

**KOLONIALE EN POST-KOLONIALE ONDERWYS IN
SUID-AFRIKA EN DIE ERKENNING VAN DIVERSITEIT
AS TEENVOETER VIR DISKRIMINERENDE PRAKTYKE IN SKOLE**



**UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE**

TREVOR VAN LOUW

**KOLONIALE EN POST-KOLONIALE ONDERWYS IN
SUID-AFRIKA EN DIE ERKENNING VAN DIVERSITEIT
AS TEENVOETER VIR DISKRIMINERENDE PRAKTYKE IN SKOLE**

deur

Trevor John Arthur van Louw

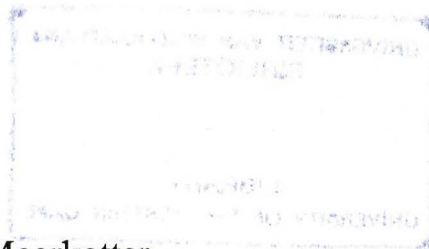
Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes
vir die graad

DOCTOR PHILOSOPHIAE

in die

Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Wes-Kaapland

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

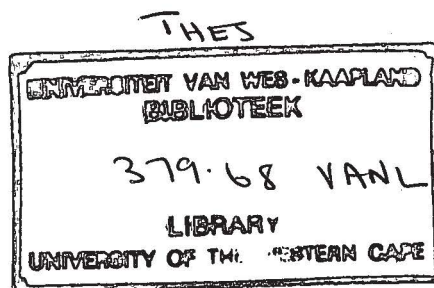


Promotor: Professor DA Meerkotter

November 2002



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

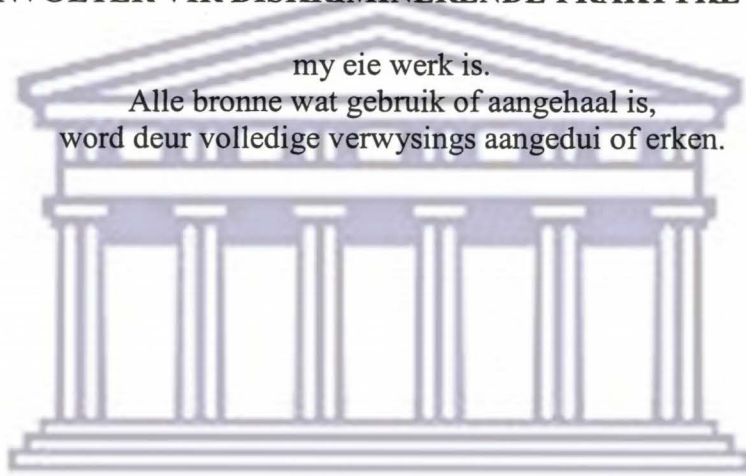


Ek verklaar hiermee dat

**KOLONIALE EN POST-KOLONIALE ONDERWYS IN
SUID-AFRIKA EN DIE ERKENNING VAN DIVERSITEIT
AS TEENVOETER VIR DISKRIMINERENDE PRAKTYKE IN SKOLE**

my eie werk is.

Alle bronne wat gebruik of aangehaal is,
word deur volledige verwysings aangedui of erken.

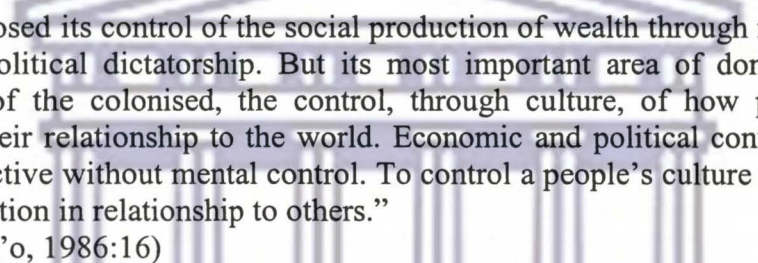


UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

T. van Louw

TJA VAN LOUW

NOVEMBER 2002

The logo of the University of the Western Cape, featuring a stylized classical building with a pediment and columns.

“Colonialism imposed its control of the social production of wealth through military conquest and subsequent political dictatorship. But its most important area of domination was the mental universe of the colonised, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world. Economic and political control can never be completed or effective without mental control. To control a people’s culture is to control their tools of self-definition in relationship to others.”
(Ngugi wa Thiong’o, 1986:16)

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

ERKENNINGS

Ek bedank graag die volgende persone vir hul bydrae tot die voltooiing van die proefskrif:

my promotor, prof. Dirk Meerkotter vir sy kundige, besielende en meelewende begeleiding van die studie;

my kollegas by die Wes-Kaap Onderwysdepartement: OBOS: Metropool Suid, vir hul waardevolle insigte as kritiese vriende;

my kollega en vriend, Peter Beets vir bystand met die tegniese versorging van die teks;

familie en vriende vir belangstelling en aanmoediging;

my ouers, wyle Beatrice en Johannes van Louw asook Helena en wyle Frank Hendricks vir hul voorbeeld leiding en geloof;

my binnekring, Christa, Jean, Francois en Dale wat met hul liefde, ondersteuning en geloof die proses draaglik gehou het.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

ABSTRACT

This thesis examines the way in which the recognition of diversity can be applied as a strategy in South African education to erode the bitter legacy of colonial education.

The establishment of formal education, built on a western foundation, was set up against a background of colonisation as a process aimed at political subjugation and economic exploitation. It is especially how education was utilised as a tool of colonisation in order to facilitate the above-mentioned subjugation and exploitation through a process of cultural subjugation that will be placed under the spotlight.

In chapter three, the process of cultural subjugation outlined in chapter two, is related to the establishment and development of colonial education in South Africa and also how Apartheid was a form of internal colonialism with apartheid education continuing the process of cultural subjugation for political control and economic exploitation.

Colonial subjugation was, however, not passively accepted by the subjugated. From the outset, subjugation spawned resistance and would eventually grow into large-scale opposition aimed at the overall casting off of the colonial yoke. This opposition eventually led to the political freedom of 1994. The political freedom of 1994 and the judicial framework for the dismantling of the legacy of colonial education would not, on its own or overnight, be able to dismantle the effects of centuries of subjugation.

The dismantling of the inheritance of colonialism, together with colonial education, requires deliberate and constructive action. Such a process will have to include putting an end to the subjugation of the numerous voices characteristic of South Africa. Ending this subjugation

does not mean the continuation of a position alongside and beneath a socially constructed dominant, but rather a process (a struggle?) where it can take its place impartially, alongside and equal to other voices in the greater diverse whole.

It is against the above background that teaching strategies for the handling of diversity will be critically examined and for which recommendations are made for strategies, within the South African context, through which the dismantling of the colonial legacy of cultural subjugation for political control and economic exploitation can take place.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

- 1.1 **Agtergrond** 1
- 1.2 **Terrein** 5
- 1.3 **Doel met die ondersoek** 6
- 1.4 **Metodestelling** 8
- 1.5 **Teoretiese grondslae** 10
- 1.6 **Verloop van die studie** 11

HOOFSTUK 2

DIE VESTIGING EN ONTWIKKELING VAN ONDERWYS BINNE KOLONIALE KONTEKS

- 2.1 **Inleiding: Onderwys in pre-koloniale Afrika** 14
- 2.2 **Koloniale onderwys** 16
- 2.3 **Globalisasie** 21

HOOFSTUK 3

DIE VESTIGING VAN KOLONIALE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

- 3.1 **Die Nederlandse tydperk** 24
- 3.2 **Eerste Britse Besetting** 35
- 3.3 **Betaafse Tydperk** 36
- 3.4 **Tweede Britse Besetting** 39
 - 3.4.1 Die bewind van Caledon 40
 - 3.4.2 Die bewind van Cradock 41
 - 3.4.3 Die bewind van Somerset 42
 - 3.4.4 Die bewind van Grey 46

- 3.5 **Onderwys in Natal, Transvaal en die Oranje-Vrystaat 50**
 - 3.5.1 Natal 50
 - 3.5.2 Transvaal en die Oranje-Vrystaat 53
- 3.6 **Industriële Kapitalisme en Segregasie 62**
 - 3.6.1 Agtergrond 62
 - 3.6.2 Segregasie in die Onderwys 64
- 3.7 **Die era van interne kolonialisme 70**
 - 3.7.1 Agtergrond 70
 - 3.7.2 Onderwys binne interne koloniale konteks 72
 - 3.7.3 Die beleid van Apartheid 93



HOOFSTUK 4

DIE INTERNE KOLONIALE STAAT UITGEDAAG: ONDERWYS AS TERREIN VAN STRYD

- 4.1 **Inleiding 133**
- 4.2 **Hervorming van die interne koloniale staat as gevolg van druk 144**
- 4.3 **Die ontwikkeling van People's Education as alternatief vir Apartheids-Koloniale Onderwys 160**
- 4.4 **Voortgesette pogings tot hervorming van Apartheidsonderwys 166**

HOOFSTUK 5



DIE EINDE VAN APARTHEIDSONDERWYS EN DIE BEGIN VAN DIE STRYD OM KOLONIALE ONDERWYS ONGEDAAN TE MAAK

- 5.1 **Inleiding 175**
- 5.2 **Juridiese raamwerk vir aftakeling van Apartheidsonderwys 176**
- 5.3 **Die erfenisse leef voort 179**

HOOFSTUK 6

DIE VERKENNING VAN BENADERINGS TOT DIE HANTERING VAN DIVERSITEIT IN DIE ONDERWYS AAN DIE HAND VAN ONTWIKKELINGE IN BRITTANJE

- 6.1 **Inleiding 190**

- 6.2 **Assimilasie** 191
- 6.3 **Integrasie** 201
- 6.4 **Op weg na Multi-kulturele onderwys** 206
 - 6.4.1 Die aard en wese van die Multi-kulturele onderwys 208
- 6.5 **Multi-kulturalisme onder druk: Die ontwikkeling van Anti-rassistiese onderwys** 216
 - 6.5.1 Die aard en wese van Anti-rassistiese onderwys 226
 - 6.5.2 Hoe verskil Anti-rassistiese onderwys van Multi-kulturele onderwys 241
 - 6.5.3 Sluit Anti-rassistiese onderwys en Multi-kulturele onderwys mekaar noodwendig wedersyds uit? 242

HOOFSUK 7

SAMEVATTING

- 7.1 **Inleidend** 256
- 7.2 **Suid-Afrika - Veranderde Nasionale Konteks** 257
- 7.3 **Suid-Afrika - Gesitueerdheid binne Afrika konteks** 260
- 7.4 **Globalisasie – Veranderde Internasionale konteks** 264
- 7.5 **Multi-Kulturele onderwys: Alternatief vir Apartheidsonderwys?** 275
- 7.6 **Geheelskool ontwikkeling tot Anti-rassistiese Multi-kulturele onderwys** 283

BRONNELYS 286

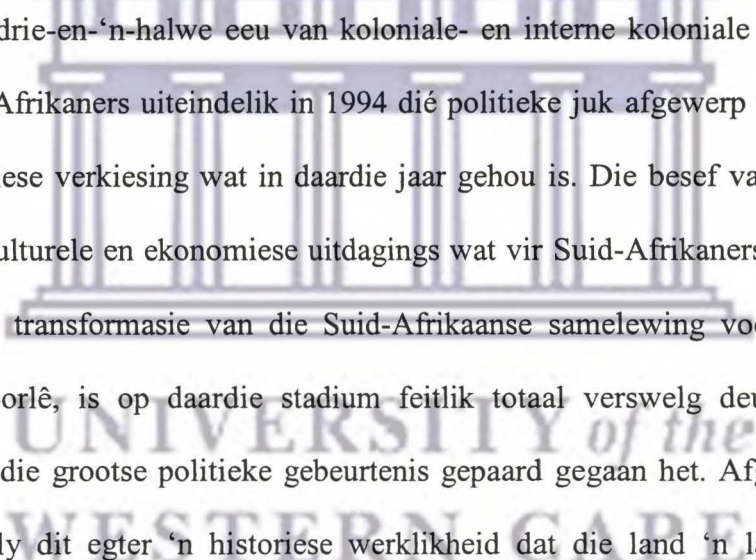


UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 Agtergrond



Na byna drie-en-'n-halwe eeu van koloniale- en interne koloniale onderwerping het Suid-Afrikaners uiteindelik in 1994 dié politieke juk afgewerp met die eerste demokratiese verkiesing wat in daardie jaar gehou is. Die besef van die omvang van die kulturele en ekonomiese uitdagings wat vir Suid-Afrikaners onderweg na die totale transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing voorgelê het, en steeds voorlê, is op daardie stadium feitlik totaal verswelg deur die euforia waarmee die grootse politieke gebeurtenis gepaard gegaan het. Afgesien van die euforia bly dit egter 'n historiese werklikheid dat die land 'n land is met 'n eeuelange koloniale verlede. Vir die proses van kolonisasie en eksploitasie om oor die lang termyn suksesvol te kon wees, moes dit met die psigologiese aanvaarding van die sosio-ekonomiese werkwyse daarvan gepaard gaan (Da Costa en Meerkotter, 1994:16). Aan die basis van die proses bestaan steeds 'n persepsie van Europese superioriteit wat terug te voer is tot stereotipes en karikature van swartmense vanuit die vertellinge van die vroeëre ontdekkingsreisigers. Die trefkrag van dié idees as deel van die Europese kulturele erfenis sou uiteindelik die verhouding tussen kolonis en gekoloniseerdes, tussen kultureel 'superieure' en

kultureel 'ondergeskikte', tussen wit en swart bepaal (Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimons, 1991:86). Onderwys, of dan koloniale onderwys, het in die vergestaltung van die proses van koloniale onderwerping, nog altyd 'n sentrale posisie ingeneem.

Die posisie van swartes is vandag lank nie meer amptelik die van gekoloniseerdes nie, maar selfs na die politieke bevryding van 1994 het vele van die aspekte van die land se koloniale verlede in die dominante kulturele figurاسies in die onderwys bly voortbestaan. Die gevolge hiervan is onder meer te bespeur in die voortgesette verdringing van inheemse kulturele elemente (byvoorbeeld in die ondergeskikstelling van inheemse tale) uit die konstruksie van die 'nuwe hoofstroom'.

Die aanvang van dié aanwending van formele onderwys, as deel van die koloniseringsproses kan in Suid-Afrika sover teruggevoer word as 17 April 1658 toe formele onderwys, geskoei op 'n westerse grondslag, met die stigting van 'n slaweskool ingelei is. Reeds met hierdie eerste skool is die ongelyke verhouding tussen slaaf en meester, tussen kolonis en gekoloniseerde, en daarmee ook tussen wit en swart, in die onderwys vergestalt. Molteno (1991:43) voer aan dat dit, afgesien van die beskouing dat Van Riebeeck waarskynlik tot die stigting van die skool aangevuur is deur 'n besorgdheid om tot die slawe se intellektuele en morele welstand by te dra, veilig is om te aanvaar dat die koloniste se werklike besorgdheid veeleerder was om deur kulturele onderwerping die slawe, deur 'n proses van skoling, beter voor te berei vir die doel waarvoor hulle gekoop is,

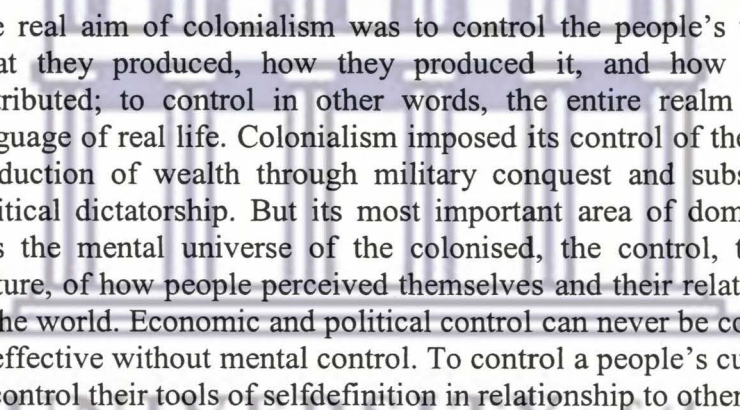
naamlik om vir hul meesters te werk. Molteno (1991:45) verwoord die ongelyke verhouding wat op die wyse van meet af aan tussen meester en slaaf, en daarom tussen blanke slawe einaar en swart slaaf ontwikkel het, op treffende wyse soos volg:

The relationship between slave and master was a most unequal one; it was therefore not the master who learned the slaves' language, but the slaves who had to learn Dutch. Further, the more total the slaves' subjugation was, the less they would have resisted the system of forced labour in which they were trapped. Having been ripped from their homes in West and East Africa and the East Indies, they had already been removed thousands of miles from their physical base, but, so long as they still had each other and their beliefs, their independence was not fully undermined. Yet, even that minimal ideological base of independence that remained would have been removed if the slaves were indoctrinated with their masters' religion. The slaves were driven physically and psychologically into their masters' world.

Die uniewording van Suid-Afrika in 1910, het nie die einde van die proses beteken nie. Na die Britse Parlement se aanname van die Suid-Afrika Wet van 1909, het die kernkarakteristieke van kolonialisme deur 'n stelsel van 'Interne Kolonialisme' steeds voortbestaan. Volgens Wolpe (1990:30) is hierdie stelsel een waarin die koloniale struktuur van die sosiale formasie beliggaam is in die politieke, ideologiese en oor die algemeen in die ekstra-ekonomiese middele wat opereer om die totale swart bevolking te onderwerp aan die totale blanke bevolking.

Die organiserende beginsel van hierdie struktuur is die definisie van rassesubjekte met ongelyke regte, verantwoordelikhede en magte. Die samelewing is verdeel in

'n hoofkategorie van blanke subjekte en 'n ondergeskikte kategorie van swart subjekte. Die ooreenkoms met die klassieke koloniale opset is duidelik: net soos die koloniale mag as sulks beskou kan word as die onderdrukker van die totale gekoloniseerde bevolking, so is die blanke staat/mense die onderdrukkers van die totale swart bevolking (Wolpe, 1990:30). Oor die wyse waarop kulturele onderwerping steeds 'n integrale deel van die proses uitgemaak het, laat Ngugi Wa Thiong'o (1986:16) hom soos volg uit:

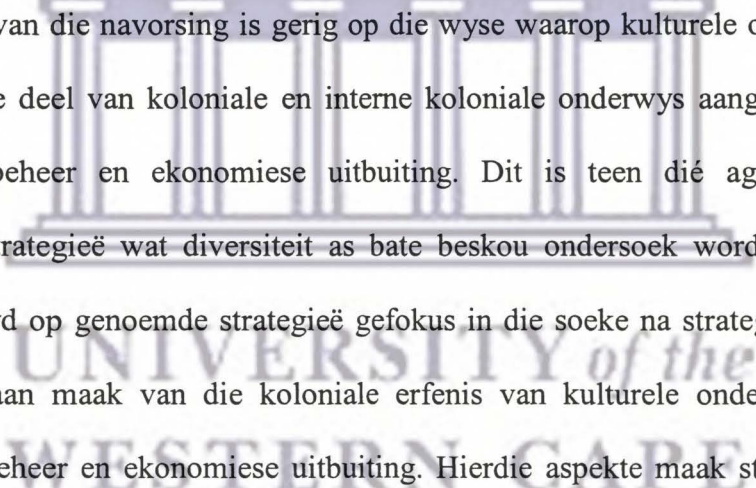


The real aim of colonialism was to control the people's wealth: what they produced, how they produced it, and how it was distributed; to control in other words, the entire realm of the language of real life. Colonialism imposed its control of the social production of wealth through military conquest and subsequent political dictatorship. But its most important area of domination was the mental universe of the colonised, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world. Economic and political control can never be complete or effective without mental control. To control a people's culture is to control their tools of selfdefinition in relationship to others.

Vir onderwys in 'n 'Demokratiese Suid-Afrika' is die uitdaging dus dat onderwys so getransformeer sal word dat dit 'n sentrale posisie sal inneem in 'n proses wat daarop gerig is om die wrange erfenis van 'n koloniale en interne koloniale verlede ongedaan te maak. Hierdie erfenis word steeds gemanifesteer in die volgehoue kulturele ondergeskikstelling van die grootste gedeelte van die populاسie. In die ongedaan maak van genoemde erfenis sal dit egter van die grootste belang wees om voortdurend daarvan bewus te bly dat:

Democratization does not imply replacing the present socio-political structures with structures which existed prior to colonialism. Neither does it mean destroying everything that has entered the country through colonialism - because it would mean destroying most of what is South Africa today. Democratization implies the collective structuring of human endeavour at the level that will allow social processes to be unshackled from the restraints and the direction imposed upon them by the colonialist past, and allowing such processes to develop in response to the needs and interests of the whole South African community (Da Costa and Meerkotter, 1994:26-27).

1.2 **Terrein**



Die fokus van die navorsing is gerig op die wyse waarop kulturele onderwerping as integrale deel van koloniale en interne koloniale onderwys aangewend is vir politieke beheer en ekonomiese uitbuiting. Dit is teen dié agtergrond dat onderwysstrategieë wat diversiteit as bate beskou ondersoek word. Daar word terselfdertyd op genoemde strategieë gefokus in die soeke na strategieë gerig op die ongedaan maak van die koloniale erfenis van kulturele onderwerping vir politieke beheer en ekonomiese uitbuiting. Hierdie aspekte maak steeds, ook na 1994, 'n integrale deel van onderwys in Suid-Afrika uit.

In die verkenning van alternatiewe onderwysstrategieë vir die hantering van diversiteit in die onderwys sal in hoofsaak op die Britse ervaring gefokus word. Die beweegrede vir laasgenoemde is te herlei tot die feit dat Suid-Afrikaanse opvoedkundiges sedert die tagtigerjare toenemend op die ontwikkeling van strategieë vir die erkenning van diversiteit aldaar gefokus het in die soeke na alternatiewe vir apartheidsonderwys in Suid-Afrika. In dié geval sal in hoofsaak

gefokus word op die gevare wat die onkritiese oornam van onderwysmodelle vanuit 'n ander konteks vir Suid-Afrika inhou, spesifiek omdat ontwikkeling van genoemde strategieë in Brittanje ook herlei kan word tot daardie land se eie koloniale verlede.

1.3 Doel met die ondersoek

Dit is die doel van die studie om:

- Die vestiging en die aanwending van formele onderwys, geskoei op 'n westerse grondslag, in Suid-Afrika te ondersoek as 'n integrale deel van die proses van kolonisasie wat gerig was op die koöptering en die beheer van onderwerpte groepe (Kallaway, 1991:9). Daar word veral gefokus op die wyse waarop onderwys aangewend is in 'n proses van kulturele onderwerping in die vestiging van politieke beheer en ekonomiese eksploitasie, sowel as op die wyse waarop die kulturele beskikbaarheid van idees omtrent die minderwaardigheid van die verskeidenheid kulture van swartmense teenoor die 'superieure kulture' van blankes binne die koloniale opset die basis van kontemporêre rassistiese ideologie gevorm het. Tierney (1982:24) stel dit so:

Racist ideology may be conceived of as a belief system which provides a picture of the world in which individuals are classified as inferior/superior in terms of moral, intellectual or cultural worth, these being deterministically based on what are seen as racial origins. Contemporary forms of racist ideology have their roots in colonialism ... It is not difficult to see how contemporary beliefs attitudes and stereotypes have grown out of accumulations of

colonial experience. At the centre has been the notion that blacks and natives are somewhat inferior... Evidence of the inferiority of 'native' populations, in both earlier and more recent times, is supposedly provided by their social and economic subordination to the white 'races'. But it functions as more than evidence. Racist ideology represents a worldview which serves to justify this subordination, and makes it necessary and inevitable; the most civilized should lead the least civilized.

- Onderzoek in te stel na die aard en wese van benaderings tot die hantering van diversiteit in die onderwys aan die hand van verwickelinge in Brittanje. In die ondersoek sal veral aangetoon word hoe die benaderings (byvoorbeeld multi-kulturele onderwys onderwys) nie in isolasie nie, maar eerder saam met assimilasië, integrasië en anti-rassistiese onderwys as fases in die ontwikkeling van strategieë vir die hantering van diversiteit in die onderwys gesien moet word. Hierdie ontwikkelingproses sal teen die agtergrond van Brittanje se eie koloniale verlede ondersoek word.
- Die vraag te beantwoord of assimilasië, integrasië, multi-kulturele onderwys en anti-rassistiese onderwys geskikte en haalbare onderwysbenaderings is om die erfenis van Suid-Afrika se koloniale verlede teen te werk. Die kernfokus sal hier val op kulturele onderwerping as noodsaak vir langdurige suksesvolle kolonialisasie en eksploitasie (Da Costa en Meerkotter, 1994:16; Ngugi Wa Thiong'o, 1986).

1.4 Metodestelling

- Die navorsing is gebaseer op 'n literatuurstudie waar daar van primêre sowel as van sekondêre bronne gebruik gemaak is.
- Die metodologiese vertrekpunt wat sentraal in die omgaan met voorgenoemde bronne staan, is dié van interpretasie. Hierdie vertrekpunt word ontleen aan die histories-hermeneutiese tradisie waar die produksie van kennis deur betekenis skepping sentraal staan. Habermas (in Grundy, 1987:13) kontrasteer die wyse van kennisproduksie met dié van die positivistiese tradisie as hy aanvoer dat betekenis van die geldigheid van stellings nie gekonstitueer is binne die verwysingsraamwerk van tegniese beheer nie, dat teorieë nie deduktief gerekonstrueer word nie en dat ervaring nie georden of ge- 'dissiplineer' word met betrekking tot die sukses van handeling nie. Toegang tot die feitelike word verkry deur die ontwikkeling van begrip en die skepping van betekenis (soos byvoorbeeld in die interpretasie van tekste).

Belangrik in die proses is die beoefening van oordeel deur deliberasie wat 'n kernmoment is in die proses van interpretasie en die vorming van die betekenis van dinge in 'n situasie sodat daar oor gepaste handeling besluit kan word en sodat sodanige handeling ten uitvoer gebring kan word. Ten opsigte van die interpretasie van tekste gaan die proses lynreg in teen die gedagte van die tirannie van dit wat geskryf is omdat dit 'n aktiewe betekenis skeppende leser voorveronderstel wat net soveel reg as die outeur van die teks het om die betekenis van die teks te bepaal (hoewel nie op 'n arbitrêre en 'n sinlose wyse

nie) (Grundy, 1987:68). Beugelsdijk en Souverein (in Miedema, 1988:40) dui in die verband op die belangrikheid daarvan om te besef dat ook die menslike bestaan in die verlede en die hede in al sy fasette gesien kan word as 'n 'teks' en as sodanig deur die navorser gelees en geïnterpreteer kan word. Belangrik egter vir die navorsers is die feit dat hulle altyd daarop bedag sal wees dat hulle deel uitmaak van die menslike werklikheid en daarom tot die 'teks' kom en tot die 'teks' toegang verkry deur 'n bepaalde voorbegrip ('n eerste vermoede van die betekenis maar nog geensins van die betekenisgeheel nie). Gegee die sentrale rol van genoemde 'voorbegrip' is daar 'n belangrike en onmisbare subjektiewe element in die hermeneutiese kenprosedure aanwesig. Onderzoekers sal hulle om die rede altyd moet afvra in hoeverre die resultaat van 'n interpretasie voortspruit uit die geïnterpreteerde werklikheid self of 'n produk is van van hul eie wense en fantasieë.

Bogenoemde proses van (teks-) interpretasie, begrip en betekeniskepping vorm die teenwig vir die verifikasie van sogenaamde wetmatige hipoteses wat die kern vorm van die empiries-analitiese tradisie (Grundy, 1987:68). Dit is op bogenoemde wyse wat daar in die studie met geskrewe tekste omgegaan word, maar ook waarop die handeling van mense in die verlede en hede (as 'tekste') onder die loep geneem word. Die persoonlike belewenis van die onderzoeker as leser van tekste (ook deels as deel van die menslike werklikheid wat ondersoek word) staan sentraal in hierdie studie.

- Die aktuele aard van die onderzoekveld het dit gebiedend noodsaaklik gemaak dat daar ook in 'n groot mate met talle onlangse bronne omgegaan is.
- Die studie is verder van 'n vergelykend-historiese aard waar gefokus word op die vestiging van formele skoolonderwys, geskoei op 'n westerse grondslag, as deel van die proses van koloniale onderwerping in Suid-Afrika, sowel as op die verkenning van die ontwikkeling rakende die hantering van diversiteit binne die onderwys in Brittanje, veral omdat die inhoud wat sedert die tagtigerjare aan dié konsep in Suid-Afrika gegee is, in hoofsaak deur Britse beskouinge geïnformeer is. Aanbevelings word gemaak vir die realisering van 'n onderwysbenadering wat gerig sal wees op die ongedaan maak van bogenoemde kulturele onderwerping sowel as die rassisme wat binne die koloniale konteks deur beskouinge van die kulturele superioriteit van blankes gevoed is en in Suid-Afrikaanse skole en die gemeenskap in die breë steeds lewend is.

1.5 Teoretiese grondslae

Die studie is gerig op 'n kritiese analise van die moontlikhede van multi-kulturele onderwys as 'n benadering om die onderwyserfenis van *Kolonialisme en Interne Kolonialisme*, waar die onderwys sentraal gestaan het in die proses van kulturele onderwerping en beheer, teen te werk. In dié verband word teoreties gesteun op Ngugi Wa Thiong'o (1986:16) se beskouing van kolonialisme, wat hy beskryf as 'n proses gerig op die beheer van die rykdom van gekoloniseerdes. Dit sluit in beheer oor produksie, die wyse van produksie, sowel as die verspreiding van

produkte. Kolonialisme het beheer oor maatskaplike produksie van rykdom verkry deur militêre verowering en gevolglike politieke diktatorskap. Die vernaamste area van beheer was egter die van die geesteswêreld van gekoloniseerdes, waar deur kultuur beheer verkry is oor hul selfkonsep, sowel as oor die wyse waarop hulle, hul verhouding met die wêreld verstaan en waarsonder ekonomiese en politieke beheer nie volledig en effektief kon wees nie.

As gevolg van die deurslaggewende rol wat konsepsies oor 'ras' in die regulering en belewing van Suid-Afrikaanse sosiale verhoudinge gespeel het en steeds speel, word daar nie van 'n suiwer Marxistiese of Liberaal-humanistiese siening uitgegaan nie. Willemse (1995:17) voer in die verband tereg aan dat dit 'n gruwelike miskenning van die beleefde werklikheid sou wees om te beweer dat 'ras' of 'konsepsies van ras' glad nie van belang is nie. So ook dat dit 'n distorsie is om meganisties 'n klasseperspektief af te lees in 'n samelewing waar die determinering van menslike potensiaal fundamenteel begrond is deur somatiese differensiasie. Belangrik in die verband is dat "... Race is a cultural - an ideological construct, not an empirical social category; as such it signifies a set of imaginary properties of inheritance which fix and legitimate real positions of social domination or subordination in terms of genealogies of generic difference" (Cohen in Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimmons, 1991:82).

1.6 Verloop van die studie

In hoofstuk 2 word getrag om 'n blik op die vestiging en ontwikkeling van formele onderwys, geskoei op 'n westerse grondslag binne die koloniale konteks,

te verkry. Die wyse waarop onderwys aangewend is om politieke onderwerping en ekonomiese eksploitasie deur 'n proses van kulturele onderwerping te vergemaklik, word onder die loep geneem.

In hoofstuk 3 word die proses van kulturele onderwerping wat in hoofstuk 2 beskryf is op die vestiging en ontwikkeling van koloniale onderwys in Suid-Afrika van toepassing gemaak en word op die implementering van Apartheidsonderwys gefokus teen die agtergrond van die stelsel van Apartheid as 'n vorm van interne kolonialisme.

In hoofstuk 4 word die fokus geplaas op die hervormings wat deur die Apartheidstaat teweeg gebring is om toenemende verset teen Apartheid en Apartheidsonderwys te ontloot.

Die juridiese raamwerk waardeur die stelsel van Apartheid en daarmee saam Apartheidsonderwys ten einde gebring moes word, word in hoofstuk 5 onder die soeklig geplaas. Daar word in dié hoofstuk aangetoon hoedat genoemde raamwerk opsigself geen waarborg vir die ongedaan maak van die erfenisse van Apartheid en Apartheidsonderwys bied nie.

Die verkenning van onderwysstrategieë vir die hantering van diversiteit kom in hoofstuk 6 aan die orde. Hierdie verkenning geskied aan die hand van ontwikkelinge in Brittanje omdat die wyse waarop die land diversiteit hanteer het veral sedert die tagtigerjare grootliks debatte in Suid-Afrika geïnformeer het.

In hoofstuk 7 word die studie afgesluit met enkele gevolgtrekkings asook 'n aantal aanbevelings ten opsigte van die hantering van diversiteit as bate met in agneming van die noodsaak om kulturele onderwerping en rassisme ongedaan te maak.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 2

DIE VESTIGING EN ONTWIKKELING VAN ONDERWYS BINNE KOLONIALE KONTEKS

2.1 Inleiding: Onderwys in pre-koloniale Afrika

Die kontinent van Afrika, Suid-Afrika en die res van die koloniale wêreld is nie deur die proses van kolonisasie aan die onderwys as 'n maatskaplike aktiwiteit bekendgestel nie, dit is veeleerder die geval dat 'n bepaalde vorm van onderwys met 'n bepaalde doel binne die koloniale opset vergestalt is. Die aanname dat die teenoorgestelde waar sou wees druis in teen die basiese aard van die mensheid en sou gelokaliseer kon word binne die dehumaniserende karakter van kolonialisme wat beide die kolonis en die gekoloniseerde ten prooi val.

Rodney (1972:260) dui op die sentrale posisie wat onderwys in pre-koloniale Afrika ingeneem het as hy aanvoer dat onderwys in enige samelewing kernbelangrik is vir die behoud van die lede daarvan en vir die voortbestaan van die sosiale struktuur. Hy wys voorts daarop dat onderwys onder sekere omstandighede ook sosiale verandering bevorder. Die grootste deel van hierdie onderwys is formeel aangesien die jeug dit verwerf deur die voorbeeld en gedrag van die ouer persone in die samelewing. Hy noem verder dat sekere aspekte van

Afrika-onderwys formeel was: daar was 'n spesifieke program en 'n bewustelike onderskeid tussen onderwysers en leerlinge.

Mungazi (1991:23) laat hom soos volg uit oor onderwys in Afrika in die pre-koloniale era:

As soon as the child could walk, his (sic) education began to take a definite form. First, he was taught the basic components of his culture and society and how to function in them. Those in position to influence his development, such as members of his immediate family, often taught him by both example and precept.

Onderwys het toe reeds 'n nie-formele en 'n formele karakter sowel as 'n duidelike en doelbewuste onderskeid tussen onderwyser en leerder openbaar. Hierdie onderwys het ontwikkel binne die betrokke gemeenskappe, was gerig op die aanspreek van die onderwysbehoefte van daardie gemeenskappe en was as sodanig uiters relevant vir die konteks (Afrika-konteks) waarbinne dit ontwikkel het. Onderwysprogramme was toe reeds spesifiek gerig op sekere periodes in die lewe van elke individu. Rodney (1972:262) dui in die verband, as voorbeeld, op die belangrikheid van die voorbereiding wat inisiasie voorafgegaan het: 'n voorbereidingsproses wat enigiets vanaf 'n paar weke tot 'n aantal jaar kon duur. Hierbenewens was die formele onderwysproses ook gerig op die verwerwing van vaardighede om sekere gespesialiseerde funksies, soos jag, religieuse rituele en genesing te kon vervul. Met die latere ontwikkeling van feodalisme en die tegnologiese vooruitgang wat daarmee saamgegaan het, is die behoefte vir die aanleer en daarmee saam die oordra van tegnieke soos ysterverwerking,

leerlooierij, kleremakery en handel toenemend deur gildes behartig. Verder het die beklemtoning van militere mag ook tot formele onderwys aanleiding gegee, soos dit wel die geval was in Dahomey, Rwanda en onder die Zoeloes in Suider-Afrika. Ook geletterdheid was reeds voor die koms van Europese koloniste aan Afrika bekend. Hierdie vorm van onderwys het in hoofsaak binne religieuse verband plaasgevind in gebiede waar die Moslem geloof 'n sterk teenwoordigheid gehad het, sowel as in Ethiopië waar geletterdheid in hoofsaak neerslag gevind het in die opleiding van Christen priesters en monnike. Moslem-onderwys was reeds in die pre-koloniale era behoorlik gevestig op primêre en sekondêre vlak en daarby is die Universiteite van Al-Azhar in Egipte, die Universiteit van Marokko in Fez en die Universiteit van Timboektoe in Mali deel van die trotse onderwysgeskiedenis van Afrika (vergelyk ook Rodney, 1972).

2.2 Koloniale onderwys

Koloniale onderwys, soos die naam dan ook tereg aandui, het in vorm en aard gestalte aangeneem binne die konteks van die proses van kolonisasie - 'n instrument van imperialisme wat vir die lande van Wes-Europa deur 'n proses van onderwerping drie fundamentele ekonomiese voordele vir die vestiging van westerse kapitalisme ingehou het, naamlik in die voorsiening van rou materiaal, goedkoop arbeid, sowel as markte vir vervaardigde produkte (Tieney, 1982:18).

Die vergestaltung van 'n effektiewe stelsel van ekonomiese en politieke onderwerping het egter ook vereis dat die kulturele wêreld van gekoloniseerdes

aan die koloniale heersers onderwerp moes word. Die mate waartoe die proses in die onderwys vergestalt is, is onder andere duidelik waarneembaar in die rykdom aan empiriese en anekdotiese bewyse in die werk van skrywers, kunstenaars, musici en kulturele kommentators in die eertydse koloniale ryke (Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimons, 1991:67).

Politieke, ekonomiese en kulturele onderwerping binne die koloniale konteks was egter soos in die geval van slawerny ook onderwerping van 'n spesifieke aard – dit was die onderwerping van swartmense. Soos in die tydperk van slawerny het die populêre aanname van die minderwaardigheid van Afrikane in die lig van Europese superioriteit in die daaropvolgende era van kolonialisme bly voortbestaan. Hierdie aanname is gebed in eeue-oue Europese beskouinge van swartes as 'n 'ras' ondergeskik aan die 'blanke ras' en is versterk deur vroeë verslae van 'ontdekkingsreisigers', dat swartmense onder andere barbaars, lui en wellustig is (Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimons, 1991:85-86).

Met die koloniale uitbreiding van die sestiende en sewentiende eeu (met die opkoms van merkantiele kapitaal) is die beskouinge, waarna hierbo verwys word, as regverdiging vir koloniale onderwerping (in Afrika, Asië, en Wes-Indië en elders) as 'beskawingsmissies' aangewend. In hierdie 'beskawingsmissies' is, saam met die kerk, veral die onderwys ingespan in 'n proses waardeur mense van groot gedeeltes van die vastelande van Afrika, Asië en Latyns-Amerika as ondergeskiktes ingetrek is in die Euro-Amerikaanse kulturele netwerk as deel van die proses van dekultrasie wat daarop gemik was om die gekoloniseerdes

kultureel diensbaar te maak aan verdrukkende imperialistiese magte wat nie slegs mense in Afrika en Asië onderdruk het nie, maar wel ook in Noord-Amerika en Europese lande. Hierdie menslike diensbaarheid in die algemeen en kulturele diensbaarheid veral in Afrika, en in 'n minder mate in Asië, het in hoofsaak die vorm aangeneem van die vernietiging van die inheemse kultuur en die verplasing daarvan deur hegemoniese kulturele elemente vanuit die imperialistiese lande (Da Costa en Meerkotter, 1994:17). Die wyse waarop rassisme binne hierdie hegemoniese kultuur gefigureer het, word soveel te meer duidelik as Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimons (1991:86) aanvoer dat:

Stereotypes and caricatures of black people were part of European cultural heritage, reinforced by the influence of Darwin and the later pseudoscience of social Darwinism. Cultural availability of ideas and symbols about other 'races' was a factor in the emergence of both racism and slavery. The contrast between black and white had acquired certain cultural connotations before the advent of either capitalism or slavery and established a symbolic order for the propagation of race prejudice to a full blown racist ideology.

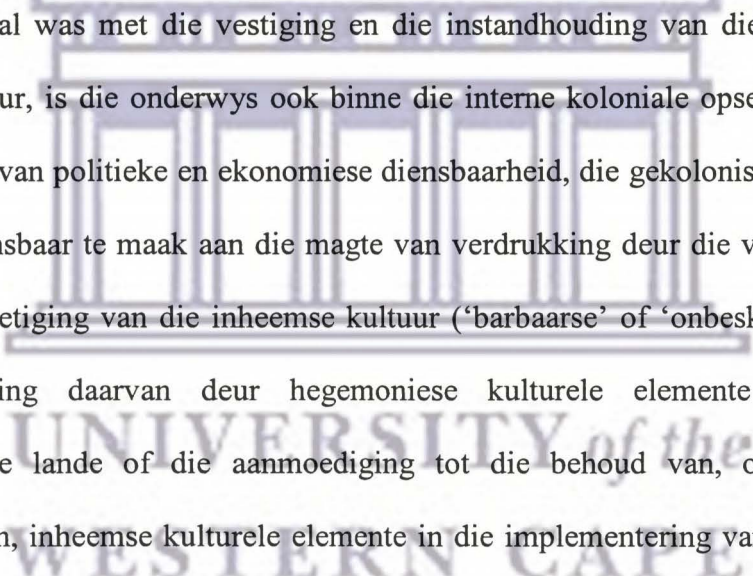
Die genoemde figurering van rassisme in die hegemoniese kultuur is egter nie slegs opgesluit in die era van slawerny en die kolonialisme nie, maar het in die post-slawerny en die post-koloniale era bly voortbestaan (Billington, Stawbridge, Greensides en Fitzsimons, 1991:86). Ten opsigte van die situasie in Brittanje en Amerika (lande met 'n verlede van kolonialisme en slawerny) stel Billington et al (1991:86) die omstandighede soos volg:

In Britain and America by the twentieth-century, racist ideology became 'common-sense', to use Gramsci's term. Though Britain has lost its 'civilising' role, many of the attitudes of that political position have survived. The position of ethnic and racial minorities in Britain and America today is not one of slavery or 'colonials', yet many aspects of our colonial and slave-owning past have continued into the dominant cultural figurations, which reflect and reproduce the structure of racial inequality and discrimination.

Genoemde karakteristieke het ook in Suid-Afrika, 'n eertydse koloniale gebied, na die beëindiging van slawerny en later na die beëindiging van koloniale heerskappy bly voortbestaan binne 'n onafhanklike staat met 'n blanke minderheidsregering. Wolpe (1990:29) verwys na die toedrag van sake as 'colonialism of a special type' of 'internal colonialism' wat die samevloei van twee teoretiese strome reflekteer - aan die eenkant voorstellings van die verdeling van die samelewing in terme van konsepte van ras en aan die anderkant in terme van 'n analise van kapitalisme met betrekking tot die posisie daarvan binne die imperialistiese stelsel - dus die artikulasie van die saambestaan van beide 'n koloniale verhouding (blanke dominasie en swart verdrinking, dus 'rasseverdeling') en 'n ontwikkelde kapitalistiese ekonomie (klasseverdeling) binne die grense van 'n enkele nasionale staat.

In Suid-Afrika is interne kolonialisme terug te voer tot 1910 met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika na die aanname van die Suid-Afrika Wet in 1909. Nasionale Soewereiniteit wat hierdeur bekom is, was gesetel in 'n blanke staat en 'n 'ras-eksklusiewe' politieke stelsel. Die kapitalistiese ekonomie van Suid-Afrika was toe reeds verstewig in die hande van Britse kapitaal en van

'n inheemse blanke kapitalistiese klas. As verder in aanmerking geneem word dat die politieke dryfveer van die periode na 1910 Afrikaner-nasionalisme as 'n direkte uitvloeisel van verzet teen Britse kolonialisme was en dat Afrikaner-nasionalisme verder gekenmerk is ook deur die verstewiging van 'ouer koloniale vorme van uitbuiting in wetgewing en praktyke' kan daar met reg ten opsigte van die posisie van swartmense gepraat word van 'kolonialisme tot die tweede mag' (Willemse, 1995:22).



Soos die geval was met die vestiging en die instandhouding van die koloniale beheerstruktuur, is die onderwys ook binne die interne koloniale opset ingespan om, afgesien van politieke en ekonomiese diensbaarheid, die gekoloniseerdes ook kultureel diensbaar te maak aan die magte van verdrukking deur die voortsetting van die vernietiging van die inheemse kultuur ('barbaarse' of 'onbeskaafde') en die vervanging daarvan deur hegemoniese kulturele elemente van die imperialistiese lande of die aanmoediging tot die behoud van, of dan die herlewing van, inheemse kulturele elemente in die implementering van 'n beleid van verdeel-en-beheer. Dit beteken egter nie dat alle aspekte vanuit die hegemoniese kultuur noodwendig verwerplik is nie, want soos Da Costa en Meerkotter (1994:17) tereg aanvoer, is daar vele aspekte van die hegemoniese kultuur wat sosiaal verrykend is en 'n noemenswaardige bydrae kan lewer tot die kulturele bloei van verskeie dele van die wêreld. Hulle stel dit so:

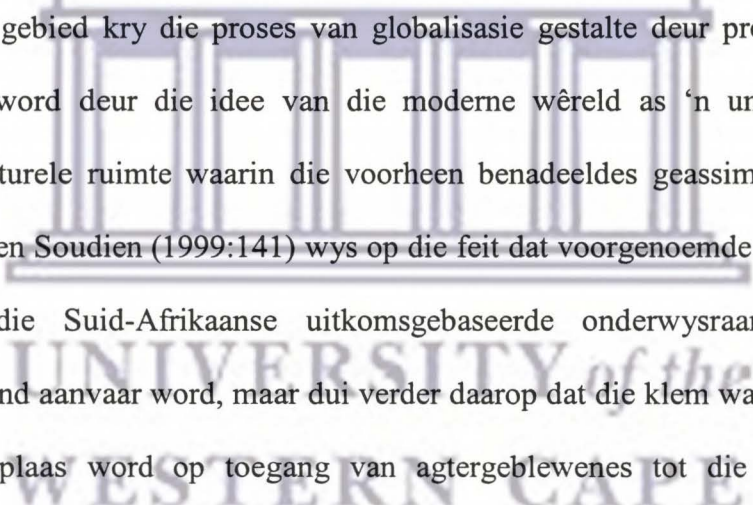
In addition, it could, where it comes into contact with indigenous cultural elements in the same spatial framework, through the process of cultural fusion, bring about reciprocal enriching of

cultures in a non-competitive spirit. Unfortunately Euro-American cultural elements have diffused largely in a colonialist package, the major contents of which are exploitative and not enriching. It is for this reason that Euro-American cultural elements have made little contribution to the cultural growth of what is indigenous to most of Africa, Asia and Latin America.

2.3 Globalisasie

Met die proses van globalisasie, waar ook die Suid-Afrikaanse samelewing teen 'n duiselingwekkende spoed ingetrek word, is die gevare van die voortsetting van bogenoemde 'ongelukkige' toedrag van sake soveel groter. As deel van die groep 'ontwikkelende lande', of dan die lande van die 'Suide', kom die land pas na die eeuelange periode van juridiesbepaalde rassediskriminasie en eksploitasie te staan voor die geweldigste uitdaging van die ekonomiese en kulturele aanslag wat deur die proses van globalisasie teweeggebring word. Op ekonomiese gebied word die proses gekenmerk deur die dominasie van die Noorde in 'n verhouding waarbinne die ekonomiese prioriteite van die lande van die Suide deur die Noorde via die Internasionale Monetêre Fonds en die Wêreld Bank bepaal word. Hierdie dominasie geskied in hoofsaak deur die toestaan van lenings op voorwaarde dat die lande hulle sal bepaal by streng stabilisasie en Strukturele Aanpassingsmaatreels wat insluit die devaluasie van geldeenrede, besnoeiing van openbare uitgawes, die opskorting van staatsubsidies, die beperking van loonverhogings en die afskaling van indiensneming in die openbare sektor.

Die ekonomiese ontwikkeling van die lenerlande word van buite bepaal deur die terugbetaling van lenings eerder as deur hul eie ontwikkelingsprioriteite daar die verontagsaming van leningsooreenkomste die verkryging van verdere lenings in gevaar kan stel (Fataar, 1997:73). Graham-Brown (in Fataar, 1997:73) dui daarop dat die gevolg van bogenoemde was dat aangeleenthede soos herwinning, effektiwiteit en aanpassing, in toenemende mate breër aangeleenthede van ontwikkeling, en dan veral gemik op die bevordering van gelykheid en sosiale welstand, in belangrikheid oortref het.



Op kulturele gebied kry die proses van globalisasie gestalte deur prosesse wat geïnfomeer word deur die idee van die moderne wêreld as 'n uniforme en soomlose kulturele ruimte waarin die voorheen benadeeldes geassimileer moet word. Baxen en Soudien (1999:141) wys op die feit dat voorgenoemde beskouing ook binne die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderwysraamwerk as vanselfsprekend aanvaar word, maar dui verder daarop dat die klem wat binne die raamwerk geplaas word op toegang van agtergeblewenes tot die bestaande dominante wêreldorde, duidelik die bepaalde politieke karakter van die vorm van uitkomsgebaseerde onderwys, as identiteitsproduserende meganisme, openbaar maak. Hulle (Baxen en Soudien, 1999:141) artikuleer verder die gevare wat so 'n stelsel vir Suid-Afrika inhou, soos volg:

Omitted in the discourse of OBE is a deliberate awareness of the very divides and features which have specified the public face of South Africa. Racism, to be specific, as ontological and epistemological reality embedded in pedagogical practice is absent from the modalities of OBE. Outcomes-based education is

presented as a mediating device for entry into a modern future, but not as a device for working with the suppressed identities and the stereotypes to which people were forced to conform in South Africa's past.

'n Proses van dié aard hou die gevaar in dat die onderwys nogmaals (selfs onder veranderde politieke omstandighede) as instrument ingespan word in die voortsetting van 'n eeue oue proses van kulturele (en daarom ook talige) ondergeskikstelling (kulturele imperialisme) van swart Suid-Afrikaners, of anders gestel, dat die wrange erfenis van kolonialisme en interne kolonialisme (alhoewel in gewysigde en moontlik meer moderne vorm) ten spyte van interne politieke transformasie deur globale ekonomiese verandering steeds behoue bly.

Dit is teen hierdie agtergrond dat koloniale onderwys of onderwys met die erfenis van koloniale kenmerke as instrument in die agterstelling van swartes in Suid-Afrika ondersoek word en waarteen onderwysstrategieë wat diversiteit as bate beskou maar terselfdertyd gerig is op die ongedaan maak van rassisme wat in die land se koloniale verlede veranker is, nagevors sal word.

HOOFSTUK 3

DIE VESTIGING VAN KOLONIALE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

3.1 Die Nederlandse tydperk

Met die stigting van die eerste skool aan die Kaap in 1658 was tekens van die rol wat die onderwys in die proses van koloniale onderwerping sou speel reeds duidelik te bespeur.

Engelbrecht (1959:141) voer aan dat die skool gestig is met die doel om slawe Hollands te leer en om hulle te kersten - dus as deel van die 'sendeling- of beskawingsmissie' wat gedien het as regverdiging vir die besetting van koloniale gebiede en daarmee die dominerende van die bevolking van die gebiede. (kyk ook Makgoba, 1999; Marx, 1998; Billington, Strawbridge, Greensides en Fitzsimons, 1991; Kallaway; 1991). Hierdie beweegrede agter die stigting van die eerste slaweskool word verder duideliker as in ag geneem word dat die regering aan die Kaap in 1657 besluit het om nege burgers uit die diens van die Kompanjie te bevry met die doel om die produksie van voedselvoorraad te verhoog. Die beskikbaarheid van arbeid was een van die onmiddellike probleme wat deur die boere in die gesig gestaar is, omdat daar op daardie stadium slegs drie manlike slawe en agt vroulike slawe aan die Kaap was. Om in hierdie behoefte van die

slawe en agt vroulike slawe aan die Kaap was. Om in hierdie behoefte van die Kaap te voorsien is slawe vanaf die weskus van Afrika ingevoer. Onder die slawe was daar ook 'n aantal kinders. Die skool wat in 1658 gestig is, was spesifiek op hierdie groep mense gerig. Die onderwys in die skool was van 'n baie elementêre aard, maar wat veral opval is dat daar toe reeds besluit is dat geen slawe wat ingevoer word, toegelaat sou word om hul eie taal te handhaaf nie. "Hulle was nie toegelaat om hulle eie taal te handhaaf nie, en om die meeste diens uit hulle te kry en om hulle doeltreffend godsdiensonderwys te kan gee, was dit noodsaaklik dat hulle die Hollandse taal moes aanleer" (Du Toit, 1937:41). Molteno (1991:45) voer verder aan dat dit veilig is om te aanvaar dat die hoofrede vir die vestiging van die skool te vinde is in die koloniste se begeerte dat die slawe die doel moes dien waarvoor hulle aangekoop is, naamlik om hul meesters diensbaar te wees.

Die hiërgiesie orde wat van meet af aan in die Kaap ontstaan het, was natuurlik nie uniek aan die Kaap nie, maar was veeleerder kennelik van die verhouding tussen kolonis en gekoloniseerde, slaaf en slawe-eienaar wat op daardie stadium in die geskiedenis aan die orde was. Hierdie verhouding is gekenmerk deur grootskaalse ongelykheid in mag, met swartmense in die koloniale gebiede wat in terme van 'ras' as minderwaardig deur hul Europese oorheersers beskou is. Dit is as die Europese heersers se roeping voorgehou om hulle uit hul staat van 'barbaarsheid' te beskaaf en hulle te bekeer tot die Christendom, 'n aspek wat Molteno (1991:45) aanvoer, die slaaf van die laaste minimale ideologiese basis van onafhanklikheid gestroop het: hul geloof. In die woorde van Tierney (1982:17) sou dit daarom eerder meer korrek wees om die skool te beskou as deel

van “ ... the ‘settling in’ period, when he (sic) has to eradicate from his mind all notions of dignity and freedom; he must surrender himself completely to his master’s social system.” (Hierdie beskouing van swartes het oor die jare behoue gebly. Die doktorsverhandeling: *Apartheid en die toepassing van die beginsel daarvan in die skoolopvoeding in Suid-Afrika, 1652-1956* waarmee I.Z.Engelbrecht in 1959 onder die invloedryke latere rektor van die Universiteit van Potchefstroom vir Christelik Hoër Onderwys en kampvegter vir Christelik-nasionale onderwys, H.J.J. Bingle, gepromoveer het, gee veral ‘n goeie idee van die wyse waarop die idee van blanke superioriteit en swart ondergeskiktheid in latere jare die Apartheidsideologie sou informeer en sentraal sou staan binne Christelik-nasionale onderwys.)

