were not confined to major urban centres, but were occurring in most parts of the country⁷¹.

Dit is nie te sê dat geen teenkanting of protes in die jare tussen-in plaasgevind het nie. Inteendeel, die Reader's Digest Illustrated History of South Africa (1992) bevat 'n lys van

ontwikkelings met betrekking tot Swart weerstand op verskillende terreine⁷², byvoorbeeld die stakings teen lae lone in 1972-1973. Ander baie duidelike manifestasies van Swart ontevredenheid en protes teen hul onderdrukking was die totstandkoming van die South African Students' Organisation in Julie 1969 en die opkoms van Black Consciousness onder leiding van Steve Biko⁷³. Vir 'n vollediger bespreking van hierdie protes in Swart geleedere verwys ek u na Reader's Digest Illustrated History of South Africa (1992).

Ek wil nou voortgaan om opsommenderwyse aan te dui hoe die ongelykhede en onderdrukking in die tydperk na die 1976 skole-onrus in Swart onderwys neerslag gevind het. Ontoereikende onderwys staan uit as die vernaamste oorsaak wat Swart mense se vordering in die arbeidsmark belemmer het: in die algemeen is Blankes voorberei en opgelei om die hoër- en middelvlak posisies in die arbeidsmark te beklee terwyl Swart mense deur middel van basiese, elementêre onderwys toegerus is om meerendeels die oorblywende werkgeleenthede te benut⁷⁴, dit wil sê die ongeskoolde en halfgeskoolde arbeid. Dit geld hoofsaaklik vir diegene op wie die Bantoe-onderwyswet (1953) van toepassing was. Die ander twee etniese groepe, nl. die Kleurlinge en die Indiërs, het ook aparte onderwys ontvang - en ook hul onderwys was van 'n laer gehalte as Blanke onderwys⁷⁵. Dit het beteken dat Blankes voorkeur geniet het op die gebied van geskoolde arbeid.

Hierdie voorkeur is verstewig deur die wetlike stelsel van werkafbakening wat moontlik gemaak is deur die "Industrial Conciliation Act" wat reeds in 1956 uitgevaardig is. Werkafbakening het beteken dat geskoolde arbeid wetlik gereserveer was vir Blankes. Hierdie beperking is verder verskerp in 1970:

An indication of the determination to keep Africans out of skilled jobs was the 1970 Bantu Laws Amendment Act, the most far-reaching measure of job-reservation yet. It made possible the prohibition of a "Bantu" in any job, in any area or in the service of any employer⁷⁶.

Die Swart mense in Suid-Afrika het dus in hierdie verband dubbel swaargekry: hul onderwys het hulle nie toegerus om geskoolde arbeid te verrig nie, en die wette van die land het bepaal dat hulle nie toegelaat sou word om geskoolde arbeid te verrig nie. Sulke beperkings op Swart mense skep nie die omstandighede vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite

nie. Eerstens rus die gehalte van onderwys hulle nie toe om meer geskoolde arbeid te verrig nie en tweedens word hulle deur middel van werkaftakening daarvan weerhou om mee te ding om werkgeleenthede wat groter moontlikhede mag bied vir die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite. Dit is dan juis hierdie situasie wat die opset in Suid-Afrika ondemokraties gemaak het.

'n Verdere aanduiding van die ongelykhede waaronder Swart mense gely het was die verskil tussen staatsuitgawes aan die onderwys van Blankes en dié aan Swart mense. Die volgende syfers wys hierdie ongelykheid duidelik. In die 1984-1985 finansiële jaar was die posisie soos volg: R156,00 per Swart leerling, R498,00 per Kleurling leerling, R711,00 per Indiër leerling en R1 211,00 per Blanke leerling⁷⁷.

Verder was daar 'n groeiende aanvraag na plekke in die skool wat in die laat tagtigerjare verhoog is deur die terugkeer na die skole van kinders wat as gevolg van die skole-onrus van die laat sewentigs en vroeë tagtigs nie skoolgegaan het nie. Hierdie kinders is in die reeds oorvol klasse van Swart skole ingeprop alhoewel daar sedert 1979 baie Blanke skole gesluit moes word weens dalende getalle. Sulke skole is nie in daardie tyd vir Swart leerlinge beskikbaar gestel nie⁷⁸. 'n Faktor wat hierdie omstandighede vererger het, was dat baie Swart skole as deel van die protes in die tye van onrus afgebrand is.

Die gehalte van leerkragte in Swart onderwys, veral ten opsigte van kwalifikasies, kan ook beskou word as 'n belemmering vir die volle en vrye ontwikkeling van die kapasiteite van beide Swart leerkragte en leerlinge.

Die ontoereikende voorsiening van onderwys op die platteland is ook 'n faktor wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite in die Swart gemeenskappe belemmer het. Hierdie toestand is vererger deur oneweredige befondsing, bv. dat R29,00 in 1973-1974 per Swart leerling begroot is teenoor R483,00 per Blanke leerling. Verder was skoolbywoning verpligtend vir Blanke kinders terwyl dit nie die geval was met Swart kinders nie, daar was in elke geval nie genoeg skole beskikbaar om skoolbywoning vir Swart kinders verpligtend te maak nie. Verder was daar ook 'n tekort aan onderwysers, wat die toestand vererger het⁷⁹.

Die verskynsels wat hier genoem is wys duidelik dat groot dele van die Swart bevolking op die platteland min toegang tot onderwys gehad het en ek argumenteer juis dat breër toeganklikheid tot onderwys kan bydra om omstandighede te skep wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite kan bevorder.

Plaasskole het wel bestaan, maar dit was ontoereikend - 'n ondersoek in 1986 het aan die lig gebring dat van die 5 782 plaasskole onder die beheer van die Departement van Onderwys en Opleiding slegs 3 % standerd vyf en hoër aangebied het, waarvan 5 tot standerd sewe terwyl slegs 1 'n volledige sekondêre skool was; 21 % het net tot standerd twee aangebied⁸⁰.

Die omstandighede wat ek geskets het in die tydperk na 1976 het nog in baie groot mate gegeld in die tyd toe die eerste werklike demokratiese verkiesing in Suid-Afrika plaasgevind het in 1994. Nou, in 1996, het daar alreeds twee jaar verloop na die verkiesing en ses jaar na die vrylating van die huidige president, Nelson Mandela, uit die gevangenes op 11 Februarie 1990. Dit is 'n aanduiding dat dit baie lank kan neem om betekenisvolle veranderinge aan te bring wanneer die bestaande omstandighede reeds so diep gewortel is as wat die geval is met die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Ook op ander terreine is die omstandighede van voor die 1994 verkiesing meerendeels oorgeërf in die huidige tyd, bv. die informele nedersettings rondom die groot stedelike sentrums in die land hou aan met groei; ongeletterdheid in die land staan op meer as 50 %⁸¹ en dit geld veral vir die Swart bevolking; die meeste voorstedelike woonbuurte is nog oorwegend Blank en die meeste Swart mense bly nog steeds in Swart woonbuurte (townships) ver van die werkgeleenthede in die stede af; ten spyte van 'n toename in die aantal Swart bestuurslui bly die topbestuur in die sakesektor nog oorwegend Blank.

Die bogenoemde verskynsels wys dat grootskaalse verandering in Suid-Afrika nog nie uitgebou is nie. Daar was wel strukturele veranderinge (in die vorm van 'n nuwe politieke bedeling), maar in wese moet hierdie veranderinge nog deur filter tot op die sosiale en ekonomiese vlak, bv.: die oorvol skole is nog steeds in die Swart gemeenskappe en die goed-toegeruste skole met 'n gunstige leerling-onderwyser verhouding is nog steeds in Blanke gebiede. Hierdie ongelykhede is nog nie verwyder nie en sodoende het ons nog te kampe met die nalatenskap van die apartheidsstelsel. Eers wanneer 'n regverdige bestel tot stand kom waarin die volle en

vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder word, kan ons dit demokraties noem dit wil sê demokraties in die breër sin, demokrasie as 'n soort samelewing.

Die vereistes wat MacPherson in hoofstuk een gestel het vir die demokrasie was dat dit die geleentheid moet skep vir vryheid, gelykheid en deelname - en dat dit die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite sal bevorder. As ons kyk na hoofstuk 2 is dit sterk te betwyfel dat aan hierdie vereistes voldoen is ten opsigte van die onderwys van Swart mense. Verder het ek ook gewys dat Bantoe-onderwys nie Swart mense in staat gestel het om op gelyke voet met enige van die ander rassegroepe te kompeteer nie. Die beperkings van paswette, instromingsbeheer, groepsgebiede, ens. het Swart mense se posisie in 'n groter mate benadeel as enige van die ander rassegroepe.

Teen hierdie agtergrond wil ek beweer dat Swart mense van Suid-Afrika nie omstandighede geniet het wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder het nie. In die lig daarvan moet daar na maniere gesoek word om toestande meer gelyk te maak, veral in die onderwys. In die volgende hoofstukke wil ek uitlig hoe afstandsonderrig hierdie ondemokratiese situasie kan aanspreek deur by te dra tot die skep van geleenthede wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite te bevorder moontlik kan maak.

HOOFSTUK 3

WAT IS AFSTANDSONDERRIG?

Die mini-tesis argumenteer dat afstandsonderrig 'n moontlikheid kan bied vir die vrye en volle ontwikkeling van veral Swart onderwysers en leerlinge. Daar lê egter baie probleme in die weg om die ondemokratiese aard van in die besonder Swart onderwys - soos in hoofstuk 2 bespreek - te verander.

Omdat afstandsonderrig sentraal staan in my argument, en 'n prominente deel uitmaak van die opvoedingstoneel in Suid-Afrika, gaan hierdie hoofstuk daarop konsentreer. Eerstens, die verwysing na afstandsonderrig vereis nadere toeligting, aangesien uiteenlopende sienings daarvoor bestaan. 'n Noukeurige studie van hierdie uiteenlopende sienings kan genoeg ruimte bied vir 'n onafhanklike mini-tesis, en ek gaan net in die algemeen daarna verwys. Daarna sal ek 'n oorsigtelike skets gee van afstandsonderrig instansies in Suid-Afrika, veral met betrekking op leerkragopleiding.

3.1 VERSKILLENDE SIENINGS VAN AFSTANDSONDERRIG

Aangesien daar uiteenlopende sienings van afstandsonderrig bestaan,⁸² wil ek duidelikheid verkry oor wat dit is wat afstandsonderrig van ander onderrigvorms onderskei, en sodoende 'n sekere konsep van afstandsonderrig daarstel.

Die volgende kan as vertrekpunt dien. "It denotes the forms of study not led by teachers in the class-rooms but supported by tutors and an organisation at a distance from the student"⁸³. Ek gaan net kortliks uitbrei oor die vername konsepte in hierdie aanhaling.

Eerstens: "forms of study." Dit is duidelik dat meer as een tipe van studie bedoel word. Dit volg dus dat volwasse onderwys, tegniese onderwys en beroepsonderrig sowel as akademiese studie hier ingesluit kan word. Dat hierdie verskillende vorms van studie ingesluit kan word, is belangrik, omdat dit breë toeganklikheid impliseer, wat juis bevorderlik kan wees vir die

volle en vrye ontwikkeling van die mens. Die praktykgerigte beroepsonderwys aan teknikons kan hier as voorbeeld dien van 'n tipe van studie wat sigself leen tot toepassing in die afstandsonderrig-vorm.

Tweedens: "teachers not present in class-rooms." Hierdie is een van die belangrikste aspekte van afstandsonderrig, omdat juis dit afstandsonderrig van ander vorms van onderrig onderskei. Die afwesigheid van klaskamers en van aangesig tot aangesig onderrig is die kern-element wat aan afstandsonderrig sy besondere aard verleen. Dit het dan ook 'n direkte invloed op die aard van aanbieding asook die leer van kennis. Alhoewel ek nie gaan fokus op verskillende tipes afstandsonderrig materiaal nie, gaan ek wel in die volgende hoofstuk die saak van die aanleer van hierdie afstandsaangebode kennis aanspreek.

Derdens: die "organisation at a distance from the students." Hiermee word verwys na die afstandsonderriginstansie self. Dit is dus die inrigting waar die dosente/leerkragte die studiemateriaal vir die studente voorberei, vanwaar die studiemateriaal na die studente versend word, en waar studente se bydraes vir evaluering ontvang word. Dat die student geografies verwyder is van die onderwysinansie en dat onderrig hoofsaaklik skriftelik geskied, is 'n kenmerk van meeste afstandsonderrig instansies. Ek sal later aandui dat ander onderrigmediums ook in afstandsonderrig gebruik word, bv. klankkassette, videokassette en die moderne kommunikasietegnologie. Ek sal dus "organisation" gebruik in 'n wyere sin as net die fisiese instansie. Organisasie as 'n naamwoord sluit dus ook die tipe studiemateriaal in.

'n Tweede interpretasie van "organisation" nl. as werkwoord, is ook moontlik, nl. die reëling / ordening / beheer van die afstandsonderrig-bedrywighede. Ook hier is die belangrike kenmerk dat dit geskied op 'n afstand van die student af. Dit is dus nie vir die student nodig om fisies teenwoordig te wees waar die onderrigproses beplan en gereël word nie. Die belangrikheid van hierdie fisiese verwyderdheid sal later weer ter sprake kom, wanneer ek die kwessie van toeganklikheid tot die kennis bespreek.

Ek verwys na die verskillende benaminge wat vir afstandsonderrig gebruik word om aan te toon dat daar verskillende benaminge gebruik word in verskillende dele van die wêreld:

korrespondensie-onderrig of korrespondensie studie op verdere onderwys-vlak in die Verenigde Koninkryk, tuis studie op verdere onderwysvlak en onafhanklike studie op hoër onderwysvlak in die Verenigde State; eksterne studie in Australië; en afstandsonderwys of onderwys op 'n afstand aan die Open University van die Verenigde Koninkryk⁸⁴.

Die bostaande paragraaf is betekenisvol om twee redes. Eerstens verwys dit na afstandsonderrig in drie wêrelddele, nl. Britanje, die Verenigde State van Amerika en Australië. Dit is 'n duidelike aanduiding van die wêreldwye verspreiding van die praktyk. Die genoemde wêrelddele is al drie ontwikkelde lande. Dat afstandsonderrig egter ook in onder-ontwikkelde en ontwikkelende lande baie vinnig veld wen, kan nie betwyfel word nie⁸⁵. Tweedens vestig hierdie paragraaf die aandag op die verskillende benamings wat vir afstandsonderrig bestaan - ek het dit in die paragraaf onderstreep. Alhoewel die benaminge verskil is die saambindende faktor in al hierdie verskillende benaminge die **AFSTAND TUSSEN DOSENT EN STUDENT**. Ek argumenteer dat as die proses, onder watter benaming ook al, gekenmerk word deur studie elders as in 'n fisiese instandie en deur ondersteuning vanuit 'n instansie verwyderd van die student af, dan kan dit as afstandsonderrig erken word.