Twee aspekte staan duidelik uit in die doel met die eerste skool aan die Kaap. In die eerste instansie was daar die feit dat die slawe se teenwoordigheid direk verband gehou het met die Europeërs se behoefte aan arbeid om te voorsien in ‘n ekonomiese behoefte. Tweedens sou daar op ‘n meer effektiewe wyse in dié behoefte voorsien kon word as die slawe geskool sou word in die taal van hul meesters en as respek vir hul nuwe meesters en hul nuwe outoriteite ingedril word. Hiermee is ‘n proses aan die gang gesit waardeur die slawe nie slegs ekonomies geëksploiteer is nie, maar ook kultureel gedomineer is.

Die proses van dominasie is egter nie gelate deur die slawe aanvaar nie. Die verzet van slawe om leerders van die skool te wees, word trouens duidelik geïllustreer in die aanwending van dit wat op daardie stadium na alle

waarskynlikheid die mees effektiewe vorm van verset was; om te vlug. Die situasie was dikwels so erg dat die skool gesluit moes word, dit alhoewel die slawe vir hul bywoning met “een croesjen brandewijn en 2 duijm taback” vergoed is (Du Toit, 1937: 42).

Opvallend is dat die eerste skool wat primêr vir die kinders van koloniste voorsiening moes maak eers in 1663 gestig is. Hierdie skool is behalwe vir twaalf koloniste kinders, ook bygewoon deur vier slawekinders en een Khoikhoi kind. Oor die rede waarom daar so lank geneem is met die stigting van ‘n skool wat in hoofsaak vir kinders van koloniste voorsiening gemaak het bestaan daar meningsverskil. Die regverdiging dat daar nie genoeg koloniste kinders aan die Kaap was nie word sterk in twyfel getrek deur Du Toit (1937:20) as hy na verskillende dokumente verwys waarin melding gemaak word van koloniste kinders van skoolgaande ouderdom. Du Toit (1937:21) wys daarop dat daar in aanmerking geneem moet word dat die stigting van ‘n nedersetting aan die Kaap in die eerste instansie vanweë ekonomiese oorwegings was:

Die winsgewende handel met die Ooste en die daarmee gepaardgaande lang reise wat tot baie sterfgevallen weens die gebrek aan vars vleis en ander mondbehoefte aanleiding gegee het, het ‘n verversingspos, op die pad geleë, ‘n noodsaaklikheid gemaak ... Die strewe van die handelsmaatskappy met die aanlê van die kolonie was om nóg die geluk van die inboorlinge, nóg die van die blanke inwoners te bevorder, maar hulle enigste mikpunt was die geldelike wins vir die aandeelhouers.

En ook as hy aanvoer:

Mens sou derhalwe kon aanvoer dat die kapitalistiese of materialistiese politiek van die Bewindhebbers saam met die blykbare onverskilligheid van die inwoners aan die Kaap omtrent hulle godsdiens en ander kulturele belange, nie juis bevorderlik sou gewees het vir die ontstaan van skole nie, en dat dit ten minste gedeeltelik daarvoor verantwoordelik was dat daar tot 1663 gewag is alvorens die eerste skool vir blankes geopen is.

Hierdie vermoede word nog verder versterk as in ag geneem word dat die skool gestig is nadat daar by verskeie geleenthede kommer uitgespreek is oor die verval van die godsdienstige lewe van die blanke bewoners van die Kaap ('n aspek waarvoor die skool as instelling saam met die kerk binne die Calvinistiese tradisie verantwoordelik was), asook die feit dat daar 'n hoë vlak van ongeletterdheid onder volwassenes geheers het. So was daar byvoorbeeld in 1657 en 1658 gevalle waar ongeletterde lede van die Politieke Raad nie instaat was om hul name onder die gewone besluite van die Raad te teken nie, maar met 'n kruisie of ander merk moes volstaan (Du Toit, 1937:22). Ook Molteno (1991:47) werp verder lig op die redes waarom onderwys vir die bewindhebbers van die Kaap nie werklik 'n prioriteit was nie as hy aanvoer dat:

... in the context of the near bankruptcy and political disintegration of the DEIC, a corrupt and weak Cape Administration, political complications in Europe, an economic depression, and epidemics of smallpox, it is not surprising that formal education was never a policy priority for the company.

Maar afgesien hiervan het die Europese koloniste se beskouing van swartmense vroeg reeds 'n effek op onderwys in Suider-Afrika gehad. Reeds in 1676 het die eerste stemme vir segregasie in die onderwys aan die Kaap opgegaan, en wel vanuit die kerk. Die kerkraad het naamlik die Politieke Raad versoek om 'n aparte skool vir slawe te stig. Tot op daardie stadium is skool gesamentlik deur swart kinders en kinders van die koloniste bygewoon. Marx (1998:35) voer aan dat die skeidslyne wat op daardie stadium getrek was, in hoofsaak gebaseer is op 'n onderskeid wat gemaak is ten opsigte van 'Christen' teenoor 'Heiden', maar as in aanmerking geneem word dat die 'heidene' feitlik uitsluitlik swart was, kan met reg aanvaar word dat die Christen/Heiden onderskeid terselfdertyd ook 'n blank/swart onderskeid was. Du Toit (1937:43) maak die interessante opmerking wat moontlik 'n beter verklaring vir gesamentlike onderwys bied as hy dui op 'n 'dilemma' wat die koloniste in die gesig gestaar het, naamlik dat daar op daardie stadium reeds heelwat 'gemengde huwelike' plaasgevind het, en dat dit daarom, so voer hy aan, moeilik sou wees om kinders op 'n kleurbasis te skei. Die Politieke Raad was wel ten gunste van die oproep van die kerk, maar het tog bepaal dat "... die beste van die Swart kinders nog na die skool van die blankes moes gaan totdat 'n bekwame persoon gevind sou word en die geleentheid sou opduik om so 'n skool te stig" (Du Toit, 1937:45).

Die 'Heiden-swart/Christen-blank' onderskeid is in 1685 met die waarnemings wat Kommissaris H.A. van Rhee tydens 'n besoek aan die Kaap gemaak het, opnuut onder die soeklig geplaas. Engelbrecht (1959:15) som die waarneming van van Rhee op deur daarop te wys dat hy 'diep getref' is deur die toestand van

‘onsedelikheid en blanke/nie-blanke vermenging en verbastering’ wat aan die Kaap geheers het. Die verordeninge wat hierna deur van Rheede ingestel is gee ‘n duidelike idee van die wyse waarop die Christen/Heiden onderskeid ook terselfdertyd ‘n ‘rasse-onderskeid’ was. Van die belangrikste van die verordeninge was:

- Ingesetenes, sowel as amptenare van die Kompanjie, is voortaan verbied om omgang met slawe te hê. Oortreders sou tot ‘n halwe jaar gemeenskapsdiens gevonniss word.
- Koloniste vaders van kinders by slawe sou jaarliks 100 dalers vir die kinders se onderhoud moes betaal tot tyd en wyl hulle vir hulself kon sorg.
- Kinders met slawe moeders en koloniste vaders moes opleiding ontvang sodat hulle as volwassenes in hul eie behoeftes kon voorsien. Hierdie kinders sou op die ouderdom van vyf-en-twintig vir seuns en twee-en-twintig vir meisies hulle vryheid kon afkoop as hulle 100 gulde kon betaal, Nederlands kon praat en belydenis van die Christelike geloof kon aflê.
- Huwelike met vrygemaakte slawe is verbied, maar die met dogters van koloniste vaders en slawemoeders is toegelaat.
- Geen ongemagtigde koloniste is in die slawekwartiere toegelaat nie.

- 'n Spesiale skool vir slawe onder die ouderdom van twaalf is in die slawelosie gestig waar die seuns onderrig is deur Jan Pasqual, 'n persoon van 'gemengde afkoms', en die dogters onderrig is deur Margaret, 'n vrygestelde slaaf. Ook die kinders van slawe wat nie in diens van die kompanjie was nie, is verplig om die skool in die slawekwatier by te woon.
- Geen blanke kind is toegelaat om die slaweskool by te woon nie en geen slawekind is toegelaat om die skool vir blanke kinders by te woon nie.

Deur 'n sameloop van omstandighede was die lewe van koloniste aan die Kaap dus op daardie stadium geweldig gekompliseerd. Daar was nie genoeg koloniste vroue aan die Kaap nie, huwelike met slawe was nie sosiaal aanvaarbaar nie, en die verwekking van kinders deur ongetroude pare was volgens die streng Calvinistiese sedeleer onaanvaarbaar. Hierdie toedrag van sake word duidelik geïllustreer in die volgende woorde van Engelbrecht (1959:73):

Die vrye omgang tussen blankes en slavinne het ontug en onkuisheid in die hand gewerk. In 'n plakkaat gepubliseer op 9.12.1678 wys die owerheid pertinent daarop dat Kompanjiedienare sowel as vryburgers ongevoelig geword het vir die vrese van Gods (sic). Gewetenloos het hulle nie slegs in die geheim nie, maar ook in die openbaar met onchristelike vroue of slavinne hoerery gepleeg. Hulle het ook met bysitte saamgewoon, en in die slawelosie en slawehuse was daar talryke onegte kinders tot skande van die Nederlandse en ander christennasies. Kompanjiedienare en vryburgers is verbied om bysitte van watter nasie ook, aan te hou ... Uit 'n plakkaat gepubliseer op 26.11.1681 is dit duidelik dat ontug en onkuisheid as gevolg van vrye menging van blankes en slawe nog steeds 'n probleem was. Blankes en slawe het selfs kaal saamgedans. Om die euwel te probeer bekamp het die owerheid blankes die slawelosie belet en indien enige blanke

snags of bedags in die losie gevind word, sal hy sonder aansien des persoons gelaars word, en slavinne betrokke in 'n ontugdaad sal aan 'n paal vasgemaak en geysel word.

Voorts is dit duidelik dat daar op hierdie stadium 'n komplekse kleurhiërargie aan die ontwikkel was daar die nasate van vermenging tussen blanke koloniste en slawe oor die algemeen beter daaraan toe was as 'volbloed slawe' (Engelbrecht, 1959:74). 'n Voortsetting van die 'vermenging' was egter as ongewens beskou soos blyk uit die feit dat huwelike met vrygemaakte slavinne deur Van Rheede verbied is, terwyl huwelike met die dogters van Nederlanders uit slavinne gebore toegelaat is, mits hulle die Nederlandse taal kon praat en belydenis in die Christelike godsdiens afgelê het. Esterhuizen (1979:12) verklaar die komplekse omstandighede aan die hand van die rol wat kulturele chauvisme ('...die onkritiese aanvaarding en egoïstiese verheerliking van die kultuur, waardes, deugde en tradisies van die eie groep', met kulturele imperialisme as historiese meeloper) in die ontwikkeling van rassisme speel. Hy voer naamlik aan dat die 'heer/slaaf' – verhouding dominant was, en dat die 'christen/heiden skema' gebruik is om aan kulturele chauvinisme en beskawingsmeerderwaardigheid uitdrukking te gee en die rassediskriminasie wat dit tot gevolg gehad het, te regverdig. Hy gaan voort en voer aan dat kleurvoordele, wat beskawings- en kultuurverskille as basis gehad het, al sterker as sosiale meganisme begin funksioneer het. Soos die Kaap mettertyd oorwegend 'n landbougemeenskapstipe geword het waar swartes die arbeidstand uitgemaak het, is die christen/heiden skema algaande verwater en het sosiale klassifikasieskemas waarin kleur sentraal gestaan het, die dominante vorm

van klassifikasie geword. Die oproep om aparte skole en die uitsprake ten opsigte van die gevare van ‘vermenging’ moet daarom gesien word teen die agtergrond van sodanige sosiale klassifikasieskema. Hierdie verskynsel vind plaas wanneer die kulturele meerderwaardigheidsgevoel en eksklusiwiteit van die een groep bo ander groepe gelegitimeer word deur in beroep te gaan op ‘n biogenetiese verklaring van die kulturele ideologiese basis.

In die jare na die vertrek van Van Rhee de het weinig van sy verordeninge tot hul reg gekom en aparte skoolbywoning het in hoofsaak net stand gehou in soverre dit die slaweskool in die slawekwartiere geraak het. Engelbrecht (1959:158) dui daarop dat praktiese probleme soos die verspreiding van die bevolking en die tekort aan onderwysers die implementering van Van Rhee de se verordeninge bemoeilik het. ‘n Ander aspek wat moontlik die situasie kan verklaar, is die feit dat die geringe aantal slawe wat wel skool bygewoon het, geen bedreiging vir die kolonis ingehou het nie. Engelbrecht gaan voort en wys daarop dat die blanke element heeltemal oorheersend was en dat die onderwys buitendien van so ‘n lae gehalte was dat dit nie juis beter vooruitsigte gestel het nie ... Die ongeletterde slaaf het dieselfde status gehad as die een wat skoolopleiding gehad het, en albei het as “heidene” ‘n laer status gehad as die ongeletterde blanke christen.

Die omstandighede soos hierbo deur Engelbrecht uitgespel, tesame met die feit dat skole swak bygewoon is deur slawe (hoofsaaklik deurdat slawe-eienaars nie hul dienste wou prysgee nie), het tot gevolg gehad dat formele skoolonderrig vir swartes in die sewentiende en die agtiende eeu baie stadig ontwikkel het.

Afgesien van die Kompanjie se slaweskole is 'n aantal elementêre skole in en om Kaapstad gestig om te voorsien in die onderwysbehoefte van koloniste-kindere en in 'n mindere mate vir die slawe van koloniste. Ook vrygestelde slawe het dikwels verkies om hul kindere na dié skole te stuur.

Die agtiende eeu word ook gekenmerk as die era waartydens daar met sendeling-onderwys in Suid-Afrika begin is. Hierdie vorm van onderwys was in hoofsaak gemik op die Khoi en het in 1737, na verskeie vorige pogings, onder die Morawiese sendeling Georg Schmidt 'n aanvang geneem. Schmidt se werksaamhede het van meet af aan geweldige teenstand van die koloniste en die Nederduits Gereformeerde Kerk uitgelok. In 1742 is 'n kommissie van ondersoek aangestel om die werksaamhede van Schmidt te ondersoek. Die kommissie het aanbeveel dat Schmidt verban word en dat die Nederlands Oos-Indiese Kompanjie een of twee onderwysers wat lede van die Gereformeerde Kerk was, moes benoem om sendingwerk onder die Khoi te doen en om onderwys aan hul kindere te gee. Schmidt was hierop verplig om sy werk te staak en die Kaap in Maart 1744 te verlaat. Die kerkowerheid in Amsterdam het op die kommissie se versoek vir onderwysers gereageer deur aan te voer dat dit onmoontlik sou wees om onderwysers vanuit Nederland te stuur en die kerkraad van die Kaap versoek om die taak te onderneem. Van die versoek het egter min tereggekome, en die werk van Schmidt is eers teen die einde van die eeu deur Morawiese sendelinge hervat. (Coetzee, 1963:410). Troup (1977:14) merk in verband met die werk van die sendelinge op dat: "Zij leerden de Khoikhoi ambachten, gaven landbouwonderwijs en zij brachten de nederzetting tot bloei."

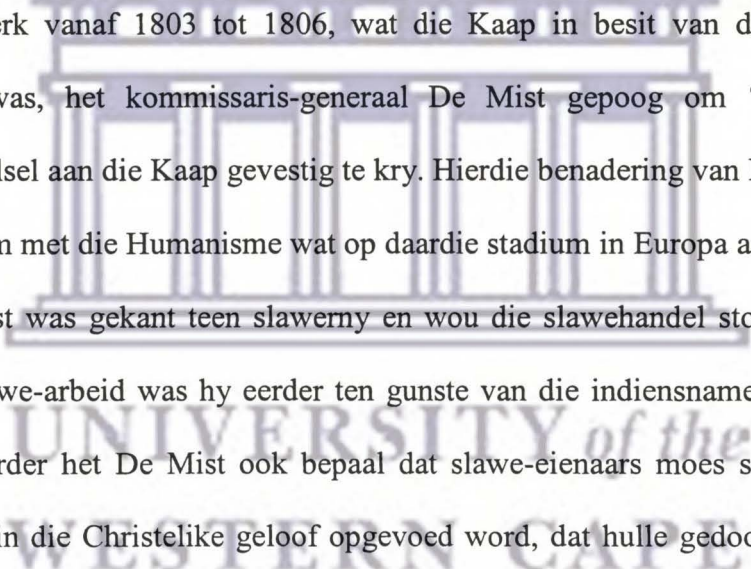
Terugskouend dus is die basiese kenmerke vir 'n koloniale onderwysstelsel stewig vasgelê in die eerste 150 jaar wat die Kaap die koloniale besitting van 'n Europese moondheid was. Die onderwys van swartes was eerstens gerig op die voorsiening van geskikte arbeid (en daarom gerig op ekonomiese eksploitasie) en tweedens was die onderwys gerig op die verwesenliking van groter vlakke van effektiwiteit wat bereik is deur swartes, as onderwerptes, in te trek in die kulturele wêreld van die Europese heersers. Laasgenoemde het in hoofsaak geskied deur 'n proses van kulturele onderwerping waarbinne die taal en gebruike van swartes as minderwaardig beskou is, en in die proses totaal misken is. Die basis wat deur die vorm van onderwys neergelê is, sou verreikende gevolge vir latere onderwysontwikkeling in Suid-Afrika inhou en ook in die huidige worsteling om onderwys te transformeer, figureer genoemde koloniale kenmerke steeds hoog op die transformasie agenda.

3.2 Die Eerste Britse Besetting

In 1795 het die Kaap vir 'n kort periode van Koloniale besitter verander. Hierdie verandering van besitter het saamgehang met gebeure in Europa. Die Franse (Napoleontiese) omverwerping van die Nederlandse monargie en die vervanging van die monargie deur 'n Franse satelliet-administrasie, wat as die Bataafse Republiek bekend gestaan het, het wesenlike gevare ingehou vir Brittanje se bloeiende handelsbande met die Ooste. Brittanje het, om die gevaar af te weer, die Kaap op 15 September 1795 beset en daarmee het die Nederlandse beheer na

byna 150 jaar ten einde geloop. Hierdie, die eerste, Britse besetting was egter slegs tydelik van aard en na die ondertekening van die Vrede van Amiens, waardeur vrede in Europa bewerkstellig is, is die Kaap aan die Bataafse Republiek terugbesorg sonder dat enige noemenswaardige veranderinge op die gebied van die onderwys aangebring is (Du Toit, 1937:48).

3.3 Bataafse Tydperk

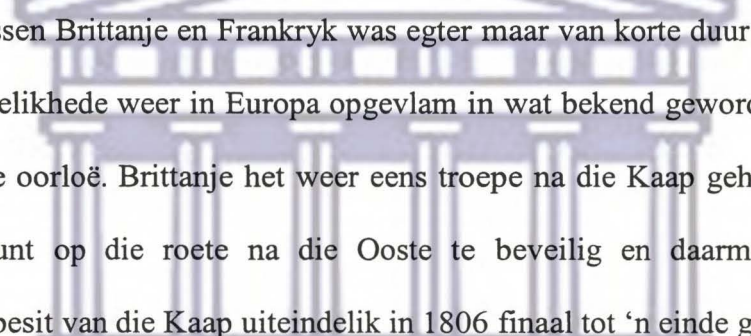


In die tydperk vanaf 1803 tot 1806, wat die Kaap in besit van die Bataafse Republiek was, het kommissaris-generaal De Mist gepoog om 'n sekulêre onderwysstelsel aan die Kaap gevestig te kry. Hierdie benadering van De Mist het ooreengestem met die Humanisme wat op daardie stadium in Europa aan die bloei was. De Mist was gekant teen slawerny en wou die slawehandel stopsit. In die plek van slawe-arbeid was hy eerder ten gunste van die indiensname van Khoiwerkers. Verder het De Mist ook bepaal dat slawe-eienaars moes sorg dra dat hulle slawe in die Christelike geloof opgevoed word, dat hulle gedoop word, en dat hulle moes katekiseer.

Opvallend het De Mist die swartmense op die oosgrens anders behandel. In dié gebied is 'n duidelike skeiding tussen swartes en blanke koloniste gemaak. Swartes van binne die kolonie is naamlik nie toegelaat om skole buite die kolonie by te woon nie, en niemand binne die kolonie is toegelaat om sendingskole buite die kolonie sonder die skriftelike toestemming van die goewerneur by te woon nie. Dat formele onderwys vir die beheer van swartes aan die oosgrens aanvanklik

as minder belangrik as die beleid van gedwonge skeiding deur die oosgrens bekou is, word ook weerspieël in die woorde van Engelbrecht (1959:158):

Wat die Bantoe op die Oosgrens betref, het De Mist ... 'n duidelike skeiding tussen die Bantoe en die blanke gemaak ... Dit is ook deur die Politieke Raad bepaal, dat aangesien skryfkennis vir die aanvanklike beskawing nie noodsaaklik is nie, die Bantoe geen onderwys daarin sal ontvang nie, alvorens 'uitdrukkelijk verlof' van die Goewerneur-generaal en Chef daartoe verkry is nie.



Die vrede tussen Brittanje en Frankryk was egter maar van korte duur en in 1805 het die vyandelikhede weer in Europa opgevlam in wat bekend geword het as die Napoleontiese oorloë. Brittanje het weer eens troepe na die Kaap gehaas om die strategiese punt op die roete na die Ooste te beveilig en daarmee het die Nederlandse besit van die Kaap uiteindelik in 1806 finaal tot 'n einde gekom.

'n Maatskaplike orde wat gekenmerk is deur die dominasie van swartmense was na 'n tydperk van net meer as een en 'n halwe eeu behoorlik gevestig. Die aanvanklike aanwending van die onderwys om kulturele superioriteit en ekonomiese eksploitasie te vestig, was steeds aan die orde. Die feit dat Swartes, behalwe in die slawekwartiere, dieselfde skole as die blanke koloniste kon bywoon, het geskied vanweë ekonomiese oorwegings, praktiese oorwegings en gewetensprobleme wat uit die Calvinisme gespruit het. Die sosiale posisie wat hulle ingeneem het, het nie verander nie. Die Europeër met 'n persepsie van die swart gekoloniseerde as 'n 'mindere mens' het die mense se lot bepaal as bloot 'n vorm van goedkoop arbeid wat meer effektief sou wees as hulle van hul

'minderwaardige kultuur' bevry kon word, en die weg na die 'bevryding' het deur taal geloop. Hiervoor is die onderwys aangewend. Engelbrecht (1959:164) se beskrywing van die situasie aan die Kaap toe die Nederlandse tydperk tot 'n einde gekom het, is in hierdie geval baie verhelderend:

Nieteenstaande die gesamentlike skoolopvoeding en godsdiens in die kerk, was die verstandhouding tussen blank en nie-blank, dat laasgenoemde as gevolg van sy (sic) laer peil van beskawing en baie in die onderhorige posisie as slaaf, en almal ekonomies afhanklik van die blanke, ondergeskik is aan eersgenoemde. Verder is daar 'n duidelike verskil tussen die blanke as Christen en die nie-blanke as heiden gemaak. Die nie-blanke moes eers in die godsdienstige leerstellinge onderrig word, alvorens hy gedoop kon word, en dan is die christenslaaf ook nog nie vrygestel van onderhorigheid nie.

Oor die rol wat die kerk in die vestiging van koloniale onderhorigheid gespeel het sou Walter Rodney (1980: 277-278) hom later soos volg uitlaat:

The church's role was primarily to preserve the social relations of colonialism ... Therefore, the Christian church stressed humility, docility and acceptance. Ever since the days of slavery in the West Indies, the church had been brought in on condition that it should not excite the African slaves with doctrines of equality before God ... Similarly, in colonial Africa churches could be relied upon to preach turning the other cheek in the face of exploitation, and they drove home the message that everything would be right in the next world. Only the Dutch Reformed Church of South Africa was openly racist, but all others were racist in so far as their European personnel were no different from other whites who had imbibed racism and cultural imperialism as a consequence of the previous centuries of contact between Europeans and the rest of the world.

3.4 Tweede Britse Besetting

Teen hierdie agtergrond dan het die era van Britse heerskappy aan die Kaap 'n aanvang geneem. 'n Nuwe element is teen die einde van die agtiende eeu en toe weer aan die begin van die 19de eeu tot die reeds komplekse samevoeging van mense in die Kaap toegevoeg: die Britte (Saunders, 1995:94). Saunders voer voorts aan dat die kolonie se nuwe bewindhebbers gemotiveer deur imperialisme, misleiding, gierigheid, vooroordeel en die skyn van mensliewendheid 'n leidende rol sou speel in die skep van een van die wêreld se mees vertroebelde samelewings.

Die Britte, anders as die Nederlandse Oos-Indiese Kompanjie wie se belangstelling in die Kaap hoofsaaklik gesetel was in die bekoming van vars landbouprodukte vir die handel, het 'n meer permanente vestiging in die vooruitsig gestel. Brittanje was op daardie stadium besig met die uitbou van 'n groot handelsryk wat regoor die wêreld gestrek het. Die Kaap as Britse besitting sou van toe af aan deel van die ryk uitmaak en veral wolboerdery het in dié tydperk 'n belangrike bron van inkomste geword en die plaaslike handelsklas het 'n tydperk van groter voorspoed beleef. Veel groter aandag is ook aan die onderwys geskenk. Die doel met die onderwys was in hoofsaak om die Engelse taal en tradisies in die kolonie te versprei in die proses van die vestiging van 'n sisteem van maatskaplike beheer. Hierdie benadering tot die onderwys was kenmerkend van die koloniale era waartydens die verspreiding en vestiging van

die 'westerse beskawing' gedien het as regverdiging van die dominasie van die gekoloniseerde.

Blakemore en Cooksey (1981:34) bied 'n verhelderende insig op die ingesteldheid van die Britte as hulle opmerk dat die koloniale owerhede die sendelinge se geloof in die meerderwaardigheid van die Europese beskawing teenoor die Afrika-beskawing onderskryf het, en dat daardie geloof gereflekteer word in baie beleidsverklarings waarin kolonialisme, insluitende die onderwysaspekte daarvan, geregverdig word. Hulle voer voorts aan dat die ideologiese regverdiging van kolonialisme 'n refleksie is van die ekonomiese en politieke mag wat deur die koloniserende nasies uitgeoefen is. Gedurende die koloniale periode was daar naamlik min Europeërs wat getwyfel het aan hul reg om hul beskawing op die Afrika-bevolking af te dwing en dat die Britte dit hulle roeping gemaak om die wit man se las te dra, naamlik. om die "agterlike inboorlinge tot 'n hoër vlak van beskawing te bring".

3.4.1 Die bewind van Caledon

Tydens die bewind van Caledon, wat in 1807 Britse goewerneur van die Kaap geword het is geen radikale veranderinge ten opsigte van die onderwys van swartes aangebring nie. Hy was veral ingenome met die werk van die Morawiese sendelinge op Genadendal. Op sy versoek is 'n tweede sendingstasie te Groene Kloof opgerig wat sedert 1853 as Mamre bekend gestaan het (Coetzee, 1963:412). Caledon se grootste bron van kommer was die invloed wat die Moslem-priesters

na sy mening oor die slawe uitgeoefen het. Hy het gevolglik die Lutherse en die Nederlandse kerke opdrag gegee om persone aan te stel om die evangelie aan die slawe te verkondig. Met dié doel voor oë is die slaweskool in die slawekwartier, wat intussen gesluit is, ook tydens sy bewind heropen (Coetzee, 1963:428). Hierdie teenwig wat die christelike geloof teen die bedreiging wat die Europeërs in die Moslem-geloof gesien het, sou later ook elders in Afrika figureer. Blakemore en Cooksey (1981:32) wys daarop dat “[c]olonialism helped the spread of Christianity in Africa, but it also acted as a spur to the spread of Islam, especially in West Africa, where it became an integral part of the opposition to colonial rule.”

3.4.2 Die bewind van Cradock

Caledon is in 1811 deur Cradock as goewerneur opgevolg. Behr en McMillan (1966:327) beklemtoon die feit dat Cradock se groot bydrae tot die opvoeding van swartes aan die Kaap die feit was dat hy alle struikelblokke wat in die weg gelê het van die bekering van die slawe tot die Christelike geloof, verwyder het. Hy voer egter aan dat dit by verdere ondersoek aan die lig kom dat ‘n wet wat in 1770 geproklameer is, verbied het dat slawe wat Christene was, verhandel of uitgeruil kon word en dat koloniste daarom weinig gedoen het om hul slawe tot die Christendom te bekeer. Die hoë morele regverdiging wat so dikwels gebruik is in die regverdiging van kolonialisme is dus in dié geval, vanweë die ekonomiese waarde wat die slawe vir die koloniste gehad het, onder geweldige druk geplaas. Cradock se termyn word verder gekenmerk deur die stigting van die Bybel- en

Skoolkommissie wat moes sorg vir 'n stelsel van gratis onderwysfasiliteite wat ook deur slawe en ander swart kinders bygewoon kon word.

3.4.3 Die bewind van Somerset

Alhoewel die Kaap eers in 1815 ingevolge 'n ooreenkoms tussen Brittanje en Nederland formeel aan Brittanje oorgedra is, is daar veral na die bewindsoorname deur Somerset begin met doelbewuste maatreëls om 'n duidelike Britse karakter aan die Kaap te vestig (Davenport, 1987:43). Met die bewindsoorname van Somerset in April 1814 het die vestiging van sekulêre skole in die Britse tradisie vir die eerste keer werklik 'n aanvang geneem. Somerset se termyn word verder ook gekenmerk deur die feit dat daar gedurende sy termyn in alle erns begin is met die implementering van 'n beleid van verengelsing. Engels sou ingevolge 'n dekreet wat in 1822 uitgereik is, die amptelike taal van die Kolonie word, en pogings is aangewend om Nederlands op alle terreine van die openbare lewe te verdring. Soos die geval tydens die bewind van die Nederlandse Oos-Indiese Kompanjie is ook in die geval die taal van die Europese bewindhebbers 'n poging aangewend om ekonomiese- en politieke dominasie deur 'n proses van kulturele onderwerping te vestig. Hierdie proses was uit die aard van die saak nie uniek aan Suid-Afrika nie. Wardhaugh (1988:159) verklaar die dryfkrag agter die proses so:

Like colonial educational systems elsewhere in Africa, the British system had as its goal the inculcation of the values of the colonial society and training of individuals to serve the colonial state.

Die Nederlandse deel van die bevolking, wat by verre die grootste gedeelte van die koloniste bevolking uitgemaak het, het hulle geleidelik verset teen maatreëls om onderwys in die Kolonie stelselmatig te verengels en het in al groter mate oorgegaan tot die stigting van privaatskole as teenvoeter vir die beleid van verengelsing, maar ook as teenvoeter vir gesamentlike skoolbywoning van blanke koloniste en swartes in die vry skole wat regstreeks onder die beheer van die regering gestaan het, sowel as teen die vestiging van sekulêre onderwys. Coetzee (1958:46) dui daarop dat waar Engelse openbare skole tussen 1830 en 1839 feitlik stagneer het, die genoemde privaatskole in die tydperk vanaf 39 tot 94 toegeneem. Hierdie verset van die Nederlandse koloniste het 'n nuwe dimensie verleen aan die toe reeds komplekse aard van 'n koloniale/imperialistiese sisteem wat in die kolonie aan die orde was.

Ten opsigte van die onderwys van slawe was die Britse 'beskawingsmissie' bepalend. Die slaweskool in die slawekwartier is uitgebrei en Vawser is as Engelse onderwyser aangestel om die Hollandse onderwyser, Van Hogenberg, by te staan. Aangaande die slawe in diens van die koloniste, is die koloniste ernstig vermaan om toe te sien dat hulle diesulke slawe behoorlik in die Christelike leerstellings onderrig word. Engelse predikante wat deur Somerset aangestel is, is voorts opdrag gegee om hulle te beywer om slawe tot die Christelike godsdiens te bekeer.

Die beleid van verengelsing is later met die invoer van Engelse onderwysers verder ten opsigte van die slawe uitgebrei toe daar aan die onderwysers opdrag gegee is om, afgesien van die onderwys van koloniste kinders ook aandag te skenk aan die onderwys van slawe (Coetzee, 1958:409). Van die onderwys aan die slawe het egter weinig tereg gekom veral in die buitelandse distrikte waar die slawe se skoolbywoning afgehang het van die slawe-eienaars wat veel meer waarde gegee het aan die beskikbaarheid van arbeid op die plase. Hierdie situasie het mettertyd merkbaar verander met die aanname van Ordinasie 50 van 1828 waarvolgens gelyke regte toegestaan is aan die Khoi en ander vry swartes en hulle ook in staat gestel het om vrylik te beweeg in hul soeke na werk.

Met die vrystelling van die slawe het die situasie ingrypend verander toe Ordinasie 50 ook op hulle van toepassing gemaak is. Die slawe, as 'n bron van onvrye arbeid, was van toe af aan vir die koloniste verlore. Pam Christie (1991:34) wys daarop dat die onderwys op dié stadium ingespan is om te verseker dat daar voorsien kon word in die koloniste se vraag na 'gedissiplineerde arbeid'. Hierdie standpunt word verder ook deur Molteno (1991:51) gehuldig wat hom soos volg daaroor uitlaat:

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.

Waar sendeling-onderwys aanvanklik hoofsaaklik gemik is op die Khoi en geen finansiële bystand van die regering gekry het nie, is die potensiële waarde wat onderwys in die proses van onderwerping kon hê toenemend besef en is alle

sendeling-onderwys, ingevolge wetgewing wat in 1839 aangeneem is, onder die jurisdiksie van 'n Departement van Onderwys geplaas. Staatsbeheer is van toe af aan oor sendingskole gevestig en sedert 1841 is die skole finansiëel deur die staat ondersteun. Die finansiële steun was uitsluitlik bedoel as bydrae tot die salarisse van onderwysers en as voorwaardes vir die verkryging van die finansiële steun is onder andere vereis dat die skole opgerig word in gebiede waar geen staatskole was nie, dat die skool vir almal toeganklik moes wees, dat Engels op alle skole onderrig moes word, en waar moontlik, ook die medium van onderrig moes wees. Die stelsel van onderwys wat hiermee beslag gekry het kan egter geensins as 'n vorm van massa-onderwys beskou word nie en slegs 'n baie klein gedeelte van die swart bevolking het onderrig in die skole ontvang. Die effek hiervan was die ontwikkeling van 'n klein geskoolde elite wat 'n geweldige groot invloed sou hê op die res van die swart bevolking in Suider-Afrika. Molteno (1991:50) laat hom soos volg uit oor die invloed wat die groep uiteindelik onder die swart bevolking sou hê:

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Steeped in the conquerors' ways of seeing, converted to their religion, and generally accepting of the new order, the schooled corps could help disseminate a system of ideas, values, loyalties and authorities which were consistent with the colonists' interests and which contradicted, and helped to undermine, the framework that had given the people an independent ideological base in their struggle to retain their land and livelihood. A division was created between Christian converts and adherents to traditional religious beliefs. These are some of the ways in which schooling contributed to weakening the indigenous people's resistance to colonisation and helped to establish them, once conquered, in their new place of subordination.

3.4.4 Die bewind van Grey

In 1854 met die aanstelling van George Grey as goewerneur aan die Kaap is 'n nuwe era ten opsigte van staatsbemoediging met die onderwys van swartmense ingelei: "He held education to be a prime weapon in the subjugation of the indigenous population" (Molteno, 1991:50). Om hierdie beleid te implementeer het Grey 'n groot aandeel daarin gehad om die imperiale regering oor te haal om fondse beskikbaar te stel vir die subsidiëring van sendelinginstansies wat sou onderneem om swart jeugdige in nywerheidsberoep op te lei en hulle voor te berei om op te tree as tolke, evangeliste en onderwysers. Laasgenoemde beroep was egter slegs vir 'n baie geringe groep leerders toeganklik. By voltooiing van hul opleiding was die verwagting dat die persone die 'beskawingsopdrag' van hul meesters onder hul 'eie mense' moes gaan uitvoer. Vir die res van die leerders aan die genoemde skole was die onderwys wat hulle ontvang het in hoofsaak daarop gemik om van hulle bruikbare diensknegte te maak deur hulle die taal van hulle meesters in mees basiese vorm aan te leer, deur hulle toe te rus met 'n beperke woordeskat en geletterdheid wat relevant sou wees vir die rol wat hulle in die koloniale orde sou vervul. Die kern van die onderrig van die swartes was bowenal gerig op handarbeid en daarmee saam die aanvaarding van 'the naturalness of their place of inferiority and to be equipped with an appropriate servile mentality' (Molteno, 1991:52). Die onderwys van swartes was derhalwe onderwys van 'n elementêre aard ter voorbereiding vir 'n lewe van onderdanige diensbaarheid. Die gevare wat hulle as 'n te hoë vorm van geleerdheid ingehou het, is dan ook telkens deur die koloniste geopper. Alhoewel enkele koloniste hul

kinders byvoorbeeld (voor hulle verbied is om so te doen), na Lovedale gestuur het, was hulle oor die algemeen negatief ingestel teenoor beide die regering en die sendelinge ten opsigte van die voorsiening van onderwys aan swartes. Hartshorne (1993:188) dui in die verband daarop dat koloniste beswaar gemaak het teen die onderwys wat swartes ontvang het omdat hulle geglo het: “ ‘it spoils the Natives’, gave them ideas above their ‘station’ in life, and was too ‘academic’ in its nature.” Vele besware is ook deur die koloniste geopper teen ‘n te groot klem wat daar op geleterdheid in die onderwys van swartes gelê is. Die besware van Nederlandssprekende koloniste was verder ook veral gerig op die onderrig en die gebruik van Engels in skole. Want, is geredeneer, dit het daartoe gelei dat swartes die Hollandse taal as minderwaardig beskou het. Hierdie gebruik van Engels was natuurlik deel van die Britse beleid van verengelsing waaraan die sendelinge ywerig deel gehad het. Trouens Hartshorne (1993:189) voer aan dat die invloed van Engels veral kragtig was op die groot sendingposte waaronder Lovedale, Healdtown en St Matthews van die bekendstes was.

Afgesien van die feit dat swartes Engels as verhewe bo Hollands beskou het, het die proses van taalimperialisme ook vir die gekoloniseerdes ‘n wêreld gekonstrueer waarbinne hul eie tale ‘n posisie van minderwaardigheid ingeneem het teenoor die taal van hul Europese heersers. Frantz Fanon (1986:18) se sterk bewoerde uitspraak oor die invloed van die koloniale taal op gekoloniseerdes moet ook in die geval vele van ons tot diepe nadenke aanspoor.

Fanon sê naamlik dat:

Every colonized people in other words, every people in whose soul an inferiority complex has been created by the death and burial of its local cultural originality – finds itself face to face with the language of the civilizing nation; that is, with the culture of the mother country. The colonized is elevated above his jungle status in proportion to his adoption of the mother country's cultural standards. He becomes whiter as he renounces his blackness, his jungle.

Hierdie misplaaste verwagtinge van die gekoloniseerde kom nogmaals duidelik na vore as ook Rodney (1976:282) daarop dui dat die onderwys 'n integrale deel uitgemaak het van Europa se onderontwikkeling van Afrika (en daarmee saam die mense van Afrika):

From the viewpoint of the colonisers, once the frontiers of a colony were firmly decided, the major problem remained that of securing African compliances in carrying out policies favourable to the metropolises. There was always the possible use of force for that purpose, but naked force was best kept in reserve, rather than be utilised for everyday affairs. Only education could lay the basis for a smooth-functioning colonial administration.

Die kulturele en daarmee saam die talige oorgawe van die gekoloniseerde, of dit nou 'vrywilliglik' was om sekere voorregte te bekom. (Rodney, 1976:282) verwys byvoorbeeld in die verband na die optrede van African tolke wat die geleentheid gebruik het om hulself te bevoordeel, en of dit bloot was omdat diesulkes die slagoffers was van 'n goedgeorkeestreeerde proses van taal en kultuurvernietiging (kyk in dié geval Ngugi wa Thiong'o, 1986:16), het egter vanweë die rassisme

wat die stelsel van kolonialisme begrond het nie toelating gebied tot die politieke en sosiale lewe van die kolonialis nie.

Hierdie aspek word duidelik geïllustreer deur Molteno (1991:52) as hy aanvoer dat swartmense nie as gelykes ingebring is in die koloniale orde nie, maar as 'n ondergeskikte kategorie wat ekonomies geïntegreer is terwyl hulle politieke en sosiaal op 'n afstand gehou is. Hy (Molteno) voer verder aan dat sommige geskool is tot 'n aanvaarding van die nuwe "beskawing" terwyl hul verwagtinge om as gelykes deel te hê aan die vrugte van die koloniale samelewing, onderdruk is. Hy wys ook daarop dat enkeles, 'n klein "opgevoede" klas bestaande uit predikers en onderwysers, verder as die res geneem is en dat hulle geskool is in die opvattinge en maniere van optrede van die koloniste en daarom kon dien as tussengangers tussen die koloniale owerhede en die mense.

UNIVERSITY of the

WESTERN CAPE

Die onderwys van swartes aan die Kaap onder die heerskappy van die Britte was dus in hoofsaak gerig op die verwerwing van Engels, die taal van die koloniale bewindhebbers, die verspreiding van die christelike geloof wat in die meeste gevalle aan die imperialistiese oogmerke van die koloniale moondheid diensbaar gemaak is, en die aanleer van basiese vaardighede wat van die gekoloniseerde 'n meer geskikte arbeider in diens van die kolonis sou maak - dus politieke onderwerping en ekonomiese eksploitasie wat vergemaklik is deur kulturele onderwerping.

3.5 Onderwys in Natal, Transvaal en die Oranje-Vrystaat

3.5.1 Natal

'n Klein groepie Engelse setlaars het hulle reeds in 1824 by die hawe Port Natal gevestig. Die eerste trekkers het Port Natal in 1837 bereik en nadat Dingaan in 1838 verslaan is, is die trekkerrepubliek van Natal in 1839 gevestig. Die republiek het egter net tot 1843 bestaan toe die gebied deur Brittanje geannekseer is.

Onderwys onder die trekkers het gedurende die bestaan van die republiek van Natal weinig aandag geniet en was tot die mees elementêre vorm van onderwys, naamlik basiese lees, reken en skryfvaardighede, beperk. Van formele onderwys was daar geen sprake nie, en kinders van die trekkers is dikwels deur vrygemaakte christen slawe onderrig om ten minste die Bybel te kon lees as deel van die kind se skoling in die Calvinistiese lewenswyse. Hierdie lewenswyse het soos die geval in die Kaap was, ook die trekkers se verhouding met die swart bewoners van die gebied bepaal. Engelbrecht (1959:220) gee 'n idee van die gesindheid van die trekkers jeens swartes wanneer hy sê dat:

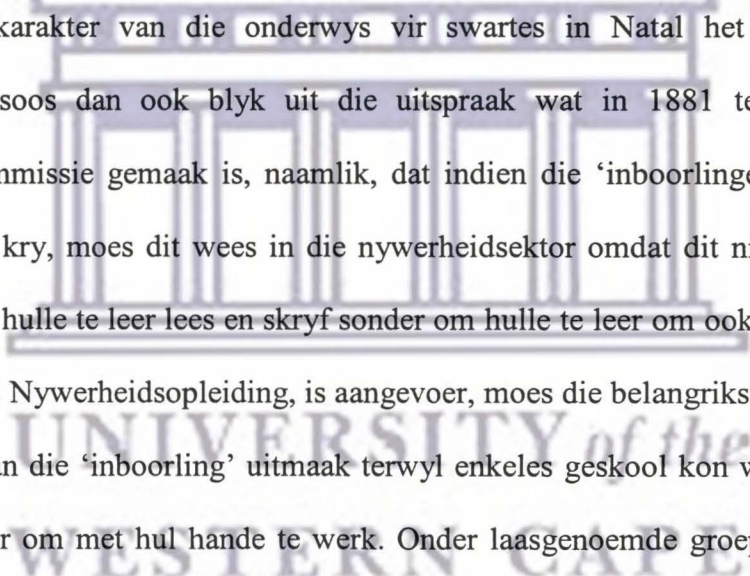
Die Voortrekker het 'n definitiewe skeidslyn tussen hom (sic) en die nie-blanke, veral die Bantoe, getrek. Die slaaf en die kleurling wat saam met hom die kolonie verlaat het, moes dikwels veiligheidshalwe saam met hom in dieselfde kamp verkeer. Daar was egter 'n duidelike verstandhouding wat deur hierdie buitengewone omstandighede nie uitgewis is nie. Gelykstelling tussen blank en nie-blank is beskou as teenstrydig met die wette van God.

Onderwys vir swartes in Natal het reeds in 1835 'n aanvang geneem met die koms van die eerste sendeling, Alan Gardiner, in daardie gebied. Die werk van sendelinge het mettertyd toegeneem en teen 1850 het reeds twaalf sendingstasies bestaan.

In 1848 het Natal se status verander na die van 'n Britse kolonie en is daar bepaal dat daar geen inmenging met die wette en gebruike van die swartes sou wees nie, behalwe as die gebruike 'repugnant to the principle of humanity' sou wees (Behr, 1978:160). Om uitvoering aan die beleid te gee is 'n stelsel van sendingreservate in die lewe geroep. Die vestiging van die reservate was deel van Shepstone, die Britse Diplomatieke Agent, se segregasiebeleid en is in die lewe geroep om beheer uit te oefen oor die swartes, wat nadat Dingaan verslaan is, na die gebied teruggekeer het. Die mense is deur Shepstone oorreed om hulle op 'n vreedsame manier in die gebiede te vestig, hulle beweging is deur middel van 'n passtelsel beperk, maar deur die stelsel is terselfdertyd ook beheer oor swartes as 'n bron van arbeid verkry (Davenport, 1987:113). Van die gebiede is as trustgebiede vir swartes in die beheer van sendinggenootskappe geplaas en op die manier is die segregasiebeleid ook op die onderwys van toepassing gemaak.

Sendingskole het sedert 1856 staatstoelaes ontvang en sedert 1884 is onderwys vir swartes onder staatsbeheer geplaas. Die gerigtheid op die voorbereiding van 'n meer effektiewe swart arbeiderskorps word duidelik weerspieël in die kurrikulum wat deur die staat vir die skole voorgestel is. Die kurrikulum het onder andere

ingesluit, lees en skryf in Engels en Zoeloe, rekenkunde, nywerheidsopleiding vir seuns en naaldwerk vir dogters. In 1894 is 'n Sub-departement van Naturelle Onderwys onder die beheer van die Superintendent van Onderwys deur die Natalse parlement in die lewe groep en na die onderdrukking van die Zoeloe-opstand in 1906 is 'n Adviesraad vir Naturelle Onderwys in 1907 in die lewe groep. Hierdie raad het wel swart lede ingesluit, maar die meerderheid van die lede op die raad was sendelinge.



Die basiese karakter van die onderwys vir swartes in Natal het egter bly voortbestaan soos dan ook blyk uit die uitspraak wat in 1881 teenoor die Naturelle-Kommissie gemaak is, naamlik, dat indien die 'inboorlinge' enigsins skoling moes kry, moes dit wees in die nywerheidssektor omdat dit nie veel nut sou inhou om hulle te leer lees en skryf sonder om hulle te leer om ook hul hande te gebruik nie. Nywerheidsopleiding, is aangevoer, moes die belangrikste deel van die skoling van die 'inboorling' uitmaak terwyl enkeles geskool kon word vir 'n bestaan sonder om met hul hande te werk. Onder laasgenoemde groep het getel predikante, onderwysers en tolke in magistraatskantore. Die oorgrote meerderheid van die mense moes egter met hul hande werk om 'n eerlike bestaan te voer. Om hulle te leer lees en skryf sonder om hulle te leer om te werk, sou nie vir hulle goed wees nie, is aangevoer (Rose en Tunmer in Christie, 1991:42).

Buite die sendingreservate het dit tog gebeur dat 'kleurlinge' en Indiërs in die staatsskole wat in hoofsaak deur blankes bygewoon is, onderrig ontvang het. Hierdie kinders was egter baie min in getal en uit 'n onderwysverslag, wat dateer

uit 1883, blyk dit dat die aanwesigheid van die kinders nie die goedkeuring van die blanke koloniste weggedra het nie:

All the Government and Aided Schools have always been open to 'all classes of Her Majesty's subjects'. The number of coloured children who seek admission is not large. Except a few halfcasts in one or two country schools, they are all found chiefly in the Government Primary Schools, more especially in the two Primary Schools in Durban. They do not exceed sixty in number, and their evil influence among the other children is practically nil. When at school, they must conform strictly to European habits and customs, and they are under supervision when at play (in Engelbrecht, 1958:233).

Verset teen die teenwoordigheid van swart kinders in staatskole het verskillende vorme aangeneem en die getalle van diesulke kinders het gaandeweg verminder. Die teenwoordigheid van kinders met uiterlike biologiese kenmerke wat as nader aan die van die blanke kolonis beskou is, is egter soos in die Kaap vanweë die bestaan van 'n duidelike kleurhiërargiese orde in staatskole getolereer (Engelbrecht, 1958:234). Engelbrecht (1959: 234) stel dit so: "Die toelating van nie-blankes tot die blanke skole het aansienlik verminder, alhoewel kleurlinge met 'n baie ligte kleur selfs gedurende 1900 tot 1910 nog toelating tot blanke skole verkry het."

3.5.2 Transvaal en die Oranje-Vrystaat

Met die vestiging van die trekker republieke was daar weinig sprake van die voorsiening van formele onderwys. Die onderwystaak is in hoofsaak deur die

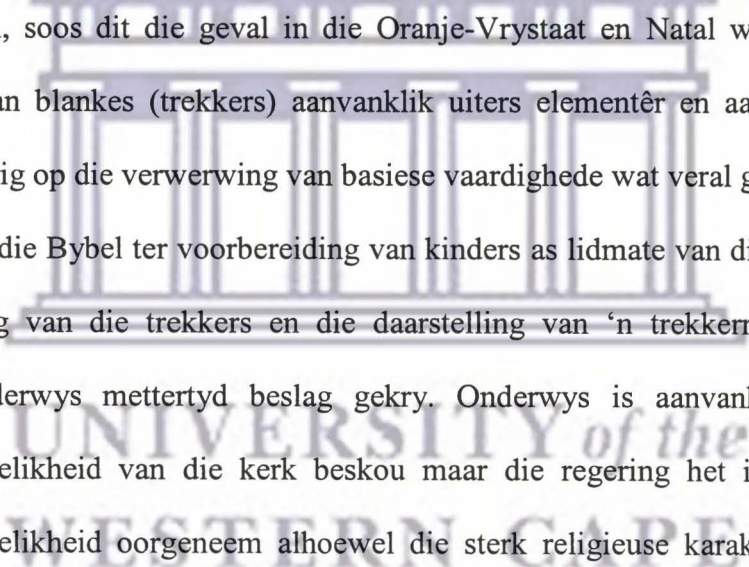
ouers self en die kerk behartig. Skole vir die kinders van die trekkers is mettertyd gestig maar aanvanklik is groot probleme ervaar want skoolgeboue was swak toegerus, bywoning was swak, en die onderwysers was in die meeste gevalle swak gekwalifiseer (Christie, 1991:40).

In die Vrystaat het 'n duidelike beleid ten opsigte van 'rasseskeiding' van meet af aan in die onderwys neerslag gevind. Hierdie verskynsel is egter nie werklik vreemd nie daar die Britse beleid van 'gelykstelling' een van die vernaamste redes en dryfvere vir die groot trek en die gevolglike stigting van die onafhanklike republieke was. Engelbrecht (1959:242) verklaar die beleid van 'rasseskeiding' soos volg:

Die Afrikaner in die Republiek van die Oranje-Vrystaat was vasbeslote om 'n duidelike skeidslyn tussen blank en nie-blank te handhaaf en sodoende sy eie karakter en volkseie te behou. Gesamentlike skoolopvoeding van blank en nie-blank was dus 'n rare toeval en geheel-en-al in stryd met die Afrikaner se rassebeskouinge.

Hierdie behoudendheid ten opsigte van 'n 'eie karakter' en 'volkseie' het egter nie slegs in 'rasse eksklusiwiteit' neerslag gevind nie, maar het ook duidelik na vore gekom in die taalhoudings wat deur die trekkers openbaar is. As voortsetting van die 'taalstryd' waarin die trekkers met die Britse owerheid in die Kaapkolonie gewikkel was, het hulle in die nuutgestigte republiek sover moontlik gepoog om Engels uit skole in die republiek te weer. Hierdie gevoelens was veral gerig op sendingskole waar swart leerders hul onderrig deur die medium van Engels

ontvang het. Ironies genoeg het swartes die taalimperialisme wat hulle ervaar het by die verwerwing van Engels as 'n verhoging van status beskou. Hierdie aspek word duidelik geïllustreer deur die volgende aanhaling uit die notule van die Volksraad van die Oranje-Vrystaat (aangehaal in Engelbrecht, 1958:245) “Die heer P.J. Fonternel beweer dat die nie-blanke wat die Engelse taal magtig is, nie deug vir bediendes nie, en dat hulle met veragting op die taal van die Staatsburgers neersien.”



In Transvaal, soos dit die geval in die Oranje-Vrystaat en Natal was, was die onderwys van blankes (trekkers) aanvanklik uiters elementêr en aanvanklik in hoofsaak gerig op die verwerwing van basiese vaardighede wat veral gerig was op die lees van die Bybel ter voorbereiding van kinders as lidmate van die kerk. Met die vestiging van die trekkers en die daarstelling van 'n trekkerregering het formele onderwys mettertyd beslag gekry. Onderwys is aanvanklik as die verantwoordelikheid van die kerk beskou maar die regering het in 1859 die verantwoordelikheid oorgeneem alhoewel die sterk religieuse karakter van die onderwys behoue gebly het.

Met die anneksasie van Transvaal in 1877 het die nuwe Britse owerheid 'n ondersoek onder leiding van J. Lyle geloods om die stand van onderwys in die gebied te bepaal en om aanbevelings te maak. Van Lyle se aanbevelings het egter weinig tereg gekom omdat hy in 1879 gesterf het, en Transvaal in 1881 weer republikeinse status herwin het. Die tydperk na die herwinning van republikeinse status is veral gekenmerk deur die vestiging van Christelik-Nasionale Onderwys

onder leiding van die nuwe Superintendent van Onderwys, S.J. du Toit. Hierdie vorm van onderwys, gedryf deur 'n oordrewe, enge nasionalisme met 'n sterk religieuse onderbou, het veral in die jare na die Suid-Afrikaanse oorlog vinnig veld gewen in die verslane republieke en sou die basis van die latere Apartheidsonderwys vorm.

Robert Muir (in Rose en Tunmer, 1975:112) voer die ontstaan en ontwikkeling van die vorm van onderwys sover terug as die sewentiende eeuse Nederland waartydens 'n uiters sterk identifikasie tussen die staat, die kerk en die skool aan die orde was ... "in fact they had interlocking existences". Nederland het op daardie stadium oor een staatskerk beskik, 'n Christen Protestantse Kerk, wat die Calvinistiese interpretasie van die Christelike geloof aangeneem het. Die band tussen staat en kerk was besonder heg en is verder versterk deur onder andere die bittere godsdiensoorloë wat teen Spanje geveg is. Wat die posisie van die skool betref was die verhouding met die kerk so heg dat dit moeilik was om tussen die gesag van die kerk en die skool te onderskei.

By die Sinode van Dort gehou in 1618-19 het die Nederduits Gereformeerde Kerk finaal beslag gekry en in die edikte van die sinode is bepaal dat onderwys die verantwoordelikheid van die kerk sou wees, soveel so dat "... All functions of the modern education department were carried out by the Church" (Muir in Tunmer en Rose, 1975:113). Hierdie beskouing van die onderwys tesame met die Christen-blank/heiden-swart onderskeid wat van meet af aan 'n sentrale kenmerk

van die koloniste samelewing in Suider-Afrika was, het aan die basis gelê van die Nederlands-Afrikaner se stryd teen die aanslae van:

- i) sekulêre onderwys, wat deur die Bataafse regering en daarna deur die Britse owerheid ingestel is, en,
- ii) 'gelykstelling' en Engelse taalimperialisme wat hulle as die basis van die Britse assimilasië onderwysstrategie gesien het.

Die implementering van die idees van Du Toit het veral sterk teenkanting van Engelssprekendes uitgelok wat na die ontdekking van goud in groot getalle na die Rand gestroom het. Met die aanname van wetgewing (1892) wat bepaal het dat Nederlands die enigste onderrigmedium sou wees, het Engelssprekende ouers hewig beswaar gemaak en oorgegaan tot die stigting van privaatskole. Die regering het hierna skole geopen waar die onderrigmedium Engels sou wees, maar omdat bepaal is dat onderrig in Nederlands op die skole geleidelik ingefaseer sou word sodat dit in die leerder se vierde skooljaar die enigste onderrigmedium sou wees, was dit vir Engelssprekendes onaanvaarbaar. Die gevolg hiervan was dat meer private Engelsmediumskole gestig is, en teen die middel negentigerjare het reeds 2000 Engelssprekende kinders diesulke skole bygewoon (Behr, 1978:14).

Bogenoemde privaatskole is ook deur 'n klein getal swart leerders bygewoon, maar origens is die onderwys van swart leerders deur die sendelinge behartig omdat die regering uitdruklik verbied het dat staatskole deur swart leerders bygewoon word. Hierdie ingesteldheid jeens swartes is tot hul reaksie teen

'gelykstelling' terug te voer en is in die praktyk in die vorm van naakte rassisme geopenbaar. Hierdie rassisme (sowel as die rassisme van die skrywer) word duidelik in die volgende uitlatings wat Engelbrecht (1959:117) ten opsigte van die onderwys van swartes in die Zuid-Afrikaanse Republiek maak openbaar.

Ten opsigte van Afrikane in die gebied voer hy aan:

Deur ondervinding het die blanke besef dat die Bantoe as gevolg van sy onkunde, barbaarse gebruike en gewoontes nie die verantwoordelikhede van 'n beskaafde lewe kan nakom nie...Die blanke in die Republiek het dus as voog oor hom opgetree.

Hierdie gesindheid is ook teenoor Indiërs en 'kleurlinge' openbaar:

Dit was veral die onsindelike lewenswyse van die Indiër wat die blankes bevrees gemaak het vir die verspreiding van sifilis, lasarus en ander dergelyke besmetlike siektes. Hoewel daar ook 'n verskil gemaak is tussen beskaafde en onbeskaafde kleurlinge, het die nie-blanke, beskaaf of onbeskaaf, nooit gelyke status met die blanke gekry nie.

Die rassisme was, soos die geval met kolonialisme, wat die konteks vir die ontwikkeling daarvan gebied het, bybels geregverdig. Die streng onderskeid wat getref is tussen 'heiden' en christen het hand aan hand gegaan met 'n onderskeid tussen blank en swart waarin die blanke as uitverkorene van God beskou is.

Vergelyk Engelbrecht (1959:119) in die verband:

Met sy streng Calvinisties-christelike beskouing kon die Republikein eenvoudig nie met die heidense nie-blanke meng nie. Hy beskou hom as Gods volk, en sien Gods Hand in die Groot

Trek en in sy wording as volk. Menige keer het God hom gered uit die hand van die barbaar. God het 'n doel met hom, hy het 'n eie taak en roeping om te vervul. Hierdie hoë ideaal en dure verpligting het hom as blanke bo die heidense nie-blanke geplaas. ... Soos die Israeliet van ouds het hy dit as teenstrydig met Gods plan beskou om met die omliggende heidense stamme te meng. Hy het die godsdienstige rasionalisasie gevind om sy oortuiging waartoe hy deur kontak met die nie-blankes geraak het, te versterk. ... Vir die Boere-republikein van die Zuid-Afrikaanse Republiek was daar 'n onoorbrugbare verskil tussen blank en nie-blank. Dit was sy innige oortuiging dat God dit so beskik het en dat niks dit kon verander nie. M.W. Pretorius wys daarop dat die Engelse sendelinge van die naturelle base wil maak en dat die naturel dink, 'dat het Evangelie veranderde wat door Gods beskikkingen bestaan, dat doop en belydenis het eeuwige zoo noodzakelyke verschil tusschen blank en swarten vernietige'.

Afgesien van die enkele swart leerders in bogenoemde privaatskole het genoemde rassistiese ingesteldheid die aard van onderwys vir die res van swart leerders in die Transvaal bepaal. Die regering het onderwys van swartes nie as die verantwoordelikheid van die regering beskou nie en die onderwys is geheel aan die sendelinge oorgelaat sonder enige finansiële bydrae van die staat (Behr, 1978:161). Die onderwys in sendingskole was egter nie daarom vry van inmenging of beheer van die staat nie want "geen persoon kon 'n sendingstasie oprig sonder die goedkeuring van die regering, en die regte en verpligtinge van die sendelinge is baie volledig en duidelik omskrywe (Coetzee, 1958:417). Onderwys aan die skole het uit die aard van die saak die trekkers se interpretasie van die Christelike godsdiens as basis gehad, en verder is leerders in die skole leer lees en skryf en vir verskillende ambagte soos timmerwerk, messelwerk en smidswerk opgelei. Deur die elementêre vorm van onderwys, wat in die meeste gevalle deur die staat ondersteun is (alhoewel nie finansiëel nie), het grootliks

bygedra tot die verstewiging van onderdanigheidsgevoelens aan die blanke en om te voorsien in die blanke se vraag na arbeid. Troup (1977:22) stel dit so:

... de gebreken van de onontwikkelde man', zo werd geschreven, wegen op tegen het gemak waarmee hij, dankzij zijn onnozelheid en onwetendheid, kan worden gebruikt als economisch bezit.

Suider-Afrika sou egter met die draai van die eeu indringende politieke en gevolglike maatskaplike veranderinge ondergaan met die twee republieke se verlies aan onafhanklikheid na 'n driejaarlange oorlog wat in 1902 ten einde geloop het. Oor die faktore wat tot die oorlog aanleiding gegee het, was daar oor die jare meningsverskil. Worden (1994:25) verwys na die volgende faktore wat al deur historici as bepalend aangevoer is:

- Imperialistiese wedywering met die groeiende Afrikaner-nasionalisme in die trekker republieke asook met ander Europese moondhede waarvan Duitsland die belangrikste geag is;
- Die verdediging van die seeroete na Indië,
- Die ambisie van spesifieke individue soos Chamberlain, Britse koloniale sekretaris; Rhodes, die Kaapse eerste minister, en Milner, die Britse hoë kommissaris.

Hoewel al die faktore 'n bydrae gelewer het, voer Worden (1994;25) aan dat historici vandag oor die algemeen die oorsaak van die oorlog tot ekonomiese faktore herlei. Die ekonomiese faktore is weer te herlei tot die 'minerale

rewolusie' wat in die sewentigerjare van die negentiende eeu 'n aanvang geneem het met die ontdekking van diamante en 'n tweede fase ondergaan het met die ontdekking van goud aan die Witwatersrand. Die oorlog wat vanaf 1899 tot 1902 geduur het, het uiteindelik die weg gebaan vir die vereniging van die oorwonne republieke met die twee Britse kolonies, Natal en die Kaapkolonie, in 'n enkele Suid-Afrikaanse staat onder Britse beheer. Die eertydse republieke se status het ingevolge die na-oorlogse vredessluiting (Vereeniging) verander na die van kolonies van Brittanje, maar slegs na die belofte dat interne selfregering so gou moontlik toegestaan sou word. Ekonomiese en politieke stabiliteit het vanuit 'n Britse gesigspunt vereis dat Afrikaner politici in die sentrale organe van die staat geïnkorporeer moes word in selfregerende republieke en om die rede dan het die grondwet van die Unie nie die Australiese patroon van federalisme gevolg nie. 'n Unie met sterk sentrale regeringsmagte het daarom in 1910 tot stand gekom. Die vier Britse kolonies is omskep in provinsies onder die beheer van 'n sentrale regering. Die provinsiale rade wat in elke provinsie tot stand gebring is, het egter tog 'n mate van plaaslike beheer oor sekere aangeleenthede verkry.

Op die gebied van die onderwys het die provinsiale rade beheer verkry oor alle onderwys anders as hoër onderwys (Behr, 1978:21). Wat die onderwys vir swart Suid-Afrikaners betref het die grondwet van die Unie bepaal dat die beheer daarvan in die provinsiale rade gesetel sou wees (Behr, 1978:163). Die posisie ten opsigte van die beheer van onderwys van swartes was dus na die stigting van die Unie op feitlik dieselfde grondslag as wat dit voorheen was. Onderwys vir

swartes, soos ook Suid-Afrikaanse onderwys in die breë, is egter hier in die laaste jare van die negentiende eeu deur die ontdekking van minerale en die daaruitvoortspruitende kapitalistiese arbeidsverhoudinge, beïnvloed op 'n wyse wat onderwys vir baie jare daarna 'n brandpunt sou maak.

3.6 Industriële Kapitalisme en Segregasie

3.6.1 Agtergrond

Die ontdekking van minerale in die tweede helfte van die negentiende eeu het verreikende veranderinge op ekonomiese, politieke en maatskaplike gebied in Suid-Afrika ingelei. In die gebiede waar myne gevestig is, het die geweldige toestroming van mense uiteindelik tot die ontstaan van dorpe aanleiding gegee.

Die vraag na die belangrikste lewensmiddele van die nuwe aankomelinge het in die dorpe aanleiding gegee tot die ontstaan van verskillende besighede en veral die vraag na voedsel het groot veranderinge op die gebied van die boerdery teweeggebring. Vervoerwese (pad en spoor) is verbeter en met die groot toeloop van mense na gebiede waar minerale ontdek is, het die eens eksklusiewe plattelandse samelewing ook plek gemaak vir 'n stedelike samelewing wat daarnaas ontstaan het. Ontdekking van minerale en die vestiging van die mynwese het ook diepgaande veranderinge ten opsigte van die klassestruktuur in die samelewing teweeggebring. Aan die een kant was daar die mynbou kapitaliste wat groot winste uit die mynbou gemaak het. Aan die anderkant het die ontdekking en ontginning van minerale ook tot die ontstaan van die werkersklas in Suid-Afrika

aanleiding gegee. Geskoolde werkers is aanvanklik vanuit Europa, Amerika en Australië gewerf. Dan was daar ook 'n groot vraag na ongeskoolde arbeid. In dié opsig is daar op die swart bevolking gefokus ook omdat arbeidsuitgawes sodoende op die laags moontlike vlak gehou kon word (Cross en Chisholm, 1990).

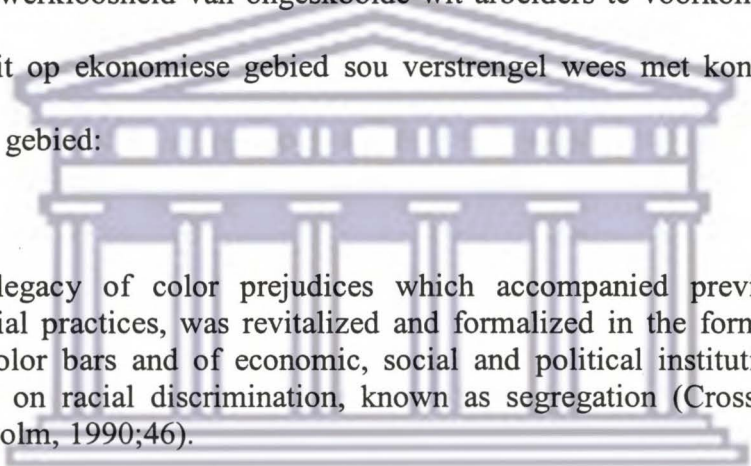
Die Swart bevolking het op daardie stadium hoofsaaklik in die landelike gebiede gewoon en by die meeste van die mense was daar op daardie stadium nog geen behoefte om vir lone te werk nie – hulle was in hoofsaak van bestaansboerdey afhanklik. Deur verskeie belastingmaatreels is die mense se lewens egter dramaties verander omdat hulle toenemend van lone afhanklik was om belasting wat gehef is te betaal (Cross en Chisholm, 1990). Die posisie van gedomineerdheid waarin die koloniale stelsel van meet af aan swartes in Suid-Afrika ingeforseer het, het in die snelveranderde maatskaplike opset die posisie van swartes bepaal – hulle sou voortbestaan as gedomineerdes – die werkersklas. Die werkersklas is egter ook langs kleurlyne verdeel: Die oorgrote meerderheid van die blanke werkersklas sou geskoolde werk teen hoër lone doen, terwyl feitlik alle swart werkers ongeskoolde werk teen baie laer lone sou doen.

Cross en Chisholm (1990;46) beskryf dié arbeidsverdeling so:

An overwhelming majority of black, unskilled migrant workers worked side by side with a small but politically active, fully proletarianised section of white, skilled and semiskilled workers ...Color began to be seen as criterion of access to rights and

power through which whites occupied elite status and superordinate positions in the social division of labor. By contrast, Afrikaans were kept at the opposite pole as a cheap labor force with no rights.

Hierdie arbeidstruktuur en klasseverhoudings in die mynwese is mettertyd deur die ingryping van die staat ook buite die mynbedryf gevestig om die groei van grootskaalse werkloosheid van ongeskoolde wit arbeiders te voorkom. Maar die diskontinuiteit op ekonomiese gebied sou verstrengel wees met kontinuïteit op maatskaplike gebied:

The logo of the University of the Western Cape, featuring a classical building with a pediment and columns.

The legacy of color prejudices which accompanied previous colonial practices, was revitalized and formalized in the form of job color bars and of economic, social and political institutions based on racial discrimination, known as segregation (Cross en Chisholm, 1990;46).

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

3.6.2 Segregasie in die Onderwys

Segregasie wat ontwikkel het met die vestiging van 'n kapitalistiese klassestruktuur het in wese ook die stelsel van rassiediskriminasie/rassisme waarvan die wortels veranker lê in kolonialisme omvat en is geleidelik na feitlik alle sferes van die ekonomiese, maatskaplike en politieke lewe, en ja ook na die onderwys uitgebrei. Die proses waardeur segregasie ook in die onderwys toegepas is, het in die laat negentiende eeu 'n aanvang geneem maar het 'n besliste punt bereik tydens die rekonstruksieperiode na die Suid-Afrikaanse oorlog in die

verowerde republieke met die institusionalisering van rasgedifferensieerde onderwysstrukture, skole en sosialiseringsprosesse. Die rekonstruksieperiode word dan ook gekenmerk deur 'n verskeidenheid van wetgewing wat gerig is op 'rasseskeiding' in die onderwys.

Die idee van voorkeur behandeling van onderwys vir blankes is reeds in die Eerste Onderwyswet van 1903 verskans deurdat 'n staatsbeheerde skoolstelsel vir blankes in die lewe geroep is in die twee verowerde gebiede, naamlik Transvaal en die Oranjerivierkolonie. Segregasie in die onderwys het veral na die verskyning van die verslag van die South African Native Affairs Commission veel groter stukrag gekry. Cross en Chisholm (1990: 47) verwys na die verslag as... "Shepstone's theory of 'separate development' and the Cape policy of 'selective segregation' crystallized in Milner's discourse of white supremacy..."

Verskeie aspekte van die beleid van segregasie is in die verslag voorgestel. Ten opsigte van die onderwys het die verslag rasseskeiding in staatskole en 'n sisteem van staatsondersteunde sendingskole voorgestel. Die verslag het verder gegaan en nie slegs 'n minderwaardige vorm van onderwys gebaseer op handarbeid vir swartes aanbeveel nie, maar ook aanbeveel dat swartes finansiell moes bydra tot die voorsiening van onderwysfasiliteite deur die betaal van skoolfooie of in die vorm van plaaslike belastinge. Verpligte onderwys is nie vir swartes aanbeveel nie, en is in elk geval nie as wenslik beskou nie. Die gees van die verslag is duidelik te bespeur in onderwyswetgewing wat sedertdien aanvaar

is. So verskyn die Wet op Skoolbestuur in 1905 in die Kaap waardeur skeiding in openbare skole formeel teweeggebring is.

In Transvaal is omvattende segregasie op die wetboek geplaas met die aanname van die Onderwyswet van 1907 waarin seksie 29 uitdruklik bepaal het dat geen swart kind toegelaat sou word in staatskole wat vir blankes gereserveer is nie. Hierdie wetgewing is nougeset toegepas en een van die eerste sake wat die Witwatersrandse Skoolraad na die instelling daarvan moes ondersoek was in verband met swart kinders in skole wat vir blankes gereserveer is. Die Skoolraad het na ondersoek beveel dat sodanige kinders onmiddellik uit die skole verwyder moes word (Coetzee, 1958:423). Onderwys vir swartes is geplaas onder die beheer van 'n Superintendent van Naturelle Onderwys waardeur die regering ook beheer oor sendingskole verkry het.

In die Oranjerivierkolonie het onderwys van swartes die verantwoordelikheid van die sendelinge gebly, maar tydens die bewind van Hertzog is daar in 1908 wetgewing aangeneem wat bepaal het dat swartes self die onkoste van onderwys dra en is uitdruklik bepaal dat swartes van onderwys gereserveer vir blankes uitgesluit word. Verder is onderwys vir swartes doelbewus op 'n laer vlak as die vir blankes gehou. Vergelyk die volgende uitspraak van 'n skoolkomiteelid, M.Willis, tydens 'n konferensie van afgevaardigdes van skoolkomitees van die Onderwysdepartement van die Oranjerivierkolonie: "As die nie-blanke opgelei word, sal hy binne 'n paar jaar dieselfde regte as die blanke wil hê en hierteen sal die blanke in opstand kom" (Engelbrecht, 1958:271).

Daar behoort verder ook daarop gelet te word dat daar gedurende hierdie tydperk steeds 'n voortsetting was van 'n onderskeid wat reeds van die vroegste dae in die Kaap ontstaan en ontwikkel het. Swartes wat beskou is as behoortende tot die 'kleurlinggroep' was beslis beter daaraan toe in terme van die voorsiening van onderwys en ook in terme van die gehalte van onderwys. So het hulle byvoorbeeld in die Transvaal gratis, maar nie verpligte onderwys, in skoolgeboue wat deur die staat voorsien is, ontvang (Behr, 1978:207).

Cross en Chisholm (1990:47) voer aan dat segregasie en gesegegerde skole nie bloot die voortsetting van die diskriminerende houdings van die verlede was nie, maar dat segregasie 'n integrale deel uitgemaak het van die komplekse proses waardeur industriële kapitalisme ontwikkel het binne Suid-Afrika se besondere omstandighede ...

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Its origins are bound up with the interrelated processes of state formation and the formation of the proletarian classes determined by changes in the mode of production.

Dit bly egter 'n feit dat alhoewel die genoemde verandering deur die veranderinge in die wyse van produksie teweeggebring is, het Suid-Afrika 'n lang geskiedenis van koloniale heerskappy wat met die dominasie en die eksploitasie van gekoloniseerdes (lees swartes) gepaard gegaan het. Elemente van die sisteem het beslis ook aan die basis van die nuwe ekonomiese, politieke en maatskaplike orde gelê en skole is steeds aangewend in die vestiging van die orde. Cross (1992:112)

sê in die verband oor 'n bloot strukturalistiese verklaring van die oorsprong van segregasie:

This structuralist explanation of the origins of segregation will serve no purpose if the heritage of cultural forms that began to take shape with the changes in social relations brought about by white settlers is not taken into account. The foundations of segregationist policies and practices were also a culmination of an earlier colonial cultural tradition dominated by racial prejudice and the ideology of white supremacy, particularly among white settlers.

Die jare gedurende en onmiddellik na die oorlog is op die gebied van die onderwys ook gekenmerk deur 'n herlewing van Christelik-nasionale onderwys wat vroer veral gedurende die termyn van S.J du Toit as Superintendent van Onderwys in Transvaal in die provinsie beslag gekry het. Die verlies aan onafhanklikheid saam met sterk anti-Britse gevoelens het tot gevolg gehad dat die onderwys sterk byval by Afrikaners in die verslane republieke gekry het. Hierdie gevoelens is verder aangevuur deur die beleid van verengelsing wat die Britse owerheid ook deur middel van die onderwys geïmplementeer het.

In 1902 is die Algemene Kommissie vir Christelik-nasionale onderwys in die lewe geroep om Christelik-nasionale onderwys aktiwiteite te behartig. Hierdie kommissie het die stigting van privaat Christelik-nasionale onderwyskole, in opposisie tot staatskole, geloods en teen 1905 het reeds 250 van die skole bestaan. Die fondse vir die stigting van die skole, het gekom uit die bydrae van Afrikaners self, sowel as vanuit skenkings uit Nederland. Nederlands was die medium van onderrig in die skole en in die tradisie van die Christelik-nasionale onderwys is

die Afrikaner se interpretasie van die Calvinisme ook sterk in die skole beklemtoon. Ten opsigte van onderwys vir swartes het die 'koloniale beginsels' van 'kerstening', 'rasseskeiding', 'voogdyskap' en ongelykheid sentraal gestaan. Hierdie skole het egter nie vir 'n lang periode bestaan nie, veral omdat groot probleme ondervind is om genoegsame fondse vir die voortbestaan van die skole te bekom, maar ook omdat die skole as privaatskole dit besonder moeilik gevind het om teen die stelsel van verpligte gratis onderwys van die staat te kompeteer.

Met die aanname van die Onderwyswet van 1907, ingevolge waarvan regte van die Nederlandse taal erken is, die deelname van die ouers in die plaaslike beheer van skole verseker is en die godsdienstige basis van die onderwys op 'n nie-denominasionele basis gevestig is, is feitlik alle C.N.O.-skole in Transvaal met staatskole geamalgameer (Behr en MacMillan, 1966:56). Hierdie amalgamasieproses het egter nie die einde van C.N.O. beteken nie, want enkele skole het tog bly voortbestaan en verder is die ideale van C.N.O. veral in die Teologiese Seminarie van Potchefstroom (later die Potchefstroomse Universiteits-Kollege vir Christelike Hoër Onderwys) lewend gehou en in latere jare sou die idees 'n diepgaande invloed hê op die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika.

Met die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika op 31 Mei 1910 was die basis vir voortgesette politieke onderwerping en ekonomiese eksploitasie dus reeds behoorlik gevestig en is die rol van die onderwys in die kulturele onderwerping wat voorgenoemde prosesse vergemaklik het, behoorlik aan die orde.

3.7 Die era van interne kolonialisme

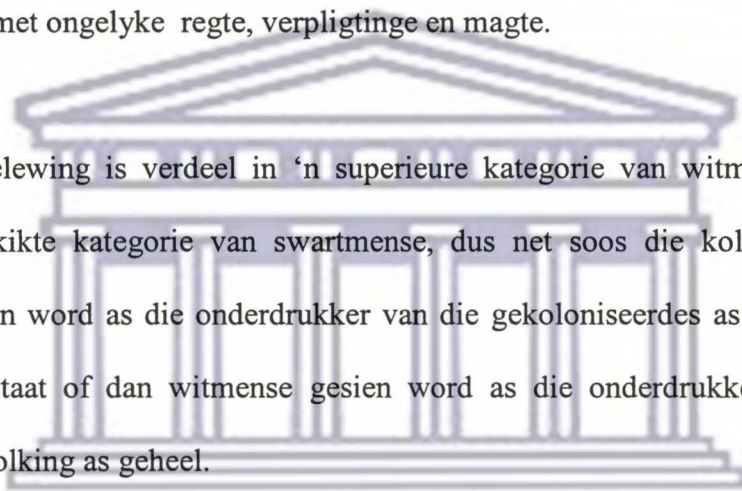
3.7.1 Agtergrond

In die nuwe onafhanklike staat was nasionale soewereiniteit gesetel in 'n wit staat en 'n 'ras eksklusiewe' politieke sisteem. Die kapitalistiese ekonomie van Suid-Afrika was reeds beheer deur Britse kapitaal en 'n inheemse blanke kapitalistiese klas. Die politieke onderwerping van die swart meerderheid is in die nuwe staatsbestel verskans en versterk en daarmee is die omstandighede geskep vir die voortgesette kapitalistiese eksploitasie van swartmense deur nasionale sowel as buitelandse kapitaal. Die nuwe onafhanklike staat het trefsende ooreenkomste met 'n koloniale bestel getoon. Wolpe (1990:29) verwys na die staatsbestel wat tot stand gekom het as 'n stelsel van 'interne kolonialisme' of 'kolonialisme van 'n spesiale aard' wat hy soos volg verklaar:

Colonialism of a special type defines the coexistence and the articulation of a colonial relationship between black and white people and a developed capitalist economy within the confines of a single state.

Hy dui verder op 'n aantal kenmerke van interne kolonialisme wat sterk ooreenkom (dus 'n voortsetting is) met die van kolonialisme in die algemeen.

- In die eerste instansie word die maatskaplike formasie beliggaam in die politieke, ideologiese en in die algemeen in ekstra-ekonomiese meganismes wat opereer om die swart bevolking as geheel te onderwerp aan die wit bevolking as geheel.
- Die organiserende beginsel van die struktuur is die definisie van rasse subjekte met ongelyke regte, verpligtinge en magte.
- Die samelewing is verdeel in 'n superieure kategorie van witmense en 'n ondergeskikte kategorie van swartmense, dus net soos die koloniale mag gesien kan word as die onderdrukker van die gekoloniseerdes as geheel kan die wit staat of dan witmense gesien word as die onderdrukkers van die swartbevolking as geheel.
- Die karakterisering van Suid-Afrika as 'n sisteem van interne kolonialisme reflekteer die samevloeiing van twee teoretiese strome, naamlik die voorstelling van die divisies in die samelewing in terme van ras wat die basis was van die politiek van Afrikaner-nasionalisme en aan die ander kant die analise van Suid-Afrikaanse kapitalisme en hoe dit in die sisteem van imperialisme gebed is.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

3.7.2 Onderwys binne interne koloniale konteks

Die gees van interne kolonialisme sou na die stigting van die Unie ook bepaal wat die aard van onderwys in die nuwe staat sou wees en verwikkelinge in die onderwys sedertdien word dan ook gekenmerk deur deurlopende aanpassings wat deur die staat teweeggebring is om die karakteristieke van die interne koloniale staat, soos vroeër uitgespel, te beskerm teen die aanslae van die stryd om bevryding. Cross (1992:128) identifiseer twee aspekte wat die kern van die strategie, gevolg op die gebied van die onderwys, sou uitmaak, naamlik die uitbreiding van die beginsel van 'rasgeskeide' skole na die res van die land en die reorganisasie en rasionalisasie van kurrikula en vorme van beheer oor onderwys vir swartes.

In die tweede instansie is onderwys vir blankes uitgebrei en heraangepas om te beantwoord aan die maatskaplike en ekonomiese behoeftes van die tyd. Laasgenoemde is in die praktyk gerealiseer deur: (i) die uitbreiding van tegniese onderwys vir blanke kinders, (ii) die instelling van programme gemik op landbou en industriële opleiding vir die wit werkersklas en, (iii) die aanvaarding van die beginsel van tweetaligheid (artikel 137 van die grondwet van die Unie) om die spanning tussen die twee taalgroepe te verminder en 'n gemeenskaplike kultuur onder blankes te vestig. Worden (1994:32) laat hom soos volg hieroor uit as hy die stigting van die Unie bespreek: "In an ominous sign of what lay ahead, white unity was thus upheld at the expense of black political rights." Cross (1992:128) verwys na die maatreëls wat deur die staat getref is as 'n reaksie op die verhoogde

konflik tussen blanke arbeid en kapitaal enersyds en die behoefte om blanke arbeid te reproduseer op so 'n wyse dat arbeid die belange van kapitaal sien as nie-antagonisties met die van hul eie. Verder is daar ook gereageer op die bedreiging wat groeiende Afrikaner-nasionalisme vir Britse hegemonie ingehou het. "This unity was to be achieved through emphasis on the racial identity of white labour and capital, thus minimising the danger of cross-racial proletarian insurgency." (Cross, 1992:128). Chisholm en Cross (1990:45) dui daarop dat verpligte, gratis onderwys as strategie 'n groot rol gespeel het om die aktiwiteite van die blanke werkersklas te bedwing en om 'n rasse-identiteit tussen blanke arbeid en kapitaal te vestig. Swartes was vanweë die beleid van segregasie van die onderwys uitgesluit wat hulle die reg ontsê het op toegang tot halfgeskoolde en geskoolde arbeid – hulle plek was gereserveer tot ongeskoolde arbeid. Hierdie maatreëls het terselfdertyd die arbeidsbehoefte van kapitaal sowel as die Christelik-nasionale aandrang op rassesseiding bevredig.

In die twintiger jare sou die regverdiging van die verdrukking van swartes in terme van Maatskaplike Darwinisme toenemend herformulering ondergaan om voorsiening te maak vir die teorie van 'kultuur kontak' afkomstig uit die nuwe dissipline, Sosiale Antropologie, waarvolgens die kompleksiteit van die Afrika-samelewing en die aard van Afrika-kultuur erkenning moes ontvang. Die konsep van 'kultuur' wat vanuit die dissipline ontwikkel het, het 'n alternatief vir eksplisiete biologiese determinisme en universalistiese humanisme en assimilasië gebied.

Die verwerping van assimilasië het veral met hewige kritiek teen sendelingonderwys gepaard gegaan, want is daar geredeneer, sendelingonderwys berei leerders voor vir 'n maatskaplike en ekonomiese lewe waartoe hulle nie toegang het nie. Die onderwys van swartes moes volgens die kritici veeleerder aangewend word om swartes voor te berei vir die maatskaplike en ekonomiese rolle wat vir hulle gereserveer is (Chisholm en Cross, 1990:49). Hieruit het voortgespruit argumente ten gunste van die ontwikkeling van afsonderlike 'vorme' van onderwys wat in lyn sou wees met die 'kulturele behoeftes' van 'kultuurgroepe' soos deur die staat geïdentifiseer. Die argumente daarvoor en die implementering daarvan sou egter geensins die magposisie van die blanke as dominante ('kultuur') groep beïnvloed nie, trouens die kulturele strategieë sou juis aangewend word om hul magposisie te versterk deurdat die kru vorm van multikulturalisme wat hierna maatskaplike verhoudinge sou rig, geskoei is op 'n strategie van 'verdeel en beheer' waarbinne 'kultuur' as 'n meer subtile vorm van ras gefigureer het. Hierdie konsep van kultuur het gaandeweg deel geword van die ideologie wat die basis van die regverdiging van segregasie geword het. Wat die onderwys betref is die argument gebruik in die regverdiging van 'n gedifferensieerde onderwysstelsel wat ontwikkel is om voorsiening te maak vir die verskillende 'kultuurgroepe'.

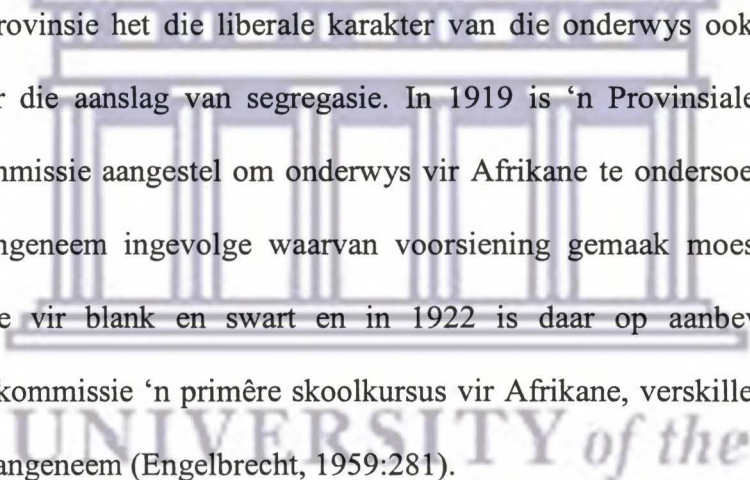
Die eerste van 'n reeks wette, reëls en regulasies wat aangeneem is om die nuwe 'kultuurgedrewe', gesegregeerde onderwys' te implementeer was in die vorm van 'n kurrikulum wat spesifiek vir leerders vanuit die 'Bantoe kultuurgroep' afkomstig bedoel was. Hierdie kurrikulum is in Transvaal ontwikkel en in 1915 in

die provinsie geïmplementeer. Opleiding was die hoofdoel van die kurrikulum, maar ook godsdienstige en morele opvoeding sowel as die landswette (veral die wat op Afrikane van toepassing was) is sterk beklemtoon (Behr, 1978: 164).

In Natal is segregasie veral na die aanstelling van C.T. Loram as Hoofinspekteur van 'Naturelle' onderwys behoorlik gevestig. Loram het die opleidingsprogramme van onderwysers hersien en meer klem is geplaas op vakke van 'meer praktiese en bewysbare waarde soos Fisiologie, Higiëne en Natuurkennis ..." Hierby is ook klem gelê op Landbou, Houtwerk, Naaldwerk en Huishoudkunde. In lyn met die idee dat die onderwys moes aansluiting vind by die kultuur van 'n besondere groep, is die moedertaal toenemend aangewend in die proses van die vestiging van 'n gesegregeerde onderwysstelsel. Ook die sosiale wetenskappe is aangepas om die ideologie van segregasie te dien. "Die kursusse in Geskiedenis en Aardrykskunde wat tot dusver vreemd aan die Bantoe was, moes so gewysig word dat dit die feite van sy omgewing interpreteer" (Aangehaal uit die Verslag van die Superintendent van Onderwys, Natal, 1918 in Engelbrecht, 1959:294).

In die Vrystaat is 'n Organiserende Inspekteur vir 'Naturelleonderwys' in 1924 aangestel. Hy het die omstandighede in onderwys vir swartes hoogs onbevredigend gevind en om die situasie aan te spreek het die Onderwysdepartement in 1924 die eerste amptelike leerplan vir swart laer primêre klasse uitgegee wat in die daaropvolgende jaar gevolg is deur 'n amptelike leerplan vir swart hoër primêre klasse. Ook in die Vrystaat is veel klem gelê op

die aanwending van die moedertaal as onderrigmedium. Swartes was egter baie skepties hieroor en het liever aangedring op onderrig in Engels omdat hulle die ekonomiese waarde daarvan as hoër as onderrig in die moedertaal geag het. Daarbenewens was daar ook 'n aandrang op onderwys soortgelyk aan die wat die blanke ontvang het. Die aanwending van taal en gedifferensieerde kennisinhoud met die doel om segregasie toe te pas, is dus nie sonder teenkanting deur swartes aanvaar nie (kyk ook Engelbrecht, 1959:297).



In die Kaapprovinsie het die liberale karakter van die onderwys ook mettertyd verdwyn voor die aanslag van segregasie. In 1919 is 'n Provinsiale Naturelle Onderwyskommissie aangestel om onderwys vir Afrikane te ondersoek. In 1921 is 'n wet aangeneem ingevolge waarvan voorsiening gemaak moes word vir aparte geboue vir blank en swart en in 1922 is daar op aanbeveling van bogenoemde kommissie 'n primêre skoolkursus vir Afrikane, verskillend van die vir blankes, aangeneem (Engelbrecht, 1959:281).

Die segregasiebeleid is na die oorlog ook toenemend ten opsigte van onderwys vir 'kleurlinge' toegepas. Persone wat deur die owerhede geag is as behoortende tot die groep was in terme van die onderwys wat vir hulle beskore was sedert die vroegste tye van die vestiging van Europese setlaars geag as op 'n hoër rang van die rassehiërargie wat toe reeds aan die Kaap gestalte gekry het. So dui Engelbrecht (1959:150) daarop dat Kommissaris Van Rheede in 1685 tydens sy besoek aan die Kaap onderskeid getref het tussen 'gekleurdes' en 'suiwer nie-

blankes.’ Hierdie onderskeid het ook in die latere Transvaal voortbestaan soos, die volgende woorde van John Adamson, die Direkteur van Onderwys, illustreer:

Though the Act of 1907 recognizes no differences among non-White children, it has been the practice in the past to distinguish between native and Coloured pupils, and to deal with them on two completely different systems. The Coloured pupils in the narrower sense of the term, are treated in the same way as white children, though they are, of course, educated in separate schools. The education is free and they are taught mainly by White teachers (in Behr, 1978:207).



Na die Suid-Afrikaanse oorlog is die beleid van segregasie toenemend op die groep van toepassing gemaak. Die gretigheid in die implementering van die beleid het veral saamgehang met die ekonomiese en politieke rol van dié mense binne gesegregeerde strukture wat op daardie stadium besig was om te ontplooi. Die feit dat die mense geag is as ‘n groep wat beskik oor ‘Europese fisiese kenmerke’ het die taak vir die rasbehepte setlaars van Europese afkoms nie makliker gemaak nie, trouens in sommige gevalle is van die mense tot skole gereserveer vir blankes toegelaat juis omdat die owerhede dikwels self nie die persone as behoortende tot ‘n ander ‘ras’ kon identifiseer nie. Desnieteenstaande was die idee van ‘verbastering’, waarvan die mense as produk beskou is, egter van die vroegste tye vir die Europese besitters van die Kaap, en dan veral vir die Afrikaner wat sterk argumente betreffende ‘rassesuiwerheid’ vanuit hul interpretasie van die Calvinisme regverdig het, verwerplik. Die groep is nogtans, veral vanweë die feit dat hulle in die taal en gebruike van setlaars van Europese afkoms geassimileer is, hoër geag as ander Afrikane. “Wat die kleurling betref, moet onthou word dat

hy baie nader aan die blanke staan as die Bantoe. Dit is gevolglik 'n baie moeiliker saak om onderskeid tussen hom en die blanke te maak, as tussen laasgenoemde en die Bantoe, nieteenstaande beide as nie-blankes geklassifiseer word" (Engelbrecht, 1959:152). Ook in Natal is in 1914 die eerste van menige maatreëls getref om gesegregeerde onderwys ook op 'kleurlinge' van toepassing te maak, toe 'n spesiale sillabus vir 'kleurlinge' die lig gesien het. Hierdie sillabus het ooreengestem met die ekonomiese en daarmee saam die maatskaplike posisie wat vir die groep gereserveer is, en het daarom klem geplaas op handwerk en sekere vaardighede wat met huishouding verband hou.

Met die aanname van Ordonnansie no. 5 van 1921 is daar bepaal dat die leerders vanuit dië groep soos ander Afrikane skoolonderrig in aparte geboue sou ontvang. Teen daardie jaar het daar in elk geval reeds 423 skole spesifiek vir die onderrig van 'kleurlinge' in die Kaapprovinsie bestaan. Ordonnansie no.5 van 1921 is in 1925 opgevolg deur wetgewing waarmee 'n Provinsiale Kommissie insake Kleurlingonderwys in die lewe geroep is. Hoewel die kommissie aanbeveel het dat geen veranderinge t.o.v. leerplanne aangebring moet word nie, kan die blote feit dat 'n aparte kommissie vir kleurlingonderwys aangestel is, sowel as die klem wat in die verslag van die kommissie op moedertaalonderrig geplaas is, beskou word as verdere belangrike stappe in die sosiale konstruksie van 'n 'kleurling identiteit'. Segregasie maatreëls ten opsigte van 'kleurlinge' is egter nie altyd konsekwent toegepas nie. So byvoorbeeld was daar teen 1929 in Natal, afgesien van die feit dat daar afsonderlike skole vir 'kleurlinge' bestaan het, steeds meer as 'n duisend 'kleurling leerders' in skole vir blankes en Africans. Hierdie gebruik

was ook in die Vrystaat aan die orde want alhoewel enkele 'kleurlingskole' bestaan het, het die meeste 'kleurlingleerders' skole vir Africans bygewoon.

Onderwys vir Indiërs wat in 1860 na Suid-Afrika gebring is om op die suikerplantasies van Natal te werk het ook mettertyd die teken van segregasie geword. Met die koms van Indiërs is aanvanklik weinig aandag geskenk aan die voorsiening van onderwys omdat daar aanvaar is dat dié mense na die verstryking van hul kontrakte sou terugkeer. Die eerste skole vir Indiërs is egter tog in 1869 gestig toe eerwaarde Ralph Scott 'n toelaag van die regering gekry het om 'n dagskool vir die kinders van plantasiewerkers en 'n aandskool vir ouer studente in Durban te stig.

Met die koms van meer vermoënde Indiërs in die laat 1870's het die mense in die meeste gevalle hul kinders na skole vir blankes gestuur. In 1878 met die aanname van Wet no.20, is voorsiening gemaak vir die stigting van 'n Indiër Immigrante Skoolraad. In 1894 met die toekenning van verantwoordelike bestuur aan Natal het afsonderlike onderwys vir Indiërs beslag gekry toe Indiëronderwys onder beheer van die Onderwysdepartement geplaas is en daar bepaal is dat Indiër kinders wat toegang tot blanke sekondêre skole wou kry eers hul primêre onderwys moes voltooi in staatsgesubsideerde skole vir Indiërs (Lemmer en Badenhorst, 1997:54).

Die voorsiening van afsonderlike skole vir Indiërs het veral geredelik toegeneem nadat die Dyson kommissie van 1928 vele gebreke met betrekking tot

onderwysvoorsiening blootgelê het. In Transvaal is die eerste skool vir Indiërs in 1903 gestig, maar die skool het binne minder as 'n jaar opgehou om te bestaan. Die eerste permanente skool vir Indiërs in Transvaal is in 1913, twee jaar na 'n versoek van die Britse Indiër Assosiasie aan die Witwatersrandse Skoolraad, gestig. In die Kaapprovinsie het Indiërkinders 'kleurlingskole' bygewoon en wat die Vrystaat betref is Indiërs verbied om hul daar te vestig (Behr, 1978:336).

Segregasiemaatreëls op onderwysgebied moet egter ook gesien word binne die breër konteks van maatreëls anders as onderwyswetgewing wat in daardie tydvak deur die staat aangeneem is om politieke, territoriale en residensiële segregasie in die praktyk te implementeer. Die vernaamste van die wetgewing wat deur die regering van die Suid-Afrikaanse Party in die verband aangebring is, sluit in:

1) Die Naturellegrond-wet van 1913.

Ingevolge die wetgewing is swartes verbied om grond te koop of te besit buite die Kaapprovinsie en gebiede wat vir hulle in die vorm van reservate beskikbaar gestel is. Hierdie gebiede het 'n skamele 8% van die totale grondgebied van Suid-Afrika uitgemaak en die stelsel het geweldige ellende vir swart boere meegebring wat gedwing is om grondgebied te verlaat waar hulle in baie gevalle jarelank kleinboere was wat in hul eie bestaansbehoefte kon voorsien. Swartes in die gebiede is beheer deur 'n rigiede sisteem van voorgedyskap en op dié wyse het die staat voorsiening gemaak vir 'n reservoir van goedkoop arbeid wat in die mynbedryf in aanvraag was (Saunders, 1995:292).

2) Die Wet op Naturelle in Stedelike Gebiede van 1923.

Die aanbevelings van die Stallard Kommissie in verband met die beheer van die verstedeliking van Africans is met die aanname van die wetgewing op die wetboek geplaas. 'This was based on the principle that the African was only required in the urban industrial areas to minister to the needs of whites and that he had to depart therefrom when he had ceased so to minister' (Gilliomme en Schlemmer, 1993:15).



3) Die Wet op die regulering van Naturelle-arbeid van 1911 en Die Wet op Myne en Bedrywe van 1911.

Deur die wetgewing is Africans tot die laagsbesoldigde ongeskoolde vorme van arbeid verdoem.

4) Die Wet op Vakleerlingskap van 1922.

Deur die wetgewing is minimum kwalifikasies vir toelating tot spesifieke ambagte vasgelê. Veral vanweë die feit dat primêre skoolonderrig reeds in 1905 verpligtend gemaak is vir blankes, maar nie vir 'kleurlinge' nie, is die groep na 1922 swaar getref omdat hulle dit moeilik gevind het om aan die vereistes te voldoen. Die gevolg hiervan was dat waar 'kleurling ambagsmanne' meer as die helfte van die geskoolde ambagte teen die einde van die negentiende eeu oorheers het, het die getal tot slegs een derde in 1961 gedaal (Gilliomme en Schlemmer, 1993:18).

Met die aanvang van die 'tweede industriële rewolusie', wat gedurende die dertigerjare 'n aanvang geneem het, met die toename in die belangrikheid van die vervaardigingsindustrie, was die stelsel van gesegregeerde onderwys dus reeds, soos die brëer samelewing, vinnig besig om te ontplooi in vier afsonderlike hiërargies geordende stelsels: 'blanke onderwys', 'indiëronderwys', 'kleurlingonderwys' en 'naturelle onderwys'.

Hierdie tydperk is egter ook gekenmerk deur politieke veranderinge wat 'n einde sou bring aan die era van konsiliasie politiek wat deur die Suid-Afrikaanse Party sedert 1910 bedryf is. Afrikaners wat lojaal aan Smuts was in sy pogings om blanke eenheid (tussen die Engelssprekendes en Afrikaanssprekendes) te bewerkstellig, het veral na die staking van 1922 hom die rug gedraai in hul poging om die belange van Afrikaner werkers te beskerm. In wat beskou kan word as 'n tydelike politieke kompromis het die party wat deur Afrikaner werkers beskou is as die een wat hul belange voorop gestel het, 'n verkiesingsoorkoms aangegaan met die party wat deur Engelssprekende werkers beskou is as die beskermmer van hul belange. Die verkiesingsooreenkoms tussen die Nasionale Party van Hertzog en die Arbeidersparty van Cresswell is in April 1923 aangegaan met die oog op die verkiesing wat in 1924 sou volg. Ingeslote in die ooreenkoms was die verstandhouding dat die Nasionale Party die idee van sesessie van die Britse gemenebes sou laat vaar maar dat die Arbeiders die idee van selfbeskikking en soewereine onafhanklikheid vir die Unie sou steun wat die vrese vir afskeiding van die Engelssprekendes besweer het. Die kern van samewerking tussen die twee

partye was egter gesetel in hul beskouing van die wyses waarop die belange van blanke werkers beskerm sou word.

Die Nasionale Party het die Smuts-regering veral gekritiseer as bloot 'n werktuig in die hande van Engelssprekende myneienaars en Britse kapitaal en het in reaksie hierop 'n duidelike beleid voorgestaan om plaaslike industrieë te bevorder, daar meer as die helfte van die winste van die myne na vreemde lande gegaan het. Die Arbeidersparty weer wou meer plaaslike industrieë in Suid-Afrika ontwikkel in 'n poging om werkloosheid teen te werk. Nieteenstaande die nuanse verskille ten opsigte van beleid was die twee partye dit ten opsigte van een aspek innig eens, beide partye was voorstanders van blanke supremasie en werkreservering om blanke werkers te beskerm: "... under Hertzog's Pact administration segregationism continued with renewed vitality" (Worden, 1994:74). Dié 'hernieude ywer' word dan ook duidelik weerspieel in die wyse waarop segregasiemaatreels deur die regering op die wetboek geplaas is. Hierdie tendens sou ook later na die samesmelting van die Nasionale Party van Hertzog en die Suid-Afrikaanse Party van Smuts om die Verenigde Party te vorm, voortduur. Die belangrikste van dié wetgewing was:

1) Die Loonwet van 1925

Deur die aanname van die wetgewing is daar voorsiening gemaak vir loonrade wat sou bepaal watter minimum lone aan 'beskaafde arbeid' (lees blanke arbeid) betaal sou word.

2) Die Myne en Bedrywe Wysigingswet van 1926

Ingevolge die wetgewing is daar bepaal dat slegs blankes en 'kleurlinge' tot geskoolde ambagte toelating sou kry.

Hierdie wetgewing (1 en 2) het deel uitgemaak van die regering se implementering van die 'beskaafde arbeidsbeleid' waardeur blanke werkers beskerm is deurdat African werkers aanvanklik in sekere sektore van die staatsdiens, soos die spoorweë, hawens en die posdiens in sekere poste met blankes vervang is. Deur die Myne-en Bedrywe-Wysigingswet van 1926 is hierdie kleurskeidslyn later ook na privaatindustrië uitgebrei en is rasseonderskeid deur die beleid ook in lone vasgelê tussen, 'persons whose standard of living conforms to the standard of living generally recognised as tolerable from the usual European standpoint and others whose aim is restricted to the barer requirements of the necessities of life as understood among barbarous and underdeveloped peoples' (Worden, 1994:74).

3) Die Naturelle Administrasiewet van 1927

Ingevolge die wetgewing is die politieke assimilasië van Africans in die Unie verwerp ten gunste van 'n stelsel waarbinne die Goewerneur-Generaal die hoogste hoof (Supreme Chief) van alle Africans sou wees met magte om 'naturelle' kommissarisse, kapteins en hoofmanne aan te stel, stamgrense vas te stel, die samestelling van stamme te bepaal en om stamme na willekeur van enige plek na 'n ander binne die Unie te verskuif in omstandighede soos hy mag bepaal. Sy magte het hom ook beheer gegee oor die registrasie en uiteindelijke beheer van

grond wat deur Africans besit is. Hy het verder ook beheer gehad oor alle regsprosedure ten opsigte van Africans deur 'n stelsel van howe onder 'n Naturelle Appélhof. Die Goewerneur-Generaal kon ook, onderhewig aan parlementêre veto, proklamasies vir die Naturelle gebiede uitvaardig. Dié wetgewing sou effek hê tensy en totdat dit deur die parlement herroep word.

Hy het verder ook ingevolge die wetgewing die mag gehad om rëels vir Africans te maak met betrekking tot sensuur, wapenbeheer, kleredrag, die dra van passe en verder het hy ook die reg gehad om enige persoon te straf wat enigiets gesê of gedoen het, met watter intensie ookal, wat enige gevoel van vyandigheid tussen Africans en blankes in die hand sou werk.

4) Die wysiging van die Naturelle Administrasiewet in 1929

Deur die wetgewing sou die beweging van alle potensiele swart werkers in Suid-Afrika deur paswette beheer word.

5) Die Naturelle Dienskontrakwet van 1932

Hierdie wetgewing het aan boere die reg op arbeid van werkers sowel as die van hul families gegee. Boere het verder die reg verkry om die werkers summier af te dank as hulle nie voorgeskrewe werksverantwoordelikhede nagekom het nie, selfs ook al het daar geen kontrak tussen werknemer en werkgewer bestaan nie, en kon selfs hul werkers deur die magistrataatsowerheid laat lyfstraf toedien as hulle dit nodig geag het (Davenport, 1987:295).

6) Die Naturelle Trust- en Grond-wet van 1936

Met die wetgewing is wysigings aan die Grondwet van 1913 aangebring. Die nuwe wet het 'n trustfonds in die lewe geroep en aan die regering die reg verleen om grond aan te koop en te ontwikkel as verdere uitbreiding van die beleid van segregasie. Die wet het verder die reg om reservate te beheer aan die Naturelle Trust toegesê wat ook verantwoordelik was vir die verskuiwing van Africans uit gebiede wat vir blankes gereserveer is na reservate wat vir die doel vergroot is.

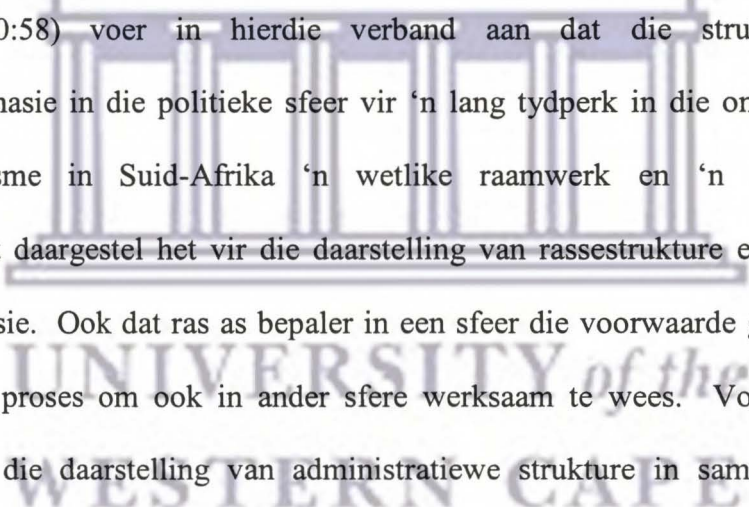
7) Die Naturelle Verteenwoordigingswet van 1936

Ingevolge die wetgewing is stemreg in die Kaapprovinsie van Africans ontnem en is bepaal dat Africans voortaan deur drie blankes in die Volksraad, twee in die Provinsiale Raad van die Kaap en vier in die Senaat verteenwoordig sou word. Die wetgewing het verder ook voorsiening gemaak vir 'n Naturelle Verteenwoordigende Raad van 22 lede waarvan 16 swart en die res blank sou wees.

Segregation of African administration and political power was now complete. Each of these pieces of legislation had its own specific context. But what underlay the broad segregationist thrust that united them all?(Worden, 1990:75).

Worden (1994:75) beantwoord die vraag deur te dui op konsensus onder revisionistiese historici van die sewentiger- en tagtigerjare dat segregasie die verskansing van goedkoop arbeidsbeleidsrigtings was, wat tydens die vroeë stadia van die minerale rewolusie op die myne van Kimberley en die Rand ontwikkel

het. Hoewel aanvaar kan word dat segregasie as 'n bepaalde stelsel/vorm van sosiale manipulasie eers tydens die minerale rewolusie beslag gekry het, bestaan die gevaar dat dit aanleiding kan gee tot 'n beskouing van die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse samelewing waarbinne 'n ekonomiese diskontinuiteitsanalise oorheers terwyl die rol van rassisme, veranker in Suid-Afrika se koloniale verlede, verbloem word agter die maskerade van 'n enge ontoereikende klasse analise van sosiale formasie in Suid-Afrika – beide ras en klas het 'n rol gespeel en behoort belig te word.