3.2 AFSTANDSONDERRIG IN SUID-AFRIKA

Ook in Suid-Afrika word afstandsonderrig reeds op groot skaal gebruik, hoofsaaklik in die vorm van korrespondensie-onderrig, onder meer vir tegniese onderwys, beroepsonderwys en volwasse onderwys. In hierdie gedeelte gaan ek net na die genoemde toepassings verwys. Onderwyseropleiding wat ook deur middel van afstandsonderrig bedryf word, sal later ter sprake kom.

In sy toespraak by die totstandkoming van SAIDE (die South African Institute for Distance Education) in 1992 het die destydse Minister van Nasionale Opvoeding, mnr. P.G. Marais, gesê dat die infrastruktuur vir afstandsonderrig alreeds bestaan in Suid-Afrika en dat die befondsing daarvan in regeringskringe "prioriteitsaandag" geniet⁸⁶.

Dr. J.G. Garbers destydse Direkteur-Generaal van Nasionale Opvoeding, het by dieselfde geleentheid uitgebrei op wat alreeds bestaan. Hy het beklemtoon dat nie genoeg afstandsonderriginstellings bestaan nie. Dit wat wel bestaan voldoen ook nie genoegsaam aan die vereistes van die Suid-Afrikaanse bevolking nie⁸⁷.

Hierdie verwysing na vereistes waaraan nie voldoen word nie, is waarskynlik 'n verwysing na groepe in die gemeenskap wat om verskeie redes van konvensionele onderwys uitgesluit is. Ek sal op hierdie kwessie uitbrei in hoofstuk 4 wanneer ek kyk na omstandighede wat toeganklikheid tot onderwys kan vergroot vir die groepe wat histories daarvan uitgesluit is. Uit die verskillende aanbiedings tydens die loodsing van SAIDE kan die volgende benadeelde groepe in Suid-Afrika geïdentifiseer word: Swart mense, vroue, die geografies afgesonderdes, fisies en verstandelik vertraagdes, werkloses, gevangenes en ander persone in inrigtings, ekonomies benadeeldes. Afstandsonderrig moet gebruik word om die behoeftes van daardie groepe wat geen opvoedkundige alternatief het nie te probeer aanspreek, insluitende huisvroue (tuisteskeppers), huishulpe (domestic workers) en plaaswerkers.

Ek sal in hoofstuk 4 juis hierdie kategorieë van benadeelde groepe aanspreek. Maar eers, 'n oorsigtelike beeld van afstandsonderrig instansies wat wel bestaan. Die rede vir so 'n oorsig is om aan te toon dat die infrastruktuur vir afstandsonderrig in Suid-Afrika redelik gevestig is en dat juis hierdie bestaande infrastruktuur gebruik kan word om omstandighede te skep wat die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite kan bevorder.

3.2.1 UNISA

Ongetwyfeld die grootste en die belangrikste afstandsonderriginstelling in Suid-Afrika is die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA).

"In South Africa UNISA is, and has been, the major provider of distance education in the university sector of higher education. Its graduates are to be found in all fields of life, representing every shade of opinion⁸⁸."

Daar is dus erkenning vir die belangrike rol wat Unisa in Suid-Afrika speel op die gebied van afstandsonderrig. Dit is egter veral die groei in studentegetalle aan Unisa wat belangrik is. Professor G.S. Harley verwys na die "sustained, even phenomenal growth in student numbers. From the original 1,751 students in 1948, the number has grown to 119,985 in 1992 or 39 % of the total university student population in South Africa⁸⁹."

Hy maak ook spesiale melding van die aantal gestremde studente wat deur middel van Unisa die geleentheid gebied word om hul kwalifikasies te verwerf, nl. 586, wat bestaan uit 48 blinde studente, 26 serebraal-verlamdes, 36 dowes en 476 wat een of ander vorm van gestremdheid⁹⁰.

Dit blyk duidelik uit hierdie gegewens dat Unisa, met byna 40 % van die land se universiteitstudente, die belangrikste afstandsonderriginstansie in Suid-Afrika is. Daar bestaan egter 'n verskeidenheid van ander afstandsonderriginstellings waarna ek nou sal verwys.

In 1964 het die Universiteit 'n volwaardige afstandsonderriginstelling geword. Kursusse word in beide Afrikaans en Engels aangebied en is hoofsaaklik in gedrukte vorm (insluitende studiegidse en handboeke), alhoewel klankkassette en radio-uitsendings ook op groot skaal aangewend word. Besprekingsklasse word in Pretoria en ander sentra oor die land aangebied. Studente wat probleme met die werk ondervind mag dosente by die sentrale kampus besoek, hulle mag telefoneer of hulle mag aan die dosente skryf. Verder word akademiese hulp aan Unisa-studente ook verleen deur instellings of organisasies wat onafhanklik van die universiteit funksioneer. Studieklasse word byvoorbeeld gereël deur die "Distance University Student Support Project" (DUSSPRO) en het 2 057 studente in 1992 betrek. Eksamenvoorbereiding word aangebied deur o.a. die "Damelin Education Group" en die Midrand Kampus⁹¹.

3.2.2 Intec College (oorspronklik International Correspondence Schools, gestig in 1906) waar die klem op korrespondensie-onderwys val, met 'n studentetal van 40 000 en die hoofdoel loopbaanbevordering en persoonlike groei.

3.2.3 Lyceum Kollege (gestig in 1917) met die klem op beroeps-, tegniese-, handels- en lewensvaardigheidskursusse (life skills courses). In 'n onlangse ontwikkeling is Lyceum en

Sukses Kollege in 1990 deur Nasionale Pers oorgeneem en het NASIONALE KOLLEGES uit die oornam ontstaan. Ten tye van die oornam was die studentetal meer as 50 000, waarvan meer as 40 % Swart was. Daar word verwag dat Swart studente binnekort die meerderheid sal uitmaak. Die Kollege konsentreer op matriek, maar bied ook sogenaamde selfversorgende pakkette aan vir persone wat net 'n enkele vak wil aflê⁹².

3.2.4 Rapid Results College (gestig in 1928) in 'n groot mate dieselfde as die vorige twee ten opsigte van kursusse wat aangebied word sowel as werkwyse, nl. gedrukte materiaal wat aan studente gepos word.

3.2.5 Damelin Correspondence College (gestig in 1948), met die aanvanklike doel gespesialiseerde onderrig vir matriekleerlinge. Die korrespondensie-afdeling is in 1955 begin. Huidige kursusse sluit in standaard vier tot standaard tien sowel as kursusse wat deur buite-instansies geëksamineer word, bv. die South African Institute for Management. Korrespondensie-onderrig word vir verafgeleë studente gebruik en kontakssessies vir studente wat naby genoeg woon. In die negentigerjare het die inskrywing tot ongeveer 100 000 gestyg.

3.2.6 Turret Correspondence College (gestig in 1970) voorsien hoofsaaklik in die behoefte van Engels Tweedetaal-sprekers op sekondêre vlak deur middel van korrespondensie. Die hoof-onderriginstrument is "self-instructional work books" wat vir die doel ontwerp is. Hierdie materiaal het as doel die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede, en die bevordering van kritiese denke. Dit is in teenstelling met "banking" en "rote-learning" wat kenmerkend van Bantoe-onderwys was⁹³.

Verder bestaan daar twee verenigings van afstandsonderriginstellings, nl. Die "Correspondence College Council" en die Vereniging van Afstandsonderrigkolleges. Hierdie twee verenigings is in mindere mate gemoeid met die voorsiening van onderwyseropleiding. Die klem in hul voorsiening val op kursusse vir persoonlike verryking en professionele voorbereiding of verryking vir die arbeidsmark.

3.2.7 Die "Correspondence College Council" bestaan uit 57 korrespondensiekolleges insluitende sommige van die wat hierbo genoem is. Hulle voorsien drie hoof kursus-tipes, nl.

- i) **SEKONDêRE SKOOL KURSUSSE**, vanaf standerd vier tot matriek; beskikbaar vir volwassenes wat nie hul skoolloopbaan tot matriek kon voltooi nie sowel as vir jongmense wat onwillig is om skool by te woon of dit onmoontlik vind om te doen.
- ii) **BEROEPS-OF PROFESSIONELE KURSUSSE**, wat daarop gemik is om studente beter geskik te maak om as werknemers in diens geneem te word, met behulp van verskeie professionele instansies, o.a. die Institute of Administration and Commerce of Southern Africa, die Chartered Institute of Management Accountants en die Institute of Personnel Management.
- iii) **NIE-BEROEPSGERIGTE (STOKPERDJIE-) KURSUSSE** bv. kreatiewe skryfwerk, tale, binnenshuise versiering en kalligrafie.

3.2.8 Die Vereniging Van Afstandsonderrigkolleges
(ADEC: Association for Distance Education Colleges).

Hierdie vereniging bestaan uit korrespondensiekolleges in die privaatsektor en is in 1949 gevorm. Dit bestaan uit 53 inrigtings, wat ongeveer 200 000 studente verteenwoordig.

Die voorgaande oorsig van afstandsonderriginstellings bevestig die vername rol wat hierdie onderrigvorm in Suid-Afrika speel. Dit het toegang tot formele onderrig van een of ander aard vir meer as 170 000 mense in 1994 moontlik gemaak⁹⁴. Hierdie syfer word nog groter wanneer die 120 000 studente aan UNISA bygereken word. Hierdie totaal sluit die groepe in wat om verskeie redes van konvensionele formele onderrig uitgesluit sou gewees het - hierdie groepe is reeds genoem.

3.3 DIE AFSTANDSONDERRIG VAN LEERKRAGTE IN SUID-AFRIKA

Soos ek in hoofstuk 2 aangedui het was daar in 1991 meer as 43 000 leerkragte in Swart- en Kleurlingskole met net standerd agt of standerd nege as hoogste akademiese kwalifikasie. In dieselfde groepe was daar meer as 5 600 ongekwalifiseerde leerkragte sonder matriek⁹⁵. Veral hierdie leerkragte is potensiële gebruikers van die geleentheid wat deur die afstandsonderrig van leerkragte gebied word, deur dat afstandsonderrig hul die geleentheid bied om as deelydse en selfs geografies afgeleë studente hul kwalifikasies te verbeter.

Die bostaande gegewens is 'n goeie aanduiding dat daar 'n besondere behoefte aan gekwalifiseerde leerkragte bestaan. Afstandsonderrig, soos beskryf aan die begin van hierdie hoofstuk, het die potensiaal om 'n betekenisvolle bydrae tot die voorsiening in hierdie behoefte te maak.

Hall haal Hofmeyr aan, dat die helfte van al die onderwysers in Suid-Afrika ongekwalifiseerd of ondergekwalifiseerd sou wees as matriek plus 3 jaar opleiding as minimum kwalifikasie moes geld. Volgens Hall is afstandsonderrig die enigste praktiese en koste-effektiewe manier om in hierdie behoefte te voorsien. Hy argumenteer dat dit onbekostigbaar duur sou wees om hierdie onderwysers van hul werkverpligtinge te bevry sodat hulle voltydse onderrig kan ontvang. Hy argumenteer verder dat die konvensionele onderwyskolleges tot op datum nie toeganklik of aanpasbaar genoeg was om aan die leerkragte se behoeftes te voldoen nie⁹⁶. Maar ek sal hierdie aangeleenthede in meer besonderheid bespreek in die volgende hoofstuk.

Afstandsonderrig word egter nie oral met dieselfde geesdrif aanvaar nie. Gultig het tydens die loodsing van SAIDE enkele redes genoem waarom afstandsonderrig in die algemeen nog skepties bejeën word⁹⁷.

Hy verwys eerstens na die gebrek aan politieke aanvaarbaarheid van afstandsonderriginstellings, en spesifiek Unisa en Vista Universiteit. Hierdie gebrek bestaan volgens hom hoofsaaklik as gevolg van die mening dat hierdie instansie die ondersteuners is van die (destydse) apartheidsregering⁹⁸. Hierdie mening, volgens Gultig gedeeltelik

geregverdig, bestaan omdat die opvoedkunde-teoretici van Unisa instrumenteel was in die formulering van 'n filosofiese grondslag vir Christelik Nasionale Onderwys (C.N.O.), nl. Fundamentele Pedagogiek. Gultig argumenteer dat Fundamentele Pedagogiek bedoel was om die apartheids-geïnspireerde onderwysstrategie (C.N.O.) met waardigheid te beklee⁹⁹. Wat veral belangrik is, volgens Gultig, is dat die C.N.O.-teorie die grondslag gevorm het van die onderwyseropleiding wat tradisioneel in baie van die Swart- en Afrikaanstalige onderwyskolleges, en die Opvoedkunde departemente van die genoemde universiteite aangebied is. Hy erken wel die pogings wat in die onlangse verlede aan die universiteite van Fort Hare, Durban-Westville en Wes-Kaapland aangewend is om van hierdie benadering ontslae te raak.

'n Verdere rede waarom daar skepties gestaan word teenoor afstandsonderrig is volgens Gultig dat alternatiewe onderwysbenaderings, insluitende formele afstandsonderrig instansies gesien kan word as: "attempts to fob off a 'second best' education to the mass of Black South Africans who have been denied equal access to formal education of quality in the past¹⁰⁰." Soortgelyke besware teen afstandsonderrig word erken deur P. Murphy en A. Zhiri¹⁰¹.

Ten spyte van die bogenoemde probleme bestaan daar wel 'n gevestigde praktyk van onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig in Suid-Afrika, soos ek hierna sal aandui¹⁰².

3.3.1 Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding (ex-Departement van Onderwys en Opleiding).

Hierdie kollege, onder die Department van Onderwys en Opleiding, is in 1981 begin om kort, in-diens kursusse deur middel van aangesig tot aangesig onderrig aan leerkragte te voorsien. In 1993 is die kursus aanbieding verander na afstandsonderrig. Junior- en Senior Primêre Onderwysdiplomas vir ondergekwalfiseerde leerkragte word aangebied. Die onderrigmedium is Afrikaans en Engels en studiemateriaal is hoofsaaklik in gedrukte vorm, alhoewel die moontlikheid van moderne tegnologie in die onderrig ondersoek word. Verder word

studiesentrums vir studente opgerig waar hulle saam kan studeer en waar studente ook administratiewe hulp (inligting) kan kry. In 1994 was die totaal van ingeskrewe studente 4 962¹⁰³.