Wolpe (1990:58) voer in hierdie verband aan dat die strukture van rassediskriminasie in die politieke sfeer vir 'n lang tydperk in die ontwikkeling van kapitalisme in Suid-Afrika 'n wetlike raamwerk en 'n dwingende staatsapparaat daargestel het vir die daarstelling van rassestrukture en praktyke binne produksie. Ook dat ras as bepaler in een sfeer die voorwaarde geword het vir dieselfde proses om ook in ander sfere werkzaam te wees. Volgens hom (Wolpe) het die daarstelling van administratiewe strukture in samehang met alreeds bestaande ruimtelik afgeskeide pre-koloniale gemeenskappe, en die ondergeskikstelling van inheemse wette, politiek en kultuur die politieke, ideologiese en wetlike basis gevorm vir die rasseposisionering op die gebied van produksie soos wat kapitalistiese produksie ontwikkel het ... klas en ras moes nie beskou word as verskynsels wat noodwendig ekstern en teenoormekaarstaande was nie ... ras kan in klasse-eise verweef word. Hy wys ook daarop dat as dit aanvaar word dat rasse-oorwegings by die strukturering van klasserelasies aan die orde kom en die klasserelasies die struktuur van die rasse-orde beïnvloed, is dit

nie meer moontlik om te onderskei tussen ras en klas op grond daarvan dat eersgenoemde 'n uitsluitlik politieke verskynsel is en laasgenoemde 'n uitsluitlik ekonomiese een is nie. Dit is volgens hom ook nie haalbaar om die ekonomie van die staatsvorm te onderskei op grond van die eise of kwessies wat in elke sfeer sentraal staan nie. Die basis vir die onderskeid tussen politieke en ekonomiese doelwitte en prosesse is na sy oordeel deur die mediërende effek van die institusionele en organisatoriese struktuur eie aan elke sfeer.

Die segregasiebeleid wat op daardie stadium reeds die wyse waarop onderwysstrukture ontplooi het, bepaal het, is gedurende die Hertzog-era verder uitgebrei veral toe gepoog is om die 'herstammingsbeleid' wat deur bogenoemde wetgewing teweeggebring is, ook op die onderwys van toepassing te maak. Hierdie aspek blyk duidelik uit die verslag van die Ekonomiese Naturelle Kommissie van 1932 waarin aanbeveel is dat 'eiesoortige' onderwys vir Africans ontwikkel moes word, want, is geredeneer:

Dit is [egter] nodig om daarop te wys dat daar vir die hergeboorte van 'n primitiewe volk opvoedkundige behoeftes is wat die gewone skoolonderwys voorafgaan. Die Europese skoolonderwys is gebaseer op 'n beskaafde omgewing. Vir 'n groot gedeelte van die naturelle bevolking moet hierdie beskaafde omgewing nog geskep word (Verslag van Ekonomiese Naturelle Kommissie van 1932 aangehaal in Engelbrecht, 1959:288).

Dit kan met reg aanvaar word dat die beskouing van Africans as ondergeskik en minderwaardig aan die 'superieure blanke' neerslag sou vind in die onderwys soos dan ook aan die lig gebring is deur die Interdepartementele Kommissie

insake Naturelle Onderwys. Die kommissie het byvoorbeeld bevind dat meer as 70% van alle African kinders van skoolgaande ouderdom nie skool bygewoon het nie, en dat getuienis voor die kommissie aan die lig gebring het dat daar oor die algemeen teenkating in die blanke gemeenskap teen onderwys vir Africans bestaan het omdat geglo is dat dit:

- Africans lui en ongeskik vir hande arbeid maak;
- Africans opstandig en daarom minder onderdanig as 'n werker maak;
- Africans van hul eie mense vervreem en daartoe lei dat hulle hul eie kultuur verag.

Hierdie teenkating is volgens die verslag dikwels uitgespreek deur persone wat aangevoer het dat hulle nie teen die onderwys van Africans gekant was nie, maar liever teen die moontlikheid dat hulle die 'verkeerde onderwys' sou ontvang.

'Verkeerde onderwys' het in die geval verwys na onderwys soortgelyk aan die onderwys wat blankes ontvang het, vergelyk:

While these criticisms of the present system is not without foundation, the aim that most of such critics have at the back of their minds is that we must give the Native an education which will keep him in his place (Union of South Africa, Report of the interdepartemental committee on native education, 1935-1936, aangehaal in Rose en Tunmer, 1975:231).

'Plek', volgens die bevindinge van die kommissie, kon verwys na plek in die geografiese sin of plek in terme van die status van Africans. Beide hierdie twee interpretasies kan beskou word as sou dit verband hou met die beleid van

segregasie wat op daardie stadium die heersende staatsbeleid was waardeur die sosiale posisie (werkersklas) van Africans bepaal is. Molteno (1991:61) dui in die verband op die feit dat sekere werkgewers onderwys toenemend gesien het as deel van 'n proses waardeur werkers ten minste minimaal geskik gemaak kon word vir loonarbeid asook toenemend so vir die nuwe eise van die werkplek. Werkgewers het besef dat dit in hul belang was om werkers oor te haal om die sosiale plek waartoe omstandighede hulle gedwing het, te aanvaar. Genoemde 'plek' van Africans het veral tydens die twintiger en dertiger jare nog meer stukrag gekry toe die segregasiebeleid 'n sterk 'kulturele karakter' verkry het met die beskouing dat kultuur 'n tydlose stel waardes, lewensstyle, norme en oortuiginge, 'n lewensfilosofie of wêreldbeskouing van 'n etniese groep is en dat daar tog sekere elemente in die kultuur van die African is wat waardevol genoeg is om beskerm te word. In die verslag van die kommissie is in hierdie verband veral kritiek teenoor die werk van sendelinge uitgespreek dat hulle 'bekeringswerk' tot gevolg sou hê dat Africans se maatskaplike instellings deur die vernietigende effekte van die Christendom getref sou word. Verdere ondersoek bring egter aan die lig dat die kritiek veel eerder verband gehou het met die vrees dat die onderwys aan sendingskole swartes kon beweeg om die juk van kolonialisme af te werp (vergelyk, Molteno, 1991; Hartshorne, 1993; Mungazi, 1991). Van die aanbevelings van die kommissie het op daardie stadium egter weinig gekom ...

“... partly because 'Native Education' in political terms was a fringe issue pushed into the background by the struggle between Afrikaner and English-speaking interests for political and economic power, and more immediately because the

outbreak of the Second World War in 1939 caused energies and resources to be directed to the waging of war” (Hartshorne, 1993:30).

Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog in 1945 was daar dus reeds ‘n stewige netwerk van wette, reëls en regulasies wat in ‘n groot mate ‘n weerspieëling is van die wyse waarop die ‘interne koloniale staat’ (Wolpe, 1990:28-29)) verskeie aanpassings gemaak het om die sisteem behoue te laat bly. Die beklemtoning van die belangrikheid van strategieë om swartes, in die lig van veranderde ekonomiese omstandighede, wat deur die ontstaan en groei van die vervaardigingsbedryf tewegebring is, op ‘hul plek’ te hou deur ondermeer die ‘beskerming van hul kultuur’ aan te wend as regverdiging van ‘n sisteem van verdrukking en ekonomiese eksploitasie spreek duidelik uit die aanpassings wat deur die staat gemaak is om die superieure posisie van blankes in die lig van veranderende ekonomiese omstandighede te beskerm. Herstammingstrategieë (Cross, 1992:141-155), voorbereiding vir die goedkoop arbeidsmark (kyk Molteno, 1991, 65-68), tesame met grootskaalse vernalatiging ten opsigte van befondsing (Hartshorne, 1993:38) moet daarom gesien word as wyses waarop die onderwys tot beskerming van genoemde posisie van blankes bygedra het.

Die jare na die oorlog is gekenmerk deur geweldige groei van die sekondêre industriële sektor wat reeds ‘n aanvang geneem het nadat daar in die 1933 van die goudstandaard afgestap is. Teen 1943 het die vervaardigingsektor uiteindelik die mynbou sektor in terme van die bruto nasionale produksie verbygesteek. Hierdie sterk ekonomiese basis tesame met die vermoë van die

Nasionale Alliansie (Hertzog se Nasionale Party en Smuts se Suid-Afrikaanse Party) om interne struwelinge die hoof te bied deur 'n pragmatiese beleid, het die omstandighede geskep vir die suksesvolle oorgang vanaf kompeterende kapitalisme op 'n klein skaal tot grootskaalse monopolistiese kapitalisme vanaf die vyftigerjare. Hierdie verskynsel het 'n uitstaande kenmerk van die Suid-Afrikaanse ekonomie in die landbou, mynbou, handel en nywerheid geword (Cross en Chisholm, 1990). Die grootskaalse industriële groei en die toenemende vraag na arbeid enersyds en die agteruitgang van lewensomstandighede in die reservate andersyds, het tot grootskaalse verstedeliking van swartes aanleiding gegee. Die swak lewensomstandighede van swartes in die stede het as gevolg van die grootskaalse verstedeliking nog verder verswak en het bygedra tot onder andere 'onwettige plakkery' in stedelike gebiede, busboikotte, en ander vorme van massa aksie.

'n Beduidende aantal swart nywerheidswerkers was op daardie stadium reeds georganiseer in vakbonde en verder is pogings geloods om die bestaande massa organisasies, soos die ANC en die Indian Congress, verder uit te bou en te radikaliseer en om alliansies te sluit met ander organisasies wat betrokke was in die stryd om demokratiese regte. Die bedreiging wat die radikalisering van swart organisasies vir blankes ingehou het, die verlies aan arbeid vir die landbou wat deur verstedeliking teweeggebring is, tesame met die arbeidsprobleme wat die myne ervaar het vanweë die feit dat swart arbeiders toenemend na die vervaardigingsektor vir hoër lone beweeg het, het die Suid-Afrikaanse Party regering toenemend onder druk geplaas om 'oplossings' vir

die 'probleme' te vind. Die maatreëls waarmee die regering vorendag gekom het is egter deur blankes as ontoereikend beskou. Vergelyk in die verband:

The government's policy, therefore, satisfied neither the mining industry nor the white farmers. Furthermore, white industrial workers felt threatened by the growth of a black industrial labour force whose presence could be utilised by employers to either lower their wages or undercut them with cheaper black labour (Wolpe, 1990:66).

3.7.3 Die beleid van Apartheid

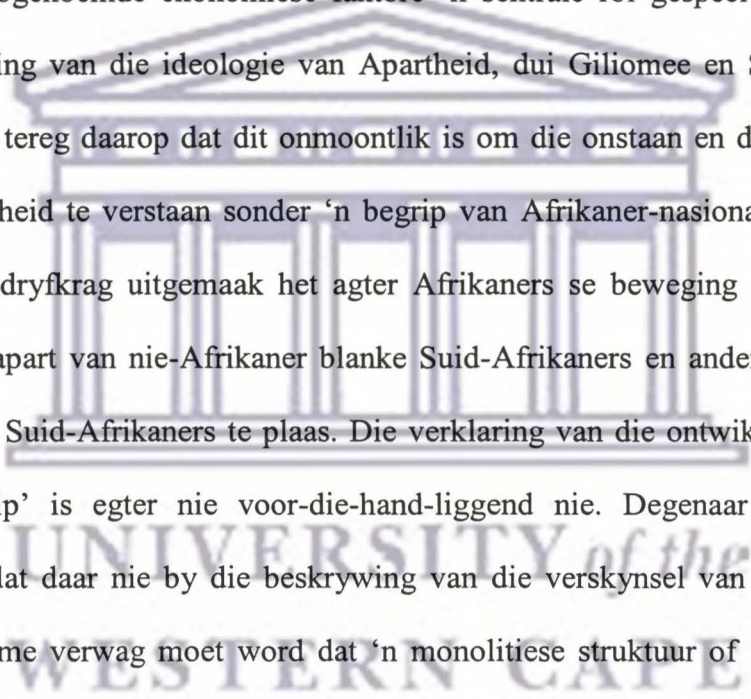
Die beleid wat die Nasionale Party in die omstandighede ontwikkel het, was dan ook 'n beleid wat direk daarop gerig was om die vrese van blankes in die algemeen, en blanke werkers in die besonder aan te spreek. Wolpe (1990:66) voer aan dat die hoofdoel van die beleid gemik was op die onderdrukking van swart opposisie wat die reproduksie van blanke dominasie bedreig het - d.w.s. die bedreiging van die omstandighede wat die staat in staat sou stel om aan die eise van die blanke boere te voldoen en om die belange van die blanke werkersklas te beskerm (Wolpe, 1990:66). Om genoemde vrese aan te spreek het die Nasionale Party na bewindsoorname in 1948 begin met die implementering van 'n sosiale beleid wat in 1947 in die beleidsdokument, 'Rasseverhoudingsbeleid van die Nasionale Party' gepubliseer is.

Die beleid was gebaseer op 'n hernieude openlike verbintenis tot die idee van wit supremasie en 'n program van afsonderlike ontwikkeling of Apartheid. Die vrese van wit werkers is ingevolge die beleid onder andere aangespreek

deur maatreëls om die toenemende verstedeliking en permanente vestiging van swart werkers in die stede aan bande te lê. Hierdie maatreëls het behels die beperking van werkskeuses vir, sowel as die beweging van, swart arbeiders deur 'n stelsel van instromingsbeheer wat deur middel van arbeidsburo's en paswette geïmplementeer is (Wolpe, 1990:66).

Hoewel bogenoemde ekonomiese faktore 'n sentrale rol gespeel het in die ontwikkeling van die ideologie van Apartheid, dui Giliomee en Schlemmer (1993:41) tereg daarop dat dit onmoontlik is om die ontstaan en die evolusie van Apartheid te verstaan sonder 'n begrip van Afrikaner-nasionalisme, wat deels die dryfkrag uitgemaak het agter Afrikaners se beweging om hulself enersyds apart van nie-Afrikaner blanke Suid-Afrikaners en andersyds apart van swart Suid-Afrikaners te plaas. Die verklaring van die ontwikkeling van die 'begrip' is egter nie voor-die-hand-liggend nie. Degenaar (1982:38) waarsku dat daar nie by die beskrywing van die verskynsel van Afrikaner-nasionalisme verwag moet word dat 'n monolitiese struktuur of 'n essensie wat van historiese kontekste geïsoleer kan word, bestaan nie. Hy voer aan dat 'n mens egter wel sekere kenmerke kan skets, na sekere gebeure kan kyk, sekere uitsprake kan analiseer en vorendag kan kom met 'n beeld van die verskynsel (nasionalisme) wat voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van aspekte wat kan dien as voorbeelde van Afrikaner-nasionalisme. Dit is teen dié agtergrond dat Shingler (in Degenaar, 1982:38), as hy Afrikaner-nasionalisme soos dit in die 1930s en die 1940s vergestalt is, verklaar en vyf sentrale strominge binne Afrikaner-nasionalisme onderskei, naamlik 'n

NB ✓



demokratiese, religieuse, sekulêre, romantiese en totalitêre. Ook Giliomee en Schlemmer (1993:41), in hul bespreking van Apartheid as instrument van Afrikaner-nasionalisme, onderskei tussen drie opvattinge van die verskynsel van Afrikaner-nasionalisme, naamlik die populêre, dié gebaseer op neo-Calvinistiese idees omtrent soewereiniteit in 'n eie sfeer, en dié gebaseer op die idees van Fichte en Herder aangaande die metafisiese kwaliteite van volke. Daar 'n verkenning van genoemde opvattinge beslis 'n bydrae kan lewer tot die verstaan van Afrikaner-nasionalisme asook tot die wyse waarop daar binne die ideologie met diversiteit omgegaan is, is dit gerade om vir 'n wyle daarby stil te staan.

Die populêre opvattinge het in hoofsaak bestaan uit 'n stel losse geformuleerde opvattinge, waardes en vrese. Hierby ingesluit was primêr die aanspraak op grondgebied (Suid-Afrika), 'n verwerping van gelykstelling met swartes en daarmee saam die vrees vir verswelging. Wat die aanspraak op grondgebied betref dui Giliomee en Schlemmer (1993:42) tereg op die belangrikheid daarvan om te verstaan dat die sogenaamde 'reg op grondgebied' nie gebaseer is op 'n juridiese aanspraak nie, maar eerder terug te voer is tot dat die mite dat daar geen swart inwoners in die Suider-Afrikaanse subkontinent aanwesig was ten tyde van die koloniserings van dié gebied deur blanke Europeërs nie. Dit was egter nie slegs die reg van swartmense wat in die Afrikaner se aanspraak op grondgebied hulle ontnem is nie, maar ook ten opsigte van die posisie van Engelssprekende setlaars is die aanspraak van die Afrikaner voorgelê as van 'n spesiale aard. In dié

verband is daar geargumenteer dat die Afrikaner se aanspraak spesiaal was omdat hulle die pioniers was wat lank voor Engelssprekendes in Suider-Afrika gearriveer het, en die fundamente van die “blanke Christelike beskawing” hier gelê het. Verder is ook geredeneer dat die Afrikaner se wortels in Suid-Afrika veranker lê, dat hulle geen ander tuiste het om na terug te keer nie en daarom hul oorlewing in die land moes verseker. ‘Oorlewing’ het in dié verband egter na meer verwys as blote fisiese oorlewing, maar het vir Afrikaners ook omvat die “beskerming” van die kultuur, taal en hul biogenetiese identiteit. Laasgenoemde aspekte, is geredeneer, sou slegs beskerm kon word deur eksklusiewe politieke beheer oor ‘blanke Suid-Afrika’ daar die gevaar van verswelging binne ‘n unitêre staat as te groot beskou is.

Ten opsigte van die standpunt oor neo-Calvinisme dui Giliomee en Schlemmer (1993:43) op die geweldige invloed wat die Nederlandse teoloog en politikus, Kuyper, op Afrikaner nasionaliste van die twintigste eeu gehad het.

Kuyper het geargumenteer dat God die kosmos as ‘n veelvuldigheid van lewenssirkels, elk met ‘n eie aard en take, vry en onafhanklik van mekaar geskape het. Vir Kuyper was die ideaal dat sy eie neo-Calvinistiese groep hulself sou uitleef binne hul eie afgebakende ruimte.

D. F. Malan, die latere leier van die Nasionale Party, is gedurende sy studiejare in Nederland, sterk beïnvloed deur die neo-Calvinistiese idees van

Kuyper en was met sy terugkeer na Suid-Afrika vas oortuig daarvan dat die Afrikaner hulself op alle lewensterreine afsonderlik moes organiseer. Malan sou dit uiteindelik in later jare verder voer en die teorie voorhou dat God aparte volke verorden het, elk met 'n unieke lotsbestemming. Hierdie teorie sou uiteindelik die basis vorm van die latere tuislandbeleid. Dit is egter te betwyfel of die idees van Malan en van latere enersdenkende Nasionale Party politici met ware neo-Calvinistiese Kuyperisme gelyk te stel is. Kuyper se bemoeienis was per slot van sake met die selfisolasië van 'n godsdienstgroep op grond van 'n spesifieke wêreldbeskouing en duidelik onderskeibare geloofsoortuiginge, terwyl Afrikaner nasionaliste veeleerder gefokus het op die mobilisasië van Afrikaners op die basis van 'ras' en kultuur (Giliomee en Schlemmer, 1993:43).

Giliomee en Schlemmer (1993:44) voer aan dat dit die metafisiese opvattinge omtrent die sentrale posisie van volke binne God se skepping was, eerder as neo-Calvinisme, wat Afrikaner ideoloë beïnvloed het. Geïnspireer deur die denke van Herder en Fichte is die idees deur 'n generasie jong Afrikaners, wat in die twintiger- en dertigerjare in Europa gestudeer het, deel van die Afrikaner intellektuele hoofstroom gemaak. Onder die mees prominente in die groep het getel Nico Diederichs (latere Minister van Finansies en President), H. F. Verwoerd (latere Eerste Minister), Piet Meyer (latere hoof van die Afrikaner Broederbond en die SAUK) en G. Cronje (latere Professor in Sosiologie aan die Universiteit van Pretoria).

Giliomee en Schlemmer (1993:44) voer aan dat die duidelikste uiteensetting van die groep se beskouing te vinde is in 'n pamflet deur Diederichs met die vertrekpunt dat daar 'n Godgegewe veelvuldigheid van volke, tale en kulture bestaan, dat die individu se groei tot volle menswaardigheid slegs moontlik is in die identifisering met 'n eie volk en dat vryheid slegs in diens van die volk ervaar kan word. Genoemde idees het ten opsigte van nasieskap, eerder as neo-Calvinistiese idees aangaande soewereiniteit binne 'n eie ruimte, die grootste uitdrukking gevind in die ideologie van 'n eksklusiewe nasionalisme.

Indien die rol van predikante (opgelei in die Calvinistiese tradisie) op die ontwikkeling van Afrikanerdenke in die algemeen, en hul rol in die Afrikaner nasionalistiese strewe in die besonder, egter in ag geneem word, blyk dit duidelik dat die invloed van Neo-Calvinisme (of dan 'n verwronge of aangepaste vorm daarvan), nie gering geskat kan word nie (Giliomee en Schlemmer, 1993:44). Adam en Moodley (1987:49) voer dan ook in die verband aan dat: "Without the predicants of the Calvinist churches to give impetus to the ethnic movement, Afrikaner nationalism would be inconceivable".

Uit bogenoemde kort verkenning van die ideologie van Afrikaner-nasionalisme blyk dit duidelik dat:

The Afrikaner is no monolith, nationalism is no monolithic phenomenon, and Afrikaner nationalism itself cannot be described monolithically ... One can, however, delineate

certain characteristics, look at certain events, analyse certain statements and come up with a picture of this phenomenon which allows for a variety of aspects to count as examples of Afrikaner nationalism. The fact that there were so many tensions amongst Afrikaner nationalists at different stages of their history and the fact that different aspects should be distinguished does not invalidate the thesis that we have to do with one, albeit complex, phenomenon. It does, however invalidate the monolithic approach. There is no essence but there are family resemblances ... (Degenaar, 1982:38).

Dit is teen dié agtergrond dat Giliomee en Schlemmer (1990:41) se uitspraak, naamlik, dat 'n nasionalistiese beweging weinig oor duidelike en koherente idees omtrent die mees gewenste politieke en sosiale orde beskik. Dit is deur die assosiasie met 'n ander, meer spesifieke ideologie (apartheid in die geval van Afrikaner-nasionalisme) dat 'n handelingsgerigte stel idees ontwikkel is. Dit is dié idees wat na die bewindsoorname van die Nasionale Party (in 1948) 'behoorlik' geïnstusionaliseer is deur wetgewing soos:

- Die Wet op die Verbod van Gemengde Huwelike van 1949 ingevolge waarvan huwelike tussen blankes en swartes onwettig verklaar is;
- Die Ontugwysingswet van 1950 ingevolge waarvan geslagsgemeenskap tussen blankes en swartes tot misdryf verklaar is;
- Die Bevolkingsregistrasiewet van 1950 ingevolge waarvan die totale bevolking in vier hoofgroepe geklassifiseer is (blankes, 'kleurlinge', Indiërs en swartes) en die basis van die Apartheidsbeleid gevorm het;

- Die Groepsgebiedewet van 1950 waardeur die statutêre rassegroepe gedwing is in gebiede wat deur die staat as woongebied aangewys is.

Deur hierdie wetgewing is swartmense ooreenkomstig die beleid van die Nasionale Party geplaas in drie afsonderlike groepe naamlik, 'kleurlinge', 'naturelle' en 'Indiers'. Die kern van die beleid in die algemeen en die wyse waarop elkeen van die geïdentifiseerde groepe ingevolge die wetgewing beskou is, blyk duidelik uit die onderstaande uittreksels uit die verslag van die Herenigde Nasionale Party Kommissie oor Kleursake wat op 29 en 30 Maart 1948 in die Transvaler verskyn het (aangehaal in Van Jaarsveld, 1980; 243-251):

Die Beleid van Apartheid

Ons het, wat betref beleid teenoor die nie-blanke bevolkingdele, twee rigtinge in Suid-Afrika. Aan die eenkant is daar die beleid van gelykstelling wat voorstaan gelyke regte vir alle beskaafde en ontwikkelde mense, afgesien van ras of kleur, binne dieselfde staatstruktuur en die geleidelike toekenning van die stemreg aan die nie-blanke namate hulle bevoeg word om van die demokratiese regte gebruik te maak. Aan die anderkant het ons die beleid van apartheid wat gegroei het uit die ervaring van die blanke bevolking van die land, gegrond op die Christelike beginsels van reg en billikheid. 'Dit beoog die handhawing en beskerming van die blanke bevolking van ons land as 'n suiwer blanke ras, die handhawing en beskerming van die inheemse rasse-groepe as aparte volksgemeenskappe met die moontlikhede om in eie gebiede te ontwikkel tot selfversorgende volkseenhede en die aankweking van nasionale trots, selfrespek en wedersydse agting by die verskillende rasse van die land. Ons kan alleen in een van twee rigtings beweeg: of ons moet die weg van gelykstelling opgaan wat op die duur nasionale selfmoord vir die blanke ras sal beteken, of ons moet op die weg van apartheid beweeg waardeur elke ras se karakter en toekoms beskerm en veilig gemaak word met volle geleentheid van

ontwikkeling en selfhandhawing binne eie gebied, sonder dat die belange van die een in botsing kom met die belange van die ander en sonder dat die een die bestaan en ontwikkeling van die ander as 'n ondermyning of bedreiging vir homself aanvoel.'

Voorts word die plek van elkeen van die groepe, wat ingevolge die beleid van die party geïdentifiseer, is in die verslag uitgespel:

* Beleid teenoor Kleurlinge

Die Kleurlinge neem 'n middelposisie tussen die blankes en die naturelle in. 'n Beleid van apartheid tussen die blankes en kleurlinge en tussen naturelle en kleurlinge sal toegepas word op maatskaplike, residensiële, industriële en politieke gebied. Geen huwelike tussen blankes en kleurlinge sal toegelaat word nie. Die kleurlinge sal op terreine waar hulle reeds gevestig is teen onbillike konkurrensie van die naturel beskerm word.

* Beleid teenoor Naturelle

Die beleid sal beoog om sover moontlik die vernaamste etniese groepe en subgroepe van die Bantoe in hul eie onderskeie gebiede saam te trek waar elke groep kan ontwikkel tot selfversorgende eenhede.

* Beleid teenoor Indiërs

Die Party huldig die beskouing dat die Indiërs 'n vreemde en uitheemse element is wat nie assimileerbaar is nie. Hulle kan nooit eie aan ons land word nie en hulle moet dus as 'n immigrantegemeenskap behandel word.

Die party aanvaar as die grondslag van sy beleid die repatriasie van soveel Indiërs as wat moontlik is, en stel voor 'n deeglike ondersoek na die uitvoerbaarheid van so 'n beleid op groot skaal, in samewerking met Indië en/of ander lande. Met die oog op die erns van die vraagstuk moet Suid-Afrika gewillig wees, indien nodig, om groot finansiële opofferings vir die bereiking van hierdie doel te maak.

'n Aantal aspekte vervat in die beleid behoort veral tot 'n groter mate belang te word omdat dit die teoretiese onderbou gevorm het van die onderwysbeleid wat

sedert 1953 met die aanname van die Wet op Bantoe-onderwys geïmplementeer is. In die eerste instansie val dit op dat die teenkanting teen enige vorm van gelykstelling, wat ook kenmerkend was van Nederlandssprekende koloniste gemeenskap tydens die vroegste tye van koloniale besetting van die Kaap, sterk na vore kom in die beleidsverklaring. Hierdie teenkanting word dan ook deur historici beskou as een van die faktore wat vroeër, na die aanname van ordonnansie 50 in 1828, tot die groot trek bygedra het. In die tweede instansie is die beleid van apartheid soos die vroeëre aandrang op 'rasseskeiding' ook vanuit 'n bepaalde interpretasie van die Christelike godsdiens, en meer bepaald vanuit 'n bepaalde interpretasie van Calvinisme, geregverdig. Derdens dra blankes hulself weereens die verantwoordelikheid op om as 'superieure en suiwer ras' as die beskermers van 'onderontwikkelde rasse op te tree'. In die vierde instansie val dit op dat hoewel daar in ooreenstemming met vroeëre koloniale beleid hierdie beleid ook as basis gehad het die beskouing dat die Suid-Afrikaanse samelewing 'n 'rasse-hiërargiese' karakter gehad het, het die konsep van kultuur wat veral sedert die twintiger- en dertigerjare vanuit die Sosiale Antropologie ontwikkel het, duidelik neerslag gevind in die beleid. Cross (1992; 141-142) vat laasgenoemde beskouing goed saam as hy sê dat:

Culture ... came to be seen as a timeless body of values, lifestyles, norms and beliefs, a philosophy of life or world view of an ethnic group. Culture became a God-given gift to be preserved and protected through political, educational and social instruments.

Dit was teen dié agtergrond dat die nuwe regering in Januarie 1949 die Eiselen kommissie aangestel het om onderwys vir Africans te ondersoek en aanbevelings vir die toekoms te maak. Hierdie beleid van die nuwe regering word dan ook duidelik weerspieël in die verwysingsraamwerk van die kommissie insoverre die kommissie gevra is om met planne vir die onderwys van Africans vorendag te kom wat in lyn sou wees met die beskouing van Africans 'n onafhanklike ras en met inagneming van hul inherente rasse kwaliteite, onderskeibare kenmerke en aanleg, asook hul behoeftes onder voortdurend veranderende maatskaplike omstandighede (Rose en Tunmer, 1975:244).

Die feit dat die kommissie van die veronderstelling uitgegaan het dat daar 'n onderskeid tussen blank en swart behoort te wees, het van meet af aan tot 'n groot mate bepaal wat die gees van die verslag sou wees wat in 1951 verskyn het (Rose en Tunmer, 1975:244). Die aanbevelings van die kommissie sou uiteindelik neerslag vind in die Wet op Bantoe-onderwys wat in 1953 deurgevoer is en later in 1954, 1956, 1959 en 1961 aangepas is. Met hierdie wetgewing het die Nasionale Party-regering uiteindelik die vernaamste besware wat hul teen die onderwys vir swartes voor hul bewindsoorname gehad het, aangespreek (Troup, 1977:32). Die besware het ingesluit:

- i) Die feit dat die sentrale owerheid die grootste finansiële bydra tot onderwys vir Africans gemaak het, maar weinig toesig oor die besteding daarvan gehad het. Die beswaar is aangespreek deurdat onderwys vir Africans van die provinsies weggeneem is, en aan die Departement van Naturellesake opgedra

is, wat weer 'n afsonderlike afdeling vir Bantoe-onderwys in die lewe groep het. Hiermee is onderwys vir Africans formeel gesentraliseer en vanuit Pretoria beheer. Wat die befondsing van onderwys betref is die verantwoordelikheid toenemend die van die ouers gemaak. Die aspek blyk veral duidelik uit Verwoerd se senaatstoespraak wat hy op 7 Junie 1954 in sy hoedanigheid as minister van Naturellesake gemaak het. Hy het naamlik in die toespraak aangevoer dat 'gesonde onderwysbeleid' vereis dat onder die Africans 'n 'verantwoordelike' gekweek moet word deur hulle self finansiëel verantwoordelik te maak vir die befondsing van onderwys, want is geredeneer, sou hulle dan aanvaar dat hul ontwikkeling in hulle eie belang is (Hartshorne, 1993:36). Deur die maatreëls is 'n geweldige groot finansiële las op die skouers van die armste deel van die bevolking geplaas deurdat hulle finansiëel moes bydra om ekstra onderwysers in diens te neem, maar ook omdat hulle op 'n rand-vir-rand-basis moes bydra tot die oprigting van geboue. Die verskriklike effek wat hierdie diskriminasie op die onderwys moes hê, word verder duideliker as in ag geneem word dat die per kapita besteding ten opsigte van African leerders in 1949 slegs 13% van dié vir blankes was en in 1969 'n ratio van 1:20 bereik het (Hartshorne, 1993:38).

- ii) 'n Tweede aspek waarteen die Nasionale Party-regering beswaar gemaak het, was die feit dat daar geen uniforme beleid ten opsigte van onderwys vir Africans in die provinsies bestaan het nie en daarmee saam dat sendingonderwys nie met die verklaarde beleid van die regering gestrook het nie. Hierdie beswaar is aangespreek deur die sterk gesentraliseerde stelsel

waarna hierbo verwys is, terwyl die invloed van sendelinge beperk is met die aanbeveling van die kommissie, dat alle privaatskole by die regering geregistreer moes word. Vergelyk in die verband: “No person shall establish, conduct, or maintain any Bantu or native school other than a Government Bantu school, unless it is registered as prescribed” en “The registration of any school shall be refused or cancelled if the Minister is of opinion that its establishment or continued existence is not in the interests of the Bantu people” (artikels 9(1) en 9(2) van Wet nommer 47 van 1953, aangehaal in Rose en Tunmer, 1975:258).

- iii) In die derde instansie was daar die beswaar dat die skole vir Africans nie deel gevorm het van die gemeenskappe wat hulle volgens die onderwysbeleid van die Nasionale Party moes dien nie en dat die ouers in diesulke gemeenskappe nie genoegsaam by die skole betrokke was nie. Hierdie aspek is soos volg in die Wet op Bantoe Onderwys aangespreek: “The Minister may, with due regard to the principle of providing for the active participation of the Bantu people in the control and management of Government Bantu schools, establish such regional, local, and domestic councils, boards, or other bodies as may deem expedient” (artikel 12(1) van die Wet nommer 47 van 1953).

Die aandrang daarop dat skole hul ‘eie gemeenskappe’ moes dien, is direk te herlei na die idee van ‘n ‘Bantoe-kultuur’ wat in die Eiselen-verslag uitgespel word en die feit dat dit as die funksie van die onderwys beskou is om die

kultuur van 'n gemeenskap vanaf die meer volwasse lede na die nie-volwasse lede van daardie gemeenskap oor te dra. Hierdie idee het dan ook neerslag gevind in die nuwe kurrikulum vir primêre skole wat in 1956 gepubliseer is. Die kurrikulum is opgestel deur blanke beamptes terwyl swart onderwysers, ouers en ander belangegroepes feitlik gladnie geraadpleeg is nie.

Die nuwe kurrikulum is volgens Hartshorne (1993:40) veral gekenmerk deur twee fundamentele veranderinge, naamlik die invoer van moedertaalonderrigting deur die primêre skool en die verpligte invoer van Afrikaans as vak op gelyke vlak met Engels. Hierdie maatreël wat tot leerders se voordeel kon strek moet gesien word teen die agtergrond van die doel met die multitalige beleid wat Verwoerd, die destydse Minister van Naturelle Sake, op 7 Junie 1954 in 'n toespraak voor die senaat uitgespel het. Die invoer van die beleid hou duidelik direk verband met die ondergeskikte posisie wat die African in die wêreld van werk volgens die beleid van die Nasionale party sou inneem:

“The economic structure of our country, of course, results in large numbers of Natives having to earn their living in the service of Europeans. For that reason it is essential that Bantu pupils should receive instruction in both official languages from the earliest stages, so that even in the lower primary school they should develop an ability to speak and understand them” (in Rose en Tunmer, 1975:263).

Hartshorne (1993:40) dui op enkele ander voorbeelde vanuit beleidsdokumente van die Departement van Naturellesake: Afdeling vir Bantoe-onderwys om aan te toon hoe die onderwys ingespan is om 'n aparte

leefwêreld vir African leerders te konstrueer (aangehaal in Hartshorne, 1993:57):

... in the std. 2 syllabus pupils had to learn about the Chief and his councillors, officers of the Native Trust, the Native Commissioner, local Bantu personalities and legends etc., and the whole syllabus had a very strong rural bias; in the higher primary school the introduction to the syllabus states that 'Whereas the syllabus of the past almost without exception ignored the social life of the Bantu, this course endeavours to acquaint the pupil with his own social institutions. If the pupil appreciates his own culture he will be able better to understand the other cultures included in the course ... Civics, which constitutes a sub-section of this subject, includes a study of governing institutions such as Bantu authorities ... 'The Social Studies syllabus deals, inter alia, with the general distribution of the various 'races' and of the major Bantu tribes, the development of 'separate groups of the population', personalities such as Ndlambe, Gaika, Sandile and Kreli. In the Civics section pupils had to learn about reference books, labour bureaus, Bantu Authorities, and tribal laws and customs.

Die oorgrote meerderheid van die aanbevelings van die Eiselen-kommissie het sedert 1953 in onderwyswetgewing neerslag gevind. Dit is egter onvoldoende om die beleid te herlei bloot tot die werksaamhede van 'n komitee wat na die bewindsoorname van die Nasionale Party aangestel is. Die substansie van die beleid kan ook nie bloot herlei word na ekonomiese veranderinge wat die land sedert die dertigerjare ondergaan het nie. Hierdie faktore het wel 'n enorme rol gespeel in die formulering van 'n onderwysbeleid wat gemik was op die beskerming van veral die blanke arbeidersklas en die belange van blankes in die algemeen, maar enige verkenning van die ontwikkeling van onderwysbeleid in

Suid-Afrika sou onvoldoende wees as die invloed van die beginsels van Christelike Nasionale Onderwys (C.N.O.) nie ook verken sou word nie.

Na die agteruitgang van C.N.O. in die Afrikaner republieke soos reeds vroeër na verwys, is die ideale van C.N.O. in die jare daarna lewend gehou deur 'n klein groepie mense en dan veral diegene verbonde aan die Potchefstroomse Teologiese Skool wat die voorloper was van die latere Potchefstroomse Universiteit Kollege vir Hoër Christelike Onderwys. Met die opwelling van Afrikaner-nasionalisme in die dertiger- en die veertigerjare het ook die beginsels van C.N.O. opnuut herleef as deel van die nasionalisme en in 1939 is daar onder die vaandel van die Federasie van Afrikaanse Kultuurverenigings 'n instituut vir Christelik Nasionale onderwys in die lewe geroep met die opdrag om 'n gedetailleerde C.N.O.-beleid uit te werk (Troup, 1977,28).

Die Instituut het uiteindelik in 1948 'n brosjure gepubliseer waarin die belangrikste beginsels van die C.N.O.-beleid neerslag gevind het. Die voorwoord van die brosjure is geskryf deur die destydse rektor van die Universiteit van Potchefstroom, H.C. Rooy, wat terselfdertyd voorsitter van die F.A.K. en die Afrikaner Broederbond was. Ander ondertekenaars van die dokument was onder andere E.G. Jansen wat later Goewerneur-Generaal van die Unie sou word en E.G. Dönges wat later Minister van Finansies sou word.

Die beginsels vervat in die dokument het, soos in vroeëre uitsprake oor Christelik Nasionale Onderwys, 'n bepaalde interpretasie van die Calvinisme as basis gehad,

wat Troup (1977:28) na verwys as 'n "extreem calvinistiese en fundamentalitiese doctrine". Die ontwikkeling van die onderwysbeleid wat sedert die oornam van die Nasionale Party geïmplementeer is, moet egter ook teen die agtergrond van die ontwikkeling van die breër apartheidsbeleid gesien word. Die aanvoerwerk in formulering, ontwikkeling en propagering van die beleid is tot 'n groot mate te herlei na die Afrikaner Broederbond, 'n geheime Afrikaner-organisasie met 'n lidmaatskap hoofsaaklik vanuit die middelklas (akademici, onderwysers, kerklui, politici, boere en professionele lui oor die algemeen) en met diepgaande invloed in Afrikaner opvoedkundige instellings (Giliomee en Schlemmer, 1993:45).

Die organisasie is geesdriftig gesteun deur die Afrikaanse kerke en koerante soos die 'Die Burger' en 'Die Transvaler' en volgens die organisasie se leerstelling van Christelik-nasionale vertrekpunt is 'volke' beskou as produkte van 'n Goddelike-wil, van mekaar te onderskei op grond van hul afsonderlike kulture (Giliomee, 1980:17). In lyn hiermee is reeds vanuit die vroegste formulering van die beleid van die organisasie 'massa segregasie' met die oog op die vestiging van die verskillende etniese groepe in afsonderlike gebiede in die vooruitsig gestel:

In these areas Africans would be able to develop and express themselves in the political, economic, cultural, religious and educational spheres. Detribalized urban natives would be encouraged to settle in these areas. Those who refuse would be settled in urban locations where they would enjoy no political or property rights (Pelzer, in Giliomee en Schlemmer, 1993:45).

Op kerklike gebied het die Nederduits Gereformeerde Kerk, 'n leeuwe aandeel gehad in die ontwikkeling en die verkondiging van Christelik-nasionale ideale wat sentraal binne die apartheidsbeleid gestaan het. Giliomee en Schlemmer (1993:46) verklaar die posisie wat die kerk in die verband ingeneem het soos volg:

It believed that God created nations and shaped their destinies: the course along which a nation was guided, in other words the 'traditional', was an expression of God's will and was thus in accordance with the Scriptures. As Afrikaner nationalists, the church leaders believed in apartheid and used scattered texts and the history of Isreal to provide some moral justification for their actions.

Hierdie idees, aangevuur deur die idees van veral die Duitse teoloog Diederich Westermann wat die gedagte verwerp het dat kerstening noodwendig verwestering beteken en daarmee saam die vernietiging van die 'Afrika kultuur' as voorvereiste vir suksesvolle kerstening gestel het, het uiteindelik in onderwysbeleid neerslag gevind in die argument dat daar 'n sterk verband tussen christendom en die nasionale erfenis van mense moes wees:

They argued that the Afrikaners, whose culture and national aspirations had almost been destroyed by British hegemony, had a special obligation to guide the development of Afrikaans in the only positive direction, that of national self-fulfillment (Giliomee en Schlemmer, 1993:51).

In die finale formulering van die onderwysbeleid wat sedert 1953 in wetgewing neerslag gevind het, en daarmee 'n praktyk van ongekende rassisme en

diskriminasie in die onderwys ingelei het, staan veral twee aspekte duidelik uit: 'n Bepaalde interpretasie van die Bybel waardeur die gedwonge skeiding van en voogdyskap oor ander 'rassegroepe' regverdig kon word en 'n nasionale karakter waardeur onderwys aangewend kon word om by alle etniese groepe 'n liefde vir die 'eie' en in besonder 'n liefde vir 'n eie woongebied, taal, geskiedenis en kultuur te ontwikkel. Hierdie siening van 'n bepaalde hiërargie van afgeslote kulture met die Afrikaner aan die boonste sport van die hiërargie het die basis gevorm van die beleid van verdeel-en-beheer wat mettertyd onder die dekmantel van 'respek vir ander kulture', geïmplementeer is - kulturele onderwerping om politieke onderwerping en ekonomiese eksploitasie te vergemaklik was steeds sterk op die voorgrond.

Die sentralisasie van onderwys vir Africans wat in 1953 met die aanname van die Wet op Bantoe-onderwys teweeggebring is, het uiteindelik deel uitgemaak van 'n proses van die uitbreiding van staatsbeheer en moet saam met ander onderdrukkende meganismes soos die arbeidsburo's, paswette en beperkings op verstedeliking gesien word as deel van 'n omvattende sisteem van staatsbeheer wat alle fasette van die lewe van swartmense sou bepaal.

Waar bogenoemde maatreëls grootliks gemik was op die fisiese dwang, was die onderwys in hoofsaak gemik op 'n psigiese aanslag op swartmense om die reproduksie van (swart-) arbeid in stabiele omstandighede te verseker. Hierdie beheersisteem het veral vanaf 1959 verder stukrag verkry met die aanname van die Wet op die Bevordering van Bantoeselfregering ingevolge waarvan

113 ✓

voorsiening gemaak is vir die stigting van afsonderlike regerings vir swartes in geografies gefragmenteerde tuislande onder die beheer van die blanke regering van Suid-Afrika.

Die beleid moet voorts ook gesien word as die verdere uitbouing van die sisteem van trekarbeid, en ander buite-ekonomiese dwangmaatreëls om arbeid te beheer en die aantal permanente swart inwoners in stedelike gebiede te beperk, maar om terselfdertyd ook 'n alternatiewe basis te skep vir die voorsiening en die beheer van swart arbeid.

Tuislande sou op beide politieke en ekonomiese gebied 'n fokus kon bied vir swart aspirasies buite 'n gemeenskaplike raamwerk en sou daarmee bydra tot volgehoue blanke dominasie wat in die tuislande op 'n indirekte wyse instand gehou sou word deur 'n kombinasie van tradisionele en burokratiese gesagstrukture wat sou bydra tot die proses van 'herstamming' en verdere fragmentasie van 'n swartbewussyn. Bantoe Onderwys sou in dié geval bydra tot die skepping van 'n swart elite en 'n burokrasie om die regeringstrukture in die tuislande ideologies te ondersteun en om die middele vir die funksionering van die strukture te bied. In die woorde van Christie en Collins (1991:173) dus:

Ideologically, Bantu education clearly envisaged the separation of whites and blacks in political and economic structures, and promoted this ideology through schooling. Pre-dating the promotion of the Bantu Self-Government Act of 1959, which planned the setting up of homeland governments, the Bantu Education Act promoted the notion of political, cultural, and economic segregation in broad terms.

Die beleid van segregasie is later verder uitgebou ook deur die vestiging van sekondêre skole sover moontlik buite die stedelike gebiede in die tuislande. Hiermee saam het die vestiging van 'n stelsel van afsonderlike skole op grond van etniese- en taalverskeidenheid bygedra tot die 'herstammingsproses' wat deel uitgemaak het van die tuislandbeleid. Die beleid is verder ook bevorder deur die stigting van afsonderlike tersiêre inrigtings in die tuislande en die beperking op die toelating van swart studente tot blanke universiteite. Hierdie studente weer, is aangemoedig om hul nuutverworwe vaardighede in die tuislande aan te wend om daartoe by te dra dat die gebiede administratief en ekonomies kon funksioneer. Christie en Collins (1991:174) dui verder ook op 'n ander kernfaset van die stelsel van bantoe-onderwys as hulle verwys na die hegemonesiese funksie van die stelsel wat opgesluit is in een van die hoofdoelwitte van die stelsel, naamlik die reproduksie van produksieverhoudings in 'n dossiele vorm sodat die verhoudings voorkom asof natuurlik en algemeenaanvaarbaar.

Die beklemtoning van kultuurverskille en die ontwikkeling van afsonderlike swart gemeenskappe, waarbinne swart aspirasies gerealiseer kon word wat deur Bantoe-onderwys in die vooruitsig gestel is, moes swartmense lei tot die onkritiese aanvaarding van verskille as integrale deel van die bestaande orde. Hierdie omstandighede, voer hulle aan, sou meewerk tot die reproduksie van arbeid deur die reproduksie van houdings, waardes en vaardighede wat swartmense gewillige en gepaste werkers sou maak binne 'n kapitalistiese opset waar die middele van produksie deur blanke kapitaliste beheer word.

Die streng beheer oor swart onderwysers, die grootskaalse uitbreiding van onderwys in die primêre fases (ook deur die instelling van dubbelskofte), die beklemtoning van die verwerwing van Afrikaans en Engels en die volgehoue klem op vakke wat handvaardigheid beklemtoon, word daarom beskou as bydraend tot die vergestaltung van 'n verderliggende doelwit, naamlik die reproduksie van arbeid. Christie en Collins (1991:181) beskryf dit so:

Bantu Education is geared towards the reproduction of labour as required by the needs of capitalist accumulation in general: it is a mass-based system, geared towards schooling on the lower levels, quite unlike its white counterpart. Rather than judging it in terms of equality with white education, it is more useful to understand the part it plays in the reproduction of unequal social relations which were part of the particular form of capitalist accumulation process in South Africa at that time.

Bogenoemde posisie staan in kontras met die liberale interpretasie van onderwys vir swartes en die Wet op Bantoe-onderwys waarvolgens die krisis beskou is as 'n ideologiese stryd tussen liberalisme en rassisme, met sendelinge wat gerig sou wees op die lewering van swart leerders met 'n goeie akademiese agtergrond, 'n goeie karakter en die vermoë om hul plek in te neem as goeie Christene binne 'n gemeenskaplike samelewing teenoor die beleid van die Nasionaliste wat gerig sou wees op die voorsiening van minderwaardige en ietwat meer beroepsgerigte onderwys vir die skepping van minderwaardige, stamgebonde swartes wat geen bedreiging sou inhou nie (Christie en Collins, 1991:182). Ten opigte van die Marxistiese beskouing van onderwys vir swartes in Suid-Afrika voer Christie en Collins (1991:182) aan dat die sentrale voortgesette kenmerk van dié onderwys te

herlei is tot die reproduksie van 'n sekere soort arbeid wat op 'n spesifieke tyd deur die akkumulasiëproses benodig word.

Teen die agtergrond hierbo uitgespel word die oornam van die Nasionale party in 1948 dan beskou as 'n verandering in die heersersklas wat sedert 1949 begin het met 'n proses gerig op die skepping van 'n maatskaplike formasie in lyn met hulle behoeftes. In die proses is Bantoe-onderwys aangewend as strategie om arbeid te reproduseer in die vorm wat hulle as gepas beskou het. Die invoer van nuwe kurrikula, nuwe vorme van finansiering en nuwe beheermaatreëls, word aangevoer, moet daarom gesien word as gerig op die dien van sosio-ekonomiese belange en nie omdat die Nasionale rassistiese was nie (Christie en Collins, 1991:182).

Alhoewel die uitspraak die reproduksie van arbeid beklemtoon, wat wel sentraal gestaan het binne Bantoe-onderwys, loop dit die gevaar om te verval in 'n bloot ekonomies reduksionistiese analise wat nie verklaar waarom die klassestruktuur in Suid-Afrika juis ook 'n rassestruktuur aangeneem het nie. In die geval is dit weer belangrik om opnuut te kyk na Wolpe (1990:38) se verklaring van die konsep 'interne kolonialisme' wat die samevloei van twee teoretiese strome, naamlik die verdeling van die samelewing in terme van ras andersyds, en die analise van Suid-Afrikaanse kapitalisme binne die imperialistiese sisteem andersyds, reflekteer. Die veranderinge wat die Suid-Afrikaanse staat sedert 1948 teweeggebring het moet daarom eerder gesien word as aanpassings wat gemaak is om die voortbestaan van die superieure posisie van blankes (rassisme, wat binne

die koloniale konteks ontwikkel het) te verseker teen die agtergrond van die ontwikkeling van kapitalisme en die veranderinge wat die stelsel in Suid-Afrika sedert die minerale rewolusie ondergaan het. Die woorde waarmee Wolpe (1991:29) dus Suid-Afrika sedert 1910 beskryf, is daarom ook van pas vir die tydperk na die oornome van die Nasionale Party in 1948:

Internal colonialism owes its origins to the 'decolonisation' of South Africa in 1910. The Union of South Africa came into being as an independent state as the result of the South Africa Act passed by the British Parliament in 1909. National sovereignty, however, was vested in a white state and a racially exclusive political system. The capitalist economy of South Africa was already in the hands of British capital and an indigenous white capitalist class. A system of internal colonialism was set in place which, in the course of its development, entrenched and reinforced the political subjugation of the black majority and provided the conditions for the capitalist exploitation of the black people by both foreign and white-owned national capital.

Met die duidelike kenmerke van politieke onderwerping en 'n gerigtheid op die voorsiening van swart arbeid vir die proses van ekonomiese eksploitasie kan Bantoe Onderwys dus gesien word as 'n onderwysstrategie van die staat om die omstandighede soos hierbo uitgespel, te beskerm in die lig van 'n toenemende vraag na elementêre geskoolde arbeid vanweë 'n groeiende vervaardigingsbedryf, die bedreiging wat blankes vanweë toenemende verstedeliking ervaar het, sowel as groeiende verset teen verdrukking veral onder studente (byvoorbeeld in Februarie 1950 by St Matthew's College; in 1950 by St John's College in Umtata; die Shawbury Methodist Institute en die Adams College in Natal; in 1952 by die Faku Instituut naby Flagstaff en die Bensonvale Opleidingskool naby Aliwal Noord; in 1953 by Orlando Hoërskool, die Bethal Opleidingsinstituut naby

Coligny in Transvaal en die Indaleni Opleidingskollege naby Richmond in Natal (Christie en Collins, 1991:95).

Die aanwending van die onderwys as deel van 'n proses van verdeel-en-beheer waarbinne 'kultuur' sentraal sou staan, is mettertyd uitgebrei toe ook aparte onderwysdepartemente vir 'kleurlinge' en Indiërs en onder blanke beheer gestig is.

Ingevolge die Wet op Onderwys vir Kleurlinge wat in 1963 (nommer 47 van 1963) deurgevoer is, is die beheer van die onderwys vir 'kleurlinge' vanaf die provinsie weggeneem en in die hande van die Departement van Kleurlingsake wat onder die sentrale regering geressorteer het, geplaas. Met die wetgewing is 1800 skole, 12 000 onderwysers en 347 000 leerders onder die beheer van die Departement van Kleurlingsake geplaas. In 1964 is 'n Onderwysraad vir Kleurlinge in die lewe geroep met die primêre doel om die regering te adviseer oor aangeleenthede wat 'kleurlingonderwys' affekteer. Hierdie raad se magte was egter uiters beperk en dit was van meet af aan duidelik dat die Nasionale Party se verklaarde C.N.O.-beleid soos uitgespel in die Manifest van die Instituut vir Christelik Nasionale Onderwys wat in 1948 gepubliseer is, bepalend sou wees by die implementering van 'n stelsel van onderwys vir 'kleurlinge'. Troup voer aan dat:

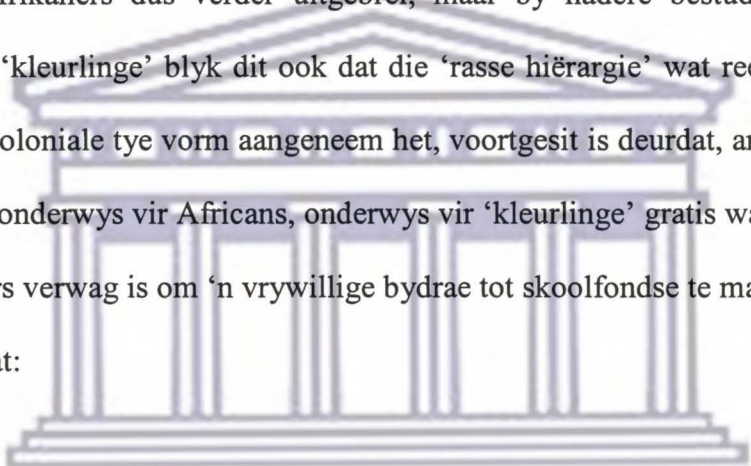
... [d]e kleurling moet worden onderwezen volgens Christelijk Nationale principes (...); slechts wanneer hij gekerstend is kan en zal hij oprecht gelukkig zijn en veilig zijn voor zijn eigen

heidense denkbeelden en allerlei andere vreemde ideologies die hem schijn geluk beloven maar die hem uiteindelik ontevreden en ongelukkig maken. Wat het nasionale principe betref geloven wij dat die kleurling rassensbewust kan word gemaakt wanneer het principe van apartheid strikt word toegepast zowel in het onderwys als in zyn kerkelik lewen (1977:31).

Die ondergeskikte posisie wat 'kleurlinge' in die hantering van die onderwys ingeneem en daarmee saam die strenge beheer wat die regering oor 'kleurlingonderwys' in die algemeen en die onderwysraad in die besonder uitgeoefen het, is vroeg reeds duidelik geillustreer toe die raad die regering moes adviseer oor die opleiding en salarisse van 'kleurlingonderwysers'. Troup (1977:77) wys op die beheer wat die regering uitgeoefen het as hy verwys na bogenoemde werksaamhede van die Onderwysraad: "De minister waarschuwde die leden om geen inligtingen te geven aan die pers; geen besluit van die Raad mocht gepubliseer word sonder zyn goedkeuring." Verder word die beheer wat die regering oor die Raad gehad het ook weerspieel in die wyse waarop die raad saamgestel is: Die Raad het naamlik bestaan uit een amptenaar van die Departement en ten minste agt 'kleurlinge' wat deur die president van Suid-Afrika aangewys sou word. Daarbenewens is daar ook streeksrade in die lewe geroep waarvan die helfte plus een van die lede deur die regering benoem sou word en die res verkies sou word. Hierdie streeksrade moes dien as skakel tussen die skoolkommissies en die plaaslike verteenwoordiger van die Departement. Ook skoolkommissies, wat onder andere die Departement moes adviseer oor benoemings vir aanstellings, het ook bestaan uit benoemde en verkose lede.

Deur die sisteem waar die staat die reg gehad het om die meerderheid van die lede van beheerstrukture tot die vlak van die skoolkomitees aan te wys, is 'n beheerstelsel in die lewe geroep wat onderwys vanaf die hoogste regeringsvlak tot op grondvlak beheer het.

Met die stelsel van 'kleurlingonderwys' is die stelsel van blanke voorgediskap oor swart Suid-Afrikaners dus verder uitgebrei, maar by nadere bestudering van onderwys vir 'kleurlinge' blyk dit ook dat die 'rasse hiërargie' wat reeds tydens die vroegste koloniale tye vorm aangeneem het, voortgesit is deurdat, anders as in die geval van onderwys vir Africans, onderwys vir 'kleurlinge' gratis was, en daar slegs van ouers verwag is om 'n vrywillige bydrae tot skoolfondse te maak: Troup verduidelik dat:



... [d]e enige koste wat betaal moet word is die voor spesiale vakke, soos musiek en dans. In geval van nood kan subsidie gegee word vir koste van inwoning of vervoer. Alle kinders kry op skool gratis leerboeke, skryfbenodigdhede en die verdere noodzakelike uitrusting. Alle skoolbiblioteke kry jaarliks 'n bepaald aantal boeke (Troup, 1977:78).

Die Departement van Kleurlingsake is uiteindelik in 1968 ontbind toe die Wet op die Verteenwoordigende Kleurlingraad in 1968 (nommer 52 van 1968) deurgevoer is. Ingevolge die wet is 'n raad bestaande uit 40 verkose en 20 genomineerde lede in die lewe geroep. Hierdie raad was deel van die verdere uitbouing van die stelsel van 'rasseskeiding' (apartheid). ✓

Die Verteenwoordigende Kleurlingraad (VKR) het van die sentrale regering die magte ontvang om wette te maak oor die aangeleenthede wat deur die sentrale regering aan die Raad toegeken is op voorwaarde dat die wette nie strydig met wetgewing van die sentrale regering was nie. Alle wetgewing wat deur die raad aangeneem is moes eers aan die Staatspresident vir goedkeuring voorgelê word alvorens dit amptelik wet geword het. Die administratiewe arm van die VKR was die Administrasie van Kleurlingsake met 'n Kommissaris van Kleurlingsake aan die hoof. Die Departement van Kleurlingsake wat in 1958 gestig is, is hiermee ontbind en deur die Departement van Kleurling, Rehoboth en Nama-aangeleenthede vervang.

Die onmiddellike verantwoordelikheid vir onderwys het by die uitvoerende bestuurslid belas met onderwys in die VKR berus wat op sy beurt weer geadviseer is deur die Kommissaris van Kleurlingaangeleenthede en die Direkteur van Onderwys. Die VKR het magte gehad om wetgewing in verband met die onderwys op te stel, maar geen voorgestelde wetgewing kon sonder die goedkeuring van die nasionale Minister van Onderwys ('n blanke minister van die sentrale parlement) geïmplementeer word nie (Behr, 1978:210). Die wetgewende en uitvoerende magte het dus in wese, soos ook die geval was vir onderwys vir Africans, in die hande van die sentrale blanke regering gelê en moet daarom veeleerder beskou word as nog 'n maatreël wat deur die interne koloniale owerheid getref is om 'n rassistiese sisteem waardeur blanke belange beskerm sou word en waardeur die eeue lange bevoorregte posisie van blanke kapitaal en arbeidsaristokrasie behoue kon bly.

In 1965 is apartheidsonderwys verder uitgebou met die aanname van die Wet op Indiër Onderwys (nommer 61 van 1965). Ingevolge die wetgewing is voorsiening gemaak vir die oordrag van die beheer van onderwys vir Indiërs na die Departement van Indiërsake wat in 1961 in die lewe geroep is. In Natal is skole vir Indiërs vanaf 1 April 1966 onder die beheer van die Departement van Indiërsake geplaas en in Transvaal is daar op 1 April 1967 tot die stap oorgegaan. In die Kaapprovinsie het geen aparte skole vir Indiërs op daardie stadium bestaan nie en leerders wat as Indiërs geklassifiseer is, het skole vir 'kleurlinge' bygewoon. Met die hervestiging wat deur die Groepsgebiede wet teweeggebring is, is ook die leerders wat as Indiërs geklassifiseer is mettertyd in aparte skole gehuisves.

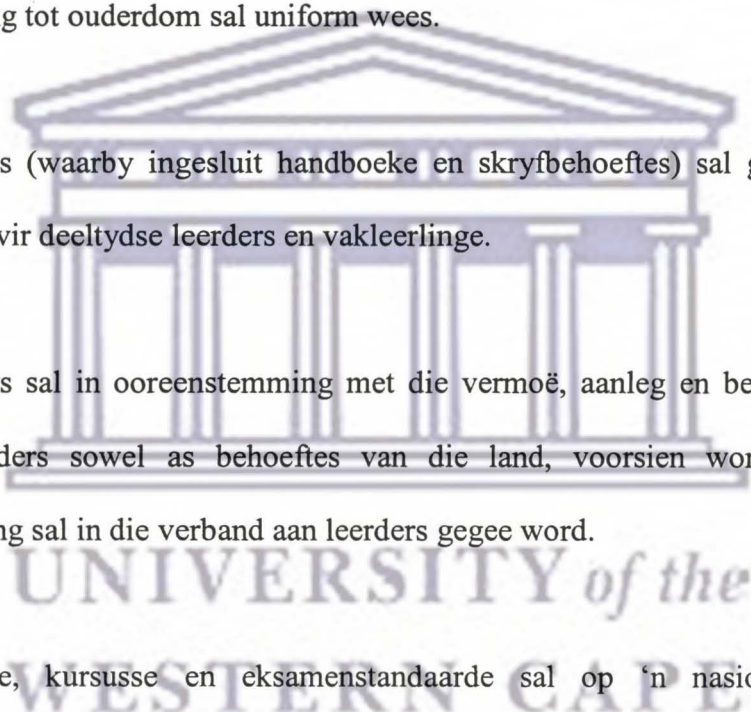
Aparte onderwys vir Indiërs is in 1968 verder uitgebou met die aanname van die Wet op die Suid-Afrikaanse Indiërraad (nommer 31 van 1968) ingevolge waarvan 'n liggaam in die lewe geroep is wat die regering moes adviseer oor aangeleenthede rakende die Indiërgemeenskap. Die Raad is geplaas onder die beheer van 'n blanke minister van Indiër sake en die lede van die oorspronklike raad het slegs uit benoemde lede bestaan. Die Raad is egter in 1972 uitgebrei met enkele verkose lede en beperkte magte om sake soos onderwys en welsyn te hanteer. Soos dit die geval was met onderwys vir 'kleurlinge' is daar in 1969 ook 'n Adviesraad vir Indiëronderwys (met 'n maksimum van 20 benoemde lede) in die lewe geroep om die Suid-Afrikaanse Indiërraad van advies te bedien.

Op die vlak van elke individuele skool is die beheersisteen verder uitgebrei en sou elke skool 'n skoolkomitee hê wat moes toesig hou oor die implementering van beleid op plaaslike vlak. Soos in die geval van onderwys vir 'kleurlinge' het die onderwysstrukture vir onderwys vir Indiërs in hoofsaak in 'n adviserende hoedanigheid opgetree terwyl die werklike mag by die sentrale blanke parlement berus het. Onderwys vir Indiërleerders was soos in die geval van 'kleurlingleerders', ook sedert 1970 gratis. Verder was die onderhoud en skoonmaak van die geboue as die verantwoordelikheid van die onderwysdepartement beskou in teenstelling met skole vir Africans waar die take deur die leerders self verrig is (Troup, 1977:80).

In 1967 is die Nasionale Onderwys Adviesraad, wat in 1962 deur die Nasionale Party-regering aangestel is, se verslag ter tafel gelê en in Maart van daardie jaar is die vernaamste aanbevelings van die Raad in wetgewing opgeneem met die aanname van die Wet op Nasionale Onderwys (nommer 39 van 1967). Hierdie wetgewing het die basiese beginsels omvat wat sedertdien onderwys vir blankes sou rig. Behr (1978:41) vat die tien beginsels in die wetgewing soos volg saam (eie vertaling):

- Onderwys in skole onder die beheer van die nasionale of 'n provinsiale onderwys departement sal 'n Christelike karakter openbaar, maar die godsdienstige oortuiginge van ouers en leerders sal gerespekteer word met betrekking tot godsdiensoonderrig en seremonies.

- Onderwys sal 'n breë nasionale karakter hê.
- Die moedertaal, mits dit Engels of Afrikaans is, sal die medium van onderrig wees.
- Vereistes in verband met verpligte onderwys en die beperkinge met betrekking tot ouderdom sal uniform wees.
- Onderwys (waarby ingesluit handboeke en skryfbehoeftes) sal gratis wees, behalwe vir deelydse leerders en vakleerlinge.
- Onderwys sal in ooreenstemming met die vermoë, aanleg en belangstelling van leerders sowel as behoeftes van die land, voorsien word. Gepaste voorligting sal in die verband aan leerders gegee word.
- Sillabusse, kursusse en eksamenstandaarde sal op 'n nasionale basis gekoördineer word.
- Die ouergemeenskap sal seggenskap in die onderwys verkry deur ouer-ouderwyser verenigings, skoolkomitees en skoolrade.
- Oorweging sal geskenk word aan die voorstelle en aanbevelings van die amptelik erkende onderwysersorganisasies wanneer vir die onderwys beplan word.



- Diensvoorwaardes en salarisskale vir onderwysers sal uniform wees.

Die verwysing na onderwys met 'n 'Christelike' en 'Nasionale' basis word reeds in die eerste twee van die tien beginsels uitgespel. Hierdie twee beginsels het die hoekstene vir 'n Christelik-nasionale vertrekpunt gevorm en toon duidelik dat Christelik Nasionale Onderwys aan die basis van onderwys vir blankes sou lê. Om enige verwarring oor die betekenis van die begrippe soos dit in die wetgewing aangewend is uit die weg te ruim het die minister die twee begrippe in sy proklamasie op 12 November 1971 breedvoerig uitgespel:

Die Christelike karakter van die onderwys is omskryf as onderwys wat op die Bybel gebaseer is. Dié idee was dat genoemde karakter in die onderwys verwerklik sou word (i), deur godsdiensoonderrig 'n verpligte, nie-eksamen vak te maak, en (ii) deur die gees en wyse waarop alle onderwys en opvoeding, sowel as administrasie en organisasie in die algemeen, sou geskied.

Deur die aanname van regulasie nommer 1192 wat op 20 Junie 1975 aangeneem is, is daar gepoog om te verseker dat onderwysers behoorlik toegerus is om 'reg te laat geskied' aan die verklaarde 'Christelike karakter' van die onderwys. Godsdiensoonderrig wat op 'die Skrif' gebaseer moes word sou 'n verpligte vak vir onderwysstudente wees en sou op die onderwysdiploma of -sertifikaat van afgestudeerde studente aangedui word. Vrystelling is egter wel op godsdienstige gronde aan studente verleen.

Groot kommer het veral onder persone buite die Nasionale Party geheers oor die betekenisinhoud van die konsep 'Christen', en veral ook omdat die beginsels van Christelik-nasionale-onderwys vir vele mense wat hulself as Christene beskou het, verwerplik was. Ook die feit dat dit duidelik gestel is dat Christen onderwys by leerders 'ingeprent' sou word en dat alle fasette van die onderwys (onderrig, opvoeding, administrasie en organisasie) vir die doel ingespan sou word, het die gevaarligte laat opgaan veral omdat dit van meet af aan duidelik was hoe die Nasionale Party-regering onderwys vir partypolitieke doeleindes sou inspan.

Die onverdraagsaamheid wat die Nasionale Party-regering teenoor ander godsdienste openbaar het, word dan ook duidelik weerspieël in die woorde van C.P. Mulder tydens die parlementêre debat oor onderwys op 22 Februarie 1967 (aangehaal in Rose en Tunmer, 1975:129):

As a nation we have the courage of our conviction to tell the world. 'We on this southern point of Africa are a Christian people who place our trust and our faith in God, and want to give the education of our children a Christian character'. In addition we are also a people who believe in religious freedom and for that reason – I state it frankly – this measure provides that if anybody has conscientious or religious objections to religious instruction which has a Christian hall-mark, he may obtain exemption and need not attend such instruction. Must we, for the sake of a few people who object, change the entire nation's character? That would be foolish.

Met dié uitspraak en ook deur die latere implementering van onderwyswetgewing, is die vrese van menige Suid-Afrikaners bewaarheid, want alhoewel met die

publikasie van onderwysbeleid in 1948 aangevoer is dat die implikasies van die beleid van Christelik Nasionale Onderwys slegs op Afrikaanssprekende lede van die Nederduits Gereformeerde Kerke van toepassing sou wees, sou tyd leer dat die beleid veel wyer as die uitspraak geïnterpreteer sou word (kyk ook Rose en Tunmer, 1975:128 in die verband).

Die minister het voorts ook die betekenisinhoud waaroor die konsep 'Nasionaal' sou beskik uitgespel. In die genoemde proklamasie word dit uitgespel dat 'n breë nasionale karakter ingeprent sou word deur:

(i) die bewustelike uitbreiding van elke leerder se kennis van die vaderland, liefde vir taal en kulturele erfenis, geskiedenis en tradisies, nasionale simbole, die diversiteit van die bevolking, sosiale en ekonomiese omstandighede, geografiese diversiteit en nasionale prestasies; en

(ii) die ontwikkeling van begrip en waardering vir eersgenoemde deur dit op 'n betekenisvolle wyse voor te stel in die onderrig (waar van toepassing deur die twee amptelike tale) van die nasionale geskiedenis van die vaderland, die onderrig in burgerleer en aardrykskunde, asook deur die deelname van leerders aan nasionale feeste en gereelde eerbetoon aan die nasionale simbole, sodat:

* 'n gees van patriotisme gebaseer op lojaliteit en verantwoordelikheid teenoor die vaderland, grondgebied en natuurlike hulpbronne ingeskerp word;

* elke leerder 'n gebalanseerde perspektief sou hê; en

* 'n sin van eenheid en 'n gees van samewerking sou hê.

Soos die geval was met die vestiging van 'n Christelike karakter is in dié geval ook ingevolge regulasie nommer R1192 voorsiening gemaak vir die inskerping van patriotisme en lojaliteit teenoor die vaderland en daarmee 'n sin van verantwoordelikheid teenoor mede landsburgers. Dit sou verder van studente vereis word om die taal, tradisies en die geskiedenis van die Afrikaanse en die Engelse kulturele gemeenskappe te bestudeer en hulle sou ook bygestaan word om 'n positiewe en gebalanseerde perspektief met betrekking tot die noodsaaklikheid van samewerking selfs buite die nasionale grense aan te leer (Behr, 1978:44).

Die aanwending van die onderwys in die bevordering van 'n enge eksklusiewe nasionalisme was hiermee baie duidelik uitgespel. Wet nommer 39 van 1967 was in wese gerig op die onderwys vir blankes en wanneer daar in die wetgewing na 'nasionisme' verwys, word is dit belangrik om daarop te let dat daar in die geval verwys word na 'n eksklusiewe vorm van nasionalisme, naamlik Afrikaner-nasionalisme, waarvan swart Suid-Afrikaners uitgesluit was. Die feitlik paranoïse oproepe om die versekering van die voortbestaan van die 'volk' en die beskerming van die 'volk' (ook taal en kultuur) teen 'gehare van buite', moet daarom ook verstaan word in die lig van die beskerming teen die 'gehare' wat swart landgenote sou inhou ('n refrein wat reeds sedert die vroegste koloniale tye

deel van die Afrikaner-koloniale diskoers was en grootliks tot 'n 'laerkompleks' sou bydra). Vergelyk in die verband die woorde van C.P. Mulder tydens 'n parlementêre debat op 22 Februarie 1967 (aangehaal in Rose en Tunmer, 1975:129):

If we prepare our young people for life by imparting to them spiritual values, a spiritual awareness and knowledge and by creating in them a fine spirit, fine qualities of character, national pride, morality, loyalty and devotion, then this nation will continue to exist and will survive any onslaught which may be made against it. But if these values are not impressed upon them by our education, if our people become lazy, domineering, spineless, lotusland citizens of the country of the Weak, then all the arms and ammunition for which we provide money each year under the defence Vote will be of no avail, because the people who will have to take up those arms will not have the courage and the strenght to do so. Everything loses its meaning when the spirit of a nation is killed. Our schools must be able to make them proud of this, their only fatherland, which the Creator gave them. Therefore our education must be national, national in the broad sense of the word as embodied in this legislation, namely fostering a love for those things which are one's own; that love for their flag, their freedom and their national anthem must be impressed upon them daily. To the child those things must be beautiful and precious.

Die idees soos hierbo uitgespel (d.w.s. idees van C.N.O) het die kern gevorm van die kurrikulum (amptelike en verborge) wat in skole vir blankes vergestalt is en moet ook gesien word as die bydrae wat die onderwys moes lewer om die 'totale aanslag' op Suid-Afrika af te weer. Laasgenoemde verwys na 'n beskouing van die destydse Nasionale Party-regering dat verskeie kommunisties geïnspireerde groeperinge sou saamsweer om die regering tot 'n val te bring. Hierdie aanslag, is geglo, was egter nie slegs gerig op die regering van die dag nie, maar was ook

gerig op die erodering van morele, godsdienstige en maatskaplike standarde van die samelewing in die breë en die jeug in besonder. As voorbeelde van die aanslag is onder andere voorgehou sportboikotte, dreigemente van sanksies en die groeiende wêreldsimpatie vir Frelimo (die destydse bevrydingsbeweging in Mosambiek), die MPLA (die destydse bevrydingsbeweging in Angola), asook ander organisasies in die Suider-Afrikaanse bevrydingsbewegings.

Die onderwys, so is geredeneer, het 'n sentrale rol gehad om die aanslag af te weer, 'n aspek wat duidelik na vore kom by die nadere ondersoek na die amptelike kurrikulum, maar ook in seremonies soos die daaglikse vlaghysings, die sing van die volkslied, die verering van Afrikanerhelde, en die aard van die godsdienstbeoefening in die skole (Christie, 1991:179).

Hierby moet ook verder gevoeg word programme soos die Jeugweerbaarheidsprogram wat in 1972 as verpligte vak vir blanke skole in Transvaal ingestel is. Die fokus van die program was op die inskerping van die Christelike en Nasionale karakter wat die basis van Wet nommer 39 van 1967 gevorm het (Behr, 1978:44). Die klem op 'weerbaarheid' en daarmee saam die konstruksie van vyande waarteen die jeug moreel en fisies voorberei moes word, is direk te herlei tot die sosiale konstruksie van die Afrikaner as groep wat bedreig word deur dekadente idees van 'n Westerse beskawing in 'n staat van verval, deur die kommunistiese aanslag van buite, sowel as deur die interne bedreiging (lees swart) wat as kommunisties geïnspireerd beskou is.

Dit was in reaksie op die idee van 'n 'totale aanslag' dat die konsep van 'totale strategie' (veral na die Natal-stakings van 1973 en die Soweto-opstande van 1976) sou groei en uiteindelik in 1979 amptelik van stapel gestuur sou word (Davies, 1991:341; Price, 1980:310). 'Totale strategie' as staatsbeleid het in wese twee hoofkomponente omvat, naamlik militêre maatreëls gemik op 'n verbeterde verdedigingsvermoë teen die 'aanslag van buite' en 'n program van maatskaplike hervorming om binnelandse verset onder die swart bevolking te ontlont deur enkele toegewings aan die swart gemeenskap te maak. Hierdie toegewings het onder andere ingesluit die skrapping van vele klein apartheidsbeperkings, konstitusionele veranderinge soos die Driekamerstelsel, die erkenning van die permanente status van African stadsbewoners en die groter administratiewe magte wat in die tagtigerjare aan gemeenskapsrade verleen is.

Om die nuwe beleidsrigtings meer aanvaarbaar in die swart gemeenskap te maak, is die Urban Foundation met besigheidskapitaal en staatsondersteuning in die lewe geroep om programme ter verbetering van onder andere huisvesting en fasiliteite in swart woongebiede van stapel te stuur. Ook die weermag is in beide stedelike en landelike swartgebiede ingespan by gemeenskapsprojekte as deel van 'n veldtog om goedgesindheid van swartes te bekom (Worden, 1994:125).

Hierdie beleidsverandering kan uit die aard van die saak nie in isolasie verstaan word nie, aangesien dit binne 'n bepaalde snelveranderende internasionale konteks geskied het. Die Suid-Afrikaanse regering het aan die begin van die sewentigerjare vinnig besef hoe delikaat die land se ekonomiese bande met die

buiteland was. Dit was teen die vroeg sewentigerjare al hoe meer duidelik dat die grootskaalse buitelandse investering van die sestigerjare by 'n draaipunt was. Die grootskaalse monopolisering van die Suid-Afrikaanse ekonomie het in die jare toenemend die effek begin toon van snelgroeiende inflasie en verhoogde werkloosheid, maar terselfdertyd ook van groter bedingingsmag van arbeid (Cross en Chisholm, 1990:59).

Die toenemende militante optrede van arbeid het die lot van werkers in Suid-Afrika almeer onder die aandag van goed georganiseerde en strategiese geplaasde internasionale vakbondbewegings gebring. Hierdie verenigings het verder druk uitgeoefen op die regering vir die erkenning van die vakbondwese in Suid-Afrika vir wie (vakbonde) hulle dan ook materieel en ten opsigte van leierskapsopleiding na die verskyning van vakbonde in 1973 ondersteun het. Maar meer nog was genoemde internasionale vakbondbewegings dikwels strategiese geplaas om aksies van stapel te stuur wat verreikende finansiële implikasies vir die Suid-Afrikaanse ekonomie, wat grootliks van internasionale handel afhanklik was, sou hê. Internasionale multi-korporasies en die regerings waar die korporasies hul basisse gehad het, moes toenemend die verleentheid deurmaak wat deur die vra van uiters kritiese vrae in verband met hul betrokkenheid in Suid-Afrika, beantwoord moes word.

'n Ander faktor wat grootliks bygedra het tot die regering se aanvaarding van 'n 'totale strategie' was die feit dat die land se strategiese posisie in die sewentigerjare vinnig verswak het. Die val van die Portugese koloniale ryk in

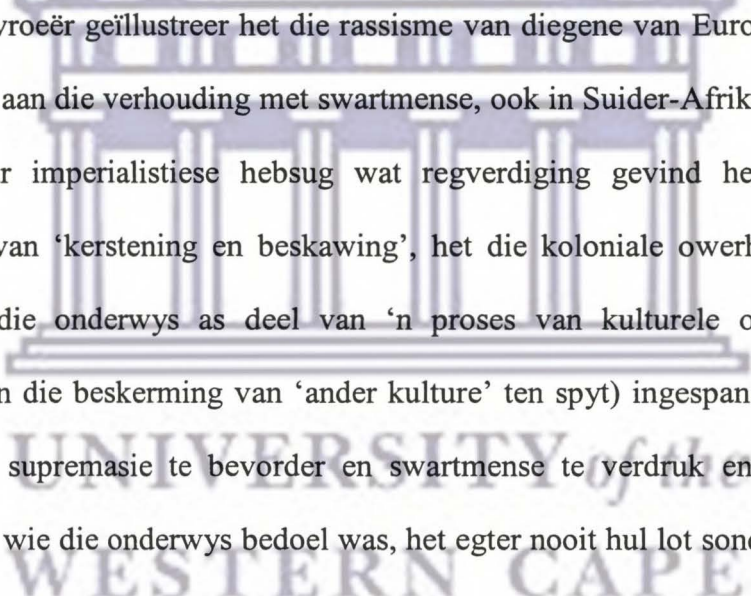
Afrika (1975-76) en die naderende einde van blanke beheer in Rhodesië het vir Suid-Afrika die einde van die buffer wat die land voorheen van die swartbeheerde lande van die noorde geskei het, ingehou. Onder die nuwe onafhanklike lande het twee (Mosambiek en Angola) boonop Marxisties-georiënteerde regerings gehad en op daardie stadium het 'n baie sterk moontlikheid bestaan dat ook Rhodesië na bevryding 'n Marxisties-georiënteerde regering sou hê. Die langtermyn doelstellings van die gebiede sou sekerlik insluit die eliminasië van die blanke vesting in die suide (Price, 1980:312).

Die omstandighede hierbo uitgespel sou eindelijk die agtergrond bied vir die uitdagings wat die interne koloniale staat sedert die tagtigerjare in die gesig sou staar. Mettertyd het dit duidelik geword dat die 'totale strategie' nie genoeg sou wees om swart verzet te ontlont nie (Worden, 1994:126). Die 'Totale Strategie' het eerder die teenoorgestelde uitwerking gehad. Die stryd om Suid-Afrika te bevry van interne kolonialisme het in felheid toegeneem. Die wyse waarop die stryd ook op die terrein van die onderwys gevoer is word in die volgende hoofstuk onder die loep geneem.

HOOFSTUK 4

DIE INTERNE KOLONIALE STAAT UITGEDAAG: ONDERWYS AS TERREIN VAN STRYD


4.1 Inleiding



Soos reeds vroeër geïllustreer het die rassisme van diegene van Europese afkoms van meet af aan die verhouding met swartmense, ook in Suider-Afrika, beïnvloed. Gedryf deur imperialistiese hebsug wat regverdiging gevind het in ‘edele’ argumente van ‘kerstening en beskawing’, het die koloniale owerhede aan die Kaap ook die onderwys as deel van ‘n proses van kulturele onderwerping (retoriek van die beskerming van ‘ander kulture’ ten spyt) ingespan om die idée van blanke supremasie te bevorder en swartmense te verdruk en eksploiteer. Diegene vir wie die onderwys bedoel was, het egter nooit hul lot sonder teenstand aanvaar nie. Reeds met die vestiging van die eerste skool aan die Kaap het onderwys ‘n terrein van stryd geword toe slawe vir wie die skool bedoel is, se verzet teen die skool geïllustreer is in die feit dat hulle weggeloop het ten spyte daarvan dat hulle met tabak en alkoholiese drank ‘aangemoedig’ is om die skool by te woon (Troup, 1976:12).

In latere jare het ook sendelingonderwys dikwels verzet van diegene vir wie die onderwys bedoel is, uitgelok. In vele gevalle het leiers verseg om hul kinders na

die skole te stuur uit vrees dat die skole 'n negatiewe uitwerking sou hê op die voortbestaan van die waardes en gesagstrukture binne die gemeenskappe sowel as die feit dat kinders dikwels benodig is as skaap- en beeswagters (kyk Molteno, 1991:52 en Christie, 1991:75). In ander gevalle het dit wel gebeur dat kinders aangemoedig is om sendingskole by te woon, maar dan spesifiek vir die voordele wat swartmense daaruit kon verkry sonder om hul eie waardestelsels prys te gee. Vergelyk in hierdie verband die volgende woorde van die historikus, Etherington (aangehaal in Christie, 1991:75):



Whole tribes (of Nguni) moved away from stations. Parents withdrew their daughters from mission schools and rotated their sons so that they might earn shirts and wages without risking conversion. Magic and medicines were administered to individuals who seemed to be moving towards church membership.

Die jare tot en met die verset wat op die implementering van die Bantoe-onderwysstelsel gevolg het, was veral gekenmerk deur verset in sendingskole en opleidingskolleges, geleë in landelike gebiede, met redes wat te vinde is in o.a. ontevredenheid oor voedsel, die politieke ontwaking van studente wat met die omstandighede gedurende die Tweede Wêreldoorlog teweeggebring is, asook die outoritêre beheer wat in kosskole gegeld het. Van die vroegste van die versetaksies was die by Kilnerton Training Centre en Lovedale in 1920. Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog het versetaksies verder toegeneem en gedurende die periode vanaf 1939 tot 1945 het meer as twintig ernstige aksies van verset in sendingskole voorgekom. In 1946 het ernstige studente verset by Lovedale uitbreek gevolg deur ten minste vyf ander gevalle in Transvaal en die Kaapprovinsie aan die einde van daardie jaar. Studente verset het na die

bewindsoorname van die Nasionale Party voortgeduur en in 1949 het studente van die Universiteit van Fort Hare hulle by stakende verpleegsters by die Victoria hospitaal geskaar. Die stakings, boikotte en betogings het tot en met die aanname van die Wet op Bantoe Onderwys (1953) voortgeduur, maar was egter ongekoördineerd en het dikwels sonder enige verbintenis met organisasies buite die betrokke skool plaasgevind (Christie, 1991:226). Die verset wat na die aanname van die Wet op Bantoe Onderwys gevolg het, het egter 'n nuwe era van verset teen onderwys as instrument van verdrukking binnegelei (Christie, 1991:228).

Die eerste tekens van 'n verwerping van Bantoe Onderwys was in die vorm van aksies geloods deur onderwysersorganisasies, naamlik die Cape African Teachers' Association en die Teachers League of South Africa wat beide geaffilieer was by die All African Convention en die Transvaal African Teachers' Association. Bantoe Onderwys is egter ook uit die staanspoor verwerp vanuit verskillende ander sektore van die gemeenskap waaronder sendelinge, ouers en relatief gepolitiseerde sektore van die jeug wat dié vorm van onderwys saam met o.a die paswette en die tuislandbeleid beskou het as 'n georkestreerde poging om swartes te onderdruk (Cross en Chisholm, 1990; Molteno, 1991). Die ANC het van meet af 'n prominente rol in die versetoptrede gespeel. Die boikot-aksie wat in April 1955 in die Oos-Kaap en aan die Oos-Rand geloods is, is 'n voorbeeld van die optrede. Hierdie aksie het egter vanweë organisatoriese probleme en dreigemente van die Minister van Naturelle Sake, Hendrik Verwoerd, dat leerders wat teen 25 April 1955 nie by skole aanmeld nie, van enige verdere onderwys

uitgesluit sou word, momentum verloor. Die African Education Movement wat deur die ANC gestig is, met die spesifieke doel om alternatiewe onderwys te verskaf vir kinders wat aan die boikot deelgeneem het, het in die tydperk onafhanklike skole gestig wat, afgesien van die feit dat dit onwettig was, tog goed bygewoon is. Die beweging het egter vanweë interne probleme en vanweë volgehoue druk wat deur die staat toegepas is, in 1956 van die toneel verdwyn.

Die sestigerjare is ingelei met voortgesette weerstand teen die apartheidsbeleid wat uiteindelik 'n keerpunt bereik het in die tragedie van 21 Maart 1960 (Sharpeville) en die daaropvolgende verbanning van beide die PAC en die ANC. Die aanvanklike krisis wat die regering ten opsigte van beleggingsvertroue hierna beleef het, het relatief vinnig getaan en voor die einde van 1962 was daar reeds 'n beduidende opswaai in die ekonomie te bespeur. Teen 1966 was die opswaai reeds so groot dat verhoogde invoere reeds inflasionêre omstandighede tot gevolg gehad het (Davenport, 1987:398). Die voordele wat die ekonomiese groei ingehou het, het ook tot 'n geringe verbetering in die posisie van swartwerkers aanleiding gegee. Die loongaping tussen swart- en blankewerkers het gedurende periode 1970-1972 vir die eerste keer kleiner geword. Hierdie verskynsel was deels toe te skryf aan die feit dat die myne hoër lone aangebied het in 'n poging om plaaslike, instelle van buitelandse mynwerkers te werf en ook omdat die groeiende vervaardigingsbedryf op geskoolde swartarbeid aangewese was. Die ekonomiese stabiliteit, gevolglike relatiewe lae werkloosheidsyfer, tesame met onderdrukkingsmaatreëls van die staat, help om die relatiewe stil periode wat die

versetbeweging gedurende die sestigerjare beleef het te verklaar (Worden, 1994:114).

Op die gebied van die onderwys is die tydperk gekenmerk deur 'n snelle toename in onderwysvoorsiening vir swartes om te voldoen aan die groot vraag na geskoolde arbeid wat die ekonomiese bloeitydperk tot gevolg gehad het. Die aantal leerders in stedelike skole het vinnig begin toeneem en aanleiding gegee tot 'n grootskaalse oorbevolking van skole. Die uitbreiding van sekondêre onderwys sou uiteindelik 'n dubbele en kontradiktoriese effek hê. In die eerste instansie het dit die gaping tussen straatsubkulture en studentebewegings oorbrug deurdat dit surplus-kindere vanaf die straat na die klaskamer gebring het terwyl oorvol klaskamers en die agteruitgang van die skoolomgewing (personeeltekorte, gebrek aan akkommodasie en oorvol klaskamers) saam met die verhoogde politieke bewussyn van swart universiteitstudente, objektiewe en subjektiewe omstandighede vir die ontwikkeling van 'n landwyse teen-hegemoniese versetkultuur geskep het (Cross, 1992:202).

Hierdie groeiende politieke bewussyn van swart studente is veral sedert die laat sestigerjare toenemend gevoed deur die swartbewussynsbeweging en is organisatories gerig deur die South African Student Organisation (SASO) wat in 1969 gestig is toe swart studente onderleiding van onder andere Steve Biko van Nusas (National Union of South African Students) weggebreek het. Genoemde organisasie en ander swartbewussyns-organisasies wat daarna gestig is, het 'n groot rol gespeel om swart verset teen blanke verdrukking en eksploitasie te

konsolideer, ook omdat dit die Apartheidskeidslyne tussen swart verdruktes misken het en 'Africans', 'kleurlinge' en 'Indiërs' saam as behorende tot die groep 'swart' beskou het. Die historikus George Fredrickson (1995:301) laat hom soos volg oor dié aangeleentheid uit:

For Biko and his colleagues, all those previously described in negative terms as 'non-whites' – Indians and Coloured as well as indigenous Africans – were to be considered 'black' so long as they identified with the struggle against racial oppression. Blackness then became less a matter of ethnic ancestry than of a raised consciousness. On the other hand, all people of African ancestry and pigmentation were not automatically black; those who accepted white domination and cooperated with their oppressors continued to deserve the appellation 'non-white'.

Die swartbewussynsbeweging het verder 'n duidelike kulturele inslag gehad en in die woorde van waarskynlik die belangrikste segs persoon van die beweging, Steve Biko, kom dit duidelik na vore dat die ongedaan maak van die kulturele onderwerping wat sentraal binne die proses van kolonisasie gestaan het 'n integrale deel van die beweging se program van verzet uitgemaak het (Biko, 1978:41)

Die ingrypende veranderinge wat die sestigerjare gekenmerk het sou verdere stukrag aan bogenoemde politieke ontwaking verleen. Die bloeitydperk wat die Suid-Afrikaanse ekonomie gedurende die sestigerjare beleef het, is gekenmerk deur 'n grootskaalse invloei van buitelandse kapitaal en 'n ongekeende monopolisering van die ekonomie. Adam (1972:32) dui in die verband daarop dat die investering in sterling en dollar tussen 1956 en 1965 met 20 % toegeneem het

en dat die toename in investering vanuit ander Europese lande in die tydperk 40 % beloop het. Teen 1966 het direkte Amerikaanse investering reeds 600 miljoen dollar beloop. Dié bedrag het in 1969 tot meer as 750 miljoen dollar gestyg, ongeveer 30 % van die totale Amerikaanse investering in Afrika. Wat Brittanje betref, is dit veral insiggewend om daarop te let dat die land se investering in Suid-Afrika bykans twee keer so hoog was as die gesamentlike investering in die res van Afrika. Die waarde van direkte Britse investering in Suid-Afrika het teen 1969 reeds 515 miljoen pond sterling beloop.

Die voorkeur behandeling wat Suid-Afrika van Brittanje gekry het, was nêrens beter geïllustreer as op handelsgebied nie. Suid-Afrikaanse produkte kon, ingevolge die Gemenebes se voorkeurstelsel, sonder die betaling van doeanebelasting Brittanje binnegebring word. Die gevolg hiervan was dat Brittanje se invoere vanuit Suid-Afrika veel vinniger toegeneem het as die land se uitvoere na Suid-Afrika. Waar Britse uitvoere na Suid-Afrika teen 1965 £ 267 miljoen sterling beloop het, het dit in 1969 tot slegs £ 293 miljoen sterling gegroei, dit teenoor invoere vanuit Suid-Afrika wat in dieselfde periode vanaf 200 miljoen pond sterling tot 327 miljoen pond sterling toegeneem het. Die voorkeur behandeling en daarmee die steun wat die Apartheidstaat van beide Amerika en Brittanje verkry het, kan nouliks beter geïllustreer word as deur die handelsyfers waarna hierbo verwys word. Die uitlating wat Adam (1980:34) maak in die lig van toenemende kompetisie vir die Suid-Afrikaanse mark, wat deur veral die toetrede van Wes-Duitsland en Japan teweegbring is, is in die verband veral uiters insiggewend.

Hy voer aan dat,

... [t]he decision of the British Conservative government under Prime Minister Heath to resume the sales of arms to South Africa reflects this competition for a wealthy, expanding market, in which the Conservatives openly admit that their economic interest lies primarily with the white South while the former Labour government carried out essentially the same policy only hypocritically disguised by more anti-Apartheid rhetoric.

Beleggings alleen kon egter nie die strukturele krisis wat die land in die sewentigerjare ervaar het afweer nie. Die strukturele krisis wat tussen 1973 en 1976 gemanifesteer is in 'n afname in die groeiakoers en in resessie het veral die werkersklas swaar getref en die balans van interne maatskaplike kragte na die middel sewentigerjare versteur.

Die grootskaalse monopolisering van die Suid-Afrikaanse ekonomie wat in die tyd plaasgevind het, het die teenstellende effek van 'n styging in die inflasiakoers en 'n toename in werkloosheid teenoor verhoogde georganiseerdheid en 'n verbetering van die bedingingsmag van die industriële werkersklas tot gevolg gehad (Cross en Chisholm, 1990:59). Hierdie werkersklas het soos die effekte van stygende inflasie in die vroeg sewentigerjare aangevoel is, toenemend polities geradikaliseer geraak en toenemend 'n sentrale rol gespeel in die opwellende stryd om vryheid wat die regering voor die grootste uitdaging in hul geskiedenis sou plaas. Hierby moet verder ook gevoeg word die invloed wat die afgooi van die koloniale juk in lande soos Mosambiek, Angola, Zimbabwe en Namibia op die psige van die onderdrukte meerderheid in Suid-Afrika sou hê.

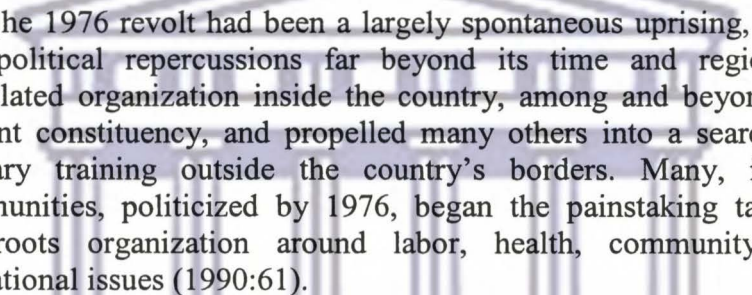
Dié sameloop van genoemde ekonomiese en politieke omstandighede het die agtergrond gevorm waarteen die opstande van die sewentigerjare plaasgevind het. Die twee grootste Suid-Afrikaanse bevrydingsbeweging (die ANC en die PAC) was op daardie stadium steeds verban. Sabotasie-aanvalle is wel deur die organisasies vanuit buurlande geloods, maar die onderdrukkingsmaatreëls van die staat was so intens dat die organisasies binnelands feitlik onsigbaar was. Die politieke vakuum wat vanweë die afwesigheid van genoemde politieke organisasies ontstaan het, is gaandeweg deur swartbewussynspolitek gevul (Cross, 1992:64). Die historikus Fredrickson (1995:298) voer aan dat die swartbewussynsbeweging in Suid-Afrika wel deur Amerikaanse swartbewussynsleiers soos Stokely Carmichael, Elridge Clever, Malcolm X en James Cook geïnspireer is, maar dat nadere bestudering van die omstandighede waarbinne dit ontwikkel het sowel as die ideologiese inhoud daarvan toon dat die Afro-Amerikaanse invloed daarop minder belangrik was as plaaslike omstandighede en denke. Genoemde denke het uiteindelik in 1968 'n organisatoriese tuiste gevind toe swart studente van die oorwegend blanke studente organisasie NUSAS weggebreek het om die South African Students Organisation (SASO), met Steve Biko as eerste president, tydens 'n konferensie by Turfloop gestig is. Waar die invloed van die swartbewussynsideologie aanvanklik tot universiteite beperk was, het dit in 1972 na die stigting van die Black People's Convention (BPC), 'n koalisie van African organisasies wat die swartbewussynsideologie onderskryf het, ook inslag in die breër swart gemeenskap gevind. Genoemde inslag is verder vergroot met die stigting van die

Black Community Project (BCP) waardeur 'n verskeidenheid van plaaslike selfhelp-inisiatiewe, soos gemeenskapsklinieke en tuisnywerhede vir werkloses, gekoördineer is (Fredrickson, 1995:300).

Die sewentigerjare is gekenmerk deur die groei van die swartbewussynsideologie wat tot volgehoue verset op universiteitskampusse en in skole bygedra het. Genoemde verset het in April 1972 na 'n klimaks opgebou na gebeure by Turfloop. Onkgopotso Tiro, 'n oud-president van die studenteraad, is na 'n toespraak aan studente, waartydens hy diskriminasie in die onderwys en die apartheidstelsel as geheel gekritiseer het, in Mei van daardie jaar as student geskors. Studente het op die skorsing gereageer deur lesings te boikot. Die universiteit is hierna gesluit. Die boikot het na ander kampusse versprei en teen Junie van daardie jaar het die boikot van lesings op alle swart kampusse voorgekom. Die boikotaksie het mettertyd groter momentum gekry toe die M.L.Sultan Tegnieise Kollege en 'n aantal swart onderwyskolleges by die boikotaksie aangesluit het. Ook blanke universiteite het tot die protesoptrede bygedra toe hulle 'n 'Free Education' veldtog van staple gestuur het. Laasgenoemde optrede is egter op geweldadige wyse deur die polisie onderdruk (Christie, 1985:236).

Die studente protes is in Januarie 1973 en Junie 1974 gevolg deur meer as 300 stakings waarby sowat 80000 werkers betrokke was. In September van daardie jaar is ten minste 150 werkers gedood en meer as 500 beseer in botsings tussen mynwerkers en die polisie. Hierdie insidente het toenemend tot nouer

samewerking tussen studente en werkers aanleiding gegee en het daarmee toenemend 'n breër politieke dimensie aan studentepotes verleen. In 1974 het veral die bevryding van Mosambiek en die Viva Frelimo byeenkomste wat daarop gevolg het, verdere stukrag aan studente verset verleen. Hierdie opstande sou uiteindelik die weg berei vir die groot uitbarsting wat in 1976 in Soweto gevolg het. Cross en Chisholm voer aan dat



... [t]he 1976 revolt had been a largely spontaneous uprising, but it had political repercussions far beyond its time and region. It stimulated organization inside the country, among and beyond the student constituency, and propelled many others into a search for military training outside the country's borders. Many, in all communities, politicized by 1976, began the painstaking task of grassroots organization around labor, health, community and educational issues (1990:61).

Die regering wat aan die begin van daardie jaar deur verbannings, detensie, en ander vorme van verdrukking oënskynlik nog ten volle in beheer was, is in Junie van dieselfde jaar met 'n krisis ongekend in die geskiedenis van die land gekonfronteer. Seer sekerlik het die opstand van 1976 nie die onmiddellike einde van Bantoe Onderwys tot gevolg gehad nie, maar die politieke ontwaking wat deur die gebeure van 1976 teweeggebring is, se invloed sou vir jare daarna die vlam van die bevrydingstryd in Suid-Afrika brandend hou.

Sedert 1979 is die stryd van studente toenemend met die breër politieke stryd verbind toe studente protes landwyd versprei het onder die vaandel van die Congress of South African Students (COSAS), 'n studente groepering wat met die

swartbewussynpolitiek gebreek het en die Freedom Charter ondersteun het. Onder die leiding van COSAS is die stryd teen Apartheidsonderwys vroeg in die tagtigerjare verskerp, met 'n skole boikot wat in April 1980 in Kaapstad begin het, en uiteindelik landwyd versprei het. Die aksies van studente is mettertyd deur progressiewe onderwysers ondersteun en in die totale verwerping van Apartheidsonderwys is programme van alternatiewe onderwys, waarin onder andere die geskiedenis van swartmense in Suid-Afrika, die aard van apartheidsonderwys, politieke opvoeding en die sportbeleid belangrik is, van stapel gestuur.

Die boikot-aksies van studente het egter vanweë die geweldige druk van die staat (o.a. detensies en die patrolering van skole), en die onvermoë van studente organisasies om studente vir 'n lang periode gefokus te hou, momentum verloor, en aan die begin van 1981 het die boikot-aksie vir alle praktiese doeleindes tot 'n einde gekom (Cross en Chisholm, 1990:60).

4.2 Hervorming van die interne koloniale staat as gevolg van druk

Die verzet van die sewentiger- en die vroeg tagtigerjare het die regering toenemend onder die besef gebring dat die sisteem van onderdrukking en eksploitasie nie deur geweld alleen in stand gehou kon word nie. Ook vanuit blanke gelede het die oproep om verandering al sterker opgegaan, alhoewel nie om dieselfde redes as die deur die swart verzetbeweging geartikuleer nie. ✓

Hartshorne (1993:150-151) wys onder andere op die feit dat daar 'n groeiende besef in die kommersiële en die industriële sektore aan die ontwikkel was dat die onderwysstelsel nie instaat was om in die ekonomiese en ontwikkelingsbehoefes van Suid-Afrika te voorsien nie. Hierdie omstandighede het tot gevolg gehad dat veral voorstanders van 'n vryemarkstelsel toenemend druk op die staat toegepas het om die bestaande stelsel van Bantoe Onderwys sodanig te verander dat daar in bogenoemde behoeftes voorsien kon word. Die staat was aanvanklik daarteen gekant om van die stelsel af te sien. Die politieke risiko verbonde aan so stap is as te groot beskou. Die stelsel van Bantoe Onderwys het die materiële en ideologiese belange van die belangrikste ondersteuners van die regering omvat ...

They relied on traditional educational policy to limit the opportunities of blacks to acquire skills, to inculcate in blacks a belief in their own inferiority, and thereby to help preserve and strengthen the dominant position of whites in South African society (Davies, 1991:350).

Die staat kon nie die omstandighede ignoreer, wat nie slegs die kapasiteit van Bantoe Onderwys om aan die behoefte aan geskoolde arbeid te voorsien beperk het nie, maar ook die groei van versetideologieë onder die jeug geaktiveer het. Studentepotes het in 1977 voortgeduur.

Die staat se reaksie op die protesaksies was in die vorm van skorsings, die sluiting van skole, die arrestasie van studente en onderwysers en die uiteindelijke verbanning van agtien swartbewussynsorganisasies. Intussen het die staat egter ook met enkele 'toegewings' vorendag gekom in 'n poging om die politieke krisis

te probeer ontlont. As toegewings is die regulasie wat die instelling van Afrikaans as 'n derde onderrigtaal verpligtend gemaak het, herroep en die gehate benaming 'Bantoe Onderwys' met 'Departement van Onderwys en Opleiding' vervang. In 'n poging om die goedgesindheid van onderwysers te wen is die salarisse van gekwalifiseerde onderwysers verhoog en die tekort aan geskoolde arbeid is aangespreek deur die verhoging van die onderwysbegroting vir swartes en deur meer tegniese opleidingsprogramme in skole in te stel. In 1979 het die staat 'n stap verder gegaan met hervormingspogings met die aanname van die Wet op Onderwys en Opleiding waarmee die Wet op Bantoe Onderwys van 1953 herroep is. Hierdie wetgewing is egter behalwe vir gematigde swart onderwysgroepe soos die African Teachers Association (ATASA) en die Transvaal Teachers Association (TUATA), wat versigtige goedkeuring aan die wetgewing verleen het, deur die oorgrote meerderheid swart organisasies verwerp. Die redes vir genoemde verwerping was in hoofsaak gespruit uit die voortgesette kategorisering van onderwys op 'n rassegrondslag en daarmee saam die behoud van 'n afsonderlike onderwysdepartement vir swartes. Davies (1991:352) voer aan dat daar van die standpunt uitgegaan kan word dat die beleid van afsonderlike ontwikkeling deur die wetgewing versterk is deur die bepaling wat 'n afsonderlike Onderwysersraad vir swart onderwysers naas die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir blanke onderwysers toegelaat het. Die wetgewing is verder hewig deur swartes gekritiseer oor die uitgebreide magte wat deur grootskaalse sentralisasie aan die minister toegeken is, die strafklousules vir wangedrag van onderwysers wat in die wetgewing vervat is asook vir die gebrek aan 'n

definitiewe verbintenis tot 'n gelyke verdeling van onderwysbronne (Davies, 1991:352).

Die privaatsektor het aanvanklik, met die aankondiging van die wetgewing in konsepvorm, goedkeuring aan die 'skrapping van Bantoe Onderwyswetgewing' verleen. Hierdie aanvanklike aanvaarding het egter vinnig gewyk, veral toe die wetgewing vanuit die swart gemeenskap verwerp is omdat dit steeds neergekom het op onderwysvoorsiening op 'n 'rassegrondslag', gemaskeer deur kulturele argumente waarna vroeër verwys is. ✓

Die aanvaarding van nuwe onderwyswetgewing het vir die privaatsektor in hoofsaak verband gehou met die skepping van stabiele onderwysomstandighede wat noodsaaklik was vir die aanspreek van die tekort aan geskoolde arbeid wat op daardie stadium bestaan het. Die belang by die skepping van stabiele onderwysomstandighede het by die privaatsektor veral toegeneem met die toenemende besef dat ekonomiese groei en produktiwiteit nie volgehou sou kon word sonder 'n groter rol vir swartes in die ekonomie en die nywerheidssektor nie. Hierdie 'groter rol' is gevisualiseer in die vorm van groter betrokkenheid as geskoolde werkers, maar ook as verbruikers - laasgenoemde ook deur die aanvaarding van vryemark waardes en die koöptering van 'n groter persentasie van die swart bevolking tot die middelklas. Op die gebied van die onderwys het laasgenoemde in wese neergekom op die propagering van 'n sisteem gekenmerk deur 'n verskuiwing vanaf 'n 'rasgebaseerde' onderwysstelsel na 'n stelsel waarbinne 'n klasgedrewe meritokratisme sentraal sou staan. Vryemarkwaardes ✓

het daarom dan ook sentraal gestaan in die Urban Foundation, wat in 1976 deur die privaatsektor met staatsondersteuning geloods is om die hervormingsproses, waarmee die staat in die oë van die privaatsektor gesloer het, te versnel. Die ideologiese oogmerke van die organisasie kom duidelik aan die lig as Davies (1991:353-354) aanvoer dat die organisasie gerig was op die bevordering van die aanvaarding van vryemarkwaardes deur die swart stedelike gemeenskappe as teenvoeter vir die groei van sosialisme. Dit het beteken dat genoemde waardes gevestig sou word in die koestering van 'n beeld van kapitaal as die vyand van rasse kategorisering en die kampvegter vir 'n kleurblinde meritokrasie. Vir kapitaal om genoemde ideologiese rol te kon vervul, was dit fundamenteel noodsaaklik om te breek met die tradisionele ideologie van "Bantoe Onderwys" en die vervanging daarvan met die idëe van gelykheid van geleentede ter bevordering van die opvatting dat posisies in 'n vryemarkstelsel bepaal word deur die opvoedkundige prestasie van individue en nie deur toegeskrewe rasse karakteristieke nie. In hoofsaak was genoemde veranderinge gerig op die skepping van 'n swart middelklas wat sou dien as 'n ondersteunende buffer tussen kapitaal, die swart werkersklas en swart werkloses.

Teen 1980 egter, het die staat toenemend onder die besef gekom dat die hervormings wat met die wetgewing van 1979 beoog is, tesame met privaatsektor inisiatiewe, soos die Urban Foundation, nie die toenemende druk vanuit die swart gemeenskap sou ontloot nie. Die opwelling van swart verset kon nie deur liberalisme (met die primêre fokus op die individu) afgeweer word nie. 'Rassekarakteristieke' was steeds bepalend vir die maatskaplike posisies wat

individue kon beklee. Hierby moet gevoeg word dat daar ook toenemende ontevredenheid aan die oplaai was in die geledere van die georganiseerde blanke onderwysprofessie wat in hoofsaak verband gehou het met lae salarisse en 'n gebrek aan inspraak in besluite rakende die professie en nie onderwys in die algemeen. Die regering kon veral nie langer die frustrasie van onderwysers ignoreer toe die regeringsgesinde Transvaalse Onderwysvereniging ook hul stem tot die van ontevrede onderwysers gevoeg het nie (Hartshorne, 1993:151).

Die krisis wat die regering in die gesig gestaar het, is in Februarie 1980 verder verdiep met die veskyning van die verslag van die Cillie-kommissie van ondersoek na die oorsake van die Soweto-opstand. Die 760-bladsy verslag was 'n verdoemende opgawe van die gevolge van apartheidsonderwys. Uit die reaksie op die verslag was dit duidelik dat die staat daadwerklik sou moes optree om 'n verdere verdieping van die krisis af te weer. Hartshorne (1993:151) voer in die verband aan:

It must have become clear, even to the most extreme of apartheid ideologists and bureaucrats, that in spite of the trauma of hundreds of deaths, detentions, and young people going into exile, there was no giving up in the resistance to the education system.

Op 13 Junie 1980 het die Eerste Minister (P.W. Botha) amptelik 'n RGN-ondersoek na onderwys in Suid-Afrika geloods met 'n aankondiging in die verband in die parlement. 'n Komitee onder die voorsitterskap van J.P. de Lange is hierna in die lewe geroep en 'n verslag moes binne twaalf maande voorgelê

word. Die komitee se verslag is in Februarie 1981 voltooi en het op die volgende 11 beginsels berus wat die basis van al die werk van die De Lange-komitee gevorm het:

1. Equal opportunities for education, including equal standards in education, for every inhabitant, irrespective of race, colour, creed or sex, shall be the purposeful endeavour of the State.
2. Education shall afford positive recognition of what is common as well as what is diverse in the religious and cultural way of life and the languages of the inhabitants.
3. Education shall give positive recognition to the freedom of choice of the individual, parents and organizations in society.
4. The provision of education shall be directed in an educationally responsible manner to meet the needs of the individual as well as those of society and economic development, and shall, inter alia, take into consideration the manpower needs of the country.
5. Education shall endeavour to achieve a positive relationship between the formal, non-formal and informal aspects of education in the school, society, and family.
6. The provision of formal education shall be a responsibility of the State, provided that the individual, parents and organized society shall have a shared responsibility, choice and voice in this matter.
7. The private sector and the State shall have a shared responsibility for the provision of non-formal education.
8. Provision shall be made for the establishment and state subsidization of private education within the system of education.
9. In the provision of education the process of centralization and decentralization shall be reconciled organizationally and functionally.
10. The professional status of the teacher and lecturer shall be recognized.
11. Effective provision of education shall be based on continuing research.