3.3.2 Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding, Roggebaai (ex-Raad van Verteenwoordigers).

Die Kollege is in 1983 onder die destydse Raad van Verteenwoordigers begin. Die klem in die onderrig is op die verbetering van kwalifikasies van diensdoenende leerkragte. Die gedrukte medium is die primêre vorm van onderrig, en wel in beide Engels en Afrikaans. Praktiese vakke, wat persoonlike kontak noodsaak, word aangevul met sodanige een- of tweeweeklange sessies, by ses sentrums, naamlik Kaapstad, Port-Elizabeth, Worcester, Kimberley, George en Oudtshoorn. Kursusse wat aangebied word, sluit in: Matriek plus 2 jaar (Onderwysdiploma tweedejaar); Matriek plus 3 jaar (Onderwysdiploma derdejaar) en Matriek plus 4 jaar (Hoër onderwysdiploma). Verder word oorbruggingskursusse in Wiskunde, Afrikaans en Engels ook aangebied. In 1994 was die totaal van ingeskrewe studente 3 433.

3.3.3 Die Onderwyskollege Van Suid-Afrika (ex-Transvaalse Onderwysdepartement).

Die Kollege het in 1974 onder die Volksraad begin as die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding, en het beide kontakonderrig en afstandsonderrig verskaf aan leerkragte in die Transvaalse Onderwysdepartement. In 1991 is die huidige naam aangeneem en het die klem verskuif na afstandsonderrig. Die kursusse wat aangebied word strek van matriek plus 1 jaar (Primêre Onderwyssertifikaat) tot matriek plus 5 jaar (Verdere Diploma in Onderwys). Beide Afrikaans en Engels word as taalmedium gebruik. Die gedrukte medium is die hoofonderrigvorm, alhoewel ondersoek ingestel word na alternatiewe, soos klankkassette en ander media-tegnologie. Die totaal van ingeskrewe studente in 1994 was 8 630.

3.3.4 Die Onderwyskollege Natal (ex-Natalse Onderwysdepartement).

Hierdie kollege het ontstaan uit die saamsmelting van die Natalse Opleidingskollege (gestig in 1912) en die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding (gestig in 1977). Onderrig is gemik op

die verbetering van die kwalifikasies van gekwalifiseerde leerkrigte en benut hoofsaaklik die gedrukte medium. Klankkassette word in sommige kursusse gebruik. Al die afstandsonderrig-kursusse word ook deur middel van aangesig tot aangesig onderrig aangebied, alhoewel bywoning van hierdie sessies vrywillig is. Hierdie kontaksessies word aangebied by die kollege self, in Durban, Empangeni, Ladysmith, Port Shepstone en Newcastle. Die totaal van ingeskrewe studente in 1994 was 1 534.

3.3.5 Die Onderwyskollege Springfield (ex-Raad van Afgevaardigdes).

Die kollege het in 1951 begin, onder die Natalse Onderwysdepartement. Voor-diens opleiding word deur middel van aangesig tot aangesig onderrig verskaf en indiensopleiding word deur middel van afstandsonderrig verskaf. Afstandsonderrigkursusse wat aangebied word sluit in matriek plus 3 jaar Junior en Senior Primêre Diplomas, 'n reeks van matriek plus 4 jaar Hoër Onderwysdiplomas sowel as verskeie ander diplomas. Die onderrigvorm in die afstandsonderrigafdeling is die gedrukte medium, alhoewel kontaksessies ook oor naweke en gedurende vakansies aangebied word. In 1994 was die totaal van ingeskrewe studente vir afstandsonderrig 1600¹⁰⁴.

3.3.6 Die Onderwyskollege Vir Verdere Opleiding Umlazi (ex-KwaZulu - Natal Onderwysdepartement).

Die Kollege is in 1983 gestig en is gemik op die verbetering van kwalifikasies. Kursusse bestaan grotendeels uit gedrukte materiaal, alhoewel elke vak met aangesig tot aangesig onderrig aangevul word. Die gebruik van radio-uitsendings en klankkassette om die onderrig aan te vul word ondersoek. Die totaal van ingeskrewe studente in 1994 was 2 722.

3.3.7 Promat Correspondence College (gestig in 1992).

Hierdie kollege begin met 217 studente en daar is aanduidings dat ongeveer 2 000 studente die 1994 eksamens sal aflê. Die kollege trek veral baie plattelandse leerkrigte wat graag matriek

wil verwerf. 'n Vier en twintig uur telefoniese hulplyn is beskikbaar om studente se vrae en probleme op band op te neem. Studies word nie tot 'n vasgestelde tydsduur beperk nie, alhoewel Departementele reëls bepaal dat matriekvrystelling slegs verwerf kan word indien die ses vakke in die eksamen oor twee jaar afgeskryf word. Kontakssessies word van tyd tot tyd aangebied.

3.3.8 Technikon Suid-Afrika

Die Technikon Suid-Afrika is in 1980 gestig. Voor 1980 was dit die buitemuurse afdeling van die Technikon Witwatersrand. Dit is 'n afstandsonderriginstelling wat uitsluitlik gemoeid is met technikon-opleiding. Die doelwit van hierdie instelling is om mense die geleentheid te bied "om hulself op tersiêre vlak toe te rus om die arbeidsmark te betree en om die realisering van hul volle potensiaal moontlik te maak", aldus H.P. Klerck in die 1994 jaarverslag. In 1994 was die studentetal 68 000, waarvan 750 geregistreer was vir kursusse in Onderwys, Opleiding en Ontwikkeling.

Twee onderwyskwalifikasies word aangebied, nl. die Nasionale Onderwysdiploma Tegnie en die Nasionale Hoër Diploma in Naskoolse Onderwys. Voornemende studente moet reeds in besit wees van 'n Technikonkwalifikasie wat hulle kwalifiseer om vir hierdie kursusse in te skryf.

In 1994 bied afstandsonderrig aan hierdie kolleges dus die formele geleentheid aan 22 881 leerkragte om hul kwalifikasies te verbeter. Hierdie totaal word verder vergroot deur die studente aan die afstandsonderrig-universiteite Unisa en Vista, waarna ek kortliks hierna sal verwys. Daar is reeds vroeër in 'n ander verband verwys na hierdie twee instansies en ek noem hier net die besonderhede wat toepaslik is op onderwyseropleiding.

3.3.9 UNISA

In 1994 was daar 'n totaal van 10 178 onderwysstudente aan Unisa ingeskryf¹⁰⁵. Hierdie studente het dus vir onderwyskursusse ingeskryf. Verder staan ongeveer 25 000 studente wat

nie vir onderwyskursusse ingeskryf het nie ook in die onderwys - op primêre-, sekondêre- sowel as tersiêre vlak¹⁰⁶.

3.3.10 Vista Universiteit.

Die Universiteit het in 1983 as 'n konvensionele, aangesig tot aangesig inrigting begin met akademiese werk. In 1985 het Vista Universiteit vir 'n kort tydperk van konvensionele onderrig na korrespondensie-onderrig oorgeskakel nadat studente op 'n massavergadering besluit het om alle klasse te boikot¹⁰⁷. Die studente wat met hul studies wou voortgaan ten spyte van die besluit is dus die geleentheid gebied om dit te doen. Daar bestaan tans 'n afstandsonderrig-kampus in Pretoria, waar slegs op die verbetering van leerkragte se kwalifikasies gekonsentreer word. Sewe ander gedesentraliseerde kampusse vir konvensionele onderrig word bedryf maar hulle is nie spesifiek hier ter sprake nie. Deur die afstandsonderrig-kampus in Pretoria word agt verskillende onderwysdiplomas en -sertifikate aangebied en georganiseer. Die taalmedium is Engels en die vernaamste onderrigvorm is die gedrukte medium, alhoewel alternatiewe media ondersoek word. Studente mag vir navrae oor die werk die dosente bel en hulle besoek by hierdie kampus. In 1992 was daar 18 000 onderwysstudente by hierdie universiteite geregistreer¹⁰⁸.

In hierdie hoofstuk het ek op afstandsonderrig gefokus ten einde 'n bepaalde konsep van hierdie onderrigvorm daar te stel. Belangrike elemente in hierdie konsep is:

- i) dat afstandsonderrig verskillende tipes van studie insluit en daarom breë toeganklikheid tot verskillende studie- en opleidingsinrigtings impliseer;
- ii) die afwesigheid van aangesig tot aangesig onderrig en veral die afstand tussen dosent en student wat dit impliseer.

Ek het ook 'n uiteensetting gegee van die verskillende aanbiedings van afstandsonderrig in Suid-Afrika, insluitende onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig. Wat veral belangrik is in die konteks van my argument is dat meer as 53 000 studente vir

onderwyskursusse ingeskryf was aan die verskillende afstandsonderriginstansies landwyd in 1993-1994. Dit bevestig my standpunt dat afstandsonderrig kan bydra om breër toeganklikheid tot onderwyseropleiding te bewerkstellig. Die kwessie van toeganklikheid is 'n komplekse een en dit gaan in die volgende hoofstuk bespreek word.



HOOFSTUK 4

HOE DIE AFSTANDSONDERRIG VAN LEERKRAGTE DIE BESTAANDE KRISISPUNTE KAN AANSPREEK

My hoofdoel in hierdie hoofstuk is om te kyk of afstandsonderrig, teen die agtergrond van die voorafgaande hoofstukke, betekenisvol aangewend kan word om die belemmerende omstandighede in die weg van die vrye en volle ontwikkeling van Swart leerkragte in Suid-Afrika tydens hul opleiding te bowe te kom. Om hierdie doel te bereik sal die breë omskrywing van afstandsonderrig, soos uiteengesit in hoofstuk 3, in verband gebring word met die konsep van demokrasie wat in hoofstuk 1 aangebied is, dit wil sê ek gaan 'n verband lê tussen onderwyseropleiding wat op 'n afstand aangebied word en die uitbreiding van omstandighede wat die volle en vrye ontwikkeling van leerkragte bevorder.

In hoofstuk 2 het ek die omstandighede geskets wat veroorsaak het dat Swart onderwys die volle en vrye ontwikkeling van essensiële menslike eienskappe belemmer het. Dit is hierdie belemmering wat oorkom moet word indien die opleiding van Swart leerkragte in Suid-Afrika daarop gemik is om werklik vry (ongehinderd) en tot maksimum potensiaal te kan plaasvind. Wanneer dit gebeur het, sal die opleiding van hierdie leerkragte as demokraties, in die besondere sin van hoofstuk 1, beskou kan word. Die belemmering waarvan hier sprake is, het almal dit in gemeen dat dit toeganklikheid tot onderwyseropleiding bemoeilik. Hierdie belemmering van toeganklikheid, oftewel die omstandighede wat die volle en vrye ontwikkeling van leerkragte bemoeilik, is dan ook my eerste besprekingspunt.

In hoofstuk 3 het ek die probleme genoem wat bestaan ten opsigte van die opleiding van leerkragte in Suid-Afrika, ook ten opsigte van afstandsonderrig. *Hierdie probleme of belemmering kan geklassifiseer word as faktore wat die toegang tot sodanige opleiding bemoeilik: dit verklein geleenthede tot hierdie opleiding vir die groepe wat histories belemmer is deur die sosiale, ekonomiese of politieke posisies wat aan hulle toegeken is.*

In my bespreking oor toeganklikheid gaan ek onderskei tussen twee vorms van toeganklikheid: formele ontoeganklikheid en epistemologiese ontoeganklikheid. Dit is die onderskeid wat Morrow maak tussen "formal accessibility" en "epistemological accessibility"¹⁰⁹.

Kortliks, formele ontoeganklikheid is die belemmering wat as sosiale-, ekonomiese- of politieke belemmering beskou kan word. Dit sluit die redes in waarom geleenthede vir onderwyseropleiding vir vroue, werkende persone, ekonomies benadeelde (arm) persone en mense op die platteland meer ontoeganklik is. Ek keer na hierdie groepe toe terug om dit vollediger te bespreek. Dit gaan hier om die faktore *wat toegang tot die eintlike instansies van onderwyseropleiding bemoelik*.

Maar 'n verdere belemmering bestaan: wanneer studente wel formele toegang gekry het tot die opleidingsinstansie, dit wil sê wanneer die student suksesvol geregistreer het vir 'n bepaalde kursus, is daar 'n sterk moontlikheid dat die inhoud van die kursuskennis so verbysterend kan wees dat die student dit moeilik vind om intellektueel daarmee om te gaan. Dit beteken dat epistemologiese toeganklikheid belemmer word. *In epistemologiese ontoeganklikheid gaan dit om die faktore wat toegang tot die kennis of vakinhoud bemoelik*.

Die bespreking wat volg gaan uit twee dele bestaan: eerstens gaan ek kyk na die omstandighede wat formele toeganklikheid tot onderwyseropleiding belemmer en of afstandsonderrig geleenthede kan skep om hierdie belemmerings te oorkom of verminder; tweedens gaan ek kyk na die kwessie van epistemologiese toeganklikheid en hoe hierdie belemmerings deur middel van afstandsonderrig aangespreek kan word. Hierdie bespreking moet gesien word teen die historiese agtergrond wat hierdie belemmering geskep en verskerp het, soos in hoofstuk 2 uiteengesit.

4.1 FORMELE TOEGANKLIKHEID

4.1.1 Ekonomies Benadeelde Persone

Ek het in hoofstuk 2 bespreek hoe die ekonomiese onderdrukking van Swart mense ook tot gevolg gehad het dat baie min van hulle verdere opleiding kon bekostig. Dit het tot gevolg gehad dat ekonomies benadeelde persone (oorwegend Swart mense) onopgelei gebly het, en sulke onopgeleide persone kon ook geen hoë besoldiging verdien nie. Hierdie omstandighede het 'n siklus van ekonomiese en beroepsbenadeling geskep. Om die siklus te verbreek moet dus gekyk word na alternatiewe wat toegang tot opleiding finansieel binne die bereik van persone bring wat in die verlede ekonomies benadeel was. Die vraag wat hier beantwoord moet word, is of afstandsonderrig 'n uitweg bied vir ekonomies benadeelde persone om onderwyseropleiding te ondergaan wat in formele, aangesig tot aangesig onderrig buite hul bereik sou wees.