(Aangehaal in Hartshone, 1992:156-157)

Die finale verslag van die komitee is in Oktober 1981 in die parlement ter tafel gelê. Die belangrikste aanbevelings wat deur die komitee gemaak is, het ingesluit, die stigting van 'n enkele ministerie van onderwys en die instelling van verpligte en gratis onderwys. Verder het die komitee die beginsels van gelyke onderwysgeleentheid en gelyke standarde onderskryf, differensiasie op rassegrondslag verwerp en die beginsels van vrye assosiasie in die onderwys onderskryf. Die verslag is veral met groot oorgawe deur die sakesektor en die Engelse pers (o.a. deur The Star en The Sunday Times) verwelkom, maar is veral vanuit swart gelede hewig gekritiseer omdat die aanbevelings in die verslag nie naastenby die aspirasies van swart Suid-Afrikaners aangespreek het nie (Davies, 1991:360; Hartshorne, 1992:183). Davies (1991:360) stel dit so:

The changes to education which are envisaged fall pitifully short of instituting a new and revolutionary educational dispensation for the black population as a whole ... Upon close scrutiny, the actual implications of the basic principles enunciated are so ambiguous or qualified as to be virtually useless as prescriptions in any genuine struggle against inequalities and discrimination in education.

Die primêre fokus van die verslag was daarom nie die ongelykhede en die diskriminasie in die onderwys wat veranker was in die land se koloniale verlede nie, maar veeleerder die onderwys as agent van ekonomiese groei. Hierdie faset word verder duideliker as in ag geneem word dat die grootste mate van kritiek wat dan ook deur die verslag teen die bestaande skoolstelsel uitgebring is, gerig was op die onvermoë van die stelsel om bevredigende integrasie tussen onderwys en die wêreld van werk teweeg te bring, eerder as om te fokus op die onderwys as deel van 'n sisteem van onderdrukking. Hieruit voortspruitend is die

fundamentele probleem in die onderwys geïdentifiseer as misplaaste vooropgesteldheid ten opsigte van akademiese onderwys wat tot die vernalatiging van voorbereidende kursusse vir die praktiese beroepe aanleiding gegee het.

Die groot klem wat in die verslag geplaas word op beroepsvoorligting en tegniese onderwys is daarom direk te herlei tot die geïdentifiseerde leemte, naamlik

... to orientate prospective workers into what is euphemistically called the complexities of the occupational world. In short, the cure envisaged is the rigorous application of those most classic and most explicit of all educational instruments in order to prepare youngsters to accept later the capitalist relations within the labour process." (Davies, 1991:362).

Genoemde aspekte verder duidelik weerspieël ten opsigte van die interpretasie wat aan die eerste van die elf beginsels van die verslag gekoppel is. Anders as wat dit op sigwaarde mag voorkom was die beginsel nie gerig op die totale aftakeling van 'rasgebaseerde' onderwys nie, maar dit was (in lyn met die doelwitte van die Urban Foundation waarna vroeër verwys is) veeleerder gerig op die koöptering van die swart middelklas in 'n sisteem waarbinne die ouers se finansiële vermoë toegang sou bied aan sogenaamde 'multi-rassige' of dan 'oop skole' wat in wese tot die vermindering van rasse differensiasie maar terseldertyd tot 'n verhoging van klasse differensiasie aanleiding sou gee (Worden, 1994:124, kyk ook Davies, 1991:362).

Wat die onderliggende ideologie van die verslag as geheel betref, voer hy (Davies) aan dat die implisiete aanspraak dat 'n werklike en omvattende proses van transformasie voorgeskryf word, uitgaan van die aanname dat onderwys op 'nie-rassige differensiasie' gebaseer sou wees. Meritokatiese meganismes van seleksie sou egter aangewend word om te bepaal wie toegang sou verkry tot wat in die verslag bekendstaan as die 'elite groep'. Die nie-rassigheid hier ter sprake, was daarom 'n sterk gekwalifiseerde nie-rassige wêreld waartoe slegs diegene wat aan die 'keuringskriteria' voldoen, toelating kon kry. Davies (1991:362) verduidelik dit so:

...(Upon closer examination) this notion of (racially) integrated education turns out to be a highly exclusive one, seen to embrace only the private schools and universities ... As far as schooling is concerned it is therefore only those black pupils within the elite private schools who will enjoy relative shelter from the oppressive winds of apartheid; and it is from this narrow base that the future black 'elite' will be recruited.

Gegee die land se lang koloniale geskiedenis van die agtergesteldheid van swartes, sou hierdie groep in elk geval so 'n klein persentasie uitmaak dat hul opname in elite instansies geen noemenswaardige verandering aan die rassistiese onderwysbestel teweeg sou bring nie. Hul opname sou bloot neerkom op die voortsetting van 'n proses van hervorming wat die rassisme en ekonomiese eksploitasie, wat die erfenis van kolonialisme is, in 'n minimaal-gewysigde vorm sou voortsit in die lig van veranderde ekonomiese omstandighede en die veranderde arbeidsbehoefte wat daarmee saamgaan.

Die aanbevelings van die verslag is deur die sakesektor en die Engelse pers verwelkom, maar die 'hervormingsgees' wat in die verslag weerspieël is, was egter nie vanuit alle oorde verwelkom nie. In die geledere van die blanke bevolking was daar vanuit staatsweë die inherente vrees dat beter gekwalifiseerde swartes selfs meer militant sou wees in hul oproep om verandering terwyl reaksionêre blankes (waaronder Afrikaanssprekende onderwysers) oor die algemeen hewig teen hervorming gekant was. Afgesien van laasgenoemde groep se teenkanting waarmee die staat moes rekening hou was dit in elk geval hoogs onwaarskynlik dat 'n onderwysstelsel gebaseer op die aanbevelings van die RGN-verslag die woede onder die swart jeug sou kon laat afneem (Davies, 1991:366).

Die feit dat kernbelangrike voorstelle van die verslag (byvoorbeeld die stigting van 'n enkele onderwys departement) nie in die wetgewing wat uiteindelik 1984 (Wet 76 van 1984, Die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwysaangeleenthede) verskyn het, neerslag gevind het nie, moet dan ook teen dié agtergrond beskou word. Die hervormingsinslag van die verslag was in die woorde van Hartshorne (1993:183) eenvoudig te radikaal vir die regering van die dag en daarmee saam was blanke Suid-Afrika ook nie gereed daarvoor nie, dit terwyl swart Suid-Afrikaners die dokument as alles behalwe radikaal genoeg om hul aspirasies te bevredig beskou het.

Die klaaglike mislukking van die staat om die aspirasies van diegene in verset deur die hervormingswetgewing te bevredig, kon nouliks beter geïllustreer word as in die grootskaalse verset wat juis in daardie jaar in skole in Port Elizabeth en

Cradock in die Oos-Kaap en in Saulsville en Attridgeville naby Pretoria begin het, en in die daaropvolgende jare landwyd verprei het nie. Die protes en boikotte wat aanvanklik uit frustrasies binne die onderwys gespruit het (wat te herlei is tot aparte en ongelyke onderwys, gebrek aan onderwysfasiliteite, swak gekwalifiseerde onderwysers en handboek tekorte) moet egter ook teen die agtergrond van die breër politieke en ekonomiese ontwikkelinge van die tyd beskou word.

Op ekonomiese gebied het die land na die kort bloei periode wat van die tweede helfte van 1983 tot vroeg in 1984 geduur het, in die tweede helfte van 1984 vanweë 'n daling in die goudprys en lae volume uitvoere, 'n tydperk van resessie tegemoet gegaan met 'n inflasiekoers wat tussen 1984 en middel 1985 vanaf 12% tot 16% getyg het (Cross en Chisholm, 1990:59). Hierdie omstandighede het tot grootskaalse werkloosheid, verhogings van voedselpryse, verhogings van vervoertariewe en huurgeld aanleiding gegee. Vele mense vanuit die swart werkersklas wat reeds die uitwerking van lae lone persoonlik aangevoel het, was nou in 'n oorlewingskrisis gedompel.

Op die gebied van die staatspolitiek is die tydperk veral gekenmerk deur 'n voortsetting van die staat se hervormingsplanne met nog 'n poging om die kernprobleem, naamlik Apartheid, deur 'n driekamer parlementêre stelsel verder te verfyn in 'n poging om dit vir swartes aanneemlik te maak. Die stelsel is in die lewe geroep met konstitusionele veranderinge wat afsonderlike parlementêre strukture vir 'Indiërs' 'kleurlinge' en blankes gevestig het. Elkeen van die

afsonderlike strukture het beheer oor sogenaamde 'eie sake' soos onderwys, gesondheid en gemeenskapsdienste gehad, maar verder is alle ander aangeleenthede deur die blanke Volksraad beheer. Die sentrum van mag het steeds by die blanke minderheid berus, ook omdat die Volksraad by verre oor die meeste setels beskik het en daarom ook grootliks sou bepaal wie die pos van staatspresident, aan wie wye magte ingevolge die nuwe grondwet toegeken is, sou beklee. Die grootste gedeelte van die bevolking, naamlik Africans, was totaal uit die nuwe konstitusionele dispensasie uitgesluit.

Wat die onderwys betref het die oorkoepelende politieke strategie van die staat, naamlik die van 'eie sake', 'multi-kulturalisme' of 'multi-nasionalisme' neerslag gevind (Cross en Chisholm, 1990:60). Vir die gedeeltes van die Suid-Afrikaanse bevolking wat as 'blank', 'Indiër' en 'kleurling' geklassifiseer is, is daar ingevolge die absurde 'multi-kulturele stelsel', afsonderlike en ongelyke onderwysdepartemente, waarvoor laasgenoemde twee slegs beperkte beheer sou hê, in die lewe geroep. Africans was van die nuwe konstitusionele dispensasie uitgesluit daar die beginsel, dat Africans se konstitusionele verteenwoordiging tot die tuislande beperk sou bly, steeds gegeld het. Die nuwe parlementêre stelsel was in die woorde van Murray (in Worden, 1994:124) 'n poging tot 'sharing power without losing power', 'n strategie wat vir die meeste 'kleurling' en 'Indiër' kiesers verwerplik was, en gevolglik geboikot is.

Buite-parlementêre bedrywighede is gedurende hierdie periode gekenmerk deur 'n veel groter mate van georganiseerdheid as gedurende die verset van 1976 en

het in 1984 veel breër gestrek as studente organisasies. By verre die grootste van die politieke organisasies wat gedurende hierdie tyd gestig is, was (i) die National Forum, waardeur swartbewussynsondersteuners van die Azanian People's Organisation en die 'non collaborationist' tradisie van die Cape Unity Movement vroeg in 1983 onder een vaandel byeengebring is en, (ii) die United Democratic Movement wat 'n breë populistiese beweging in die Charteristiese-tradisie was. Die National Forum was gekant teen enige vorm van samewerking met die heersersklaspartye en het die onmiddellike stigting van 'n demokratiese, anti-rassistiese, werkersrepubliek geëis. Die stryd om nasionale bevryding is deur die groepering gedefinieer as gerig teen die sisteem van rasse-kapitalisme wat slegs tot voordeel is van 'n klein groepering van blanke kapitaliste, blanke werkers en reaksionêre elemente van die swart middelklas (Worden, 1994:128). Die beleid van die United Democratic Front was geskoei op die breë populistiese tradisie wat die Freedom Charter as basis gehad het. Die groepering het 'n oproep op Suid-Afrikaners gemaak om die apartheidstaat te verwerp, om die driekamerverkiesings te boikot en die beginsels van die Freedom Charter te aanvaar (Worden, 1994:128). Afgesien van genoemde politieke bewegings sou ook georganiseerde arbeid na 1976 'n toenemend groter rol in die bevrydingstryd speel. Wetgewing vir die erkenning van swart vakbond is in 1979 aanvaar en teen 1986 het die lidmaatskap van die twee grootstse nasionale vakbondfederasies naamlik, die Congress of South African Trade Unions (COSATU) en die Council of Unions of South African Confederation of Trade Unions (CUSA-AZACTU) geamentlik reeds op een miljoen te staan gekom. Beide organisasies het van meet af groot sukses behaal om lone en werksomstandighede te verbeter, maar het

toenemend gepolitiseerd geraak en sou 'n sentrale rol in die bevrydingsstryd speel (Thompson, 1990:225)

Die aandrang op politieke verandering in Suid Afrika was egter nie slegs tot binnelandse organisasies beperk nie. Die tagtigerjare is ook gekenmerk deur toenemende internasionale druk. In Suider-Afrika was genoemde druk hoofsaaklik in die vorm van die beskikbaarstelling van basisse vir die gewapende stryd in buurlande terwyl kerkorganisasies, vakbonde, studente-organisasies en ander gemeenskapsorganisasies oor die wêreld heen aktief deel gehad het aan protesaksies gerig op die instelling van ekonomiese sanksie teen Suid-Afrika. In die VSA het beide konserwatiewe en liberale politici in die Huis Van Verteenwoordigers toenemend die oproep om die aanname van sanksiewetgewing gesteun. Die Amerikaanse president, Ronald Reagan, het toenemend onder druk gekom om van sy beleid van 'stille diplomatie afstand' te doen. In Europa is diplomate vanuit Pretoria ontbied om te help met die formulering van 'n gemeenskaplike anti-apartheidsbeleid. Buitelandse beleggers in Suid-Afrika het toenemend van hul beleggings ontslae geraak. Waar die gemiddelde opbrengs op buitelandse beleggings in 1980 20% was het dit in 1985 tot slegs 5% gedaal (Meredith, 1988:199). Op 31 Julie 1985 is die Suid-Afrikaanse ekonomie deur 'n volgende slag getref toe die Chase Manhattan Bank van die VSA onverwags alle uitstaande lenings van Suid-Afrikaanse instansies opgevra het en geweier het om enige verdere lenings aan die Suid-Afrikaanse privaatsektor toe te staan. Die optrede van die Chase Manhattan bank is spoedig gevolg deur ander Amerikaanse banke. Suid-Afrika was vinnig op pad na die grootste finansiële krisis in die

geskiedenis van die land. Die vernaamste enkele gebeurtenis wat die wereld tot volskaalse algemene sanksies sou oorhaal het egter op 15 Augustus 1985 in die vorm van Botha se Rubicon-toespraak plaasgevind (Davenport, 1991:463). Die verwagtinge van die wêreld op die aankondiging van grootskaalse hervormings is met grootskaalse teleurstelling begroet toe geen nuwe hervormings met die toespraak aangekondig is nie. Buitelandse beleggers het Suid-Afrika hierna in groot getalle verlaat en teen 27 Augustus 1985 het die waarde van die rand met 'n derde teen die Amerikaanse dollar gedaal. Die internasionale oproep om sanksies teen Suid-Afrika het in felheid toegeneem. Selfs konserwatiewe Westerse leiers soos Ronald Reagan van die VSA en Margaret Thatcher van Brittanje, wat beide gekant was teen sanksies, kon in die gees van die tyd nie anders as om hul by die internasionale opinie te skaar nie (Meredith, 1988:204).

Teen die agtergrond hierbo geskets het dit wat as 'n skole-boikot in 1984 begin het teen 1985 uitgebrei tot 'n algehele, nasionale politieke opstand teen 'n regering wat desperaat vasgeklou het aan die laaste oorblyfsels van die koloniale erfenis waarop die stelsel van apartheid geskoei is. Die opstand het alle sektore van die swart bevolking betrek, was geografies verspreid oor die lengte en breedte van die land en was in menige gevalle baie meer intens as die opstande van beide 1976 en 1980. Die geweld waarmee die staat wanhopig gepoog het om die opstande te onderdruk het eerder die teenoorgestelde uitwerking gehad toe dit in 1985 tot die ontstaan van nuwe populistiese organisasies aanleiding gegee het. In Kaapstad het die omstandighede in skole tot die stigting van die Western Cape Teachers Union gelei en ook die betrokkenheid van ouers, van wie aanvanklik

teen die opstand van studente gekant was, het steeds groter geword. In die noorde van die land het die samewerking tussen ouers, onderwysers en leerders tot die ontstaan van die National Education Crisis Committee gelei wat deur Ouer-Onderwyser-Studente Assosiasies (meer bekend as PTSAs) gaandeweg beheer van skole as demokratiese verkose strukture oorgeneem het en 'n demokratiese alternatief vir Apartheidsonderwys deur die People's Education-beweging te ontwikkel (Christie, 1986).

4.3 Die ontwikkeling van People's Education as alternatief vir Apartheids-Koloniale Onderwys

People's Education as beweging was, soos Lulu Johnson dit dan ook duidelik tydens die National Consultative Conference on the Crisis in Education op 28 en 29 Desember 1985 by die Universiteit van die Witwatersrand gestel het, primêr gerig op die aftakeling van Apartheidsonderwys as die produk van kolonialisme. Hy het dit soos volg gestel:

As a process of formal learning, education has been misused a lot in our country. Our education system is a product of colonialism. ... Too much unhappiness has prevailed, and is still prevailing in opposition to Apartheid colonial education...All we want our parents and teachers to understand is - ours is a struggle for better education - People's Education.
(In 'People's Education - A Collection of Articles December 1985 to May 1987)

Ook in die hoofrede, wat deur Vader Smangaliso Mkatswa tydens die geleentheid gelewer is, het hy dit uitgespel dat die stryd om bevryding in wese daarop gemik was om die Suid-Afrikaanse samelewing te bevry van die koloniale erfenis wat onderdrukking en eksploitasie in die land gekenmerk het:

We can speak first of what has been called the Principal Determining Contradiction. In one sense, that it reproduces capitalist relations and forces of production, South African society is very similar to that of the U.K., U.S.A., France and other capitalist states. There is a class of workers who are forced to sell their labour-power at a wage in order to exist. They sell this to the bosses who own the factories, mines, large farms, etc Out of this contradiction between the interests of capital and labour, there is a class struggle between workers and the bosses. In addition, we have in South Africa what has been called a Dominant Contradiction, arising from the situation where all whites enjoy political freedom while all blacks, and especially the African majority, irrespective of class, endure national oppression. Not just the white bourgeoisie, but also the petit-bourgeoisie and workers enjoy access to power in varying degrees. The whites form an alliance of classes who lord over all blacks. The alliance is not, however, stable or without contradictions. It has undergone changes at various stages of South African history and it is under stress right now. Black people, in contrast, have been denied their right to self-determination, to control their own country. All blacks, irrespective of class, are victims of this oppression. Written into the structure of the South African state is this systematic national oppression of all blacks. (In People's Education: A Collection of Articles, December 1985-May 1987)

People's Education moet daarom in die lig van bogenoemde uitsprake gesien word as meer as slegs 'n beweging wat op onderwystransformasie gerig was. People's Education was meer as dit, dit was ook 'n beweging gerig op die transformasie van die onderdrukkende reste van 'n koloniale sisteem waarbinne die onderwys as instrument van kulturele onderwerping, politieke heerskappy en ekonomiese eksploitasie aangewend is.

Hierdie aspekte word verder ook duidelik weerspieël in die resolusies van die Tweede National Consultative Conference van die NECC wat in 1986 aanvaar is:

On People's Education

This conference notes that Apartheid Education

- 1 is totally unacceptable to the oppressed people
- 2 divides people into classes and ethnic groups
- 3 is essentially a means of control to produce subservient, docile people
- 4 indoctrinates and domesticates
- 5 is intended to entrench apartheid and capitalism.

Therefore, we resolve actively to strive for people's education as the new form of education for all sections of our people, declaring that people's education is education that:

- enables the oppressed to understand the evils of apartheid
- eliminates illiteracy, ignorance and the exploitation of one person by another
- eliminates capitalist norms of competition, individualism and stunted intellectual development, and replaces it with norms that encourage collective input and active participation by all, as well as stimulating

critical thinking and analysis

- equips and trains all sectors of our people to participate actively and creatively in the struggle to attain people's power in order to establish a non-racial democratic South Africa
- allows students, parents, teachers and workers to be mobilized into appropriate organizational structures which enable them to participate actively in the initiation and management of people's education in all its forms
- enables workers to resist exploitation and oppression at their workplace
(Booyse aangehaal in Lemmer en Badenhorst, 1997:81)

Tydens die konferensie is onderneem om die idees van People's Education na afloop van die konferensie deur 'n komitee (People's Education Committee), wat spesifiek vir die doel in die lewe groep is, verder te ontwikkel. Die konkretisering van hierdie resolusies was in die praktyk egter veel moeiliker as wat dit op 'n konferensie, gevoed deur emosies en idealisme, geskyn het.

Die staat het in die omstandighede opnuut met hervormingsplanne vorendag gekom om die voortslepende krisis in die onderwys te ontlont. Die destydse Minister van Nasionale Onderwys, F.W. de Klerk, het naamlik in April van daardie jaar die sogenaamde Tienjaarplan aangekondig waarvolgens onderwys vir swartes opgegradeer sou word. Die plan is egter deur die NECC verwerp omdat segregasie behoue sou bly en omdat die plan geen voorsiening gemaak het vir gemeenskapsdeelname in die onderwys nie (Christie, 1991:285). Die staat het

hierop gereageer deur in Junie 1986 'n noodtoestand aan te kondig, in Desember 1986 NECC vergaderings te verbied, alle NECC materiaal in skole van die Departement van Onderwys en Opleiding te verbied en NECC amptenare sowel as andere wat as aktiviste identifiseer is in hegtenis te neem. Die NECC het egter, afgesien van die staat se onderdrukkingsmaatreëls, voortbestaan en in September 1987 'n derde Consultative Conference in Johannesburg gehou waartydens die strewe na 'n nie-rassige, demokratiese staat en People's Education as 'n integrale deel van die stryd vir nasionale bevryding en vryheid van ekonomiese eksploitasie herbevestig is. Die staat se verdrukkingsmaatreëls is in 1988 verder versterk toe die NECC een van die organisasies was wat in daardie jaar in die ban gedoen is. 'n Derde NECC konferensie is in September 1989 onder die vaandel van die Education Movement gehou. 'n Vierde National Consultative Conference het in Desember 1989 gevolg nadat die NECC besluit het om self die organisasie te ontban. Die NECC was op daardie stadium uiters geslaagd in die koördinerings van die verskillende sektore se doelstellings en beginsels vir onderwysvoorsiening asook in die artikulerings van sekere algemene beleidsrigtings. Die artikulerings van 'n onderwysprogram met duidelike beginsels, doelstellings, en gedetailleerde beleidsrigtings om die rekonstruksie en die transformasie van die onderwys te verwerklik het egter groot tekortkomings openbaar (NEPI, 1993:3; Badat, 1997:22). Hierdie situasie kan herlei word tot die feit dat dekades van verdrukkende politieke omstandighede tot gevolg gehad het dat die openbare diskoers ten opsigte van onderwysmoontlikhede en -alternatiewe ernstig verarm is.

Gegee 'n geskiedenis van beperkte toegang tot informasie en analise en 'n politieke klimaat wat sig nie geleen het tot vrye debatvoering en ope bespreking nie, is dit terugskouend nie vreemd dat bespreking in die meeste gevalle gewentel rondom opposisie en algemene eise vir regstelling, eerder as in terme van positiewe en haalbare alternatiewe. Progressiewe opvoedkundiges het geneig om op die vyandelike en gepolariseerde politieke omgewing te reageer met kritiese analises van die regering se beleidsrigtings eerder as om te voorsien in die navorsing en analise wat noodsaaklik was vir die formulering van spesifieke alternatiewe beleidsrigtings (NEPI, 1993:4). Kritiese analises van regeringsbeleid, tesame met die retoriek en slagspreuke van massa-organisasies was egter nie genoeg vir die ontwikkeling van alternatiewe onderwysbeleidsrigtings met die potensiaal om die kern van bestaande onderwysprobleme aan te spreek nie.

Tydens die NECC se Nasionale Kongres tussen 7 en 9 Desember 1990 is 'n proses van stapel gestuur om genoemde probleem aan te spreek met die loodsing van die National Education Policy Investigation (NEPI). NEPI se opdrag het in wese behels die genereer van beleidsopsies en die implikasies daarvan in die konteks van vergelykbare onderwyservaring deur die analise van opvoedkundige aspekte van die onderdrukkende apartheidsamelewing en die rol van die staat, kapitaal en ander rolspelers in die proses. As basiese beginsels vir voorgestelde beleidsopsies is gestel: nie-rassigheid, nie-seksisme, demokrasie, 'n unitêre stelsel en regstelling. Badat (1994:24) beskou die aanwending van eksplisiete beginsels en doelstellings eerder as beleidsprosesse, gerig deur implisiete waardes of idees van bekostigbaarheid, as vertrekpunt van die NEPI-proses as 'n sterkpunt van die

proses, maar dui terselfdertyd op die formulering en analise van beleidsopsies uitsluitlik in terme van die vyf beginsels hierbo genoem as 'n ernstige tekortkoming wat eers op 'n baie laat stadium van die proses herken is.

Genoemde proses het daartoe aanleiding gegee dat vrae na onderwystransformasie uitsluitlik op gelykheid en regstelling gefokus het, terwyl daar in gebreke gebly is om die kernbelangrike vrae in verband met die transformasie van onderwys en opleiding in terme van ekonomiese, politieke en maatskaplike ontwikkeling te vra. Aangaande die waarde wat NEPI as 'n proses van beleidsontwikkeling in Suid-Afrika ingehou het, dui Badat (1994:23) tereg daarop dat die proses veral veel bygedra het tot die ontwikkeling van 'n plaaslike, inheemse kapasiteit vir beleidsnavorsing en beleidsanalise asook die feit dat die NEPI-proses op daardie stadium as voorbeeld van 'n bruikbare alternatief vir die tegnokratiese proses, waardeur die regering se eie Onderwys hernuwingstrategie-voorstelle ontwikkel is, kon dien.

4.4 Voortgesette pogings tot die hervorming van Apartheidsonderwys

Teen die einde van die tagtigerjare was dit duidelik dat niks minder as meerderheids- regering die volgehoue verset in Suid-Afrika sou temper nie. Die moontlikheid vir die behoud van mag deur die minderheidsregering is op daardie stadium verskraal hoofsaaklik deur die volgende onafwendbare prosesse waarna Thompson (1990:240-242) in sy ontleding van die situasie verwys:

Die eerste van die prosesse is tot die demografiese posisie op daardie stadium te herlei. Volgens amptelike sensusse het die blanke bevolking vanaf 21 persent van die totale bevolking tot 19 persent in 1960, 16 persent in 1980 en 15 persent in 1985 afgeneem terwyl daar in 1988 beraam is dat die persentasie teen 2005 op slegs 10 persent te staan sou kom. Hierdie tendens het plaasgevind te midde van grootskaalse verstedeliking van swartes. Dié geweldige toename van swartes in die stede (vanaf 5,2 miljoen in 1951 tot 10,6 miljoen in 1980) het geweldige druk op dienste in die stede geplaas en sou grootliks bydra tot die revolusionêre gees waardeur die tagtigerjare gekenmerk is. Hoe dit ookal sy, Suid-Afrika is op daardie stadium deur 'n minderheidsregering regeer en die opmars van verdruktes is aangevuur deur 'n aandrang op 'n demokratiesverkose meerderheidsregering.

In die tweede instansie is dit belangrik om daarop te let dat alhoewel hoë vlakke van werkloosheid teen 1989 bestaan het die kummulatiewe ekonomiese mag van die swart gedeelte van die populasie as werkers, verbruikers en entrepreneurs beduidend aan die toeneem was.

In die derde instansie was die afname van wit oorheersing in die onderwys onafwendbaar. Teen 1986 het die aantal swart leerders reeds op 7 miljoen teenoor minder as 1 miljoen blanke leerders te staan gekom, terwyl die aantal swart universiteitstudente op daardie stadium feitlik gelyk aan die aantal blanke universiteitstudente was. ✓

In die vierde instansie het die ekonomie onder geweldige probleme gebuk gegaan. Die apartheidstaat met drie parlementêre kamers, tien departemente elk vir onderwys, gesondheid en staatswelsyn, groot militêre- en sekuriteitsinstellings sowel as finansiële afhanklike tuislande, was uiters duur om in stand te hou. Die laat tagtigerjare was verder ook die periode waartydens die effek van sanksies en disinvestering toenemend die ekonomie negatief beïnvloed het.

Bogenoemde onafwendbare prosesse is verskillend deur verskillende groeperinge hanteer. Onder swartes het die prosesse bygedra tot 'n verhoging van frustrasievlakke, wat weer tot 'n groter gemotiveerdheid om minderheidsbeheer tot 'n einde te bring, aanleiding gegee het.

Onder hervormingsgesinde blankes is die periode gekenmerk deur oproepe om groter en vinniger hervormings. Die periode is verder ook gekenmerk deur gesprekvoering wat besigheidsleiers, intellektuele, kerkleiers en sport administrateurs sonder die goedkeuring van die regering met die ANC in ballingskap begin is.

Onder behoudenes in blanke geledere het die prosesse saam met die regering se beperkte hervormingsmaatreëls tot 'n swaai na regs van die Nasionale Party-regering aanleiding gegee. Hierdie persone het 'n tuiste gevind in die Konserwatiewe Party, wat in 1983 onderleiding van Andries Treurnicht gestig is, sowel as ander verregse politieke splintergroepe waarvan die Afrikaner

Weerstandsbeweing onderleiding van Eugene Terre'Blanche waarskynlik die bekendste was.

Ook die spanning wat binne die Nasionale Party bestaan het is gedurende die periode op die spits gedryf. Hierdie spanning sou uiteindelik tot 'n openlike magstryd tussen P.W. Botha en F.W. de Klerk aanleiding gee. Op 20 September 1989 het De Klerk uiteindelik as oorwinnaar uit die stryd getree toe hy, na Botha se bedanking op 14 Augustus, as staatspresident ingesweer is (Cameron, 1991:320).

Politiese hervorming het na De Klerk se bewindsoorname groter momentum gekry toe hy die ontbanning van politieke organisasies, vrylating van politieke gevangenes, opheffing van mediasensuur, opheffing van noodregulasie, tydens 'n toespraak op 2 Februarie 1990 aangekondig het. Genoemde stappe sou uiteindelik die weg vir politieke onderhandelinge voorberei waarmee studente protespolitiek toenemend vervang sou word.

Op die gebied van die onderwys het die staat intussen steeds voortgegaan met pogings tot hervorming sonder die prysgawe van blanke beheer van skole wat vir blankes gereserveer is. Hierdie hervormingspogings is in Oktober 1990 deur die destydse Minister van Onderwys in die Volksraad, Piet Clase, bekend gemaak met die aankondiging dat staatsskole vir blankes voortaan wettiglik toegelaat sou word om swart leerders toe te laat. Die nuwe maatreëls het egter geensins op die algehele skraping van die apartheidsonderwys neergekom nie. Ouergemeenskappe

van skole vir blankes sou die reg verkry om oor die aangeleentheid te stem. Die stempersentasie by so 'n stemming moes ten minste 80% wees en die toelating van swart leerders sou slegs goedgekeur word indien 72% van die ouergemeenskap hulle by sodanige stemming ten gunste daarvan verklaar. Skole sou verder die opsie kon uitoefen om vir een van drie modelle te stem. Hierdie drie modelle was (Nepi, 1992 aangehaal in Lemmer en Badenhorst, 1997:145):

Model A - 'n private skool gestig na die sluiting van 'n gewone openbare skool en vir 45% van die operasionele koste gesubsidieer word.

Model B - 'n gewone openbare skool wat 'n eie toelatingsbeleid kon bepaal binne die raamwerk van die grondwet. Hierdie model het vir die ouergemeenskap geen verdere finansiële implikasies ingehou nie.

Model C - 'n gewone openbare skool wat as staatsondersteunde skool verklaar is en waar die staat die salaris van onderwysers betaal.

Tekens van behoudendheid kom duidelik na vore in die volgende gemeenskaplike kenmerke wat die drie modelle openbaar het (Carrim, Mkwanazi en Nkomo aangehaal in SAHRC Report, 1999:10):

- Alle skole vir blankes moes 'n 51% blanke meerderheid handhaaf.
- Die blanke kulturele etos van die skool moes behoue bly.

- Die beheer van die skole deur bestuursrade het nie noodwendig voorsiening gemaak vir die aanstelling van swart onderwysers by die skole nie.
- Die finansiering van swart kinders by die skole was die verantwoordelikheid van die ouers.

In April 1992 het die stelsel 'n verdere verandering ondergaan toe aangekondig is dat alle skole vir blankes voortaan as Model C skole geklassifiseer sou word. Die enigste uitsonderings wat toegelaat sou word, was in gevalle waar bestuursrade deur middel van 'n meningspeiling kon aantoon dat 'n minimum van tweederdes van die ouergemeenskap ten gunste was van die bestaande bestuursmodel van sodanige skool was (Marais en Pienaar in Lemmer en Badenhorst, 1997:145).

'n Aspek wat duidelik blyk uit bogenoemde is die feit dat die stelsel geensins gerig was op die algehele skraping van apartheid in die onderwys nie. Die beheer van die skole was nog steeds in die hande van blankes en die finansiële implikasies wat die skole vir ouers ingehou het, tesame met ander toelatingsvereistes wat deur die bestuursliggame van die skole aan swart leerders gestel is, het die skole hoogstens toeganklik gemaak vir 'n geringe persentasie van kinders uit die swart middelklas wie se ouers kon bekostig om hulle na die skole te stuur en wie oënskynlik geen probleme gehad het om hul aan die subtiële rassisme, wat met keuring gepaard gegaan het, te onderwerp nie. Teen 1993 het die aantal swart leerders aan die skole slegs 60000 of dan 6.6 % van die totale leerdertal uitgemaak (Badat, 1994:11). Vergelyk verder in die verband ook die

volgende bevinding van die Menseregte Kommissie se ondersoek na rassisme en desegregasie in openbare sekondêre skole (Februarie 1999:11):

The vast majority of black parents were excluded from enrolling their children largely because of the high fees. Many black parents were also turned away after failing selection measures, admissions tests and other so-called meritocratic criteria which actually masked explicit racism. ✓

Die geleidelike 'oopstelling' van staatskole moet egter ook gesien word teen die agtergrond van 'n besef van die staat dat die droom van 'n interne koloniale stelsel, waar pseudo-onafhanklike bantoetuislande as woonplek van die swart meerderheid 'n blanke 'meerderheidsbewind' in 'n verkleinde Suid-Afrika sou verseker en terselfdertyd kon dien as reservoirs van goedkoop arbeid, vinnig besig was om te verkrummel. Tussen 1976 en 1981 het slegs vier van die tuislande 'onafhanklikheid' aanvaar, terwyl die res geweier het om 'onafhanklikheid' te aanvaar en daarmee hul aanspraak om in die rykdom van die land te deel op te sê. Die politieke probleme het mettertyd verder verdiep as gevolg van die staat se duur en oneffektiewe beleid van ekonomiese desentralisasie wat daarop gemik was om grootskaalse verstedeliking te ontmoedig. Teen 1982 het die staat wel pogings aangewend om die stelsel te herstruktureer, maar die mislukking van die stelsel om die steeds groeiende strewe na vryheid te ontmoedig het die staat genoop om in 1985 die bekentenis te maak dat die stelsel van 'grand apartheid' misluk het. ✓

Die jare hierna is gekenmerk deur verskeie 'toegewings' (waaronder die afskaffing van die paswette en die voorwaardelike herstel van burgerskap van diegene in die 'onafhanklike' tuislande) van die staat as deel van 'n beleid van politieke hervorming waarvoor Simon (aangehaal in Dixon en Heffernan, 1992:32) aanvoer dat: "... these moves should not be seen as an attempt to abolish apartheid in the short term, but to modernise it by retaining as much as possible of the status quo beneath a veneer of change." Die druk wat deur die Soweto-opstand en die opstande sedertdien op die staat geplaas het kan nie gering geskat word nie, maar daarby moet ook gevoeg word die effek van toenemende druk om internasionale sanksies en belangrike strukturele veranderinge wat met die groter sofistikasie van die ekonomie gepaard gegaan het. Die gevolg hiervan was 'n situasie wat Dixon en Heffernan (1992:32) treffend beskryf as hulle aanvoer:

Having become more sophisticated and having effectively 'outgrown' the limits of South Africa's white population, continued capital accumulation has of late required the incorporation of groups (particularly racially defined classes) and regions (including the bantustans) previously excluded.

In skole anders as staatskole is daar veral in die periode na 1976 ook geleidelik begin beweeg in die rigting van 'oopstelling'. Ironies genoeg het die eerste beweging in die rigting gekom van die staat, met die versoek aan blanke Katolieke skole om die kinders van swart diplomate toe te laat. Katolieke keiers was egter nie bereid om tot die stap oor te gaan terwyl die swart Suid-Afrikaanse kinders van die skole uitgesluit is nie. Na 'n ondersoek na die moontlikheid van die toelating van ander 'rasse' tot die skole is uiteindelik in Februarie 1976 'n

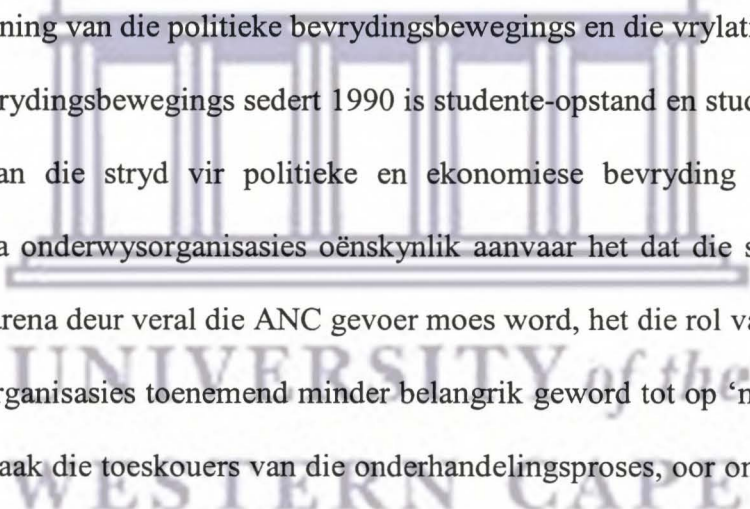
beleid aanvaar waarvolgens die toelating van 'kleurling'- en 'Indiër'-kinders aangemoedig sou word het die Katolieke Kerk uiteindelik genoemde kinders tot hul skole toegelaat. Wat die toelating van African kinders betref is geglo dat die aangeleentheid deur onderhandelinge met die Onderwysdepartement opgelos sou word. Die Katolieke Kerk is mettertyd deur o.a die Anglikaanse Kerk en die Congregational Kerk gevolg met 'oopstelling', maar veral finansiële implikasies vir ouers het toelating tot die skole hoofsaaklik tot die kinders vanuit die swart middelklas en enkele swart leerders wat beurse ontvang het beperk gebly. Die skole was dan ook oor die algemeen privaatskole, wat op enkele swart kinders na, slegs deur kinders vanuit die opkomende swart elite bygewoon is. Hierdie getalle was egter ook verder beperk deurdat die bevrydingsbeweging, wat 'n sterk populistiese inslag gehad het, ook bestaan het uit mense vanuit die swart elite/middelklas wat vanweë politieke oorwegings geweier het om hul kinders in privaatskole te plaas (Cross, 1992:234).

In die vroeë negentigerjare het dit al duideliker geword dat enkele hervormings van 'n onderwysstelsel, wat vir die meerderheid van die inwoners verwerplik was, nie genoeg was om die stryd om die totale transformasie van die stelsel te ontloont nie. Dit het teen die vroeë negentigerjare ook duidelik geword dat die revolutionêre ideale van die anti-apartheid onderwysverset wat in People's Education neerslag gevind het, vanweë 'n komplekse sameloop van omstandighede, al laer op die agenda van die eertydse bevrydingsbeweging geforseer sou word.

HOOFSTUK 5

DIE EINDE VAN APARTHEIDSONDERWYS EN DIE BEGIN VAN DIE STRYD OM KOLONIALE ONDERWYS ONGEDAAN TE MAAK

5.1 Inleiding



Na die ontbanning van die politieke bevrydingsbewegings en die vrylating van die leiers van bevrydingsbewegings sedert 1990 is studente-opstand en studentepotes toenemend van die stryd vir politieke en ekonomiese bevryding ontkoppel. Namate massa onderwysorganisasies oënskynlik aanvaar het dat die stryd binne die politieke arena deur veral die ANC gevoer moes word, het die rol van studente en studente-organisasies toenemend minder belangrik geword tot op 'n punt waar hulle in hoofsaak die toeskouers van die onderhandelingsproses, oor onder andere die terme van politieke oorgang, grondwetlike sake, en verkiesings, geword het. Studente wat eens die katalisators van die populêre stryd teen apartheid was en dikwels as die 'skoktroepe' van die Suid-Afrikaanse revolusie gekarakteriseer is, is grootliks deur die proses van politieke onderhandelings gemarginaliseer en in toeskouers verander (Kallaway et al, 1997:15).

In 1994 is die weg uiteindelik deur 'n onderhandelingsproses gebaan vir demokratiese verkiesings en in April van daardie jaar het meer as 20 miljoen

In 1994 is die weg uiteindelik deur 'n onderhandelingsproses gebaan vir demokratiese verkiesings en in April van daardie jaar het meer as 20 miljoen Suid-Afrikaanse burgers in Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing na die stembus gegaan. Die land is hierna deur 'n regering van Nasionale Eenheid met 'n interim grondwet regeer en na 'n proses van grondwetskrywing het die Suid-Afrikaanse Parlement in Desember 1996 'n grondwet (Wet 108 van 1996) aanvaar.

5.2 Juridiese raamwerk vir die aftakeling van Apartheidsonderwys

In lyn met internasionale wetgewing betreffende menseregte word ook in die Suid-Afrikaanse Grondwet die verantwoordelikheid om die regte van die individu te respekteer, te beskerm en te bevorder aan die staat opgedra. Ook die reg op onderwys as een van die basiese menseregte word duidelik in die grondwet onderskryf en wel in Seksie 29 wat bepaal dat:

- i) elkeen die reg het tot basiese onderwys waarby ingeslote is basiese volwasse onderwys, en
- ii) die reg tot verdere onderwys waarvoor die staat redelike maatreëls moet tref om dit progressief beskikbaar en toeganklik te maak.

Hierdie reg tot onderwys word internasionaal erken as 'n voorvereiste vir die uitleef van verskeie burger- en politieke regte, waaronder die vryheid tot meningsuiting en die vryheid van assosiasie. Voorts is die reg om te stem of

verkiesbaar te wees, sowel as die reg op gelyke toegang tot die staatsdiens, afhanklik van ten minste 'n minimum vlak van onderwys. Verskeie ekonomiese, sosiale en kulturele regte kan voorts slegs betekenisvol uitgeleef word na die verwerwing van 'n minimum vlak van onderwys (Menseregte Kommissie, 1999:13). Genoemde regte mag egter soms vanweë praktiese probleme, byvoorbeeld, gebrekkige finansiële middele, beperk word. Uit die Menseregte Kommissie se verslag aangaande rassisme, rasse integrasie en desegregasie in Suid-Afrikaanse skole (1999:13) word dit egter, en tereg ook so, onomwonde gestel dat enige besluitneming aangaande genoemde beperking behoorlik opgeweeg moet word teen geregtigheid, redelikheid, menswaardigheid en gelykheid. Dit, word voorts in die verslag aangevoer, sou byvoorbeeld kon beteken dat daar binne die konteks van beperkte bronne, herverdelingsmaatreëls ingestel kan word om te verseker dat die effekte van praktiese beperkings nie tot 'n toename in ongelykhede aanleiding gee nie. Ten opsigte van die bestryding van die ongelykhede wat direk tot rassediskriminasie te herlei is, word die onderwysverantwoordelikheid van ook die Suid-Afrikaanse staat duidelik uitgespel in die Deklarasie ten opsigte van Ras en Rasse-vooroordeel wat in 1978 deur UNESCO uitgevaardig is (aangehaal in die Menseregte Kommissie se verslag aangaande Rassisme, Rasse-integrasie en Desegregasie in Suid-Afrikaanse skole, 1999:13).

Bogenoemde deklarasie stel dit dat die owerheid en die hele onderwysprofessie genoemde verantwoordelikheid moet nakom deur toe te sien dat: die onderwys hulpsbronne van alle lande gebruik sal word om rassisme te bekamp,

veral deur te verseker dat wetenskaplike en etiese oorwegings met betrekking tot menslike eenheid en diversiteit by die ontwikkeling van kurrikula en handboeke in ag geneem word; onderwysers opgelei word om genoemde doelwitte te vergestalt; die middele van die onderwysstelsel aan alle groepe van die bevolking, sonder rasse-beperkings of –diskriminasie, beskikbaar gestel word; gepaste stappe geneem word om agterstande onder sekere rasse- of etniese groepe met betrekking tot die vlak van hul onderwys of hul lewenstandaard, uit te wis en veral te verhoed dat sulke agterstande aan kinders oorgedra sal word.

Naas genoemde internasionale maatreëls (gerig op die beskerming van basiese menseregte en die bestryding van rassisme), die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996) en Die Handves van Menseregte (hoofstuk 2 van die Grondwet) is die juridiese raamwerk vir die aftakeling van die stelsel van Apartheid, en meer spesifiek Apartheidsonderwys, in 1996 verder uitgebrei deur die aanname van die Suid-Afrikaanse Skolewet waarmee alle Apartheidswetgewing betreffende skole herroep is, lyfstraf en toelatingstoetse afgeskaf is, die kodifisering van verpligte onderwys vir leerders tussen 7 en 15 ingestel is, en ook die raamwerk neergelê is vir 'n verenigde skolestelsel. Die gerigtheid van die nuwe onderwysstelsel, wat binne die raamwerk van die nuwe wetgewing gevisualiseer word, word in die aanhef tot die Suid-Afrikaanse Skolewet duidelik uitgespel - die regstelling van die ongeregthede van die verlede ten opsigte van onderwysvoorsiening, die progressiewe voorsiening van onderwys van 'n hoër gehalte aan alle leerders om in die proses 'n sterk basis vir die ontwikkeling van alle mense se talente en vermoëns te lê, die bevordering van die demokratiese transformasie van die

samelewing en die bekamping van rassisme, seksisme en alle ander vorme van onregverdige diskriminasie.

5.3 Die erfenisse leef voort

Hierdie juridiese raamwerk sou uit die aard van die saak nie oornag die effekte van eeue-lange rassistiese en ekspliatiewe praktyke ongedaan maak nie. Die realiteit is dat die blanke minderheid steeds voordeel trek uit die erfenis van 'n proses van bevoorregting wat oor eeue gestrek het. Met die aanname van die Suid-Afrikaanse Skole Wet in 1996 was dit reeds duidelik dat behoudendes binne bogenoemde groep nie bereid was om hul bevoorregting sondermeer prys te gee nie. Sekere skoolgemeenskappe sou in hul spreekwoordelike loopgrawe gaan om hul skole as laaste vestings van apartheidsonderwys te beskerm. Die stryd wat hierop gevolg het, is dikwels gekenmerk deur die mees blatante vorme van naakte rassisme (byvoorbeeld by Vryburg, De Aar, en Richmond in die Noord-Kaap) wat in sekere gevalle (byvoorbeeld by Vryburg) tot openlike fisiese geweld aanleiding gegee het. In die ondersoek van die Menseregte Kommissie na Rassisme, Rasse-integrasie en Desegregasie in Suid-Afrikaanse Openbare Sekondêre Skole (1999) is die vernaamste kenmerke van diesulke skole geïdentifiseer as:

- Afrikaans as enigste onderrigtaal;
- Normaalweg geleë in 'n konserwatiewe plattelandse blanke gemeenskap;
- Skoolfooie is bo die finansiële vermoëns van die plaaslike swart gemeenskap;

- Blanke leerders word van omliggende gebiede vervoer om die getalsterkte van blanke leerders te verhoog en sodoende swart leerders uit die skole te weer;
- Koshuise wat ten volle beset word deur blanke koshuisgangers;
- Beskik oor 'n skooletos waarby ingesluit sportkodes, godsdienstige aktiwiteite, buitemuurse aktiwiteite en ontgroeningsrituele wat vir swart leerders vreemd is;
- Beskik oor onderwysers en leerders wie se optrede in die klaskamer en daarbuite van blatante diskriminasie en vooroordeel spreek;
- Plaaslike en provinsiale amptenare van die onderwysdepartement openbaar 'n traagheid om betrokke te raak.

Dit is voorts deur die ondersoek van die Menseregte Kommissie aan die lig gebring dat in bogenoemde skole, waar daar tog enkele swart leerders oor die laaste paar jaar toegelaat is, die kinders gebuk gaan onder die mees verskriklike vorme van rassisme. Vergelyk enkele uitsprake van blanke leerders by diesulke skole:

I feel good about it and there will be many more incidents of racism because the KAFFERS (sic) must know they don't belong (hoort) in this school!

I feel it [racism in the school] is right because we do not go and sit in black schools. There are schools for non-whites and schools for whites; what do they want in our schools?

Someone spat chalk in the face of a black girl a year ago. I think this is taking things too far. I don't have anything against black people as long as we don't come close to each other.

Hoewel segregasiemaatreëls waarskynlik die maklikste waarneembaar is, en daarom ook waarskynlik die meeste mediadekking kry, is dit egter nie die enigste wyse waarop skole wat vroeër vir blankes gereserveer is poog om die etos (en daarmee saam die koloniale reste) van sodanige skole behoue te laat bly nie. Veel meer algemeen, maar terseldertyd baie meer subtiel, is die assimilasiiebenadering waarbinne die skole geen veranderinge ondergaan het om voorsiening te maak vir 'n veranderde leerdersamestelling nie, dit terwyl van swart leerders verwag word om aan te pas by die etos van die skool. Hierdie maatreëls stem baie nou ooreen met 'akkommodasiemaatreëls' wat aanvanklik in Brittanje getref is vir persone wat vanuit eertydse Britse kolonies gewerf is om te voorsien in die vraag na goedkoop arbeid van 'n groeiende industriële ekonomie na die Tweede Wêreldoorlog. In die 'Nuwe Suid- Afrika' is hierdie benadering algemene praktyk in skole wat voorheen eksklusief vir blanke leerders gereserveer is. Vergelyk in die verband van die bevindinge van die Menseregte Kommissie se ondersoek na Rassisme, Rasse-integrasie en Desegregasie in Suid-Afrikaanse Openbare Sekondêre Skole:

Pupils of the dominant racial grouping saw 'minority group' pupils as the ones who needed to change, and adapt to the school. Moreover, they did not see the school as having to change in order to adapt to its new school population.

While 'tolerance' is espoused, little effort is made to accommodate the differences of new learners, nor the issues around discrimination or prejudice.

Although some principals were not explicit about issues such as maintaining standards and the superiority of traditional norms, this seems to be an underlying assumption behind the assimilationist perspective.

Dit is belangrik om daarop te let dat bogenoemde toestande egter, hoewel meestal baie makliker waarneembaar, nie slegs tot eertydse Afrikaans-medium skole wat vir blanke leerders gereserveer is, beperk is nie. Trouens, hoewel meer subtiel, en oënskynlik aanvaarbaar vir swartes, is die benadering algemene praktyk in Engels-mediumskole wat voorheen vir blankes, 'kleurlinge' en Indiërs gereserveer is. In die skole is daar veral vanweë taal-imperialistiese benaderings groot druk op leerders om by die skool se etos aan te pas sonder dat die skool enige noemenswaardige veranderinge in die lig van die veranderde skoolpopulasie ondergaan. Afgesien daarvan dat die etos van die skole dikwels veral African kinders vyandiggesind is (interme van koloniale simbole soos die skoolvlag, skoollied en so meer) word die kinders in die skole verder vervreem deur die totale miskennis van hul eerste taal wat daartoe lei dat sodanige tale in die proses gereduseer word tot onbelangrike en minderwaardige tale. Die situasie word dikwels regverdig deur argumente dat dit die ouers se keuse is dat die kinders in Engels onderrig moet word sonder inagneming van die feit dat die keuse wat die ouers maak verband hou met die konstruksie van 'n wêreld waarbinne ook die taalkeuse dikwels voorafbepaal word deur diegene in posisies van mag. Die gevolg hiervan is dat diesulke leerders onderrig ontvang in Engels wat vir hulle 'n tweede- of soms 'n derde taal is, terwyl daar geen sprake is, of vooruitsigte bestaan dat daar binne 'n benadering van multitaligheid vir die

leerders voorsiening gemaak word of sal word nie. 'Ondersteuning' wat wel in enkele gevalle bestaan toon sterk ooreenkomste met die agterstands-model wat in Brittanje kenmerkend was van die assimilasiëbenadering wat in die land aanvanklik teenoor die kinders van 'immigrante' gevolg is. Die oplossing vir die kinders se akademiese agtergesteldheid, is aangevoer, het naamlik daarin gelê dat hulle so gou moontlik Engels moet verwerf om op die manier hul 'agterstand' uit te wis. In Brittanje het dié beskouing aanleiding gegee tot die massiewe "English for Immigrants" veldtog wat in 1963 deur die DES (Department of Education and Science) geloods is en feitlik sonder enige bevraagtekening in letterlik honderde primêre en hoërskole geïmplementeer is (Mullard, 1981:122). In Suid-Afrikaanse skole het hierdie programme ook 'n ander dimensie aangeneem, naamlik dat dit in baie skole van leerders verwag word om vir ekstra Engelse taallesse te betaal en daarmee behalwe vervoerkoste, 'n ekstra las te plaas op die skouers van diegene wat dit in die meeste gevalle die minste kan bekostig (Menseregte Kommissie, 1999:44). Hierdie tragiese situasie word veel erger as in ag geneem word dat African leerders in skole in Afrika dieselfde vorm van diskriminasie met betrekking tot onderrigmedium deurmaak as wat die geval bykans vyftig jaar gelede vir 'immigrante' in Brittanje was. Die de facto situasie is dat alhoewel alle apartheidswetgewing herroep is, swart kinders steeds in menige skole waar toegang vroeër aan hulle ingevolge apartheidswetgewing geweier is, behandel word soos besoekers of dan 'immigrante' wat so gou moontlik talig opgeneem moet word om die minste mate ontwrigting mee te bring. Dit terwyl die grondwet klem lê op die ontwikkeling van die inheemse tale binne die konteks van die onderwys.

Die ooreenkoms met die benadering wat in Brittanje vir die opname van swart kinders gevolg is val duidelik op. Vergelyk ook die volgende uitsprake in die verband:

(i) Mullard (1981:123) se beskouing van die 'English for Immigrants' veldtog in Brittanje:

If black children could be taught English quickly and to an acceptable level then just as quickly they could be assimilated into the British educational system, and ultimately into society as a whole ...

The teaching of English along with a programme of cultural indoctrination and subordination ... would help in short to neutralize sub-cultural affinities and influences within the school. A command of the dominant group's language would not only mean blacks could 'benefit' from the education provided in school, but, more significantly, it would help counter the threat an alien group apparently poses to the stability of the school system and on leaving the society at large.

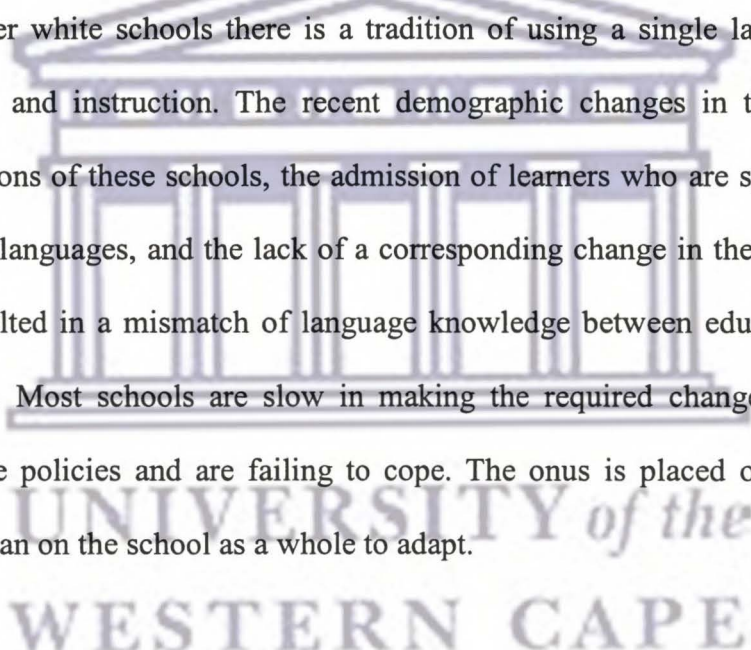
(ii) Gillian Klein (1993:54-55) se uitlating oor die miskenning van die eerste taal in die onderwys in Brittanje behoort enigiemand wat die belange van onderwys in Suid-Afrika op die hart dra tot onrustigheid te stem:

If children are denied their first language during their formative early years and are not yet fluent enough in their second language to form their cognitive concepts (up to about age 6), their development is – and irretrievably remains – inhibited. These children simply do not catch up. For older children, denial of their first language had less tragic but nevertheless damaging outcomes. With the collusion of parents, co-operating in good faith with the

teachers who knew what was best for their children, they were led to think that their heritage language – Cantonese, say, or Turkish – was of less value than English; that it was a ‘kitchen’ language that one spoke only to grandmother at home and only because she was too old to learn the ‘proper’ language, English. The only language of worth was English.

(iii) Die Menseregte Kommissie se verslag oor die talige situasie in Suid-

Afrikaanse skole:

- 
- (a) In former white schools there is a tradition of using a single language of learning and instruction. The recent demographic changes in the learner populations of these schools, the admission of learners who are speakers of African languages, and the lack of a corresponding change in the educators has resulted in a mismatch of language knowledge between educators and learners. Most schools are slow in making the required changes to their language policies and are failing to cope. The onus is placed on learners rather than on the school as a whole to adapt.
- (b) Most schools are not moving proactively toward multilingualism and do not see language diversity as a school and classroom resource but rather as a deficiency. In a number of schools the home language of a number of learners are (unconstitutionally) banned.
- (c) Based on the various interviews and written responses, there exists little acknowledgement or indication that perhaps educators and learners should

learn an African language. Instead many learners are encourage to see the use of African languages in a suspicious light.

Uit die navorsingsverslag van die Menseregte Kommissie (1999) blyk dit dat behalwe vir 'n assimilasiëbenadering, sekere skole wat voorheen vir blankes gereserveer was, die oplossing vir hul 'probleme' om swart leerders te 'akkommodeer' probeer vind in 'n 'multi-kulturele benadering'. Hierdie benadering word veral gekenmerk deur die feit dat daar binne die skole van tyd tot tyd ruimte geskep word vir die belewenis van die kulturele aktiwiteite wat beskou word as uniek aan die een of ander 'kultuurgroep'. Die paternalisme waarmee 'ruimte' vir die aktiwiteite geskep word, is heel dikwels so duidelik waarneembaar dat dit vergelyk kan word met die vertonings wat slawe in vervloë jare op feesdae vir hul meesters gelewer het. Die gevaar vir swartes opgesluit in dié benadering, is geleë in die feit dat die rassitiese karakter van skole verberg mag word agter die maskerade van 'kultuurverheerliking' terwyl die rassisme van die dominante 'blanke kultuurgroep' onaangeraak voortbestaan. Hierdie benadering in Suid-Afrikaanse skole herinner dan ook sterk aan die viering van godsdienstige feeste, soos Divali, in Britse skole en die Black History programme in Amerikaanse skole waardeur van tyd tot tyd 'vry ruimtes' vir 'minderhede' gebied word, terwyl die rassitiese etos van skole nie onder die loep geneem word nie, en daarom onveranderd bly.

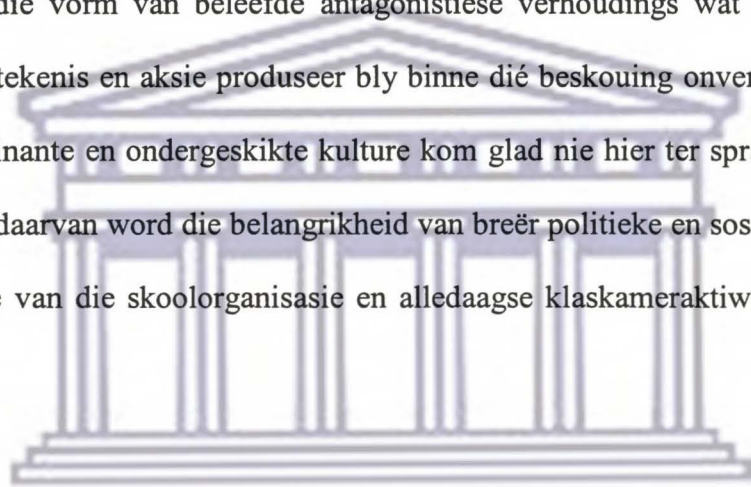
Gesien teen die agtergrond van Suid-Afrika se apartheidsverlede en gedagtig aan die feit dat die grootste persentasie van die huidige onderwysers in die skole wat

voorheen uitsluitlik vir blankes gereserveer is hul opleiding in 'n apartheidsbestel ondergaan het, is dit natuurlik nie heeltemal vreemd dat 'n multi-kulturele benadering soos hierbo uitgespel, vir behoudende skole en gemeenskappe 'n uiters aantreklike alternatief sal bly nie. Die sentrale plek wat 'kulturele verskille' binne die apartheidsbeleid ingeneem het en die diskriminasie wat met die beleid van 'eie sake' saamgegaan het, is vandag algemene kennis. Wat bedoel word met 'multi-kulturele onderwys' in die skole word duideliker as daar gekyk word na die wyse waarop daar met die konsep omgegaan is in die voorsittersrede van Professor C.G. de Vries tydens die ses-en-tagtigste kongres van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie gehou in Junie 1990 by die Hoër Tegniese Skool Daniel Pienaar.

Treffend veral in die rede is die feit dat multi-kulturele onderwys gelykgestel word met die destydse "eie sake"-onderwys wat in die berugte "Clase-modelle" neerslag gevind het. Hierdie sisteem word in die rede veral onderskryf omdat dit sou voorsiening maak vir die idee van "gemeenskapsgerigte onderwys", waaronder verstaan word onderwys wat sou voorsien aan die eise van die "kultureel-plaaslike gemeenskap". Veral aantreklik vir die spreker omtrent genoemde modelle was die idee dat besluitnemingsmagte, "ten opsigte van dit wat eie is aan die besondere gemeenskap en dit wat met die breër gemeenskap gedeel moet word", toelatingsbeleid en finansiële besluite in die hande van die ouer- en onderwysersgemeenskap sou berus.

Die aanwending van multi-kulturele retoriek om apartheidsonderwys sodanig te hervorm dat dit 'n beeld van aanvaarbaarheid sou hê, word nog verder versterk as De Vries (1990:69) oor 'multi-kulturele onderwys' binne die raamwerk van die 'Clase-modelle' aanvoer dat: "Daar word nie 'n wysiging in huidige onderwysbeleid voorgestel nie, maar wel 'n buigsamer en pragmatieser toepassing van die onderwys-as-eie-saak-beginsel ... Ouers wat wel hulle kinders na multi-kulturele skole wil stuur, moet die geleentheid gebied word om dit te doen. Ouers wat hulle kinders 'n kultuurgebonde onderwys wil laat bekom, moet insgelyks die geleentheid daartoe hê." As De Vries later in sy rede 'gemeenskapsgerigte onderwys' gelykstel met die "onderskeibare Bruin, Blank, Swart en Indiër-gemeenskapsgerigte onderwys" word dit duidelik dat met "gemeenskapsgerigte" of dan "multi-kulturele onderwys" niks anders bedoel is as die verfyning en voortsetting van 'n bestaande stelsel wat gekenmerk word deur uitsluiting en diskriminasie wat reeds uit die vroegste koloniale verlede van Suid-Afrika dateer. Die aanwending van 'kultuur' binne so 'n benadering tot multi-kulturele onderwys is uit die aard van die saak hoogs problematies en word bloot die nuwe linguïstiese teken waarmee die teken 'ras' vervang word - die betekenisinhoud bly egter onveranderd. Die retoriek wat met die benadering geassosieer word, word die van 'kultuurgroepe' as statiese entiteite en die skool word voorgehou as die instelling waarbinne wedersydse respek en toleransie vir kultuurverskille ontwikkel moet word terwyl daar oor die verband tussen 'kultuur' en 'mag' absolute stilswye is. Die skeiding tussen kultuur en magsrelasies binne sodanige beskouing gee aanleiding tot 'n onkritiese analise van kultuur asof 'n objek van eerbetoon of as 'n stel praktyke wat die tradisies en waardes van diverse groepe

beliggaam, terwyl kultuur binne die beskouing gedepolitiseer word as 'n sosiale konstruksie en sosiale praktyk (Giroux, 1988:129). Binne dié beskouing is daar geensins sprake van 'n poging om kultuur te verstaan as gemeenskaplike en beleefde beginsels van lewe kenmerkend van verskillende groepe en klasse soos dit ontplooi binne ongelyke verhoudings van mag en terreine van stryd nie. Kultuur as 'n spesifieke verhouding tussen dominante en ondergeskikte groepe uitgedruk in die vorm van beleefde antagonistiese verhoudings wat spesifieke vorme van betekenis en aksie produseer bly binne dié beskouing onverkend. Die idee van dominante en ondergeskikte kulture kom glad nie hier ter sprake nie en as uitvloeisel daarvan word die belangrikheid van breër politieke en sosiale magte op alle fasette van die skoolorganisasie en alledaagse klaskameraktiwiteit totaal misken.

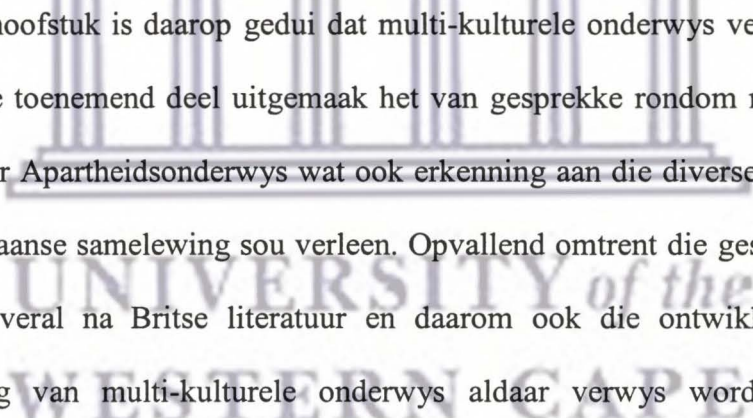


UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 6

DIE VERKENNING VAN BENADERINGS TOT DIE HANTERING VAN DIVERSITEIT IN DIE ONDERWYS AAN DIE HAND VAN ONTWIKKELINGE IN BRITTANJE

6.1 Inleiding



In die vorige hoofstuk is daarop gedui dat multi-kulturele onderwys veral sedert die tagtigerjare toenemend deel uitgemaak het van gesprekke rondom moontlike alternatiewe vir Apartheidsonderwys wat ook erkenning aan die diverse aard van die Suid-Afrikaanse samelewing sou verleen. Opvallend omtrent die gesprekke is die feit daar veral na Britse literatuur en daarom ook die ontwikkeling en implementering van multi-kulturele onderwys aldaar verwys word. Nadere ondersoek toon egter dat die dikwels enge fokus op multi-kulturele onderwys in Brittanje tot wanvoorstellings en -interpretasies aanleiding kan gee daar multi-kulturele onderwys in Brittanje slegs een van drie fases was/is wat oor die algemeen onderskei word in 'n aaneenlopende proses om die 'probleem' van diversiteit wat daar deur immigrasie vanuit eertydse kolonies teweeggebring is, te hanteer. Die interpretasies van veranderinge in beleid, wat die mees aanneemlike is vir studente van die studieveld is te vinde in die werke van o.a. Street-Porter (1978), Mullard (1982) en Troyna (1982) wat in hul interpretasie die analitiese

gereedskap inspan wat ontwikkel is binne die Sosiologie van rasseverhoudinge (Troyna en Carrington, 1990:12). Tot hierdie groep kan verder ook nog gevoeg word ander bekende Britse ondersoekers van die studieveld waaronder Klein, Cohen en Cohen, Brandt, Gillborn en Todd. Die werk van die ondersoekers openbaar oor die algemeen die gemeenskaplike kenmerk dat hulle ideologiese- en beleidsveranderings in terme van drie fases, naamlik assimilasië, integrasie en multi-kulturalisme spesifiseer, wat alhoewel in 'n groot mate verwant en interafhanklik, tog vanweë nuanseverskille ten opsigte van intensie (ook in die retoriek) en aksie onderskeibaar is.

6.2 Assimilasië

Klein (1993:16) dui daarop dat die beleid wat oor die eeue heen in Brittanje teenoor immigrante gevolg is die van assimilasië was. Oor die aard en wese van assimilasië is reeds veel geskryf. Todd (1993:36) som die algemene gebruik van die konsep op 'n baie eenvoudige wyse op as hy sê dat:

... 'assimilation' implies a straightforward, one-way process of a minority group adapting to majority culture.

Oor die wyse waarop beleid in Brittanje toegepas is voer Klein (1993:16) aan:

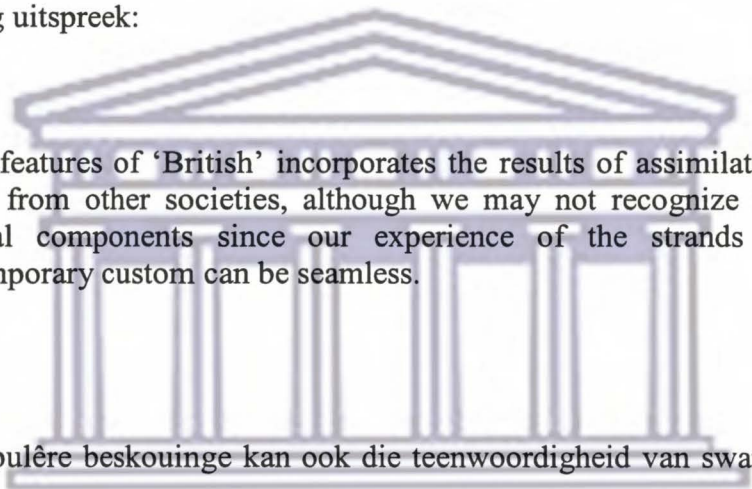
If people came to England, it was their duty to emulate the English; even though they would not be accepted as English, their

children might. Having come to Rome they should do as the Romans do.

In aansluiting hierby is Mullard (1982:121) van mening dat Britse assimilasië gebaseer is op die voorveronderstelling dat daar een nasionale waardesisteem bestaan waarin almal opgeneem moet word omdat 'n nasie as unitêre geheel, polities en kultureel onverdeelbaar is. In die proses van opname word ander kultuurvorme as minderwaardig geskat en slegs as van sekondêre belang beskou. Hierdie 'ander kulture' word op generlei wyse bevorder nie - beslis nie tot op die punt waar dit die sosiale en ideologiese basis van die dominante 'wit kulture' kan ondermyn, of die 'stabiliteit' van die 'gasstaat' bedreig nie. As sodanig staan die skepping, perpetuering en versterking van ongelyke magsverhoudinge binne assimilasië, sentraal.

Die funksie van die onderwys was volgens die beskouing om die kinders van immigrante 'by te staan' om sover moontlik die gebruike van die kinders van die inheemse bevolking aan te neem. Die sentrale plek wat die beleid van assimilasië in die geskiedenis van Brittanje oor die eeue ingeneem het, word goed weerspieël as Klein (1993:16) aanvoer dat ook die herkoms van die 'Britons' met die effekte van die proses verband hou, sy stel dit so: "The Britons, originally Celts, then conquered by Picts and Vikings, by Romans 2000 years ago and by the Norman French in 1066, were already quite a motley lot." By hierdie groep is in latere jare, in beduidende getalle opgeneem, godsdiensvlugtelinge soos die Franse Hugenote en nog later was daar Iere en Italianers en ook Jode vanuit Duitsland en

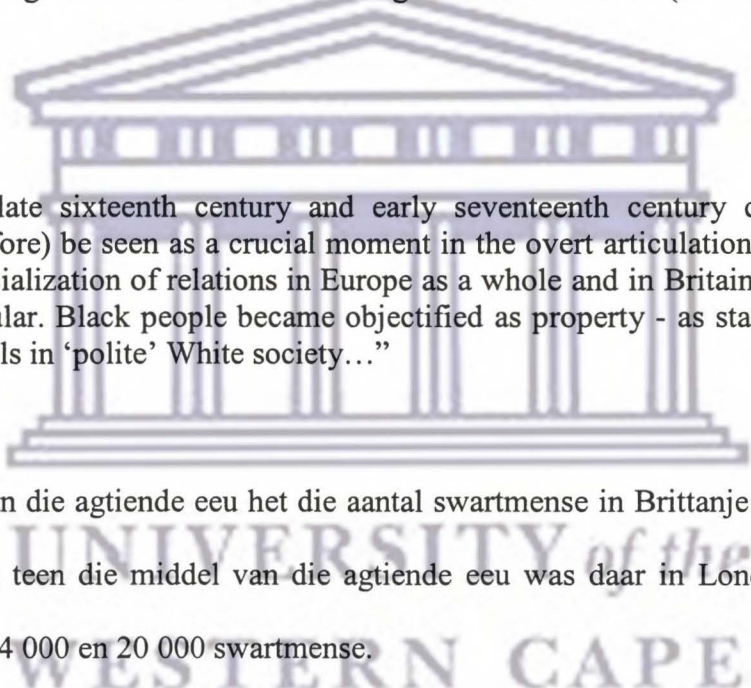
Oos-Europa. Gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu het nog 'n beduidende aantal Jode na Brittanje geïmmigreer vanweë Nazi-vervolging in Duitsland en lande wat deur die Nazi's beset is. Behalwe genoemde groepe was daar ook nog Oekraïners en Pole en meer onlangs Koerde, Viëtnamese, sowel as Chinese uit Hong Kong. Dit is juis oor die magdom van invloede wat met die mense se teenwoordigheid op die 'Britse Kultuur' nagelaat is, wat Todd (1991:5) hom soos volg uitspreek:



Many features of 'British' incorporates the results of assimilating things from other societies, although we may not recognize the original components since our experience of the strands of contemporary custom can be seamless.

Anders as populêre beskouinge kan ook die teenwoordigheid van swartmense in Brittanje veel verder teruggevoer word as die vyftiger- en sestigerjare van die twintigste eeu toe beduidende getalle swartmense uit die Gemenebes Brittanje hul tuiste gemaak het. Fryer (in Todd, 1991:5) maak die opspraakwekkende uitspraak dat daar swart soldate (ook offisiere) in die Romeinse Imperiale leer was wat die suide van die Britse Eilande vir 'n tydperk van drie- en 'n halwe eeue beset het en daarom, volgens hom, beteken dat die teenwoordigheid van Afrikane in Brittanje oor ten minste die laaste 500 jaar teruggevoer kan word, terwyl Visram (in Todd, 1991:5) daarop dui dat Brittanje reeds lank voor die Tweede Wêreldoorlog 'n Indiër-gemeenskap gehad het. Indiese kontak met Europa kan volgens Visram sover as 10 000 jaar gelede teruggevoer word. Die teenwoordigheid van swartmense in Brittanje het veral sedert die sestiende eeu

vanweë die slawehandel meer prominent geword. Hierdie mense het in Brittanje hoofsaaklik geleef as huisbediendes, kinderopassers en vermaaklikheidskunstenaars aan die howe van die rykste families vir wie die besit van slawe teen die einde van die sestiende eeu 'n teken van status sowel as menslike kapitaal in die handel en industrie geword het. Binne dié omstandighede het 'n spesifieke verhouding tussen slawe-eienaar en slaaf ontwikkel - 'n 'rasseverhouding' waarbinne swartes ondergeskik was. Brandt (1986:8) stel dit so:



“The late sixteenth century and early seventeenth century can (therefore) be seen as a crucial moment in the overt articulation of the racialization of relations in Europe as a whole and in Britain in particular. Black people became objectified as property - as status symbols in ‘polite’ White society...”

In die loop van die agtiende eeu het die aantal swartmense in Brittanje geleidelik toegeneem en teen die middel van die agtiende eeu was daar in Londen alleen reeds tussen 14 000 en 20 000 swartmense.

Met die onwettigverklaring van slawery in Brittanje in 1772 was daar aanvanklik in die negentiende eeu 'n geringe afname in die toevoeging tot die swart bevolking in Brittanje, maar teen die einde van die negentiende eeu was daar weer 'n toename met hoofsaaklik manlike seelui wat hulle in Brittanje gevestig het (Brandt, 1986:8). Tot op daardie stadium was die swart bevolking in Brittanje relatief klein en het die teenwoordigheid van dié mense nie 'n noemenswaardige 'bedreiging' vir die 'Britse Kultuur' ingehou nie. Hierdie omstandighede het egter

na die Eerste Wêreldoorlog vinnig verander toe 'n groot getal swartmans in Brittanje gedemobiliseer is en as werkers deur Britse fabrieke gewerf is. Met die uitbreek van die Tweede Wêreldoorlog het die getalle nogmaals toegeneem met die werwing van groot getalle werkers vanuit die Wes-Indiese Eilande om te voorsien in die arbeidsbehoefes van industrieë.

In die na-oorlogse jare (tydens die vyftiger jare) het grootskaalse immigrasie van swart arbeiders vanaf die eertydse Britse kolonies na Brittanje plaasgevind. Brittanje was nou op die tuisfront gekonfronteer met die land se koloniale verlede of dan, soos 'n onbekende Sri Lankaan dit op treffende wyse uitgedruk het, "We are here because you were there" (Sivandan in Klein, 1993:20). 'n Groot aantal van die nuwe aankomelinge was uit die aard van die saak wettiglik Britse burgers wat hul Britse burgerskap ingevolge die Nationality Act van 1948 verkry het. Hulle was hoofsaaklik afkomstig uit die 'Nuwe Gemenebes en Pakistan' en hulle aansporing om positief op Britse werwing te reageer, het in hoofsaak verband gehou met beloftes van werksgeleenthede, 'n beter lewenstandaard en beter onderwysgeleenthede vir hul kinders (Klein, 1993:19). Hierdie immigrasie het dus enersyds voortgespruit uit 'n ekonomiese vraag na goedkoop arbeid in Brittanje en andersyds as gevolg van die grootskaalse armoede en onderontwikkeling waaronder inwoners van eertydse kolonies gebuk moes gaan. Ironies genoeg was Bengale in Indië as een van die rykste state in die wêreld beskou toe dit deel van die Britse Raj geword het, terwyl dieselfde gebied, vandag bekend as die staat Bangladesh, een van die tien armste lande in die wêreld is. Hierdie agteruitgang is grotendeels te herlei tot die grootskaalse plundering van

juwele, speserye, tekstiel, skilderye, ivoor en minerale wat tydens die koloniale era plaasgevind het (Klein, 1993:20).

Die verhuising van die mense na Brittanje het die land opnuut gekonfronteer met diversiteit, maar diversiteit sou voortaan vir Brittanje letterlik 'n 'probleem' van 'n ander 'kleur' word, vergelyk:

The immigrants of the 1950s and 1960s not only had distinctive religions (in some cases) and cultural identities which they had no intention of sacrificing, but they were also immediately identifiable - 'visible minorities' - because of skin colour (Klein, 1993: 16).

Die eeue-oue beleid van assimilasië sou steeds vir die hantering van die 'nuwe' verskeidenheid geld. In die praktyk het dit egter baie vinnig duidelik geword dat die opname van 'nuwe' immigrante in die dominante 'Britse Kultuur' baie meer kompleks sou wees as wat die geval vroeër was. Die koms van swart immigrante na Brittanje het ook gedemonstreer dat velkleur (in die geval wit) 'n voorwaarde was vir opname in die dominante 'Britse of Anglosaksiese kultuur'. Brandt (1986:13) voer in hierdie verband aan:

There was a culture deficit ideology in operation, which implied that if Black people gave up their deficient and inadequate cultures and assimilated into the non-existent 'monolithic' British culture they would in all but colour become White and thereby become acceptable. However, even for those Black people for who, as it were, accepted the principle of 'becoming White', the going proved rough if not impossible.

Hierdie toedrag van sake het swartes in Brittanje almeer en meer tot die besef laat kom dat die probleem vir hulle nie noodwendig slegs 'n kulturele probleem was nie, maar dat hul probleem veeleerder die van Britse rassisme was. Hierdie aspek is nouliks duideliker geïllustreer as in die behuisings- en die arbeidsmark, sowel as deur die geweldadige aanvalle op Afro-Karibiese en Suid-Asiatiese immigrante. In 1958 het die aanvalle uiteindelik aanleiding gegee tot die opstande by Nottingham en later by Notting Hill in Londen. Hierna het almeer stemme opgegaan vir die beëindiging van immigrasie, want is geredeneer, sou die moontlikheid van wrywing verminder as die teenwoordigheid van immigrante beperk word (Banks, 1986:4-5). 'Immigrante' in dié geval was natuurlik 'n verwysing na swart immigrante want dit was op hierdie groep wat die woede van veral sekere groepe jeugdiges gemik was. Die Britse regering het in hoofsaak op tweërlei wyse gereageer om die 'probleem' aan te spreek, naamlik:

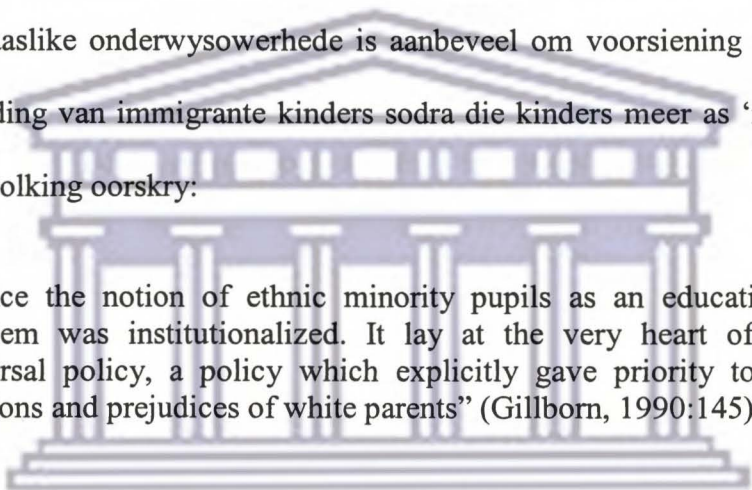
1. Deur die beperking van immigrasie van mense vanuit die Gemenebes wat in die Immigrasiewet van 1962 neerslag gevind het. "... the first of a series of acts and amendments to immigration rules which systematically removed the rights of immigrants with dark skins" (Gillborn, 1990:144). Dummett (in Todd, 1991:85) verwys na die rassistiese aard van die wetgewing as hy aanvoer dat daar sedert 1962 verskeie wette deurgevoer is om immigrasie te beheer, "But at each stage these controls have aimed at excluding black people rather than white."

2. In die tweede instansie het die klem toenemend begin val op die opneem van immigrante in die Britse samelewing. Die basiese aanname van die beleid (assimilasie) was dat as immigrante die Engelse taal, tradisies en waardes bemeester het sou hulle sonder verdere konflik in die Britse wit samelewing opgeneem word (Gillborn, 1990:144). Die massiewe 'English for Immigrants' veldtog wat in 1963 deur die DES (Department of Education and Science) geloods is, was 'n uitvloeisel van die aanname. Hierdie veldtog is opgeneem deur die sowat 45 gemeenskaps-verhoudingsrade en feitlik sonder enige bevraagtekening deur letterlik honderde primêre en sekondêre skole wat as 'multi-rassig' beskou is, geïmplementeer. Oor die voordele wat die verwerwing van Engels, vir diegene wat die taal nie magtig is nie, inhou kon daar waarskynlik min mee verkeerd gevind word, feit is egter dat hierdie programme ook 'n ander agenda gehad het wat veel moeiliker was om te verdedig. Mullard sê:

The teaching of English along with a programme of cultural indoctrination and subordination ... would help in short to neutralize sub-cultural affinities and influences within the school. A command of the dominant group's language would not only mean blacks could 'benefit' from the 'education' provided in school, but, more significantly, it would help counter the threat an alien group apparently poses to the stability of the school system and, on leaving, to society at large (1982:123).

Die Engelse taalverwerwingsprogramme (ESL) is mettertyd aangevul met programme waar immigrante kinders tussen skole versprei (dispersal) is sodat daar nie meer as ongeveer 30 persent immigrante kinders in 'n skool sou wees

nie. Die beweegrede agter die maatreëls is te herlei tot die geloof dat 'n te groot aantal immigrante kinders in dieselfde klas die moontlikheid vir assimilasië sou beperk en daartoe sou lei dat die klas se vordering benadeel word. Hierdie aannames is uiteindelik vervat in 'n omsendbrief van die Department of Education and Science, Circular 7/65. Die kernboodskap van die omsendbrief was dat alles moontlik gedoen moes word om immigrante kinders tussen meer skole te versprei. Plaaslike onderwysowerhede is aanbeveel om voorsiening te maak vir die verspreiding van immigrante kinders sodra die kinders meer as 'n derde van die skoolbevolking oorskry:



“Hence the notion of ethnic minority pupils as an educational problem was institutionalized. It lay at the very heart of the dispersal policy, a policy which explicitly gave priority to the opinions and prejudices of white parents” (Gillborn, 1990:145).

Die waarde wat die onderwysowerhede aan die opinies en die vooroordele van ouers geheg het, word duidelik deur Gillborn (1990:145) geïllustreer as hy uit 'n omsendbrief van die onderwysowerheid aanhaal om dit te staaf:

It will be helpful if the parents of non-immigrant children can see that practical measures have been taken to deal with the problems in their schools, and that the progress of their own children is not being restricted by undue preoccupation of the teaching staff with the linguistic and other difficulties of immigrant children (DES Circular 7/65).

Die werklike rede vir die verspreiding van immigrante kinders word egter veel duideliker as Gillian Klein (1993:25) meld dat alhoewel taalverwerwing as die amptelike rationale van die program voorgelê is, was vele van die kinders wat per

bus na ander skole vervoer is moedertaalsprekers van Engels, maar, swart moedertaalsprekers. Verspreiding het daarom eerder aan die basis gelê van die rassitiese geloof dat standarde deur die teenwoordigheid van 'n beduidende aantal swart kinders verlaag sou word. Verspreiding (dispersal) het mettertyd tot grootskaalse vernet vanuit verskeie oorde aanleiding gegee. Behalwe dat daar verder teen immigrante kinders gediskrimineer is omdat hulle die addisionele las van daaglikse reise na en van skole moes dra, is hulle ook aan nuwe gevare (waaronder fisiese aanvalle en ten minste een dood) (Dhondy in Gillborn, 1990:145) in vreemde skole in onbekende woongebiede blootgestel. Hierdie stelsel is later laat vaar vanweë hewige teenstand van ouers van immigrante kinders. Die realiteit kon nie verberg word deur die vrome retoriek dat rassevooroordel en diskriminasie deur alledaagse interaksie teengewerk word nie. Verspreiding was bloot net nog 'n manier waarop die ondergeskikte posisie van swartes in die Britse samelewing binne 'n assimilasielkonteks gemanifesteer is. Die beperkinge op die moontlikheid van werksgeleenthede en op politieke deelname wat deur strukturele uitsluiting uit die 'dominante kultuur' teweeggebring is, sou verder meewerk om die posisie van die dominante groepering op ekonomiese en politieke gebied te beskerm.

Vir swartes was die ontnugtering groot toe hulle besef dat die ideologieë van gelykstelling en demokrasie van die dominante groep, wat hulle (die swartes) geïnternaliseer het, vir swartes in Brittanje feitlik onmoontlik was om te realiseer, juis omdat hulle swart was. Aan die basis van die assimilasielbeleid dus, het gelê die geloof in die kulturele- en rasse superioriteit van die 'Gasheerstaat' - in kort, kulturele onderwerping en rassisme. Mullard (1982:125) stel dit so:

Hidden in the recesses of rationalized thought, and built into the very structure of policies ostensibly concerned with English tuition, dispersal, and educational testing is ... the imputation that black culture is inferior, that black values and beliefs are of secondary importance, even whimsical, when considered against those held by dominant white groups. To assimilate, for blacks, is to discard voluntarily or be forced to discard all that culturally defines their existence ... To assimilate, for whites, means to stay the same.

Met die onderliggende rassistiese aannames van die assimilasiemodel blootgelê, is die model teen die middel-sestigerjare toenemend deur politici, onderwysers en ouers verwerp ten gunste van 'n integrasie-benadering in die hantering van diversiteit.

6.3 Integrasiemodel

Die klem het in die vroeë sestigerjare verskuif vanaf 'n onderwysbenadering waar die klem uitsluitlik geplaas is op 'n talige benadering na groter klem op konsepvorming en kursusinhoud. Die lande van herkoms en die kultuur van immigrante is nou almeer sentraal geplaas by besprekings oor die keuse van onderrigmateriaal en onderwysbenaderings. Dit is nie moeilik om te verstaan waarom dit die geval was nie. Om Engels te onderrig moes onderwysers se onderrig tog oor bepaalde aspekte handel. Onderwysers wat met immigrante kinders gewerk het was oor die algemeen die meeste geïntereesd in die kultuur en lewenstyl van immigrante. Deur die toedrag van sake is 'n verandering in

fokus teweegbring en daarmee saam het die woord integrasie algemene gebruik geword (Cohen, 1986:2).

Die beleidsuitspraak wat die Britse Labour Home Secretary, Roy Jenkins, in 'n toespraak in 1966 gemaak het, word dikwels beskou as die begin van 'n beweging vanaf die beleid van assimilasie na 'n oënskynlik meer liberale beleid, naamlik dié van integrasie. Jenkins het die beleid verklaar as “not a flattening process of assimilation but equal opportunity, accompanied by cultural diversity in an atmosphere of mutual tolerance” (in Troyna, 1993:24). Twee aspekte wat duidelik in die toespraak na vore gekom het, was die feit dat substantiewe gelyke geleenthede nie bestaan het nie, en verder is die vroeër aanvaarde rassistiese aannames van blanke-Britse kulturele superioriteit en die daarmee gepaardgaande doel van kulturele opname van minderhede verwerp. Diversiteit sou, volgens die beleidmakers, voortaan nie meer geïgnoreer word nie (Gillborn, 1990:146).

Veranderinge op die gebied van die onderwys het ingesluit:

- a) Die ontwikkeling van verskeie kursusse en materiaal om die verskille tussen etniese groepe te ondersoek,
- b) toenemende bewussyn van kulturele tradisies en historiese agtergrond van minderhede, en
- c) 'n verskuiwing van die klem op die onderrig van Engels na die opskerp van onderwysers se kennis van die leerders se lande van herkoms, asook hul kulturele gebruike.

Hierdie benadering is verder gekenmerk deur die inkorporering van sogenaamde Black Studies programme in die kurrikulum (Sarup, 1986:16). Die motivering vir dié programme is te vinde in die geloof dat daar 'n verband bestaan tussen 'n lae selfkonsep en lae skoolprestasie en dat die opneem van positiewe informasie oor swart groepe sal bydra tot die vorming van 'n positiewe selfkonsep en gevolglik 'n verbetering in skoolprestasie. Banks (1986:11) is van mening dat die verskillende Asiatiese en Afro-Karibiese feeste waarvoor in Britse skole voorsiening gemaak word, 'n uitvloeisel van integrasie was.

Die integrasie-model het soos die assimilasiemodel mettertyd onder geweldige kritiek en verwerping deurgeloo. Een van die hoofpunte van kritiek was, dat hoewel die integrasie-model minder kru as die assimilasiemodel was, die model tog deur 'n duidelike hiërargiese konsepsie van kultuur onderlê is (May, 1994:34). Sentraal binne die hiërargiese opset was steeds die idee van 'n dominante 'Britse kultuur' teenoor minderwaardige 'ander kulture'. May stel dit so:

The overt ethnocentrism of assimilation simply became a covert aspect of integration, thus making the latter policy's associated advocacy of equality of educational opportunity for minority group's somewhat ironic. Equal opportunity, in practice, meant equal opportunity only for those whose ideas and values conformed to the dominant group's white, middle-class culture and integration's short lived educational tenure suggests that minority groups were quick to see the inconsistency (1994:34).

Ander punte van kritiek teen die beleid van integrasie was onder andere die volgende (kyk Cohen en Cohen, 1986; Mullard, 1982; Gillborn, 1990; Klein, 1993; May, 1994):

- Baie van die onderwysmateriaal wat voorberei is, was swak en het dikwels kru stereotipes gereflekteer en versterk. Etniese minderhede is voorgestel as eksoties en vreemd en soms as agterlik en primitief.
- Afgesien van die retoriek van verdraagsaamheid en diversiteit was die basiese doelwit van onderwysbeleidsrigtings steeds die handhawing van die bestaande onderwysstelsel.
- Die basiese waardes onderliggend aan die onderwysbeleid het etniese minderhede gereduseer tot 'n probleem wat uiteindelik sal verdwyn as die groepe slegs nog 'n deel van die Britse samelewing word.
- Verskeie van die onakkurate en skadelike stereotipes wat vandag steeds bestaan, is geskep gedurende die integrasie fase.
- Agter die retoriek van wedersydse begrip en verdraagsaamheid het 'n ernstige wanbalans in mag gelê.
- Die behoeftes en probleme van minderhede is deur die inheemse meerderheidsgroep bepaal.
- Die waardesistiem waarop opvoedkundige besluite berus het, was dikwels vreemd vir die minderheidsgroepe op wie die besluite gerig was.
- Feitlik alle kulturele aanpassings en transformasies is van minderheidsgroepe verwag terwyl die dominante groep se kultuur onveranderd gelaat is.

- Kulturele en religieuse verskille is nie geïgnoreer nie, maar is ook nie aangemoedig nie. Die verskille is oor die algemeen verdra so lank as dit nie in konflik was met die doel van maatskaplike integrasie nie.

Afgesien van bostaande kritiek teen die beleid van integrasie, is daar tog ook veranderinge wat swartes ten goede sou strek wat gedurende die tydperk aangebring is. Van die belangrikste was die amptelike beëindiging van die beleid van verspreiding (dispersal) en die vestiging van beperkte wettiese beskerming wat deur die Race Relations Act van 1976 teweeggebring is. Deur dié wetgewing is ook die Commission for Racial Equality (CRE) in die lewe geroep wat vele hofsake oor individuele en institusionele diskriminasie gewen het. Maar hierdie vooruitgang ten spyte, is die beleid van integrasie uiteindelik verwerp omdat die beleid, afgesien van die retoriek van verdraagsaamheid en diversiteit, net soos die beleid van assimilasie wat dit voorafgegaan het, in wese gerig was op die behoud van 'n bestaande sisteem waarbinne 'blanke middelklas kultuur' dominant was (Gillborn, 1990:147). Gus John (aangehaal uit The British Council of Churches, 1976 deur Mullard, 1982) vat die posisie van swartes binne die konteks van 'n beleid van integrasie uitstekend saam as hy aanvoer dat:

To wish to integrate with that which alienates and destroys you, rendering you less than a person, is madness. To accept the challenge to join it and change it from within, when it refuses to accept that you are there in your fulness and refuses to acknowledge the results of interaction between you and it, is double madness (Mullard, 1982:128).

Integrasie dus, soos assimilasie wat dit voorafgegaan het, het weinig beteken vir die verbetering van die onderwysposisie van swart kinders in Brittanje. Swart kinders was steeds met betrekking tot onderwys swakker daaraan toe as hul blanke tydgenote.

6.4 Op weg na Multi-kulturele Onderwys

Met 'n groeiende aanvaarding dat die onderprestasie van swart kinders ook direk te herlei is tot die neerbuigende mono-kulturalisme van beide assimilasie en integrasie het voorstanders van multi-kulturalisme toenemend geargumenteer vir die bevordering van kulturele pluralisme ook op skoolvlak (May, 1994:34). Hierdie tendens was egter nie net tot Brittanje beperk nie, want die sewentigerjare is oor die wêreld heen gekenmerk deur besliste optrede van minderheidsgroepe om kulturele kontinuïteit te handhaaf deur 'n besliste weiering om godsdienstige, linguïstiese en kulturele verskille aan die proses van assimilasie op te offer (Cohen en Cohen, 1986:3). Hierdie posisie is dan ook duidelik weerspieël in die British School Council se beskouing van multi-kulturele onderwys.

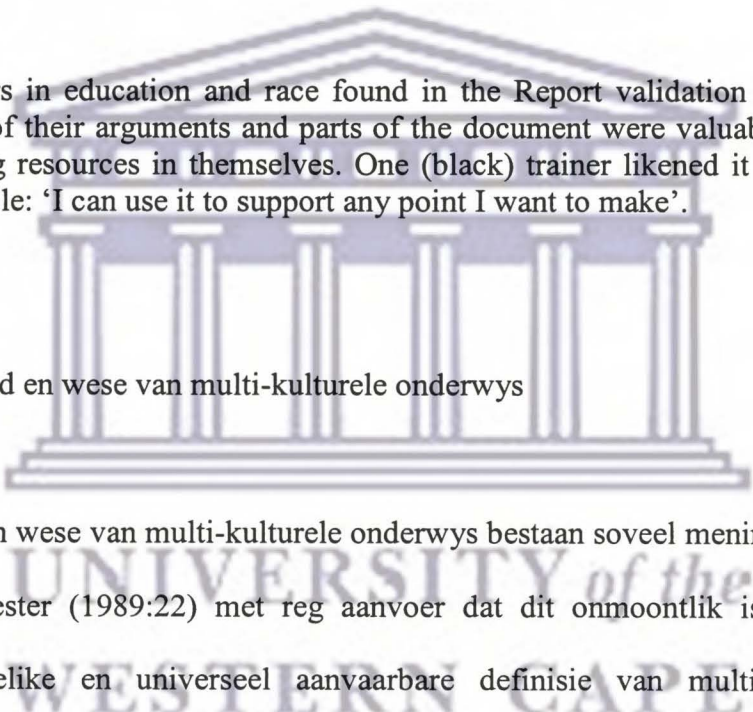
Opsommend was die belangrikste fasette van die beskouing dat:

- die Britse samelewing kulturele pluralisme onderskryf het ;
- die groot uitdaging vir onderwysers is om in die besondere behoeftes van leerders van verskillende godsdienste, linguïstiese en etniese subkulture te voorsien;

- alle leerders kennis bekom en sensitiviteit ontwikkel vir ander kulturele groepe deur 'n kurrikulum wat geleentede bied vir die bestudering van ander godsdienste, tale en kulture;
- bogenoemde sal bydra tot die verbetering van prestasie deur die ontwikkeling van 'n sin vir identiteit en 'n gevoel van eiewaarde (Craft in May, 1994:35).

Met die verskyning van die Swann-verslag, *Education for All*, in 1985 is bogenoemde standpunt meer prominent geartikuleer, is die assimilasië- en integrasie-benaderings van die sestiger- en sewentigerjare verwerp en is amptelike erkenning aan multi-kulturele onderwys verleen. Hoewel die Swann-verslag in 1985 verskyn het, kan die verslag se ontstaan sover as 1977 teruggevoer word toe die destydse Arbeidersparty-regering 'n pleidooi vir 'n hoëvlak, onafhanklike ondersoek na die oorsake van onderprestasie by kinders van Wes-Indiese oorsprong gelewer het. Die ondersoek is in 1979 onder die voorsitterskap van Anthony Rampton uitgebrei na 'n ondersoek na die prestasie van alle kinders van etniese minderheidsafkoms. Rampton het in 1981, dieselfde jaar waarin 'n interimverslag getiteld: 'West Indian Children in our Schools' verskyn het, bedank. Die finale verslag is uiteindelik in 1985 onder die voorsitterskap van Michael Swann gepubliseer. Hierdie 800-bladsy, 160 000 pond verslag word allerweë beskou as die belangrikste dokument in die diskoers van ras en onderwys in Brittanje. In die verslag is die hoofuitgangspunte van multi-kulturele onderwys gedefinieer as gerig op onderwysvoorsiening vir kinders vanuit etniese minderheidsgroepe, sowel as op die voorbereiding van die blanke

leerderpopulasie om hul plek op te neem in 'n multi-kulturele samelewing. Afgesien van die feit dat die verslag so omvangryk was, was die kernprobleem van die benadering steeds die gebrek aan enige enkele, algemeen aanvaarde definisie van wat multi-kulturele onderwys is, of wat dit veronderstel is om te wees (Gillborn, 1990:148). Hierdie aspek word verder duidelik as Klein (1993:66) verklaar dat:



Trainers in education and race found in the Report validation of many of their arguments and parts of the document were valuable training resources in themselves. One (black) trainer likened it to her Bible: 'I can use it to support any point I want to make'.

6.4.1 Die aard en wese van multi-kulturele onderwys

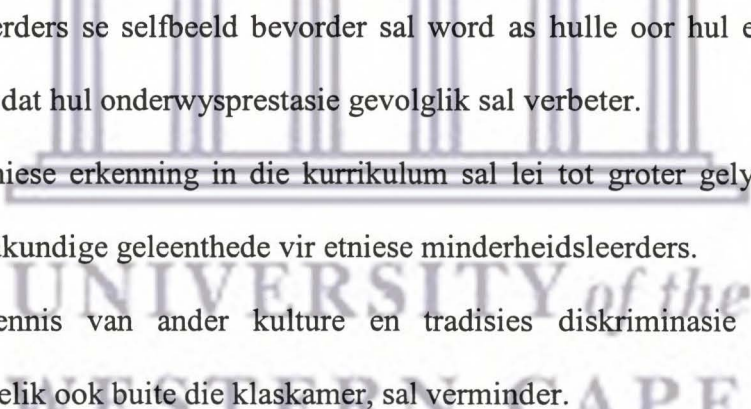
Oor die aard en wese van multi-kulturele onderwys bestaan soveel meningsverskil dat Mal Leicester (1989:22) met reg aanvoer dat dit onmoontlik is om een bondige duidelike en universeel aanvaarbare definisie van multi-kulturele onderwys te gee.

Leicester (1989:22) argumenteer dat omdat daar verskeie persepsies oor multi-kulturele onderwys bestaan, mag dit gebeur dat alle persone wat daarop aanspraak maak dat hulle voorstanders van multi-kulturele onderwys is, tog kan verskil oor wat dit is wat hulle eintlik wil hê in skole moet gebeur. Om die rede dan dat Leicester (1989:22), soos Gillborn (1990:148) aanvoer dat multi-kulturele onderwys liever 'n 'sambreelterm' is wat gebruik word om na 'n verskeidenheid

van praktyke in onderwysinrigtings te verwys. Van die bekendste van die praktyke is onder meer moedertaalonderrig, die onderrig van Engels as tweede taal, die voorsiening van etniese skooletes, die eliminasië van etnosentrisme in geskiedenis as skoolvak en die insluiting van nie-Christelike godsdiens in skoolbyeenkomste. Welke van die praktyke die goedkeuring van 'n individuele onderwyser weggedra het, openbaar gewoonlik 'n implisiete konsepie van multi-kulturele onderwys wat deur spesifieke besorgdhede en/of behoeftes bepaal is (Leicester, 1989:23). Hierdie omstandighede het dikwels gelei tot die ad hoc ontwikkeling van verskillende en soms uiteenlopende benaderings tot multi-kulturele onderwys waar dit dikwels aan die 'minderheidsgemeenskap', individuele onderwysers en skole oorgelaat is om multi-kulturele aangeleenthede in die kurrikulum aan te spreek. Afgesien hiervan voer Leicester (1989:23) aan dat die verskillende perspektiewe van multi-kulturele onderwys wat geïdentifiseer is, tog nou verbonde was en deel uitgemaak het van 'n breë en omvattende konsepie van multi-kulturele onderwys. Voorgenoemde perspektiewe sluit in:

- (i) 'n gelyke geleentheid perspektief wat behels die voorsiening van geleentheid om te vergoed vir onderprestasie;
- (ii) 'n individuele en groepeerwulling perspektief wat behels die ontwikkeling van taalvaardighede en die bespreking van sosiale aangeleenthede soos vooroordeel en diskriminasië; en
- (iii) 'n maatskaplike en politieke regverdigheid perspektief wat gerig is op remediëring van vervreemding deur die instel van 'black studies' en/of moedertaalonderrig.

Die wyduiteenlopende benaderings waarna hierbo verwys is ten spyt, kom May (1994:36) tog tot die slotsom dat die verskillende benaderings in gemeen het dat dit in die retoriek van kulturele pluralisme gebed is (kyk ook in die verband Gillborn: 1995; Todd: 1993; Klein: 1993; Gillborn: 1990; Troyna en Carrington: 1990; Leicester: 1989; Halstead: 1988; Gajendra Verma: 1989; Cohen en Cohen: 1986; Mullard: 1982). May (1994:37) gaan dan vervolgens voort en dui (soos Bullivant, in May, 1994:36) daarop dat daar uit die retoriek drie twyfelagtige aansprake na vore kom, naamlik:

- 
- i) Dat leerders se selfbeeld bevorder sal word as hulle oor hul eie kultuur leer en dat hul onderwysprestasie gevolglik sal verbeter.
 - ii) Dat etniese erkenning in die kurrikulum sal lei tot groter gelykheid van opvoedkundige geleenthede vir etniese minderheidsleerders.
 - iii) Dat kennis van ander kulture en tradisies diskriminasie binne en uiteindelik ook buite die klaskamer, sal verminder.

Ook Crozier (in May, 1994:37) dui in haar bespreking van multi-kulturele onderwys in Brittanje op soortgelyke algemene kenmerke. Sy voer aan dat daar vier gemeenskaplike doelwitte van multi-kulturele onderwys in die Britse literatuur geïdentifiseer kan word:

- i) om toleransie te bevorder en te ontwikkel;
- ii) om swart kinders se selfbeeld te verbeter deur kulturele trots te ontwikkel;

- iii) om wit kinders se onkunde af te breek en daardeur 'n einde te maak aan rassisme wat soms bevorder word deur onkunde; en
- iv) om waarde en respek te verleen aan 'hul' minderheidskulture.

May (1994: 37) raak die kernprobleem van populêre sieninge van multi-kulturele onderwys aan as hy aanvoer dat bogenoemde doelwitte gelei het tot die dominasie van wat hy noem 'benevolent' of 'naive' multi-kulturalisme. Binne die vorm van multi-kulturele onderwys word die klem geplaas op die lewenstyl van minderhede in stede daarvan om te fokus op hul lewenskans. 'n Etniese komponent word bloot by die bestaande kurrikulum gevoeg terwyl weinig gedoen word om die oorheersing van die kulturele kapitaal van die dominante groep (en daarmee die onderwerping van sogenaamde kulturele minderheidsgroepe) aan te spreek of te verander nie. Die klem word grotendeels geplaas op kulturele en etniese identiteit en te min op dit wat suksesvolle onderhandeling vir etniese minderheidsgroepe in hul interaksie met die dominante groep in die samelewing en in die onderwys behels. Die uitvloeisel hiervan is dat multi-kulturele onderwys, soos dit oor die algemeen beoefen word, daartoe neig om bloot minderhede binne die dominante kulturele verwysingsraamwerk te setel waarbinne dominante kulturele vorme oorgedra word. Die feit dat kulture hiërgies georden is, word in die proses heeltemal verborge en onveranderd gelaat (Olneck in May, 1994:38). Hierdie aspek word ook duidelik weerspieël as Hulmes (in May, 1994:28) aanvoer dat daar ten opsigte van aspekte soos kurrikuluminhoud, onderrigmetodes, die oordra van waardes van een generasie na die volgende asook ten opsigte van die wyse waarop die jeug in die volwasse gemeenskap opgeneem word, gehandel word asof

alle opvoedkundige vrae reeds beantwoord is. Die omvattendheid van 'ander' kulture word ten opsigte van kritiese aangeleenthede ondergeskik gestel aan die praktiese oordeel van 'n gevestigde opvoedkundige filosofie wat as verhewe bo alle ander geag word. Die stemme van minderheidskulture word effektiewelik geïgnoreer, behalwe as dit sou spreek tot ander vlakke van kulturele aktiwiteit soos musiek, dans, eetgebruike en sosiale gebruike.

Met dié uitspraak belig Hulmes 'n kernprobleem van menige debatte rondom multi-kulturele onderwys, naamlik dat daar dikwels oor die kernbelangrike faset van magsverhoudinge geswyg word. Een van die sentrale probleme geassosieer met die benadering is dan ook juis gesetel in die wyse waarop die verspreiding van mag binne die samelewing gevisualiseer word (Mullard, 1982:129). Op teoretiese vlak, ten minste, word mag binne 'n multi-kulturele benadering beskou as 'n residu kommoditeit wat deur alle kulturele groepe wat die plurale samelewing uitmaak, besit word. Die verdere simplistiese aanname wat diesulke argumente onderlê, is dat alle groepe in die samelewing oor mag beskik; dat alle groepe rofweg oor dieselfde hoeveelheid mag beskik; of, as die groepe nie oor presies dieselfde hoeveelheid mag beskik nie, dan ten minste bekom elke groep genoegsame mag om 'n hoë graad van kulturele soewereiniteit en onderskeibaarheid te handhaaf; en dat elke groep op gelyke vlak instaat is om druk op die politieke staat uit te oefen en met die staat se agente te onderhandel om toe te sien dat 'n sekere mate van kulturele ekwilibrium gehandhaaf word. Die kritiese vraag na die werklike sosio-kulturele samestelling van die staat en die nog moeiliker vraag na die aard van staatsmag wat deur elke groep besit word, word

hoegenaamd nie aangespreek nie. Wes-Indiërs, Pakistanis, Indiërs, Afrikane of dan alle swartes tesame, beskik in die realiteit nie naastenby oor dieselfde hoeveelheid mag as die dominante blanke groep nie:

So even if we were to take cultural pluralism seriously as a multicultural education model separate from that of integration, it is patently clear that black groups in a white society, black pupils in white schools, could not develop their cultural traditions without the unconditional permission, approval and encouragement of white society as a whole and of white dominant power groups in particular ... Power is held by white groups in society; white groups and schools can insist that black groups and pupils assimilate or integrate (Mullard, 1982:130).