Maar voor ek hierdie vraag direk aanpak, wil ek 'n motivering skets van waarom dit belangrik is om groter toegang tot spesifiek onderwyseropleiding vir ekonomies benadeelde persone in Suid-Afrika te verseker. Adam en Moodley argumenteer dat daar 'n noue verwantskap tussen ras en sosiale klas in hoë mate oorvleuel in Suid-Afrika¹¹⁰. Hartshorne voorsien 'n verdere interpretasie ten opsigte van die verband tussen ras en die vlak van inkomste. Hy sê dat onderwys aangewend is om die ekonomiese belange van Blankes te bevorder ten koste van die behoeftes van Swart mense en hul kinders¹¹¹. In dieselfde verband sê Enslin dat Bantoe-onderwys bygedra het tot "the reproduction of the forces of production by aiming to reproduce suitable skilled or semi-skilled labour power appropriate to the division of labour in South Africa and to the accompanying exploitation of black workers¹¹²." Hoewel Hartshorne verwys na omstandighede in die laaste deel van die negentiende eeu, vind die destydse omstandighede dus weerklank in die onderwysstelsel wat tot redelik onlangs nog vir Swart mense gegeld het, te wete Bantoe-onderwys, soos aangedui deur Enslin. Die mening dat ras en die vlak van inkomste gekoppel kan word in die Suid-Afrikaanse samelewing word dus eksplisiet gestel deur Adam en Moodley en by implikasie gedeel deur Hartshorne en Enslin.

In die lig van die bogenoemde is dit duidelik dat onderwys tradisioneel nie die vrye en volle ontwikkeling van Swart mense bevorder het nie, maar eerder belemmeringe in die pad daarvan geplaas het. Wat in hierdie verband belangrik is, is dat die onderwys van Swart mense in Suid-Afrika hulle vir 'n bepaalde sosiale rol voorberei het, soos reeds aangedui. Adam en Moodley stel die sosiale verhouding tussen Blank en Swart in Suid-Afrika soos volg in perspektief:

The still vastly differential allocation of educational resources to the various groups in South Africa ... proves the obvious point that educational advantage reinforces economic and political dominance¹¹³.

In die regstel van hierdie toestand kan onderwys 'n belangrike rol speel, met die voorbehoud dat dit daarop gemik is om omstandighede te skep wat die vrye en volle ontwikkeling van menslike potensiaal in die Swart gemeenskap bevorder. Ek sal argumenteer dat dit is waar afstandsonderrig 'n rol het om te speel. Indien onderwyseropleiding wat deur middel van afstandsonderrig gelewer word die volle en vrye ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder sal dit nie slegs die betrokke leerkrigte bevoordeel nie, maar ook die leerlinge wat in hul sorg is. In plaas van onderwys vir 'n bepaalde, ondergeskikte, rol in die samelewing, kan sodanige leerkrigopleiding dus die geleentheid vir persoonlike ontwikkeling daarstel.

Die vraag wat ek aan die begin van hierdie hoofstuk gestel het moet nou bespreek word in die lig van die belangrikheid om toegang tot onderwyseropleiding van hoë gehalte te verbreed. Daar bestaan potensieel alreeds 'n teikengroep wat van sulke breër toeganklikheid gebruik kan maak, in die vorm van Swart studente wat histories daarvan weerhou is vanweë ekonomiese benadeeldheid, dit wil sê dat hulle dit om 'n verskeidenheid van redes nie kon bekostig nie.

Beide Smith en Kelly¹¹⁴ en Young et al¹¹⁵ stel dit duidelik dat afstandsonderrig in sekere omstandighede goedkoper as aangesig tot aangesig onderrig kan wees. Die deurslaggewende faktor in albei opvattinge is dat daar genoeg studente moet wees om die koste verbode aan die opstel en verspreiding van studiemateriaal te regverdig. In die Suid-Afrikaanse opset, waar daar 'n groot aantal ondergekwalfiseerde en ongekwalifiseerde leerkrigte is, spesifiek in die Swart gemeenskappe (soos bespreek in hoofstuk 2) kan afstandsonderrig dus wel in die ekonomiese sin 'n uitweg bied vir hierdie leerkrigte om hul kwalifikasies te verbeter. Die

volgende vergelyking kan as voorbeeld dien: aan die Onderwyskollege Kaapstad kos 'n vierdejaar onderwysdiploma voltyds R3 000 en deelyds R1 500. Aan die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding Roggebaai kos dieselfde kursus tans R750,00, alhoewel registrasiekoste (R120,00) en eksamenfooie (R30,00 per vak) bygereken moet word. Ten tyde van hierdie studie word die bedrae van Roggebaai hersien. Ek beseft dat daar baie meer faktore is wat 'n rol speel in so 'n vergelyking as bloot die globale bedrae wat ek hier noem. Ek glo egter dat die groot verskil in die genoemde bedrae duidelik uitbeeld dat afstandsonderrig, danksy laer onkoste, 'n aantreklike opsie kan wees veral vir ekonomiese benadeelde studente.

Ter illustrasie van moontlike getalle kan genoem word dat die aantal tweedejaar inskrywings aan die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding Roggebaai in die 1992-'93 akademiese jaar aansienlik gestyg het teenoor die vorige jaar, nl. 2 515 (1 718 vroue en 797 mans) in 1992 teenoor 3 181 (2 353 vroue en 828 mans) in 1993.

Die groei in die getal van onderwysstudente aan hierdie inrigting is ook beïnvloed deur veranderinge in die formele toelatingsvereistes van die destydse Departement van Onderwys en Kultuur in die ex-Raad van Verteenwoordigers in 1992 wat daarop neergekom het dat aan leerkrigte met 'n standaard 8 + 2 jaar kwalifikasie die indeling M+2 (kategorie B) toegeken is. Dit het in werklikheid daarop neergekom dat hierdie leerkrigte toegelaat is om in te skryf vir die tweedejaar van óf die Junior Primêre óf die Senior Primêre Onderwysdiploma¹¹⁶. Hierdie studente het dus die matriekvereiste vir toelating sowel as die eerste jaar van hierdie kursus vrygespring. Wat egter belangrik is, is die oorweldigende reaksie van hierdie leerkrigte om in te skryf, wat aandui dat daar 'n groot aantal potensiële afstandsonderrigstudente vir onderwyseropleiding is. Hierdie getalle kan uit die aard van die saak bydra om onkoste vir die instellings en dus ook vir die studente laag te hou.

Vervolgens wil ek wys op verskillende besparings wat met behulp van afstandsonderrig bewerkstellig kan word. Hierdie besparings kan bydra om toeganklikheid tot onderwyseropleiding vir ekonomies benadeelde persone te verbreed:

- i) Klasgelde: Ek het hierbo verwys na die besparing wat studie aan 'n afstandsonderriginstansie kan meebring in vergelyking met studie aan 'n konvensionele opleidingsinrigting.
- ii) Verblyfkoste: Dit is 'n terrein waarop afstandsonderrigstudente kan bespaar omdat hulle nie nodig het om ekstra uitgawes te maak in hierdie verband nie. Hulle studeer waar hulle woon. In die aangesig tot aangesig onderrigsituasie is dit anders vir studente wat ver van die inrigting af woon: hulle moet losies betaal. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat alle afstandsonderrigstudente hierdie besparing geniet, terwyl slegs die studente wat na aan die inrigting woon dit kan geniet in die aangesig tot aangesig situasie: die wat ver woon moet losies betaal.
- iii) Vervoerontkoste: Hierdie faktor sluit nou aan by die bostaande bespreking van verblyfkoste. Afstandsonderrigstudente, omdat hulle hoofsaaklik in hul wonings studeer, het minder vervoerontkoste as studente in die aangesig tot aangesig situasie. Laasgenoemde studente moet ontkoste aangaan om lesings by te woon en aan ander aktiwiteite deel te neem wat met hul studies verband hou.

Dit is so dat 'n aantal studente in die aangesig tot aangesig situasie naby genoeg aan die inrigting mag bly om daarheen te stap en so vervoerontkoste baie laag te hou. Aan die anderkant is daar egter van hulle wat 'n losies betaal en dan nog vir vervoer ook moet betaal omdat hul losiesplek nie naby genoeg is sodat hulle kan stap nie. Ons moet ook realisties wees en aanvaar dat afstandsonderrigstudente moet reis na biblioteke terwyl baie aangesig tot aangesig studente dit nie hoef te doen nie. Laasgenoemde studente kan biblioteke op die kampus waar hulle studeer besoek. Verder moet afstandsonderrigstudente in baie gevalle ook reis om kontaksessies of ander aktiwiteite wat met hul studies verband hou by te woon. Uiteindelik, nadat al hierdie faktore oorweeg is, wil ek tog argumenteer dat afstandsonderrigstudente baie minder vervoerontkoste hoef aan te gaan as aangesig tot aangesig studente en dat afstandsonderrig dus op hierdie manier bydra om die belemmering van ekonomies benadeelde studente aan te spreek.

iv) Behoud van werk deur middel van afstandsonderrig: Hierdie is 'n belangrike faktor, veral wanneer die werkloosheidsyfer baie hoog is. Vir baie mense wat dit nie kan bekostig om voltyds te studeer nie omdat hulle 'n salaris moet verdien is afstandsonderrig 'n ideale manier om te studeer. Dit stel hulle in staat om 'n volle dag te werk en ook nog te studeer. Deeltydse studie is natuurlik 'n ander opsie, maar dit is nie so aantreklik nie omdat deeltydse studie in die meeste gevalle veronderstel dat 'n deel van die werkdag aan studies afgestaan word - en dit beteken weer dat so 'n persoon nie volle salaris kan verdien nie. Selfs deeltydse studie kan dus nie voorsien in die behoeftes van ekonomies benadeelde persone in die mate wat afstandsonderrig dit kan doen nie. Afstandsonderrig stel mense in staat om 'n volle dag te werk te doen en 'n volle salaris te verdien terwyl hulle ook met hulle studies voortgaan. Daar is dus 'n baie kleiner gevaar dat mense hul werk kan verloor omdat hulle studies inbraak maak op die tyd wat hulle veronderstel is om te werk.

v) Young et al verwys na minder opsigtelike besparings wat deur afstandsonderrig teweeg gebring word (minder opsigtelik as klasgelde, studiemateriaal, verblyf, ens.):

First, there is an opportunity cost to full-time education: if these students had stopped work for a year in order to study, they would not have been contributing to the national economy at that time. There is thus a hidden saving to the state if people are in employment rather than studying full-time. Second, the system yields another saving in the form of buildings. It is not necessary to provide extra colleges for extra students ... And so distance teaching programmes regularly save money in ways which do not show in the accounts. Such savings are difficult to compute accurately but are of economic importance¹¹⁷.

Die minder opsigtelike besparings waarvan hier sprake is, is twee maniere waarop die regering bespaar. Eerstens is dit tot die regering se voordeel dat mense werk eerder as voltyds studeer. As hulle werk, dra hulle by tot die nasionale ekonomie. Afstandsonderrig maak dit vir mense moontlik om voltyds te werk, dit wil sê by te dra tot die nasionale ekonomie en terselfdertyd ook te studeer. Die land verloor dus nie 'n persoon se bydra tot die nasionale ekonomie indien hy/sy deur afstandsonderrig studeer nie. Tweedens is dit onnodig om dieselfde geboue vir afstandsonderrig te verskaf as wat vir aangesig tot aangesig onderrig nodig is. Dit is nie te sê dat geen onkoste aangegaan word om afstandsonderrig-instellings daar te stel nie, maar die onkoste vir die regering

is uiteraard veel minder, en die besparing dus soveel groter, omdat afstandsonderrig nie dieselfde fisiese infrastruktuur, in die vorm van geboue, benodig nie.

- vi) Alhoewel afstandsonderrig in die algemeen goedkoper is vir die student kan dit koste-intensief wees vir die betrokke instansie wat dit aanbied. Die onkoste verbonde aan ondersteunende stelsels, bv. besprekingsgroep-programme, drukwerk, die posdiens, ens. is hoog as 'n doeltreffende diens gelewer moet word. In die lig van hierdie gegewens kan dit lyk asof afstandsonderrig in Suid-Afrika nie 'n lewensvatbare opsie is nie aangesien die beperkte onderwysbegroting die loodsing van so 'n duur alternatiewe onderwysstelsel kan kortwiek. Soos aangedui in hoofstuk 3 het die Minister van Onderwys egter sy steun aan afstandsonderrig gegee en lyk dit daarom asof afstandsonderrig wel 'n lewensvatbare opsie is. Die feit dat daar 'n goeie afstandsonderrig-infrastruktuur reeds bestaan versterk hierdie indruk. 'n Bepalende faktor in hierdie verband is dat afstandsonderrig die onkoste vir die **student** verminder, ten spyte van die feit dat dit onkoste vir die instansie verhoog.

In hoofstuk een het ek drie essensiële eienskappe van die demokrasie uitgelig, nl. vryheid, gelykheid en deelname. Ek het daar gesê dat ek sal aandui hoe die afstandsonderrig van onderwysers hierdie eienskappe bevorder. Ek wil nou aandui hoe afstandsonderrig die eienskappe van vryheid en gelykheid ten opsigte van ekonomies benadeelde studente bevorder.

Die verbreding van geleentheid tot ekonomies benadeelde persone wat hier bespreek is spreek in 'n groot mate die essensiële kenmerk van vryheid in die demokrasie aan. Afstandsonderrig-studente is minder gebonde deur die ekonomiese beperkings van konvensionele aangesig tot aangesig onderrig. Hierdie studente geniet dus die vryheid om onderwyseropleiding te ondergaan wat hulle andersins nie sou gehad het nie.

Die essensiële kenmerk van gelykheid in die demokrasie word ook in 'n groot mate aangespreek deur die verbreding van geleentheid tot onderwyseropleiding vir ekonomies benadeelde persone. Onderwyskwalifikasies wat verwerf is deur middel van afstandsonderrig is nie tweederangs in vergelyking met dié in aangesig tot aangesig tot aangesig onderrig nie.

Omdat hul kwalifikasies van gelyke gehalte is, kan onderwysers wat deur afstandsonderrig studeer het op gelyke vlak meeding met ander onderwysers wat aangesig tot aangesig onderrig ondergaan het.

4.1.2 Die Belemmeringe Wat Vroue Ondervind

Hierdie deel gaan hoofsaaklik daaroor dat die posisie van die vrou in die samelewing die volle en vrye ontwikkeling van vroue in die algemeen en veral Swart vroue se menslike potensiaal belemmer. Deur die geleentheid tot verdere ontwikkeling deur middel van afstandsonderrig aan hulle beskikbaar te stel kan vroue se onderdanige posisie in die samelewing beveg word.

Vroue se toegang tot instansies vir onderwyseropleiding word belemmer deur hul sosiale omstandighede en die rol wat in die samelewing aan hul toegeskryf word bv. broodwinner (of medebroodwinner), huishoudster, moeder, kok, verpleegster (of vertrooster), minnares, ens. Faith argumenteer in hierdie verband dat die vrou tradisioneel in die skadu van die man geleef het en dat die toestand reeds eeue lank deur vroue beveg word.

Throughout history women have vigorously challenged the concept of pre-ordained female subservience. Not until the twentieth century, however, have women been able to organise world-wide initiatives toward rectifying the imbalances. Distance education is one of the educational arenas in which women in numbers are now speaking out¹¹⁸.

'n Praktiese illustrasie van wat die skrywers bedoel, is die heersende posisie by veral laerskole in die Onderwysdepartement van die ex-Huis van Verteenwoordigers. Dit is opvallend dat vroulike personeel die oorgrote meerderheid uitmaak, maar dat die bevorderingsposte grotendeels deur mans gevul word. Aangesien vrouens in 'n groter mate as mans gekortwiek word deur faktore wat hulle verhinder om die vereiste kwalifikasies te bekom, bv. die versorging van kinders, huishoudelike pligte, ens. is dit te verwagte dat meer mans 'n beter kans sal staan om bevorder te word. In hierdie verband kan daar dus na vroue as 'n "agtergeblewe" groep verwys word (in dieselfde mate as die ekonomies benadeelde of gestremde groepe). Vir vroue, as so 'n "agtergeblewe groep", bied afstandsonderrig 'n besondere

geleentheid om hul omstandighede te verbeter, omdat hulle nie nodig het om hul tuiste in die proses te verlaat nie.

In die bundel waarna hierbo verwys is, onder redaksie van Faith, word daar ook gekyk na die posisie van die vrou in Indië, 'n ontwikkelende¹¹⁹ land net soos Suid-Afrika. Die opmerkings in hierdie verband het betrekking op die posisie van die vrou in Suid-Afrika. In Indië was die ongeletterdheidsyfer onder vroue 24,8 % volgens die 1981 sensus¹²⁰ en maak slegs 3 % van vroue gebruik van die geleentheid vir formele hoër onderwys. Hierdie syfers bevestig dat die vrou as 'n agtergeblewe groep beskou kan word. Dit is die posisie soos dit bestaan en afstandsonderrig kan 'n betekenisvolle bydrae lewer vir die regstel daarvan deur onderwys vir groter getalle toeganklik te maak - en dit sluit die geleentheid tot leerkragopleiding in.

Gultig¹²¹ noem vroue spesifiek as 'n benadeelde groep en Rumble¹²² verwys na persone wat hulself nie kan verbind tot onderrig in klaskamers nie omdat hulle 'n vaste werk het, en dit sluit huisvrouens in, veral die wat na jong kinders moet omsien.

In hierdie verband sê Harley dat byna 90 % van studente aan UNISA die een of ander beroep beoefen, 27.1 % as leerkragte, en dat 49,6 % van die studente vroulik is¹²³. Om hierdie punt te beklemtoon herhaal ek dat van die 3 181 studente wat in 1992 aan die Roggebaai Onderwyskollege vir Verdere Opleiding ingeskryf was 2 353 vroue was. Hierdie syfers bewys dat afstandsonderrig 'n beduidende rol kan speel om formele toeganklikheid tot onderwyseropleiding vir vroue te bevorder.

As die eise wat aan leerkragte gestel word in terme van lesvoorbereiding, nasienwerk tuis en ander buitemuurse aktiwiteite in berekening gebring word, is dit duidelik dat toegang tot voltydse sowel as deeltydse studie eintlik bemoeilik word vir vroulike leerkragte wat hul kwalifikasies wil verbeter omdat die sosiale rolle wat die gemeenskap aan hulle toeskryf veroorsaak dat hulle eintlik baie min tyd het om aan voltydse of deeltydse studie te bestee. Sowel voltydse as deeltydse studie kan soveel tyd in beslag neem, met lesings, reis na die inrigting, ens. dat vroue baie moeilik reg kan laat geskied aan die genoemde sosiale rolle sowel as hul studies. In hierdie omstandighede bied afstandsonderrig 'n aantreklike alternatief omdat

dit vir die betrokke studente moontlik kan wees om hul dag so in te rig dat tyd gemaak word vir die eise wat beide hul studies en hul familie-verantwoordelikhede aan hulle stel.

Tydens deelydse studie speel die tyd wat aan reis van en na die kampus bestee word en die tyd wat in klaskamers deurgebring word 'n tydwende rol. Hierdie faktore is nie in dieselfde mate 'n belemmering ten opsigte van afstandsonderrig nie, omdat die vroue nie nodig het om hul tuiste te verlaat nie. Deur middel van doeltreffende beplanning kan vroulike afstandsonderrigstudente dus beide hul studieverpligtinge nakom en genoegsame aandag aan hul huishoudelike verpligtinge gee. "Distance education is especially important for women who are unable to attend classes either during the day or in the evening because of childcare responsibilities¹²⁴."

Dit is ook belangrik om te beseef dat afstandsonderrig vroue in staat stel om tot die huishoudelike inkomste by te dra terwyl hulle studeer, alhoewel hierdie oorweging natuurlik nie vir daardie vrouens geld wat klein kindertjies moet versorg nie. Om 'n salaris te verdien terwyl hulle studeer, kan natuurlik ook deur middel van deelydse studie gebeur, maar afstandsonderrig is 'n aantrekliker opsie omdat huishoudelike- en werkspligte meer geredelik en "flexible" ingepas kan word.

Dit blyk dus dat afstandsonderrig die geleentheid vir toegang tot onderwyseropleiding vir vroue bevorder, maar ek wil maan teen oor-optimisme: Om deur afstandsonderrig te studeer stel hoë eise, ook aan vroue, en miskien veral aan vroue. Die feit dat afstandsonderrigstudie hoofsaaklik *tuis* beoefen word, is 'n belangrike oorweging in hierdie verband. Dit stel vroue in staat om hul rol as moeder, huisvrou, ensovoorts te vervul terwyl hulle studeer. Dit verwyder dus die belemmering wat kinders en ander huishoudelike verpligtinge in die weg van vroue se studie plaas op 'n manier wat nie moontlik is in aangesig tot aangesig onderrig nie. As ons in gedagte hou dat kinders, en veral jonger kinders, hul moeders se versorging nodig het, en veral as hulle geborsvoed word, kan ons verstaan dat die betrokke moeders effektief van voltydse studie weerhou word. Matiru noem die volgende verskynsel na aanleiding van haar studie in Kenia, en ek argumenteer dat dit nie net vir Kenia geldig is nie, maar vir vroue wat voltyds studeer oor die algemeen:

When they grow up, as women, they become wives and mothers, nuns and nurses, farmers, carriers of wood, or drawers of water. These roles confine them mainly to the home environment and they are either market women, teachers, office workers or nurses, roles typically expected of women¹²⁵.

Dit is 'n belemmering wat deur afstandsonderrig aangespreek kan word, omdat hierdie vroue daardeur die geleentheid kan benut om tuis te studeer, waar hulle ook die versorging van hul kinders kan behartig. Dieselfde geld ook vir ander verpligtinge wat vroue tradisioneel opgelê word, en verband hou met die bepaalde sosiale rol wat tradisioneel aan vroue toegeskryf word. Die rol van moeder en huisvrou is reeds 'n veeleisende een en studie deur middel van afstandsonderrig vermeerder die druk wat op hierdie studente uitgeoefen word. Die feit dat afstandsonderrigstudente hoofsaaklik op hul eie (dit wil sê in afsondering) studeer, is een van hoofsaake van hierdie druk - die gebrek aan die ondersteuning van mede-studente kan 'n stremmende invloed hê op die student se prestasie. Die afstandsonderrigstudent is noodwendig geïsoleer; die stimulus van gesprek met 'n studieleier of ander studente in die klas ontbreek. Die afwesigheid van daardie stimulus en die geleentheid om sy vordering met klasmaats te vergelyk bemoeilik sy oordeel oor sy vordering en dit kan maklik ontmoediging veroorsaak. Alhoewel daar in hierdie aanhaling na 'n manlike student verwys word meen ek dat hierdie probleme vererger in die geval van vroulike studente wat alreeds 'n veeleisende rol moet vervul en baie keer in isolasie in die huis leef.

Verder moet in gedagte gehou word dat Swart vroue wat gebruik maak van leerkragopleiding deur middel van afstandsonderrig help om die tekort aan gekwalifiseerde Swart leerkragte in Suid-Afrika aan te spreek. Dit is dus nie alleen individuele ontwikkeling vir die vroue wat ter sprake is nie, maar ook verbetering van die lot van vroue as 'n groep in die samelewing en veral die skep van meer geleenthede tot die vrye en volle ontwikkeling van menslike potensiaal deur middel van beter gekwalifiseerde vroulike leerkragte in die Swart gemeenskap. Afstandsonderrig kan vroue dus in staat stel om hul kwalifikasies te verbeter, om persoonlik te ontwikkel en om 'n betekenisvolle bydrae tot die voorsiening van onderwys in hul gemeenskappe te maak. Ook, deur afstandsonderrig kan vroue hul status in die gemeenskap verbeter en sodoende bydra tot die verandering in die sosiale persepsie van vroue as minderwaardig in die professionele samelewing.

In hierdie gedeelte is die rolle wat die samelewing aan vroue toegeskryf het bespreek as 'n belemmering van hul formele toeganklikheid tot konvensionele onderwyseropleiding. Die manier hoe afstandsonderrig formele toeganklikheid vir vroue bevorder reflekteer ook hoe afstandsonderrig twee essensiële eienskappe van die demokrasie bevorder, nl. vryheid en gelykheid. In die skep van omstandighede wat die vrye en volle ontwikkeling van menslike kapasiteite bevorder is *vryheid* 'n belangrike vereiste. Afstandsonderrig voldoen dus in die lig van die voorgaande bespreking aan hierdie vereiste: dit verskaf die vryheid aan vroue om onderwyseropleiding te ondergaan ten spyte van die beperkings wat op hulle gelê word deur hul sosiale rolle. Dit is slegs binne afstandsonderrig dat hulle hierdie vryheid kan geniet, omdat hulle hul dagtaak so kan beplan dat daar vir hul studies ook ruimte gelaat word. Dit is veral moontlik omdat hulle nie nodig het om tyd af te staan aan reis na en van onderrig- of navorsingsentrums in dieselfde mate as aangesig tot aangesig studente nie.

Wat betref *gelykheid* is die belangrike dat die professionele onderwyskwalifikasies wat vroue deur middel van afstandsonderrig verwerf van gelyke gehalte is as dié wat in konvensionele onderrig verwerf word. Dit kan bydra om die sosiale sienings van vroue te bevorder, aangesien hul kwalifikasies, alhoewel dit deur middel van afstandsonderrig verwerf is, hulle op professionele vlak op gelyke voet plaas met hul kollegas wat aangesig tot aangesig onderrig ontvang het.

4.1.3 Die Belemmeringe Wat Werkende Persone Ondervind

Die twee groot voordele wat afstandsonderrig bied aan werkende persone is dat dit hulle in staat stel om te studeer sonder om hul werk te moet prysgee of studieverlof te moet neem en dat dit hulle toelaat om teen hul eie tempo te studeer. Ek brei graag op laasgenoemde verder uit:

"Studeer teen eie tempo" beteken nie dat studente vrye teuels gegee word in alle opsigte nie - sperdatums ten opsigte van stukke wat vir evaluering en eksamentoelating ingedien moet word verdryf so 'n illusie baie gou. 'n Student kan dus nie heeltemal onafhanklik besluit hoe vinnig of hoe stadig hy/sy wil vorder nie. Omdat sperdatums egter aan die begin van 'n studiejaar

bekendgemaak word, het studente die geleentheid om hul eie studieprogram so in te rig dat hulle hul unieke omstandighede in ag neem en op hierdie manier hul eie vordering bepaal. 'n Ander faktor wat studente in ag moet neem wanneer hulle hul individuele studieprogramme uitwerk, is dat beperkinge gestel word op die aantal jare waarbinne 'n bepaalde kursus afgehandel moet word. Ook dit is egter uit die staanspoor aan die student bekend en die student is dus in staat om dit in berekening te bring wanneer hy/sy die beplanning van sy/haar eie, individuele studieprogram doen.

Wat dus uitstaan, is dat werkende persone deur middel van afstandsonderrig die geleentheid gebied word om hul studieprogramme so in te rig dat hulle hul studieverpligtinge kan nakom terwyl hulle 'n voltydse beroep beoefen. 'n Swaar premie word op behoorlike beplanning geplaas, maar indien dit doeltreffend gedoen word, bied afstandsonderrig wel 'n manier om aan die belemmeringe wat deur voltydse werk daargestel word te ontsnap, of dit dan ten minste te verminder.

Vryheid as essensiële kenmerk van die demokrasie, in die lig van die uiteensetting in hoofstuk een, word ten opsigte van werkende persone bevorder omdat afstandsonderrig hulle die geleentheid gee om te studeer sonder dat hulle hul werk hoef prys te gee.

4.1.4 Geografiese Afsondering As 'n Belemmering

Hartshorne identifiseer hierdie faktor as 'n probleem (belemmering) en sê dat verhoogde befondsing alleen nie 'n oplossing bied nie.

Rather what is needed is greater flexibility and adaptability (in syllabuses, approaches, style) in seeking to fulfil the learning needs of children and adults in rural situations - needs that are not fundamentally different in kind, but have to be met in varying environments¹²⁶.

Die vernaamste faktor in hierdie verband is die afstand wat sulke studente moet reis om aangesig tot aangesig onderrig by voltydse kampusse te ontvang - en dit geld ook vir deeltydse onderrig aan hierdie inrigtings. Hierdie faktor het twee vername implikasies: eerstens die onkoste verbonde aan die aflê van die afstand en tweedens die tyd wat so in beslag geneem

word. Ek gaan nie die bespreking oor ekonomies benadeelde studente en vroue herhaal nie, maar dit is duidelik dat geografiese afsondering net die probleme wat hierdie groepe ondervind vererger. Vir ekonomies benadeelde persone (soos aangedui hoofsaaklik in die Swart gemeenskap) is die onkoste verbonde aan reis 'n verswarende faktor. Dieselfde geld vir vroue wat ook geografies geïsoleer is. Die afstand wat hulle moet reis sal nog groter druk op hulle plaas in terme van die tyd wat hulle weg van hul huise moet deurbring - dit kan huishoudelike probleme wat hulle mag ondervind net vererger. Daar is dus 'n groot mate van oorvleueling tussen geografiese afsondering as 'n belemmering tot leerkragopleiding en ekonomies benadeelde persone en vroue, omdat beide die laasgenoemde groepe ook die belemmering van geografiese afsondering mag ondervind.

Omdat afstandsonderrig die verpligting om lang afstande te reis vir plattelandse studente (meerendeels Swart studente) in 'n groot mate uitskakel, bied dit 'n aantreklike alternatief om die belemmering van geografiese afsondering te oorkom. Die reis na en van moontlike groepsessies en kontak met dosente of studieleiers wat wel ter sprake kom, is minimaal in vergelyking met daaglikse reis na 'n kampus.

Vir afstandsonderrig om werklik 'n bydrae te lewer tot die oorkoming van hierdie belemmering moet studiemateriaal op 'n doeltreffende grondslag aan studente gelewer word. Dit sluit posaflewering in - en veral in die verband van die groot afstande tussen dorpe en stede op die platteland kan dit in sigself 'n belemmering wees. Afstandsonderrigstudente op die platteland moet dus ook hiermee rekening hou.

Ten spyte van hierdie tekortkoming egter, kan afstandsonderrig nog steeds die geografiese belemmering van plattelandse studente aanspreek. Die sleutelfaktor in hierdie verband is dat die belemmering van afstand tussen student en inrigting oorkom kan word deur die feit dat studente tuis, dit wil sê in hul eie wonings, kan studeer. Dit is 'n voordeel wat stedelike studente ook het, met ander woorde hulle kan ook in hul eie wonings met hul studie besig wees. Die verskil is egter dat dit vir hierdie studente opsioneel is - hulle het die geleentheid om hul studieverpligtinge op die kampus en in biblioteke aldaar en elders af te handel. Vir

geografies afgesonderde studente is hierdie opsie nie beskikbaar nie - hulle is slegs op studie tuis aangewese, behalwe vir die enkele groep- en kontaksessies wat gereël word.

Deur die belemmering aan te spreek wat geografies afgesonderde studente ondervind, bevorder afstandsonderrig ook vryheid en gelykheid as essensiële kenmerke van die demokrasie. Hierdie studente kan professionele onderwyskwalifikasies verwerf wat gelykstaande is aan dié wat deur aangesig tot aangesig studie verwerf kan word ten spyte daarvan dat hulle feitlik in isolasie moet studeer. Ook vir hierdie groep is die belangrike ten opsigte van gelykheid dus dat hul kwalifikasies van gelyke gehalte is, al is dit deur afstandsonderrig verwerf.

Ten opsigte van vryheid is die belangrike oorweging dat geografiese afgesonderde studente nie die vryheid het om die konvensionele aangesig tot aangesig opleidingsinrigting van hul keuse by te woon nie weens die beperking van afstand. Hierdie vryheid word aan bande gelê deur die onkoste verbonde aan die afstand wat afgelê moet word en die tyd wat daaraan bestee moet word. Afstandsonderrig oorkom egter hierdie belemmering omdat dit tuis beoefen word, soos aangedui. Afstandsonderrig gee dus aan geografies afgesonderde persone die vryheid (geleentheid) aan onderwyseropleiding te ondergaan ten spyte van die belemmering wat hulle mag ondervind ten opsigte van die afstand vanaf konvensionele aangesig tot aangesig inrigtings.

In hoofstuk een word *deelname* ook gestel as 'n essensiële eienskap van die demokrasie. Afstandsonderrig bevorder deelname in hierdie konteks omdat dit deelname aan die onderwysprofessie toeganklik maak vir al die groepe wat hierbo bespreek is. Dit word moontlik gemaak omdat formele toeganklikheid tot onderwyseropleiding vir die betrokke groepe bevorder is. Omdat hulle formele toeganklikheid verkry het word epistemologiese toeganklikheid, wat deelname aan die onderwysprofessie insluit, vir hulle moontlik gemaak. Ek brei op die kwessie van epistemologiese toeganklikheid uit in 'n later deel van hierdie hoofstuk, daarom noem ek net hier dat epistemologiese toeganklikheid beide toegang tot die vak- of kennisinhoud van onderwyseropleiding sowel as deelname in die professie insluit.

4.2 VOORDELE VAN AFSTANDSONDERRIG

Afstandsonderrig is 'n vorm van onderwys wat geweldig ontwikkel het in die laaste paar dekades en in baie lande oor die wêreld heen. Drie invloede word geïdentifiseer in hierdie snelle vooruitgang - polities, ekonomies en sosiaal. Hierdie drie invloede sal telkens na vore kom in hierdie bespreking. Omdat afstandsonderrig in baie opsigte 'n "oop" stelsel is, akkommodeer dit hierdie drie invloede op 'n manier wat moeilik geëwenaar kan word deur 'n vermeerdering van inrigtings: afstandsonderrig is uitgebreid, ekonomies, aanpasbaar en informeel. Ek brei hierop uit:

- i) Dit is uitgebreid, d.w.s. dit maak voorsiening vir 'n verskeidenheid tipes van studie (o.a. akademiese studie, tegniese- en beroepsonderrig, soos vroeër aangedui is), dit is ekonomies, dit wil sê dit bring besparings vir die onderwysowerhede mee, bv. dat dit nie nodig is om dieselfde fisiese infrastruktuur as vir aangesig tot aangesig onderrig te verskaf nie, wat weer beteken dat die student minder kan betaal as vir aangesig tot aangesig onderrig; dit is aanpasbaar, dit wil sê verskillende studierigtings kan aangebied word, verskillende soorte tegnologie kan benut word en dit kan verskillende belemmerings aanspreek waarna vroeër verwys is, bv. geografiese afsondering; dit is informeel, dit wil sê die formaliteit van konvensionele onderrig, o.a. vaste les- of lesingtye, 'n vaste lokaliteit, soos 'n klaskamer of lesingsaal, ens. is afwesig.
- ii) Afstandsonderrig bevry die student van die beperkings van ruimte¹²⁷ en tyd wat normaalweg met konvensionele onderwys verbind word. Dit laat die student 'n mate van vryheid toe in sy/haar studie-aktiwiteite ten opsigte van tyd en lokaliteit, soos ek hierbo in verband met die informele aard van afstandsonderrig aangedui het.

Afstandsonderrig is aanpasbaar omdat dit volwassenes wat werk in staat stel om "life long learning" te geniet; dit kan rigiede daaglikse roetines akkommodeer sowel as reis (na en van die werk), siekte en gestremdheid. Vir groepe soos vroue en jeugdige wat die skool verlaat het mag dit die enigste manier wees om 'n kwalifikasie te verwerf. Swanger vroue kan gedurende die swangerskap nog studeer, geboorte skenk en daarna voortgaan met die studies.

Gewoonlik bestaan onderwysuitgawes uit die volgende:

- a) die koste van skoolgeboue,
- b) salarisse van akademiese personeel,
- c) salarisse van administratiewe personeel,
- d) die koste van lesmateriaal en skooltoerusting,
- e) onderhoudkoste,
- f) losies-uitgawes,
- g) studiebeurse en lenings.

Die beste manier om hierdie koste te beveg is afstandsonderrig. Die besparing in die aanbieding en organisasie van afstandsonderrig gee aanleiding tot bekostigbare klasgelde vir studente. Dit skep dan juis die geleentheid vir ekonomies benadeelde studente om ook toegang tot verdere onderwys te verkry.

Om op te som: Ek het in hierdie gedeelte aangedui vir watter groepe mense formele toeganklikheid tot aangesig tot aangesig onderwyseropleidinginstansies moeilik haalbaar is en waarom. Ek het dus aangedui hoe afstandsonderrig 'n moontlike uitweg bied vir die groepe wat formele toeganklikheid tot verdere studie as 'n probleem ervaar.

Dit wil dus voorkom dat afstandsonderrig formele toegang tot verdere studie aan histories benadeelde studente bied en sodoende bydra tot die skep van omstandighede wat hierdie groep se volle en vrye ontwikkeling van menslike (en leerkrug) kapasiteite bevorder. Daarom wil dit voorkom dat afstandsonderrig in hierdie besinning kan bydra tot die demokratisering van onderwyseropleiding in Suid-Afrika. Ek sal egter in die volgende deel argumenteer dat dit nie so eenvoudig is nie. Formele toegang is slegs een deel van die demokratiseringsproses; 'n verdere en noodsaaklike deel is die verbreding van epistemologiese toegang.

4.3 EPISTEMOLOGIESE TOEGANKLIKHEID

(Toeganklikheid tot kennis)

4.3.1 Wat is Epistemologiese Toeganklikheid?

Morrow se onderskeid tussen "formal access" en "actual access" werp lig op wat bedoel word met epistemologiese toeganklikheid:

Formal access is accomplished once a student is legally registered at the university; actual access is access to the goods which the university distributes. As the essential good distributed by a university is knowledge, we can call the latter epistemological access¹²⁸.

Dit is hierdie interpretasie van epistemologiese toeganklikheid wat ek hierna gaan gebruik.

Epistemologiese toeganklikheid beteken dat toegang tot kennis bevorder word, dit wil sê toegang tot beide vakinhoud en die toepaslike vaardighede van akademiese praktyke. In die geval van onderwyseropleiding, wat in hierdie mini-tesis ter sprake is, beteken dit dus toegang tot die kennisinhoud van onderwyseropleiding - die kurrikulum, sillabusse en ander studiemateriaal. Dit beteken egter ook toegang tot die praktyk van onderwyseropleiding.

Learning how to become a participant in an academic practice might also be described in terms of "gaining access" to the practice in question ... Seeing that academic practices have developed around the search for knowledge, we might say that what we have in view here is "epistemological access"¹²⁹.

Verdere implikasies van hierdie interpretasie van epistemologiese toeganklikheid as toeganklikheid tot 'n praktyk is dat die praktyk alreeds bestaan, in die vorm van die tradisie van onderwyseropleiding wat oor die jare heen ontwikkel het, dat die praktyk nie beperk is tot 'n bepaalde lokaliteit nie - dit is 'n proses wat wêreldwyd plaasvind; en dat die praktyk 'n dinamiese een is - verskillende ondervindings word in verskillende wêrelddele opgedoen, daar word met verskillende vraagstukke ten opsigte van onderwyseropleiding in verskillende wêrelddele geworstel en die kennis wat op hierdie maniere gegenereer word binne die praktyk is beskikbaar as inligting wanneer dit benodig word. Dit is waarom epistemologiese toeganklikheid nie eenvoudig 'n kwessie is dat 'n student sy/haar "eie" kennis genereer op

grond van persoonlike waarnemings of ondervindings nie: studente moet rekening hou met bestaande praktyke en bestaande standarde in die proses. Enige poging om toegang te kry tot (dit wil sê deel te neem aan) akademiese praktyke sal faal indien studente onkundig is oor die vereistes van sulke praktyke, of weier om daardie vereistes na te kom, of indien hy/sy daardie vereistes eenvoudig verwerp.

Die vereistes waarvan hier sprake is, kan ook beskou word as die aanvaarde standarde in die betrokke praktyk. Die praktyk waarna Morrow verwys, is onderrig ("teaching") aan 'n universiteit, dit wil sê die oordrag van kennis aan 'n universiteit. Morrow reageer op die twee beskouings van kennis wat Volbrecht aanbied, nl. die verspreidingsmodel en die ontwikkelingsmodel¹³⁰. Hy verskil van Volbrecht se interpretasie omdat kennis in laasgenoemde se twee beskouings beskou word as óf 'n kommoditeit wat onafhanklik van die mens bestaan (in die verspreidingsmodel) óf 'n proses van omgaan met die wêreld en betekenis gee aan die wêreld (in die ontwikkelingsmodel). Volgens Morrow maak Volbrecht nie voorsiening daarvoor dat studente aan universiteite leer hoe om deel te neem aan akademiese praktyke nie¹³¹. Volbrecht se twee beskouings maak dus nie voorsiening vir epistemologiese toeganklikheid nie:

- i) die beskouing van kennis as 'n kommoditeit impliseer dat kennis onafhanklik van die mens bestaan - wat sou beteken dat mense dit kan versamel of verwerp of selfs verkoop;
- ii) die beskouing van kennis as omgang met die wêreld en betekenis gee aan die wêreld impliseer dat elkeen sy "eie" kennis kan genereer op grond van sy/haar persoonlike ervarings - en dit impliseer volgens Morrow dat sulke kennis "simply wrong, dangerous, bizarre, merely subjective, self-stultifying, deeply reactionary"¹³² mag wees. Morrow se interpretasie van kennis as "betekenis gee" aan die wêreld verskil van Volbrecht s'n omdat hy (Morrow) beweer dit is 'n interpersoonlike aktiwiteit, dit wil sê 'n intiem menslike aktiwiteit en dat dit in tradisies gesetel is. Juis omdat dit in tradisies gesetel is kan die individu nie maar eenvoudig in isolasie sy/haar "eie" kennis genereer nie.

Morrow sê voorts dat akademiese praktyke 'n essensiële dinamiek bevat: hulle word gedurig verander (aangepas) in die manier waarop diegene wat dit beoefen daarmee omgaan. Om dus toegang tot hierdie praktyke te kry, beteken nie om toegang tot iets staties te kry nie, en dit is die indruk wat Volbrecht maak, veral met betrekking tot die beskouing van kennis as 'n kommoditeit. Epistemologiese toegang beteken dus toeganklikheid tot 'n dinamiese praktyk.

Onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig is 'n bepaalde toepassing van die praktyk van onderwyseropleiding, net soos die konvensionele aangesig tot aangesig toepassing, die deelydse toepassing en die indiens toepassing. Morrow argumenteer dat afstandsonderrig kan dien as bewys dat breër formele toeganklikheid nie noodwendig tot 'n afname in epistemologiese toeganklikheid lei nie dit wil sê meer studente beteken nie noodwendig dat akademiese standaarde verswak nie. Afstandsonderrig kan juis geleenthede tot formele toeganklikheid verbreed vir verskeie groepe wat histories daarvan weerhou is, soos ek in hoofstuk drie aangedui het.

'n Kernaspek van afstandsonderrig is dat dit die houvas wat die konvensionele aangesig tot aangesig benadering op ons denke oor epistemologiese toeganklikheid het, verbreek. Die onderwyser wat praat staan nie sentraal in afstandsonderrig nie en dit veroorsaak dat die aangesig tot aangesig situasie ook sy prominente posisie verloor. In 'n situasie wat die onderwyser wat praat en die aangesig tot aangesig situasie nie alles-oorheersend is nie moet daar na ander maniere gesoek word om epistemologiese toeganklikheid te bevorder, omdat die genoemde twee aspekte juis tradisioneel bepaal het in watter mate daar van epistemologiese toeganklikheid sprake was. Die konvensionele (tradisionele) standpunt is dus dat "*real teaching takes place only in direct and face to face contact between teacher and learner, and the teacher has the time and energy to respond in detail to the learners' spoken or written contributions*¹³³." Morrow kritiseer juis hierdie tradisionele opvatting.

Epistemologiese toeganklikheid kan in afstandsonderrig net bewerkstellig word in die kwaliteit van die lesmateriaal, die administrasie en die organisering van die kursus omdat hierdie elemente optree *in die plek van* die onderwyser (dosent) wat in die aangesig tot aangesig situasie in direkte kontak is met die studente. Morrow haal Swift aan in die verband: "if we

ask what it is that 'teaches' the course in distance education, all we can say is that it is the course that teaches the course¹³⁴." Omdat afstandsonderrig dus, volgens Morrow, ons in staat stel om oor epistemologiese toeganklikheid te dink sonder om die aangesig tot aangesig situasie as voorvereiste daarvoor te stel dra dit by om die konvensionele standpunt dat groter formele toeganklikheid tot verminderde epistemologiese toeganklikheid lei te ondermyn.

4.3.2 Waarom is Epistemologiese Toeganklikheid noodsaaklik?

Ek het in hoofstuk twee gewys op die belemmeringe wat 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking ten opsigte van toegang tot onderwys ondervind het, insluitende onderwyseropleiding. In die eerste deel van hierdie hoofstuk het ek gewys op belemmeringe wat verskillende groepe mense ondervind het, bv. geografiese afsondering. Ek het ook aangedui dat afstandsonderrig vir baie mense wat belemmeringe ondervind met betrekking tot formele toegang tot konvensionele onderrig 'n werkbare alternatief bied.

Dit is egter moontlik dat persone wat formele toeganklikheid verkry, ook met behulp van afstandsonderrig, nie goed voorberei is vir studie aan die inrigtings nie. Daar moet voorsiening gemaak word om epistemologiese toeganklikheid vir sulke studente te bevorder deur die kapasiteite te ontwikkel wat essensieel is om 'n deelnemer aan 'n praktyk te word. Dit is noodsaaklik anders mag dit gebeur dat sulke studente nooit kan deelneem aan die betrokke akademiese praktyke nie alhoewel hulle formele toeganklikheid verkry het. Die veronderstelling is dat studente nie net kennis moet neem van die wesenlike dissiplines en die essensiële standaarde van die praktyk nie, maar dat hulle dit ook moet respekteer. Morrow sê: "To learn how to become a participant in an academic practice is to learn the intrinsic disciplines and constitutive standards of the practice¹³⁵." Dit is juis waarom epistemologiese toeganklikheid noodsaaklik is: daarsonder sal studente uitgesluit wees van deelname aan die akademiese praktyk waartoe hulle formele toeganklikheid verkry het.

Afgesien van die praktyke waarna hierbo verwys is, is epistemologiese toeganklikheid ook noodsaaklik om studente toegang te beid tot die praktyk van "betekenis gee". Ek het reeds daarop gewys dat hierdie praktyk noodwendig interpersoonlik is en dat dit in tradisies gevestig

is. Die tradisies verteenwoordig die aanvaarde standaarde en vereistes wat binne die praktyk geld. Indien studente nie epistemologiese toeganklikheid verwerf nie kan dit dus beteken dat hulle die aanvaarde standaarde en vereistes ten opsigte van "betekenis gee" verontagsaam. In sulke gevalle geskied die verontagsaming uit onkunde en nie doelbewus nie, maar of dit uit onkunde is of doelbewus beteken dit nogtans dat sulke studente nie leer hoe om deel te neem aan die akademiese praktyk van "betekenis gee" nie. Hulle loop dan die gevaar dat hulle onder die indruk mag verkeer dat hulle ten volle deelneem aan die praktyk terwyl hulle in werklikheid net voldoen aan een vereiste, nl. formele toeganklikheid.

Daar bestaan 'n moontlikheid dat studente nie sal kan deelneem aan die essensiële dinamiek van akademiese praktyke, insluitende "betekenis gee" nie. Dit kan gebeur indien hulle nie epistemologiese toeganklikheid verwerf nie. Hierdie essensiële dinamiek is dat akademiese praktyke gedurig verander.

Such practices are, perhaps gradually, continually being modified by the ongoing activities of these who participate in them, and "access" to these practices is, thus, not access to something static and fixed¹³⁶.

Toegang tot hierdie praktyke beteken dus toegang tot iets dinamies, iets wat gedurig verander juis omdat die mense wat gedurig daarmee omgaan mekaar se bydrae erken en die vereistes en standaarde wat bestaan erken en gehoorsaam. Indien dit nie gebeur nie - of uit onkunde, of doelbewus - kan dit beteken dat studente onbewustelik hul "eie" betekenis heg aan die ondervindings wat hulle ervaar binne die inrigting waartoe hulle formele toeganklikheid verkry het. Wanneer dit gebeur - word sulke studente nie verryk deur die akademiese praktyk waaraan hulle wil deelneem nie en lewer hulle ook nie 'n bydrae tot die ontwikkeling van daardie praktyk nie, omdat hul bydrae onsistematiese pogings is wat nie onderwerp word aan verfyning nie omdat kollegas binne die praktyk nie daarop reageer nie.

4.3.3 Die vereistes wat gestel word vir Epistemologiese Toeganklikheid

- i) Die student moet *probeer om te leer*, dit wil sê die verwerwing van epistemologiese toeganklikheid moet die gevolg wees van 'n bewuste poging om insig te verwerf en sinvol met die leerinhoud om te gaan. Dit sluit myns insiens noodwendig in dat besinning oor

huidige standpunte of perspektiewe sowel as relevante insigte uit die verlede ten opsigte van bepaalde kennis-inhoude en vaardighede by sodanige bewuste inspanning ingesluit moet word. Indien dit nie vereis word nie, kan dit beteken dat die student vrye teuels gegee word om "haar eie" kennis te ontdek, haar eie kurrikulum vas te stel en 'n oordeel oor haar eie akademiese prestasie uit te spreek. Morrow is gekant teen hierdie soort van onsistematiese "eie poging" en sê dat "the kind of agency appropriate to learners is different from mere self-assertion¹³⁷." Wat ek hierin verstaan is dat die poging van die student vrywilliglik onderwerp moet word aan openbare bespreking deur gelykes in die proses.

- ii) Die student moet die gesag van die praktyk en die prestasies van die uitstaande deelnemers aan die praktyk erken. Dit sluit in dat die student die vereistes van die betrokke praktyk sowel as die prestasie standarde binne die praktyk moet erken¹³⁸. Ek wil hierdie punt verduidelik deur middel van 'n illustrasie: Dink aan valskermspring as 'n aktiwiteit. Indien 'n nuweling weier om die vereistes of die bestaande prestasie standarde van die aktiwiteit te erken (en te eerbiedig) mag haar deelname daaraan van baie kort duur wees.
- iii) Epistemologiese toeganklikheid vereis ook 'n besondere soort selfbegrip van die student met betrekking tot die aktiwiteit. Die student moet haarself sien as 'n aktiewe leerling, net soos die aktiewe leerling in die bostaande illustrasie. Hieroor sê Morrow:

The agency of a learner is "compromised" by the nature of the practice in which she is trying to become a participant. That attempt will fail to the extent that the learner is ignorant of or refuses to acknowledge the requirements of the practice, or arrogantly rejects the authority of the current standards of achievement in the practice. The learner needs to have a certain kind of humility and respect for the practice in which she is trying to become a participant; if that practice is an academic practice then epistemological access will depend on the learner acknowledging the authority of the practice and its outstanding participants¹³⁹.

- iv) Morrow vereis egter dat die dosent en student binne die onderrigssituasie aan 'n belangrike vereiste moet voldoen wat noodsaaklik is in die verwerwing van epistemologiese toeganklikheid deur die student, dit geld ook vir afstandsonderrig:

If teachers and learners are seen as being on the same footing in the teaching situation then teaching loses its point. Teaching similarly loses its point if the teaching situation is seen as a "circle of affection"¹⁴⁰.

Beide studente en leerkragte moet dus bewus wees van hul eie en mekaar se posisie teenoor mekaar in die proses en hulle moet mekaar se posisie respekteer. Die leerkrag sy/haar posisie uitleef ten opsigte van die verantwoordelikheid om die student te lei deur die student bekend te stel aan die vereistes wat in die akademiese praktyk aan hom/haar gestel word, die standarde waaraan voldoen moet word en die vaardighede wat benodig word. Aan die ander kant moet die student sy/haar posisie erken en uitleef as die een wat aan die genoemde vereistes en standarde moet voldoen, en nie eis om op dieselfde vlak as die leerkrag gestel te word nie.

- v) Ook van leerkragte word bepaalde ingesteldhede geëis as vereistes vir die verwerwing van epistemologiese toeganklikheid deur hul studente:
- a) moet onderskei tussen hul studente se akademiese ontwikkeling wat op die regte spoor is en die wat heeltemal van koers af is
 - b) hulle moet bereid wees om kritiese opmerkings te maak oor hul pogings in plaas van te probeer om hul studente die swaarkry en uitdagings van sistematiese leer (studie), wat deel uitmaak van akademiese praktyke te "spaar"
 - c) hul respek vir hul studente se pogings om epistemologiese toeganklikheid te verwerf word slegs duidelik indien hulle die standarde erken van die praktyk waarvan hul studente probeer deel word. Dit beteken dat leerkragte nie na willekeur self standarde mag vasstel nie - hulle moet die erkende, bestaande maatstawwe wat in die betrokke studieterrein geld eerbiedig.

Hierdie opmerking met betrekking tot leerkragte is veral geldig ten opsigte van afstandsonderrig, omdat dosente of leerkragte aan hierdie instansies verwyder is van hul studente. Ek dink daar is 'n gevaar dat sulke dosente simpatiek teenoor hul studente se pogings mag word, juis omdat hulle besef dat die studente onder moeilike omstandighede

studeer. Voorbeelde van sulke moeilike omstandighede is: in veraf geleë dorpie mag studente die probleem hê van alleen te moet studeer (dit wil sê sonder die ondersteuning van ander studente in die omgewing), van beperkte of totaal afwesige naslaanbronne; werkende studente moet ook 'n volle dagtaak vervul met sy eie druk en uitputting en, indien hulle getroud is, daarna nog die gesin versorg voordat die studiemateriaal nader getrek kan word.

Indien dosente wel simpatiek word omdat hulle begrip het vir die omstandighede waarin hul studente studeer mag hulle die vereistes wat aan die studente gestel word ten einde epistemologiese toeganklikheid te verwerf uit die oog verloor. Hierdie vereistes, waarna ook vroeër verwys is, is: 'n doelbewuste poging om insig te verwerf en sinvol met die leerinhoud om te gaan; om die gesag van die praktyk en die prestasies van die uitstaande deelnemers aan die praktyk te erken.

Beide student endosent moet dus voldoen aan die vereistes wat aan hulle gestel word, naamlik dat die student 'n doelbewuste poging moet aanwend om sinvol met die inhoud om te gaan; dat dosente eerlik en opreg moet reageer op studente se pogings; dat daar respek en handhawing moet wees van die praktyke wat deel uitmaak van die akademiese proses; dat dosente en studente mekaar se posisie in die proses eerbiedig, soos hierbo aangedui het, ens. En epistemologiese toeganklikheid moet bevorder word indien afstandsonderrig wil bydra tot die demokratisering van onderwyseropleiding, maar dan nie in isolasie nie: dit moet gepaard gaan met formele toeganklikheid.

4.3.4 Maniere om Epistemologiese Toeganklikheid te bevorder

Ek wil begin by die konvensionele opvatting van "ware" onderwys, nl. die "speaking teacher picture" waarna reeds vroeër verwys is. Volgens Morrow staan die individuele onderwyser wat direk met die leerders (studente/leerlinge) praat sentraal in hierdie opvatting. Daarby openbaar hierdie individuele onderwyser spontane genialiteit wanneer hy met die leerders praat. Direkte, aangesig tot aangesig kontak tussen onderwyser en leerder sowel as voldoende tyd en energie om in detail te reageer op bydraes van leerders¹⁴¹ maak dus deel uit van hierdie opvatting. Dit beteken dat een tot een, of klein-groepie onderrig in hierdie opvatting beskou

word as die ideale omstandighede om onderwys te gee. Dit beteken verder dat die gehalte van die onderwys noodwendig sal daal namate klas-grootte groei.

Die bogenoemde is dus die omstandighede wat vereis word vir "ware" onderwys, wat epistemologiese toeganklikheid bevorder, om te kan plaasvind. En die basis van hierdie omstandighede is aangesig tot aangesig kontak tussen onderwyser en leerder. In afstandsonderrig is die omstandighede vir "ware" onderwys wat hierbo geskets is grotendeels afwesig. Dit beteken egter nie dat epistemologiese toeganklikheid onmoontlik is in afstandsonderrig nie. Morrow meen dat die kwaliteit van studiegidse en teksboeke sowel as ander onderrigmateriaal in afstandsonderrig die mate van epistemologiese toeganklikheid kan bepaal en dat afstandsonderrig, "although it departs radically from the speaking teacher picture, far from being inferior to more traditional forms of teaching, is in some ways superior¹⁴²." Dit beteken dat die onderrigmateriaal, geskrewe sowel as ander materiaal, bv. klank- en videokassette van so 'n aard moet wees dat dit epistemologiese toeganklikheid bevorder. Sulke onderrigmateriaal kan dus nie bloot die formele kennisinhoud bevat nie - dit moet ook die student in staat stel om aktief deel te neem aan akademiese praktyke, dit wil sê die vaardighede wat gepaard gaan met die vakinhoud te ontwikkel, in hierdie geval die praktyk van onderwyseropleiding. Die kapasiteite (vaardighede) om aan hierdie praktyke deel te neem moet dus ook ontwikkel word deur die onderrigmateriaal in afstandsonderrig. Morrow sê dat die verspreiding van sodanige kapasiteite juis die doelwit van universiteite is¹⁴³. Ek argumenteer dat dit ook die doelwit van onderwyseropleidingsinstansies moet wees aangesien die akademiese praktyke ten opsigte van albei soorte inrigtings dieselfde is, nl. betekenisvolle omgang met die kennisinhoud; sistematiese leer (insluitende die uitdagings en beproewings wat 'n sistematiese leer inhou); om kennis te neem van nuwe ontwikkelings in die studieterrein; om bekend te wees met die taal (vaktaal) van die praktyk wat soms duister kan wees vir diegene wat buite die praktyk staan.

Die elektroniese media (beeldradio, radio en rekenaars) is maniere om onderrig, ook aan afstandsonderriginstansies, te komplementeer. Dit is egter net addisionele maatreëls wat ten doel het om epistemologiese toeganklikheid te verbreed. Die belangrikste vereiste daarvoor is egter dat die leerder self aktief besig moet wees om dit vir hom/haarself te bewerkstellig.

Epistemologiese toeganklikheid kan nie *namens iemand of vir iemand* verkry word nie. Elkeen moet dit vir homself of haarself verwerf.

Afstandsonderrig kan dus epistemologiese toeganklikheid bevorder. En 'n vername deel van epistemologiese toegang is deelname aan die praktyk van onderwyseropleiding, soos ek aangedui het. Deelname aan die praktyk van onderwyseropleiding impliseer ook deelname aan die onderwysprofessie, omdat eersgenoemde 'n voorbereiding vir laasgenoemde is. Omdat dit so is, wil ek beweer dat afstandsonderrig nie net vryheid en gelykheid as essensiële kenmerke van die demokrasie bevorder nie, maar dat dit die vereiste van deelname in 'n ewe groot mate bevorder.



5. GEVOLGTREKKING

Ek het aangetoon dat afstandsonderrig wel 'n betekenisvolle bydrae kan lewer om geleenthede tot onderwyseropleiding beskikbaar te stel aan verskillende groepe mense wat andersins nie daardie geleenthede sou gehad het nie.

Ek het aangedui hoe afstandsonderrig die aspekte van vryheid, gelykheid en deelname ten opsigte van elk van die groepe wat belemmerings ondervind kan bevorder. Vryheid en gelykheid word duidelik bevorder met betrekking tot ekonomies benadeeldes, vroue, werkende persone sowel as geografies afgesonderde studente. Deelname word ook met betrekking tot al die groepe bevorder omdat afstandsonderrig formele toeganklikheid vir almal bevorder. Omdat hul geleenthede tot formele toeganklikheid bevorder word, word hulle ook die geleentheid gebied om epistemologiese toeganklikheid, insluitende deelname aan die praktyk van onderwyseropleiding en daardeur deelname aan die onderwysprofessie, te verwerf.

Alhoewel dit nie moontlik is om 'n absolute antwoord te gee op die kernvraag in hierdie mini-tesis nie, wil ek tog, op grond van my argument, beweer dat afstandsonderriginstansies vir onderwyseropleiding wel sal bydra tot die demokratisering van onderwyseropleiding mits dit formele toeganklikheid en epistemologiese toeganklikheid bevorder. Demokratisering van onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig vereis nie slegs dat meer geleenthede vir onderwyseropleiding geskep word nie, alhoewel die skep van nuwe geleenthede 'n noodsaaklike deel daarvan is. Dit vereis ook dat toeganklikheid tot kennis, dit wil sê epistemologiese toeganklikheid, bevorder word en ek het gewys op die redes waarom dit noodsaaklik is. Afstandsonderrig wat alleenlik formele toeganklikheid verbreed aan histories benadeelde persone dra dus slegs gedeeltelik by tot die demokratisering van opleiding in Suid-Afrika. Om volledig daartoe by te dra, moet afstandsonderrig ook van so 'n aard wees dat dit die onderwysers toerus om professioneel deel te neem aan die kennis van onderwys.

NOTAS

1. C.B. MacPherson, The Real World of Democracy, Oxford: Oxford University Press, 1966.
2. Die konsep van demokrasie is omstrede konsep, met verskillende interpretasies en uitlewings. Dit is juis om hierdie rede dat ek die konsep van demokrasie wat MacPherson (1966) daarstel wil gebruik.
3. *ibid*, p. 5.
4. *ibid*, p. 7.
5. *ibid*, p. 9.
6. *ibid*, p. 11.
7. *ibid*, p. 14.
8. *ibid*, p. 16 - 17.
9. *ibid*, p. 22.
10. *ibid*, p. 22.
11. *ibid*, p. 25.
12. *ibid*, p. 25.
13. *ibid*, p. 26.
14. *ibid*, p. 27.
15. *ibid*, p. 30.
16. *ibid*, p. 31.
17. K. Hartshorne, Crisis and Challenge, Kaapstad: Oxford University Press, 1992, p. 102.
18. D. Oakes (red), Illustrated History of South Africa. Kaapstad: Reader's Digest Association, 1992, p. 164.
19. G.M. Frederickson, White Supremacy, Oxford: Oxford University Press, 1981, p. 33.
20. *ibid*, p. 31.
21. *ibid*. p. 38.

22. ibid, p. 38.
23. P. Christie, The Right to Learn, Johannesburg: Ravan Press, 1985, p. 33 - 34.
24. J. Molteno, "The Historical Foundations of the Scholing of Black South Africans" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984, p. 49.
25. D. Gaitskell, "Upward All and Play the Game: The Girl Wayfarers' Association in the Transvaal 1925 - 1975" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984, p. 222.
26. op cit, Molteno, p. 49.
27. ibid, p. 50.
28. R. Edgar, "African Education Protest in South Africa: The American School Movement in the Transkei in the 1920's", in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984, p. 186.
29. op cit, Molteno, p. 51 - 52.
30. Alhoewel diamante reeds in 1860 ontdek is, wil ek dié ontdekking en die gevolglike ontwikkeling van die diamantbedryf insluit onder die bespreking van 1880 - 1948.
31. op cit, Christie, p. 45.
32. ibid, p. 44.
33. op cit, Molteno, p. 61.
34. ibid, p. 61.
35. op cit, Oakes, p. 201.
36. op cit, Christie, p. 44.
37. P. Rose en B. Tunmer (red), Documents in South African Education, Johannesburg: Donker, 1975, p. 214.
38. op cit, Christie, p. 45.
39. ibid, p. 46.
40. op cit, Molteno, p. 63 - 65.
41. ibid, p. 64.
42. op cit, Rose en Tunmer, p. 227.

43. op cit, Frederickson, p. 219.
44. A. Odendaal, Black Protest Politics in South Africa to 1912, Claremont: David Philip, 1984, p. 17.
45. ibid, p. 38.
46. op cit, Christie, p. 46.
47. E.H. Brookes en J.B. MaCaulay, Civil Liberty in South Africa, Kaapstad: Oxford University Press, 1958, p. 43.
48. op cit, Odendaal, p. 7.
49. op cit, Hartshorne, p. 292.
50. ibid, p. 294.
51. ibid, p. 299.
52. op cit, Molteno, p. 89.
53. H. Gilliomee en L. Schlemmer, From Apartheid to Nation-Building, Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 93.
54. op cit, Brookes and MaCaulay, p. 135.
55. op cit, Molteno, p. 94.
56. op cit, Hartshorne, p. 41.
57. op cit, Oakes, p. 379.
58. op cit, Hartshorne, p. 37.
59. ibid, p. 42.
60. ibid, p. 44.
61. ibid, p. 44
62. op cit, Molteno, p. 98.
63. T. Lodge, "The Parents' School Boycott, 1955" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984, p. 274.
64. ibid, p. 274.
65. ibid, p. 278.

66. ibid, p. 281.
67. op cit, Christie, p. 233.
68. op cit, Molteno, p. 93.
69. ibid, p. 101.
70. op cit, Oakes, p. 441.
71. Sarah Graham-Brown, Education in the developing world, Conflict and Crisis, New York: Longman, 1991, p. 156.
72. op cit, Oakes, p. 369.
73. ibid, p. 443.
74. op cit, Gilliomme en Schlemmer, p. 119.
75. op cit, Graham-Brown, p. 155.
76. Merle Lipton, Capitalism and Apartheid, Claremont: David Philip Publisher, 1986, p. 33.
77. H. Adam & K. Moodley, South Africa without Apartheid, Kaapstad: Maskew Miller Longman, 1981, p. 236.
78. op cit, Graham-Brown, p. 158.
79. J. Butler, R.I. Rotberg en J. Adams, The Black Homelands of South Africa, Berkeley: University of California Press, 1977, p. 104 - 105.
80. op cit, Graham-Brown, p. 160.
81. ibid, p. 159.
82. L-O Erdström (et al), Mass Education, Stockholm: Almquist and Wicksell, 1970, p. 275.
83. D. Steward (et al), Distance Education: International Perspectives, New York: Routledge, 1981, p. 1.
84. D. Keegan, Foundations of Distance Education (2de uitgawe), Londen: Routledge, 1990, p. 29.
85. 'n Studie oor afstandsonderrig in onder-ontwikkelde en ontwikkelende lande word aangebied deur M. Young (et al) in Distance Education for the Third World, Londen: Routledge and Keegan Paul, 1980.

86. Launching Conference of the South African Institute for Distance Education (SAIDE), 1992, Hoofstuk 2, p. 10.
87. Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 3, p. 5.
88. Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 13, p. 3.
89. Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 8, p. 3.
90. ibid, p. 7.
91. Ek sal in Hoofstuk 4 breedvoeriger hierna verwys wanneer ek argumenteer dat afstandsonderrig ook epistemologiese toegang aan die student moet verleen, en nie net formele toegang tot inrigtings nie.
92. Financial Mail, 16 April 1993.
93. Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 11, p. 4.
94. Die totaal van 177 035 word verskaf deur SAIDE, met voorbehoud wat uitgespel word, in Open Learning and Distance Education in South Africa, Report of the International Commission, organised by SAIDE, Augustus 1994, Hoofstuk 1, p. 14. (Ten tye van die ondersoek is hierdie dokument gereed gemaak om gedruk te word.)
95. Financial Mail, 16 April 1993.
96. G. Hall, Teacher Education through Distance Education: Some Curriculum Issues, Committee of College of Education Rectors of South Africa (CCERSA) Conference, Kaapstad: 1984, p. 3.
97. Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 9, p. 1.
98. Gultig het hierdie toespraak gelewer in 1992, d.w.s. voor die 1994-verkieping waarin die African National Congress (ANC) die regering van die land oorgeneem het.
99. Dit is 'n omstrede bewering, wat ek nie in besonderhede kan analiseer nie. Michael Cross, in "A Historical Review of Education in South Africa", Comparative Education, Vol. 22, no. 3, p. 187 maak ook melding van die aansluiting van Fundamentele Pedagogiek met C.N.O.
100. op cit, Launching Conference of SAIDE, Hoofstuk 9, p. 2.
101. Alhoewel Suid-Afrika nie spesifiek genoem word nie, word daar verwys na die ervaring in dele van Afrika wat voorheen onder Britse beheer was, soos Suid-Afrika ook: P. Murphy en A. Zhiri, Distance Education in Anglophone Africa, The World Book, Washington D.C., 1992, p. 5.

139. *ibid*, p. 12.
140. *ibid*, p. 12.
141. *op cit*, Morrow, p. 2.
142. *ibid*, p. 2.
143. *op cit*, Morrow, p. 7.



BIBLIOGRAFIE

H. Adam & K. Moodley, South Africa without Apartheid, Kaapstad: Maskew Miller Longman, 1981.

E.H. Brookes en J.B. MaCaulay, Civil Liberty in South Africa, Kaapstad: Oxford University Press, 1958.

J. Butler, R.I. Rotberg en J. Adams, The Black Homelands of South Africa, Berkeley: University of California Press, 1977.

P. Christie, The Right to Learn, Johannesburg: Ravan Press, 1985.

Michael Cross, in "A Historical Review of Education in South Africa", Comparative Education, Vol. 22, no. 3,

R. Edgar, "African Education Protest in South Africa: The American School Movement in the Transkei in the 1920's", in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984.

P. Enslin, "The Role of Fundamental Pedagogics in the Formulation of Educational Policy in South Africa", in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984.

L-O Erdström (et al), Mass Education, Stockholm: Almqvist and Wicksell, 1970.

K. Faith (red), Toward New Horizons for Women in Distance Education, Londen: Routledge, 1980.

Financial Mail, 16 April 1993.

G.M. Frederickson, White Supremacy, Oxford: Oxford University Press, 1981.

D. Gaitskell, "Upward All and Play the Game: The Girl Wayfarers' Association in the Transvaal 1925 - 1975" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984.

H. Gilliomee en L. Schlemmer, From Apartheid to Nation-Building, Oxford: Oxford University Press, 1989.

Sarah Graham-Brown, Education in the developing world, Conflict and Crisis, New York: Longman, 1991.

G. Hall, Teacher Education through Distance Education: Some Curriculum Issues, Committee of College of Education Rectors of South Africa (CCERSA) Conference, Kaapstad: 1984.

K. Hartshorne, Crisis and Challenge, Kaapstad: Oxford University Press, 1992.

K. Hartshorne, "The State of Education in South Africa", in C. Millar, S-A Raynham, A. Schaffer (reds), Breaking the Formal Frame, Kaapstad: Oxford University Press, 1991.

D. Keegan, Foundations of Distance Education (2de uitgawe), Londen: Routledge, 1990.

Merle Lipton, Capitalism and Apartheid, Claremont: David Philip Publisher, 1986.

T. Lodge, "The Parents' School Boycott, 1955" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984

C.B. MacPherson, The Real World of Democracy, Oxford: Oxford University Press, 1966.

J. Molteno, "The Historical Foundations of the Scholing of Black South Africans" in P. Kallaway (red), Apartheid and Education, Johannesburg: Ravan Press, 1984.

W. Morrow, "Epistemological Access in the University" in Education Faculty Staff Document, U.W.K., 1994.

W. Morrow, Extract from "Entitlement and Achievement" in W. Morrow, Education Faculty Staff Seminar, U.W.K. 1994.

W. Morrow, "Open Learning and the University" in W. Morrow, Education Faculty Staff Seminar, U.W.K. 1994.

P. Murphy en A. Zhiri, Distance Education in Anglophone Africa, The World Book, Washington D.C., 1992.

D. Oakes (red), Illustrated History of South Africa, Kaapstad: Reader's Digest Association, 1992.

A. Odendaal, Black Protest Politics in South Africa to 1912, Claremont: David Philip, 1984.

P. Rose en B. Tunmer (red), Documents in South African Education, Johannesburg: Donker, 1975.

G. Rumble, The Planning and Management of Distance Education, Londen: Croom Helm, 1986.

SAIDE, Launching Conference of the South African Institute for Distance Education, 1992.

SAIDE, Open Learning and Distance Education in South Africa, Report of the International Commission, organised by SAIDE, Augustus 1994.

P. Smith & M. Kelly (ed), Distance Education and the Mainstream, Londen: Croom Helm, 1987.

D. Steward (et al), Distance Education: International Perspectives, New York: Routledge, 1981.

T. Volbrecht, "The possibilities of Open Learning", in Morrow: Education Faculty Staff Seminar University of the Western Cape, 21 June 1984.

M. Young et al, Distance Teaching for the Third World, Londen: Routledge and Kegan Paul, 1980.