Die miskennis van die wyse waarop die magsrelasies binne die samelewing uiteindelik sal bepaal watter vorm multi-kulturele onderwys in die samelewing vergestalt sal word en veral in wie se belang gehandel sal word, het mettertyd tot vele debat oor en aanvalle op die onderwysmodel gelei. May (1994:38) se uitlating in dié verband behoort elke opvoedkundige tot nadenke te dwing. Hy wys naamlik op die “gevaar” wat ‘naïewe multi-kulturalisme’ vir ‘minderheidsgroepe’ inhou as hy aanvoer dat “[t]he valuing of cultural differences, while appearing to act solely for the best interests of ethnic groups, simply masks the unchanged nature of power relations”, terwyl Cohen en Cohen (1986:4) aanvoer dat “[p]reoccupation with culture, it is said, tends to obscure or to avoid the more fundamental issues to do with race, power and prejudice.”

Die vooropstelling en dikwels bykans eksklusiewe beklemtoning van die konsep 'kultuur' -'n dikwels vae en swak gedefinieerde konsep wat oop is vir verskeie interpretasies - het veral van progressiewe opvoedkundiges hewige kritiek ontlok. Aan die konsep is bloot 'n 'taken-for-granted common sense' betekenis verleen wat beide teoreties en in terme van konkrete lewenservaring verarm is (May, 1994:39). Die gevaar wat sodanige beskouing vir onderdrukte inhou, is gesetel in die feit dat verdrukking, eksploitasie en in die geval van Suid-Afrika, separatisme, verberg kan word agter multi-kulturele retoriek waarvolgens alle kultuurgroepe in die samelewing gelyke mag het in terme van toegang tot ekonomiese en politieke bronne. Die aanvaarding van so 'n ideologie en die gevolglike passifikasie van verdrukte is nie uitgesluit nie (kyk in die verband ook Steyn, 1990:68; Van der Walt, 1990:75; De Vries, 1990:64). Morrow (1989: 4) verwys na die aanvaarding in sy bespreking van 'onderwys as eie sake' as hy sê: "[t]here is no special problem about the oppressed of society come to accept the ideology; this is called maintaining hegemony ..."

Van 'n sin van kultuur as terrein van stryd en van die erkenning van die verband tussen kennis en mag bestaan binne so 'n naïewe multi-kulturele benadering geen sprake nie (Giroux, 1988:97). Die gevolg hiervan is dat daar binne die diskoers geen begrip getoon word vir die wyse waarop skole self gebruik word om dominante diskoerse en maatskaplike gebruike te reproduseer nie. Skole word dan beskou as terreine waar probleme, wat deur verskillende kultuurgroepe ervaar word, geanaliseer kan word en dat leerders uit sulke analyses 'n mate van begrip en wedersydse respek kan ontwikkel wat op een of ander manier die breër

samelewing sal beïnvloed. Die verhouding tussen die skool en die maatskappy is egter baie meer ingewikkeld as die populêre beskouing dat skole, of dan die onderwys, die samelewing beïnvloed want ...

... schools do more than influence society; they are also shaped by it. That is, schools, are inextricably linked to a larger set of political and cultural processes, and they not only reflect the antagonisms embodied in such processes but also embody and reproduce them. The question generally ignored in this discourse is how do schools actually work to produce class, race, and gender differentiations along with the fundamental antagonisms that structure them” (Giroux, 1988:98).

Bostaande aangeleenthede word deur Mullard (1982:130) aangespreek as hy aanvoer dat die drie onderwysmodelle (assimilasie, integrasie sowel as multi-kulturele onderwys) gebaseer is op die aanname van wisselende grade van kulturele verandering aan die kant van swart groepe in die skool en die samelewing sonder enige ooreenstemmende verandering aan die kant van blanke groepe in die skool en die samelewing. Die rede hiervoor is te vinde in die feit dat mag in die blanke groep in die Britse samelewing gesentreer is en dat skole daarom ook oor die mag beskik om te kan bepaal watter model die heersende binne die skool sal wees. Die drie modelle was daarom instede daarvan om gerig te wees op die strukturele transformasie van die rassistiese en ekspliatiewe Britse samelewing, veeleerder gerig op onderwysvormings wat te midde van die na-oorlogse ‘immigrante probleem’ die voortsetting van die dominante posisie van blankes sou verseker. Ten opsigte van die transformasieproses in Suid-Afrika

is daar veral veel te leer uit die feit dat ook die hedendaagse Britse rassisme direk te herlei is tot 'n koloniale verlede. Tierney (1982:24) stel dit so:

Contemporary forms of racist ideology have roots in colonialism. For generations of British people the fact of colonialism - supported by various forms of racist ideology - confirmed their (white) superiority. It is not too difficult to see how contemporary beliefs, attitudes and stereotypes have grown out of accumulations of colonial experience. At the centre has been the notion that blacks and natives are somehow inferior ... Evidence of inferiority of 'native' populations, in both earlier and more recent times, is supposedly provided by their social and economic subordination to the white 'races'. But it functions as more than evidence. Racist ideology represents a world view which serves to justify this subordination, and to make it necessary and inevitable; the most civilized should lead the least civilized.

Die tragiese is dat bogenoemde situasie twintig jaar na Tierney se uitspraak hierbo weinig verander het. Afgesien van enkele tekens van hoop glo vele Afrikane eerder toenemend dat daar 'n proses van rekolonisasie besig is om te ontplooi. As teken hiervan word voorgehou die feit dat die ontwikkelde wêreld steeds ryker word terwyl Afrika steeds armer word. So was die gemiddelde westerling teen 1980 vyftien keer beter daaraan toe as die gemiddelde Afrikaan en twintig jaar later het die gaping reeds tot vyftig keer toegeneem (Algagiah, 2001:202)

6.5 Multi-kulturele onderwys onder druk: Die ontwikkeling van Anti-rassistiese Onderwys

Die ervaring met multi-kulturele onderwys dui daarop dat alhoewel kulturele diversiteit binne die model erken is, is daar in gebreke gebly om ook die fokus te

plaas op die kulturele onderwerping en gevolglike diskriminasie en ongeregtigheid wat swartes in die Britse samelewing ervaar het. Die feit dat rassisme binne naïwe multi-kulturele benaderings as 'n persoonlike afwyking geïnterpreteer word in stede daarvan om dit as deel van die strukturele basis van die samelewing te sien, het veral die benaderings vir swartes verwerplik gemaak. Die gevolg hiervan is dat die blote erkenning van kulturele verskeidenheid geensins bygedra het tot die verbetering van die onderwysprestasie van kinders vanuit etniese minderheidsgroepe in Brittanje nie, maar dat onderprestasie van swart leerders veeleerder voortgeduur het in omstandighede waarbinne geïnstitutionaliseerde rassisme en daarmee saam ekonomiese eksploitasie, geperpetueer is (Klein, 1993:68). Hierdie siening word ook gedeel deur Bullivant (in Gillborn, 1990:151) wat na ses vergelykende gevallestudies tot die gevolgtrekking kom dat kurrikulumbeleidsrigtings vir kulturele behoud gemanipuleer kan word sodat, afgesien van oppervlakkige veranderinge, tog geen verandering in die werklike lewensgeleentede en gelykheid van geleentede vir minderhede plaasvind nie.

Troyna en Carrington (1990:20) vat die algemene kritiek teen die drie genoemde onderwysmodelle goed saam as hulle aanvoer dat alhoewel multi-kulturele onderwys 'n meer liberale variant van assimilasië verteenwoordig, dit steeds te herlei is tot 'n blanke, middelklas, professionele beskouing van die wyse waarop die onderwysstelsel moet reageer op die veronderstelde 'behoefte' en 'belange' van swart studente en hul ouers. Dus ongeag van watter van hierdie paradigmas veld gewen het, het die magsverhouding tussen swart en wit burgers onveranderd

gebly. Die hoofbesorgdheid is eerder kulturele verskille en die mate waartoe dit die onderwysloopbane en ervarings van swart studente geïnhibeer het. Dit is dan ook om die rede dat die reflektoring van die lewenstyle van swart leerlinge in terme van kurrikulummodelle en onderrigmateriaal vooropgestel word. Die beleidsbenaderings waartoe hierdie paradigmas aanleiding gegee het, was inderdaad gekenmerk deur die afwesigheid van enige oorweging van die impak van rassisme op swart studente se wisselende toegang tot, ervarings van, en uitkomstes uit die onderwysstelsel.

Die verklaring van die verswyging van die effek van Britse rassisme op die onderprestasie van swart kinders in Brittanje aan die hand van die de-rassifikasie/rassifikasie proses wat deur Frank Reeves in 1983 gedefinieer is, is veral nuttig om die proses beter te verstaan (Troyna en Carrington, 1990:22). Hy (Frank Reeves) argumenteer dat beleidsrigtings wat deur assimilasie, integrasie en kulturele pluralisme geïnfomeer is, as klassieke voorbeelde van die de-rassifikasie diskoers beskou kan word. Dit het beteken dat beleidmakers wat hul beleidsrigtings op die lees skoei doelbewus openlike verwysing na 'ras' in terme van beskrywings, evaluasies en voorskrifte vermy het in hul voorkeur vir oënskynlik meer 'legitieme opvoedkundige noodsaaklikhede'. Die gevolg hiervan was dat beleidsformulerings wat in enige van die drie genoemde ideologiese raamwerke gebed was, altyd as uitgangspunt gehad het, die bestuur van die probleme wat vir skole ontstaan het as gevolg van die teenwoordigheid van swart leerders in stede daarvan om die probleme wat swart leerders ondervind het juis vanweë die feit dat hulle as swart kinders in 'n rassistiese samelewing gewoon

het. Die hervormings wat hieruit voortgespruit het, het daarom dan ook deurgans te make gehad met strategieë om die skoolervaring van swart leerders meer verteerbaar te maak in die vorm van die weerspieëling van fasette van die lewe van swartes in kurrikulumontwerp en onderwysmedia, “However, they ignored the formal and informal racist process which constrained the educational opportunities that were available to these students. This ... was discrimination by proxy” (Troyna en Carrington, 1990:23).

Inteenstelling met bogenoemde derassifikasie het die verzet teen Britse rassisme in die tagtigerjare algaande gelei tot ‘n verwerping van ‘nāwe multi-kulturalistiese benaderings’ en die toenemende rassifikasie van onderwysbeleid en die debat daaromheen (Troyna en Carrington, 1990:23). Hierdie tendens was veral te bespeur in die ontwikkeling van onderwysbeleidsrigtings wat gekenmerk is deur die refleksie van ‘n groeiende bewussyn en afwysing van rassistiese praktyke. Rassisme in die Britse onderwys en samelewing en anti-rassistiese onderwys, wat gerig is op die bestryding daarvan, is hiermee openlik en prominent op die agenda van onderwys in Brittanje geplaas, want per slot van sake is

...[r]acism is not a side issue in contemporary Britain; it is not a peripheral, minority affair. Britain is undergoing the critical phase of its post-colonial period. This crisis is not simply economic or political. It is a crisis of the whole culture, of society’s entire sense of itself (Rushdie in Billington et al, 1991:85).

Oor die werklike oorsprong van die idees wat Britse rassisme informeer is daar nie altyd eenstemmigheid nie, maar Billington et al (1991:86) voer aan dat die vroegste 'ontdekkingsreisigers' se verslae reeds swartmense as barbaars, lui en wellustig uitgebeeld het. Dit was egter binne die konteks van slawerny wat Britse rassisme behoorlik beslag gekry het. Teen die einde van die sestiende eeu het dit toenemend gebeur dat welgestelde families in Brittanje een of meer swart slawe as statussimbool aangehou het. Swartmense het in die proses geobjektiveer geraak as eiendom, as 'n statussimbool in die wit samelewing, en as mense-kapitaal in die handel, industrie en kolonisasie (Brandt, 1986:7). Tot ten minste die middel van die twintigste eeu het mense van Europese afkoms oor die algemeen aanvaar dat die onderwerping van swart slawe deur blankes natuurlike wit superioriteit gereflekteer het ... "[t]he colourline was seen as having been drawn by God or biology" (Marx, 1989:3). Hierdie beskouing van swartmense het as deel van die Europese kulturele erfenis regverdiging gebied vir koloniale onderwerping as missies van die 'superieure' en 'beskaafde' Europeërs om die inwoners van koloniale gebiede van hul 'barbarisme' en 'heidense bestaan' te verlos. Die slawe en koloniale geskiedenis van Brittanje kan daarom beskou word as die verskaffers van 'n vrugbare teelaarde vir die ontwikkeling van 'n rassistiese ideologie, wat hoewel nie as die amptelike staatsideologie nie, tog steeds voortbestaan.

In Britain and America by the twentieth-century, racist ideology became 'common-sense', to use Gramsci's term. Though Britain has lost its 'civilising' role, many of the attitudes of that political position has survived. The position of ethnic and racial minorities in Britain and America today is not one of slavery or 'colonials', yet many of our colonial and slave-owning past have continued into the dominant cultural figurations, which reflect and reproduce

the structure of racial inequality and discrimination (Ballington et al, 1991:86).

Die oorlewing van ingesteldhede van die politieke standpunt wat hierbo uitgespel word, is egter nie tot Brittanje, of dan die eertydse 'imperiale moondhede' beperk nie, dit is bepalend in die verhouding tussen eertydse koloniale gebiede en eertydse koloniale moondhede, maar ook binne eertydse koloniale gebiede met 'n beduidende aantal inwoners van koloniale Europese afkoms (soos Suid-Afrika) bly die reste van 'n slawebesitters en koloniale verlede steeds voortbestaan in kulturele figurاسies wat die struktuur van rasse ongelykheid en diskriminasie reflekteer.

Dit is egter tog noodsaaklik om daarop te let dat, alhoewel die posisie van swartes in Brittanje, soos hierbo uitgebeeld, die indruk mag skep, dat swartes altyddeur die gewillige slagoffers was van rassisme, die teendeel eerder waar is. Brittanje het 'n lang geskiedenis van swart verzet teen rassisme. Op die gebied van die onderwys was en is swartes aktief betrokke in die bekamping van rassisme. Hierdie aspek word veral duidelik gedemonstreer deur 'n stryd om die onderwysstelsel van die land sodanig te verander dat nie alleen die belange van swartes gereflekteer word nie, maar ook tesame met geregtigheid vir hul kinders bevorder word (Brandt, 1986:120).

Dit was teen dié agtergrond dat ouers uit etniese minderheidsgroepe in die laat sewentigerjare en vroeg tagtigerjare toenemend begin eis het dat die owerheid

moes intree om die rassisme wat hul kinders in die skool en die samelewing beleef het, te bekamp. Die strategieë wat hierna ontwikkel is om rassisme binne die Britse onderwys (wat ook deur 'n koloniale verlede geïnformeer is/word) te bekamp, bied ons as Suid-Afrikaners 'n geleentheid om ook op ons eie koloniale verlede, en die rassisme wat daarin gebed is, te reflekteer.

In Brittanje was die sogenaamde Race Awareness Training Programmes van die vroeg tagtigerjare van die eerste pogings wat deur plaaslike owerhede gevolg is om die probleem van rassisme in die onderwys aan te spreek. Die programme het egter gou in diskrediet verval en is vervang deur meer eksplisiete anti-rassistiese opleidingsprogramme. Die verwerping van diesulke programme het in hoofsaak daaruit gespruit dat die navorsing waarop die programme berus het, steeds gefokus het op etniese en linguïstiese minderhede in plaas daarvan om te fokus op rassisme in die skool en die samelewing. Die voordeel wat laasgenoemde benadering vir minderhede sou inhou, is duidelik geïllustreer deur psigo-linguïstiese navorsing wat gelei het tot die einde van die onderdompelingsbenadering tot die aanleer van die Engelse taal waar bevind is dat die metode net so oneffektief is as die tweetaligheidsbenaderings en dat dit die kind se kognitiewe ontwikkeling kan belemmer. Verskeie taalprojekte het hierna die voordele wat die behoud van die eerste taal inhou, geverifieer. Die navorsing gedoen in verband met kulturele diversiteit was egter minder voordelig omdat dit in verband gebring is met onderprestasie, wat steeds verklaar is in terme van leerders se ontoereikendheid. Hierdeur het 'n sosio-patologiese model die vroeë rassistiese model van genetiese minderwaardigheid vervang (Klein, 1993:69).

Deur toenemende druk is rassisme vir die eerste keer in die interim Rampton-Verslag van 1981 amptelik erken as 'n hoofdeterminant van leerders se skoolprestasie. Rampton het sogenaamde intensionele en nie-intensionele rassisme van onderwysers geïdentifiseer as faktore wat leerders se prestasie negatief kan beïnvloed. Verder was die verslag ook krities oor sekere hulpmiddels wat in skole gebruik word, sowel as oor sekere aspekte vervat in die kurrikulum. Die posisie van die Rampton-Verslag oor rassisme is in die finale Swann-Verslag oor die Komitee van Onderzoek na die Onderwys van kinders van Etniese Minderheidsgroepe gehandhaaf en het 'n meer in-diepte benadering ten opsigte van kurrikulum aangeleenthede gevolg. Die verslag is egter hewig gekritiseer vir 'n gebrek aan insig ten opsigte van die behoud van kinders se eerste taal in skole en veral ook oor die bevordering van die idee van leerders uit etniese minderheidsgroepe as onderpresteerders. Afgesien van die kritiek teen die verslag het dit tog, met die aanwending van staatsgeld, die weg gebaan vir indiensopleiding van onderwysers en die uitdra van die idee van 'multi-kulturele onderwys vir almal' na blanke gebiede wat voorheen nie daarvoor ontvanklik was nie (Klein, 1993:69).

In 1986 is 'n verdere belangrike stap in die stryd teen rassisme in die onderwys geneem met die verskyning van die staatsbefondste Eggleston verslag. Die navorsing wat in die verslag neerslag gevind het, het die fokus geplaas op die verband tussen ras en die voorsiening van onderwys, instelle daarvan om nogmaals uitsluitlik te fokus op die ontvangers van onderwys, naamlik die

leerders. Die verslag het onder andere die bestaan van rassediskriminasie en vernederende praktyke in skole, duidelik aan die lig gebring en die volgende aanbevelings vir die bekamping daarvan gemaak:

- Vir leerders wat uit vrye wil in skole aanbly moet meer gebied word as 'n program van tweede sittings vir onsuksesvolle eksamens.
- Erkenning moet gegee word aan potensiaal en prestasie sonder om bevooroordeeld te wees teenoor swart studente.
- Eksamentoelatingsvereistes moet regverdige behandeling van swart studente verseker en ook verseker dat elkeen die kans gebied word om optimum kwalifikasies te verwerf.
- Swart studente moet nie deur 'n vereenvoudigde kurrikulum verder gedegradeer word nie, maar moet liever 'n relevante kurrikulum met bemerkbare vaardighede gebied word.
- Studente moet nie vanweë sogenaamde 'Nie-standaard Engels' van moeiliker kursusse weggehou word nie. In dié geval is dit belangrik om te let op oorsese universiteitstudente wat dikwels met 'n beperkte kennis van die Engelse taal tog op hoë vlakke presteer.
- Anti-rassistiese riglyne vir plaaslike onderwysowerhede (LEA) moet in alle skole geïmplementeer word; alle onderwysers en leerders moet opgelei word om rassisme te hanteer waar dit voorkom in die gemeenskap of die werkplek.

- Onderwysers wat steeds rassisties is, moet 'n geleentheid gebied word om te besluit of hulle nog geskik is om lede van die onderwysprofessie te wees.
- Onderwysers moet verantwoordelikheid neem om aan alle leerders aanmoediging en ondersteuning op gelyke, maar spesifieke maniere te bied (Klein, 1993:72).

In 1990 is rassisme nogmaals in die kollig geplaas met die verskyning van die sogenaamde Burnage-Verslag wat verskyn het na 'n ondersoek na die moord op 'n seun van Asiër-afkoms deur 'n blanke seun op die terrein van die Burnage School in Manchester. Hierdie gebeurtenis was die teiken van aanvalle deur regsies ten spyte daarvan dat die skool tog 'n anti-rassistiese-beleid gehad het. Die ondersoekspan dui egter duidelik daarop dat dit nie vanweë die anti-rassistiese beleid was dat die moord plaasgevind het nie, maar dat dit eerder te herlei is tot die "simboliese" anti-rassisme van die skoolhoof en sy outoritêre instelling van 'n beleid waarvoor nie vooraf met ander rolspelers onderhandel is nie (Klein, 1973:78). Die aanbevelings van die verslag is veral insiggewend vir onderwys in Suid-Afrika waar ons tans in die beginjare van "rassekontak" in skole staan en om die rede is dit gewens om die vernaamste aspekte daarvan hier te weergee:

- Die uitspel van 'n reeks aksies gerig op die smee van sterk bande met alle sektore van die gemeenskap wat deur die skool bedien word eer etniese monitering geskied. Wit ouers moet nie by die opstel van sodanige programme agterweë gelaat word nie.

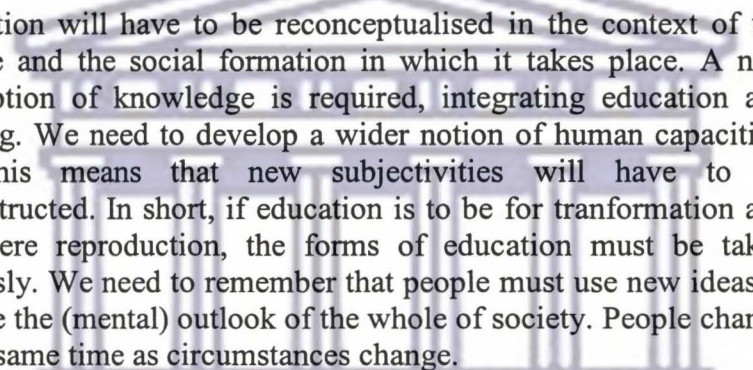
- Anti-rassistiese opleiding moet deel vorm van 'n proses vir die ontwikkeling van 'n pastorale kurrikulum wat insluit die bekamping van aggressie, samewerking en gedeelde gevoelens, ras en selfbeeld. Voeder primêre skole behoort ook by die opleiding betrek te word.
 - Anti-rassisme moet deel uitmaak van die permanente agenda van die skool en moet alle personeellede betrek.
 - Die verleen van status in die kurrikulum en die skool aan die etniese minderheidsagtergrond van die studente
 - Politieke onderwys veral vir die blanke jeug.
 - Sistematiese observasie van onderwysers se interaksie met etniese minderheidstudente. Aandag moet geskenk word aan: onderwysers se reaksie ten opsigte van anti-rassistiese beleid; die wyse waarop beleidsaangeleenthede met die personeel gekommunikeer word; die oorgang van leerders na die hoërskool en die insluiting van leerder gesag.
- (Samevatting in Klein, 1993:79)

Maar wat behels Anti-rassistiese Onderwys?

6.5.1 Die aard en wese van Anti-rassistiese Onderwys

Soos met multi-kulturele onderwys bestaan daar ook vir anti-rassistiese pedagogie en kurrikulum geen universeelaanvaarde model nie. Die term verwys eerder na 'n magdom strategieë, beskouings, kurrikulumbenaderings, gemeenskapsverbonde onderwysstyle, skoolorganisasie en dissipline wat saam onder die benaming

'Anti-rassistiese Onderwys' ressorteer (Gillborn, 1990:153). Vanuit ondervinding en nougesette navorsing het dit egter mettertyd duidelik geword dat die vorm van onderwys ingebed sal moet wees in die perspektiewe en ervaring van verdrukke groepe en gerig sal moet wees op die totale transformasie van die omstandighede wat aan hul verdrukking gestalte gee. Sarup (in Klein, 1993:89) gee 'n idee van die aard van so 'n benadering tot die onderwys as sy met reg sê dat:



Education will have to be reconceptualised in the context of the culture and the social formation in which it takes place. A new conception of knowledge is required, integrating education and training. We need to develop a wider notion of human capacities. All this means that new subjectivities will have to be reconstructed. In short, if education is to be for transformation and not mere reproduction, the forms of education must be taken seriously. We need to remember that people must use new ideas to change the (mental) outlook of the whole of society. People change at the same time as circumstances change.

Die ontwikkeling van 'n onderwyssisteem soos hierbo deur Sarup uitgespel, binne 'n samelewing waar rassisme, en ekonomiese eksploitasie aan die orde is, impliseer dat laasgenoemde noodwendig geopponeer moet word. Brandt (1986:124-125) identifiseer Gelykheid, Geregtigheid en Emansipasie as die drie basiese doelwitte waarop hierdie opposisionele optrede gerig sal wees. Daar die doelwitte, sowel as die wyse waarop Brandt dit hanteer, ook relevant vir die Suid-Afrikaanse situasie is, is dit goed om vir 'n oomblik daarby stil te staan.

(a) Gelykheid:

Vir Brandt (1986:125) beteken gelykheid binne hierdie konteks onderwys wat vir almal beskore is. Hierdie doelwit impliseer nie bloot die herverkenning van vorige sienings of opvattinge nie, maar beklemtoon die behoefte om te voorsien in onderwys wat daarop gerig is om geensins ervarings tot gevolg te hê wat daarop gerig is om een groep voortdurend te ontmagtig nie. So 'n siening van die onderwys veronderstel nie 'n sosiale vakuum of a-historiese begin nie, maar 'n nuwe begin met as vertrekpunt die dekonstruksie van strukture en sisteme wat tot nou toe ge-opereer het om ongelyke skoolervarings vir swart leerders en ander verdruktes te perpetueer. Vir 'n proses van die aard om tot sy reg te kom vra van onderwysers om krities te reflekteer op hul eie onderwyspraktiek. Dit vra dat onderwysers verder sal moet beweeg as die nou reeds geïkete, 'I treat all pupils alike' or 'Black and white pupils are the same to me.' Gelykheid as hoofdoelwit behoort om die genoemde redes 'n eksplisiete en nie 'n implisiete doelwit te wees nie. As voorvereiste in die verwerking van die doelwit sou dit beteken dat die onderwyser erkenning sal moet gee aan die feit dat die huidige stelsel nie bloot gebrekkig is in die daarstelling van gelyke onderwys nie, maar meer nog dat die stelsel direk en indirek gerig is op die perpetuering van ongelykheid in die skool en die samelewing.

(b) Geregtigheid:

Vir Anti-rassistiese onderwys omvat geregtigheid beide 'n morele sowel as 'n wettiese imperatief. Op morele vlak word dit as die staat se verantwoordelikheid beskou om te verseker dat alle burgers nie slegs nominaal gelyk geag word nie,

maar gelyke geleenthede gegun word om betekenisvol te leef, om deel te neem aan wat die samelewing te bied het, en om hul potensiaal ten volle te ontwikkel tot hul eie voordeel sowel as tot die voordeel van die samelewing in die breë. Vir geregtigheid om werklik te geskied is dit egter noodsaaklik dat hierdie voorneme gerugsteun sal word deur besliste optrede. Dié optrede behoort op verskillende vlakke plaas te vind om te verseker dat daar 'n gelyke verspreiding van bronne plaasvind, gelyke onderwys en opleidingsgeleenthede bestaan en dat daar gelyke inspraak ten opsigte van die plek en die tyd vir die benutting van bronne bestaan.

Bogenoemde beskouing van geregtigheid moet egter in meer as politieke slagspreuke neerslag vind maar moet in terme van wetgewing, beleidsformulering en monitering juridies bepaal word. In hierdie regsproses behoort ingebou te wees 'n proses van kritiese herwaarding om te verseker dat dit wat beoog is, wel bereik word. Indien dit nie die geval is nie, is verandering noodsaaklik om te verseker dat die voortgesette lewensvatbaarheid van die proses sowel, as die volhoubaarheid van die produk van geregtigheid voortbestaan.

(c) Emansipasie:

Die konsep emansipasie staan sentraal binne anti-rassistiese onderwys en dui op 'n gerigtheid op die bevryding van beide die verdrukke en die verdrukker. Hierdie proses behoort te geskied deur die dekonstruksie van verwronge rassistiese opvattings, daar sodanige proses die begin is van 'n samelewing waarbinne daar 'n groter premie geplaas word op gelykheid en geregtigheid. Brandt (1986:126) stel dit so:

In deconstructing the erroneous notions of racism, the naturalness of discrete racial behavioural characteristics on the basis of phenotypical variation, the natural superiority of the 'White' race over 'Black' people, and the naturalness of the unequal distribution of rights, property and power, the educator is involved in liberating the conscious or unconscious racist from the bondage of ignorance or, worse, ideological miseducation. The results of this are the beginning of a more equitable and just society.

Wat egter belangrik is, alhoewel in samehang met voorgenoemde, is dat anti-rassisme handel oor die emansipasie van die rasgedefinieerde onderdrukte groepe van die verdrukkende strukture van rassistiese praktyke en in sommige gevalle van die hegemonie van rassisme wat beide die rassis as diegene wat die teiken van rassisme is, affekteer. Dit beteken egter nie dat swartes as die teikens van rassisme moet sit en wag op 'n mitologies-ideologiese bevryder(s) om hul te bevry van die hegemonie nie.

Brandt (1986:127) in sy bepreking van die afbreek en bekamping van rassisme in die onderwys, bespreek breedvoerig in sy werk 'The realization of Anti-racist Teaching' die waardevolle kennis wat bekom is met die ontwikkeling van beleid en die daarstelling van infrastruktuur wat deur die Inner London Education Authority vir skole in die gebied geskep is. Hierdie omstandighede het volgens Brandt nie slegs 'n positiewe en bruikbare konteks vir verandering geskep nie, maar ook stukrag verleen vir skole om teen rassisme op te tree en om kritiese denke te ontwikkel oor die aard en implikasies van rassisme vir die onderwys van

alle kinders. Daar soveel te leer is uit Brandt se bevindinge is dit wenslik om die bevindinge hier breedvoerig weer te gee.

(d) Skoolbeleid:

Die ervaring in Brittanje toon dat selfs in gevalle waar die owerhede beleid in plek het, dit steeds belangrik is dat elke skool wat aktief betrokke wil wees by anti-rassistiese praktyke, beslis die formulering van 'n beleidsverklaring, implementeringstrategie en evalueringsprosedure met erns moet oorweeg.

Daar is bevind dat selfs al het skole geen duidelike beleidsverklaring nie, opereer 'n bepaalde beleid tog. Dit spruit hieruit voort dat dit belangrik is vir skole wat ernstig is oor die realisering van die doelwitte van anti-rassistiese onderwys om beleid te formuleer juis omdat een belangrike aspek van anti-rassistiese onderwys die openbaarmaak van die implisiete is. Die formulering van beleid kan egter geensins as 'n waarborg vir goeie praktyk, of dan enige praktyk hoegenaamd dien nie.

Die gevaar bestaan altyd dat beleid bloot ingespan word in gevalle van krisisbestuur en dit kan selfs aangewend word as 'n beheermeganisme. In die proses van formulering van beleid behoort alle rolspelers, wat deur die implementering van die beleid geaffekteer kan en sal word, betrek te word. Dit sluit in ouers, leerdervteenwoordigers, ondersteuningspersoneel en die onderwyspersoneel van die betrokke skool. Die aanvanklike proses kan deur 'n simpatieke skoolhoof gefasiliteer word, maar kan geensins deur hom of haar

alleen geformuleer word nie. Informele terugvoer van gevalle waar skoolhoofde alleen beleid geformuleer het, of selfs waar 'n spesiale groep deur die hoof aangewys is om beleid te formuleer, was die implementering oor die algemeen of nie baie suksesvol nie, of het dit glad nie plaasgevind nie. Dié toedrag van sake gee dikwels daartoe aanleiding dat die onderwysers nie met sodanige beleid identifiseer nie, dit soms nie verstaan nie, of nie moeite doen om dit te verstaan nie, daar dit gesien word as 'n ingryping op die geringe mate van outonomie waaroor hulle beskik.

'n Tweede rede waarom genoemde beleidsformulering en implementering minder suksesvol is, is omdat skoolhoofde neig om nie die groter konteks van die skool as deel van breër gemeenskap in ag te neem nie. Daar bestaan ook dikwels 'n onvermoë om te verstaan dat die skoolgemeenskap nie slegs bestaan uit onderwysers en leerders nie, maar uit alle rolspelers betrokke by die onderwysproses.

Na die formulering van beleid is die volgende stap om strategieë te ontwikkel om die plan op alle vlakke te implementeer sowel as om die bestaan van die beleid en die aard daarvan aan die betrokke rolspelers bekend te maak.

Laastens is dit noodsaaklik dat elke beleid 'n ingeboude moniteringsstelsel sal hê wat sal help om te verseker dat dit behoorlik geïmplementeer word, en dat die implementering daarvan die gewenste uitwerking sal hê.

(e) Personeelvoorsiening:

Personeelvoorsiening en personeelsamestelling was nog altyd 'n kardinaal belangrike aspek by die realisering van onderwys- en skoolbeleid wat op gelyke onderwys vir alle leerders gerig is. Hierdie standpunt word onder andere ook deur Gillborn (1990:208) en Klein (1993:113) onderskryf. Gillborn voer aan dat die mate waartoe daar binne 'n onderwysstelsel vordering gemaak word ten opsigte van gelykberegting weerspieel word in die mate waartoe die onderwyspersoneel verteenwoordigend van die bevolking is terwyl Klein, in haar bespreking van die belangrikheid van rolmodelle, aanvoer dat die etos van die skool meer geredelik gekenmerk sal word deur respek jeens swartmense as hul hoë status posisies in skole bekleed.

(kyk ook in die verband Troyna en Williams, 1986; Cameron McCarthy, 1990; Roy Todd, 1991; Cohen en Cohen, 1986).

(f) Werwing:

Brandt (1986:128) voer aan dat een van die belangrikste maniere waarop institusionele rassisme in Britse skole geperpetueer is, te vinde is in die feitlik uitsluitlike werwing van blanke onderwysers vir die onderwysprofessie. Hierdie proses het grootliks daartoe gelei dat die belange en kulturele aannames van blankes en die rasse status quo van blanke outoriteit en swart ondergeskiktheid voortgesit.

Genoemde situasie het tot gevolg dat daar 'n gebrek aan rolmodelle vir swart leerders in skole was, en dat diesulke leerders nie die geleentheid gehad het om hulself, of die rasgedefinieerde groep waartoe hulle behoort het, as positief

gewaardeer te sien nie. Inteendeel, wat die leerders in skole gesien het, was die stereotipe beeld van die swart werker in ondergeskikte rolle in stede van senior onderwysposte.

Die bevindinge van Ranger (in Gillborn 1990:209) is verder ook baie insiggewend in die verband. Hy voer naamlik aan dat die aantal onderwysers vanuit minderheidsgroepe laag is, dat hulle getalle buite verhouding hoog is op die laagste salarisskale en dat hulle gekonsentreer is in vakke waar daar 'n skaarste aan onderwysers is of waar die spesiale behoeftes van kinders uit minderheidsgroepe ter sprake is. Die onderwysers geniet nie dieselfde loopbaanprogressie as wit onderwysers nie (ook nie as hulle beginskale en diensjare dieselfde is nie), en word ook nie op dieselfde wyse deur skoolhoofde aangemoedig om aansoek te doen vir vakante betrekkinge wat in hul skool mag bestaan nie.

In die laaste instansie is dit by die werwingsproses belangrik om die waarskuwing wat Gillborn (1990:209) rig, in gedagte te hou, naamlik dat Afro-Karibiese en Asiër-onderwysers nie noodwendig kenners op die gebied van multi-kulturele onderwys of anti-rassistiese aangeleenthede is nie, en moet daarom nie bloot gewerf word vir eng gedefinieerde betrekkinge waar hulle kanse vir bevordering in elk geval uiters gering is nie.

(g) Opleiding:

Opleiding is van kardinale belang vir beide die dekonstruksie van rassisme en die rekonstruksie van nie-rassigheid deur anti-rassime. Opleiding verwys in die geval na programme vir onderwysers, sowel as programme gerig op studentonderwysers en potensiële onderwysers in swart gemeenskappe, sowel as diegene wat verantwoordelik is vir die opleiding van onderwysers.

Wat onderwysopleidingsinstansies betref, is dit noodsaaklik dat die instansies self ook 'n anti-rassistiese beleid ontwikkel, implementeer en moniteer, want soos bevind deur Arora (1985), Mortimer (1985) en Street-Porter (1985) faal onderwysersopleidingsinstansies oor die algemeen om hul praktyk met betrekking tot ras behoorlik onder die loep te neem (Klein 1993:113).

(h) Indiensopleiding:

Indiensopleiding van onderwysers is van kardinale belang as die intensie is om beide kort-en langtermyn effekte te hê op die onderwysprofessie en uiteindelik op die onderwys en leer van leerders van alle agtergronde. Hierdie aspek is soveel te meer belangrik as in aanmerking geneem word dat onderwysers tans in diens die grootste persentasie uitmaak van onderwysers wat vir die volgende twintig jaar in diens sal wees, en ook omdat hulle die senior onderwysers en skoolhoofde van die onmiddellike toekoms is. Wat Suid-Afrika betref kan hiertoe bygevoeg word dat hulle gesosialiseer is in 'n stelsel gekenmerk deur die uiterste vorme van rassisme.

i) Aanvanklike onderwysersopleiding

Brandt (1986:129) beklemtoon die belangrikheid van onderwysopleiding veral, so redeneer hy, vanweë die feit dat die persone in werklikheid nog geen professionele onderwyspraktyk aangeleer het nie. Hy voer aan dat die inslag van anti-rassistiese praktyke by die persone groter sal wees veral omdat hulle weinig sal hê om af te leer interme van hul professionele praktyk. Hy waarsku egter, en tereg ook so, dat dit nie beteken dat hulle nie rassistiese verwagtinge, vooroordele en gedrag op 'n persoonlike vlak sal hê wat afgeleer moet word nie. Klein (1993:11) dui juis in die verband daarop dat daar dit onwaarskynlik is dat onderwysstudente ten opsigte van hulle ingesteldheid sal verskil van die gemeenskap in die breë, is dit belangrik dat hulle eers krities sal omgaan met hul eie vooroordele.

ii) Die opleiding van opleidingspersoneel

Die vraag wat met reg gevra kan word by die bespreking van indiensopleiding van onderwysers en die opleiding van onderwysstudente, is na wie vir die opleiding van opleidingspersoneel verantwoordelik moet wees? Hierdie vraag is van die uiterste belang juis omdat universiteitsdosente en dosente aan onderwyskolleges self die produkte is van 'n rassistiese onderwysstelsel en aktief of passief deelneem aan die realisering van institusionele rassisme in die onderwys. Die opleiding, en derhalwe die behoorlike voorbereiding

van die opleidingspersoneel, moet daarom hoë prioriteit geniet by die dekonstruksie en die afbreek van rassisme.

(i) Personeelontwikkeling

Hoewel personeelontwikkeling tog verwant is aan fassette van opleiding wat hierbo bespreek is, verwys dit meer na formele en informele betrokkenheid by die personeel wat gemik is op hul voorbereiding om vinniger en verder te beweeg in terme van hul bekwaamheid en effektiewe werksaamheid in hul beroep.

Die proses behoort gesien te word as gerig op die ontwikkeling van die kritiese bewussyn van die personeel wat hulle sal lei om hul eie tekortkominge, sowel as aangeleenthede wat op hul werk inbreuk maak, te verken. Personeelontwikkeling gerig op opleiding wat fokus op die spesifieke aard van die maatskaplike realiteit van die personeel se eie werksopset, is veral hier in dié geval buitengewoon waardevol. Die waarde daarvan is gesetel in die moontlikheid om die sistematiese realisering van rassisme binne die etos van die instelling te ontmasker.

(j) Die Kurrikulum

Drie aspekte is van uiterste belang wanneer die kurrikulum onder die loep geneem word. Hierdie aspekte is:

- (i) die kritiese herwaardering van die amptelike kurrikulum ten opsigte van inhoud, aard van skoolkennis, in terme van weglatings, insluitings en ordening;

- (ii) die leermateriaal wat geselekteer is vir gebruik binne die kurrikulum raamwerk; en
- (iii) die kritiese verkenning van die verborge kurrikulum, wat vrae aangaande perspektiewe en die verborge agendas van die klas en/of die skool sal insluit.

(k) Die herwaardering van kurrikuluminhoud

Die herwaardering van kurrikuluminhoud mag soms direk spreek tot die basiese aannames van die onderwys. Dit beteken dat daar kritiese vrae gevra word na die geselekteerde onderwerpe wat in die kurrikulum vervat is. Wat hierna moet volg is dat die gedeeltes met 'n rassistiese aard verwyder moet word en dat die etnosentrisme ten opsigte van beide seleksie en perspektiewe uit alle fassette van die kurrikulum verwyder word. Hierdie proses is wel as deel van huidige kurrikulumtransformasie ook in Suid-Afrika onderneem.

Dit sou beteken dat vooroordeel verwyder word, asook dat leerders gelei word om vooroordeel in tekste te identifiseer en aan te spreek. Bowenal sal dit beteken dat alle vorme van rassisme uit die kurrikulum verwyder word en dat rassisme in die skool en die samelewing in die breë daardeur aangespreek sal word.

(l) Leermateriaal vir gebruik in die kurrikulum

Pogings om rassisme uit die kurrikulum te verwyder moet noodwendig die evaluering van leermateriaal insluit. In dié verband is dit noodsaaklik dat krities gekyk word na boeke wat geselekteer is, en dat boeke wat rassisties van aard is uit

skole onttrek word. By die keuse van nuwe materiaal moet ook sorg gedra word dat geselekteerde materiaal die diverse aard van die samelewing in 'n positiewe lig weerspieël. "Therefore, there is a clear shift from any fallacious notion of 'neutral' material to the notion of material which can be useful in challenging inequality, injustice and in challenging racism"(Brandt, 1986:131). Hierdie proses het reeds in Suid-Afrika 'n aanvang geneem. Rassisme is egter so diep in Suid-Afrikaanse onderwys gewortel dat nougesette en volgehoue optrede van uiterste belang is.

(m) Die verborge kurrikulum

Een van die belangrikste funksies van anti-rassistiese onderwys is gerig op die openbaarmaking van die verborge kurrikulum. Giroux (1986:8) beskryf die verborge kurrikulum as daardie onverklaarde norme, waardes en opvattinge wat ingebed is in, en oorgedra word deur die reëls wat die roetine en sosiale verhoudings in die skool en die lewe in die klaskamer rig. Genoemde onverklaarde norme, waardes en opvattinge van rassistiese onderwys werk mee om swart leerders te marginaliseer en teen hulle te diskrimineer deurdat hulle kennis en hulle sosiale realiteit nie na waarde geskat word nie. Binne die omstandighede word rassistiese onderwys, as 'n ideologie en 'n praktyk, aktief en gedurigdeur geproduseer en gereproduseer. Dit is hierdie ideologie wat anti-rassistiese onderwys wil openbaar maak sodat dit teengewerk kan word. Dit moet en kan gedoen word deur te beweeg na openlike verklaring van die verwagtinge van die perspektiewe van onderwysers, van tekste en ander leermateriaal, van die verwagtinge wat die skool vir alle leerders van die skool het, en die aanmoediging

van die kritiese bewussyn van die leerders ten opsigte van die vorm, prosesse en inhoud van hul onderrig. Hierdie aspekte sal uit die aard van die saak verskillende beklemtonings en vorme hê wat sal afhang van die vlak van onderwys en die spesifieke etos van 'n bepaalde skool.

Bogenoemde vra voorts dat die etos van die skool as die sosiale en kulturele milieu, wat gekonstrueer is uit die verborge en/of ope beleid, persoonlike ingesteldhede en ideologiese onderbou onder die loep geneem moet word.

Opvoedkundiges sal egter daarop bedag moet wees dat die verandering van die etos van 'n skool 'n hoogs komplekse taak is. Klein (1993:112) wys naamlik daarop dat sy uit haar ervaring geleer het, dat die etos van die skool bepaald moeilik is om te verander, maar dat die prestasie van die leerders en die hantering van aangeleenthede wat met gelykheid verband hou, tog daarvan afhang. Sy stipuleer dan voorts 'n aantal punte wat sy glo in 'n skool-etos gerig op gelykheid vervat moet wees;

- elke lid van die skool moet homself / haarself respekteer;
- die doel van die skool, dat leerders moet leer en ontwikkel as verantwoordelike landsburgers, moet die hoogste prioriteit geniet;
- rassisme van enige aard moet as totaal onaanvaarbaar hanteer word;
- ander vorme van vooroordeel en diskriminasie op grond van geslag, klas, ongeskiktheid of ouderdom moet nie getolereer word nie;

- die kurrikulum moet 'n globale perspektief sowel as die tale van die leerders weerspieël;
- die verwerking van die etos moet die verantwoordelikheid van elke lid van die skool wees.

6.5.2 Hoe verskil Anti-rassistiese Onderwys van Multi-kulturele Onderwys?

Vanweë die feit dat daar variasies binne beide benaderings voorkom, is dit uit die aard van die saak moeilik om besliste onderskeide aan te toon. Die volgende onderskeide wat Banks en Lynch (1986) aantoon kan egter as die kernverskille tussen Hoofstroom, Naïwe, of Konvensionele Multi-kulturele Onderwys en Anti-Rassistiese Onderwys beskou word:

- die verskuiwing vanaf 'n vooropstelling van kulturele verskille na die beklemtoning van die wyse waarop sulke verskille gebruik word om ongelykhede te verskans;
- multi-kulturele onderwys plaas die fokus op die retoriek van multi-kulturalisme vergeleke met die wyse waarop dit in die praktyk vergestalt word terwyl die hoofdoel van anti-rassistiese onderwys te make het met sistematiese diskriminasie in alle fasette, wat wissel van die behandeling van minderheidsgroepe in die Geskiedenis tot die verborge kurrikulum;
- multikulturele onderwys word oor die algemeen gekenmerk deur 'n statiese beskouing van kultuur teenoor 'n dinamiese beskouing wat binne anti-rassistiese onderwys aan die orde is;

- instede van 'n vooropgesteldheid met gebruike van die verlede fokus anti-rassistiese onderwys eerder op die wyse waarop mense hul lewens transformeer en reageer op ongeregtheid, veral deur verskillende vorme van kollektiewe gedrag;
- relevante literatuur, orale geskiedenis, biografie, musiek, poësie en kuns vind in 'n anti-rassistiese skoolkurrikulum neerslag, en op die wyse word leerders se lewenservaring vergroot en word hul leefwêreld ook deel van skoolkennis;
- gedeelde belange van mense langs klasselyne word binne anti-rassistiese onderwys beklemtoon instede daarvan om op oeroue etniese-bande te fokus.

6.5.3 Sluit Anti-rassistiese Onderwys en Multi-kulturele Onderwys mekaar noodwendig wedersyds uit?

Gedurende die tagtigerjare is in Brittanje hewig debat gevoer oor die verhouding tussen Anti-rassisme en Multi-kulturalisme (kyk in hierdie verband o.a. Brandt, 1986; Cohen en Cohen, 1986; Leicester, 1989; Gillborn, 1990; Klein, 1993). Sekere voorstanders van anti-rassistiese onderwys het veral teen multi-kulturele onderwys te velde getrek weens die feit dat die onderwysmodel, soos dit in die sewentigerjare vergestalt is, oor die rassisme in die Britse skole en die Britse samelewing in die breë geswyg het. Todd (1991:52) verwys na dié aspek as hy aanvoer: "There is an essential component missing from multicultural education: learning about the racism of the dominant culture."

Klein (1993:65), anders as akademici soos Mullard (1981), Brandt (1986), Hazel Carby (in Leicester 1989) wat multi-kulturele onderwys in die geheel verwerp as oppervlakkig, irrelevant en 'n regse benadering om gemeenskappe wat gebuk gaan onder maatskaplike, ekonomiese en kulturele ongeregthede te pasifiseer, het dit eerder teen 'n bepaalde vorm van multi-kulturele onderwys wat sy noem multi-kulturele onderwys van die 'saris, samosas and steel pan' verskeidenheid (ook na verwys as hoofstroom multi-kulturele onderwys) wat betekenisloos en selfs skadelik kan wees. In die verband het May (1994) in sy bespreking van wat hy na verwys as 'benevolent' of 'naive' multi-kulturele onderwys 'n uiters belangrike bydrae gelewer. Multi-kulturele onderwys van dié aard plaas die klem op die lewenstyl van minderhede in plaas daarvan om te fokus op hul lewenskanses. Binne so 'n benadering word 'n etniese komponent slegs aan die bestaande mono-kulturele kurrikulum aangeheg met weinige verandering wat in die proses van die kulturele oordrag van die dominante groep in die skool plaasvind. Die erkenning van die bydrae van diverse kulture kan wel tot wedersydse begrip en die verbreding van kennis en lewensuitkyk bydra, maar sonder 'n anti-rassistiese perspektief kan dit verval in 'n bloot kunsmatige toevoeging tot die kurrikulum sonder om die fundamentele aangeleentheid van ongelyke magsverhoudings aan te spreek.

Uit debatte oor die verhouding tussen multi-kulturele- en anti-rassistiese onderwys het dit mettertyd al duideliker geword dat multi-kulturele onderwys van die 'naive' of 'benevolent' aard, soos May (1994) daarna verwys, toenemend onder druk gekom het, en uiteindelik verwerp is, maar dat kulturele diversiteit tog

erkenning moes kry. Hierdie aspek is veral van belang omdat die miskenning van kulturele diversiteit uiteindelik tot assimilasië, diskriminasië en kulturele imperialisme aanleiding gee. Dit vra daarom dat die moontlikheid om die kloof tussen tussen multi-kulturele- en anti-rassistiese onderwys te oorbrug ondersoek moet word. May (1994:43) dui daarop dat die skeiding tussen multi-kulturele- en anti-rassistiese onderwys toenemend in Brittanje bevraagteken word, terwyl Carrington en Short (May, 1994:43) van mening is dat voorstanders van multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys toenemend soortgelyke en soms identiese pedagogiese en organisatoriese strategieë voorstaan. Hierdie strategieë sluit onder andere in die aanstel van onderwysers uit etniese minderheidsgroepe; geheelskool-benaderings tot onderwyshervorming; kollaboratiewe onderwys- en leerstrategieë; portuur-onderrig; kindgesentreerde benaderings tot leer; prosesbenaderings tot leer; die bevordering van ouer (ook uit minderheidsgroepe) betrokkenheid; die bevordering van twee-en meertaligheid. Leicester (1989: 26) voer aan dat die kloof tussen multi-kulturele en anti-rassistiese onderwys nie hoef te bestaan nie, en dat multi-kulturele onderwys terselfdertyd anti-rassisties behoort te wees terwyl ook anti-rassistiese onderwys terselfdertyd multi-kultureel behoort te wees om kulturele rassisme teen te werk.

May (1994), Giroux (1988) en McClaren (1993) gee blyke van sodanige benaderings..

May (1994:41) voer aan dat die kulturele pluralisme wat met multi-kulturele onderwys geassosieer word met strukturele pluralisme gekomplimenteer behoort

te word - d.w.s. strukturele of dan institusionele verandering binne die skool en die samelewing. Hy leen in sy analise op Bourdieu se konsepie van 'Cultural Capital' (wat verwys na die kultuurgoedere waarop die skool die hoogste waarde plaas - gewoonlik die taal en kultuur van die dominante groep) om die populistiese retoriek van hoofstroom multi-kulturalisme te ontmasker en kom tot die gevolgtrekking dat indien kulturele pluralisme bloot die beoefening van naïwe multikulturele onderwys beteken is die moontlikheid vir die verandering van die dominante groep se monopolisering van die kulturele kapitaal uiters gering. As kulturele pluralisme egter saam met strukturele pluralisme neerslag vind kan prosesse van sosiale en kulturele reproduksie effektief in skole teengewerk word.

In hierdie 'verset' behoort ons verder te beweeg as die blote verheerliking van kulturele verskeidenheid deur die blote insluiting van enkele onderskeibare aspekte uit 'ander' kulture as 'n manier om kulturele minderheidsgroepe te pasifiseer. Die verset moet liever 'n dinamiese beweging wees waarbinne die verhouding dominante kultuur teenoor minderheidskultuur, verdelende etniese bewussyn en separatistiese verdelingslyne voortdurend ernstig bevraagteken as moontlike struikelblokke in die ontwikkeling van nasionale eenheid sonder die eliminerings van kulturele prestasies en kulturele verskeidenheid (Alexander, 1987:55).

Giroux (1988:172) se idee van 'radikale pluralisme', as hy diversiteit binne 'n demokrasie bespreek, gee blyke van 'n beskouing wat in plaas van 'n blote gerigtheid op pasifikasie veeleerder gerig is op die transformasie van 'n sisteem van kulturele ondergeskikstelling en rassisme. Binne sy beskouing word diversiteit nie gereduseer

tot die besitsugtige individualisme van die outonome subjek wat aan die basis van 'n liberale ideologie lê nie, maar word diversiteit binne die samelewing veeleerder gegrond op 'n veelvuldigheid van sosiale groepe en openbare sfere waarvan die unieke stemme en maatskaplike praktyke hul eie beginsels vir geldigheid ontwikkel, terwyl dit terselfdertyd deel in 'n openbare bewussyn en diskoers. Sentraal binne dié beskouing van pluralisme (radikale) is 'n openbare filosofie wat die grense tussen verskillende, die self en andere erken, en tog 'n politiek van vertroue en solidariteit skep wat 'n gemeenskaplike lewe gebaseer op demokratiese beginsels wat die ideologiese en institusionele voorvereistes vir beide diversiteit en die openbare welstand skep.

Peter McLaren (1993), 'n Amerikaanse opvoedkundige, verwerp, wat hy na verwys as 'konvensionele multi-kulturele onderwys', 'n konsep wat sterk ooreenkom met May (1994:47) se konsepsie van 'naïve multiculturalism'. Sy redes vir die verwerping van konvensionele multi-kulturele onderwys is veral uiters insiggewend:

- dat blank as 'n vorm van etnisiteit behandel word en voorgehou word as 'n onsigbare norm waarvolgens alle ander etniese groepe beoordeel word;
- dat die term diversiteit gebruik word om die ideologie van assimilasië wat aan die basis daarvan lê, te verberg;
- dat etniese groepe gereduseer word tot blote aanhangsels van die dominante groep;
- dat Engels hanteer word asof dit die enigste amptelike taal is - dus monolinguisities;

Anders as wat vele glo is Engels nie konstitusioneel die amptelike taal van die VSA nie (Edwards, 1995:166).

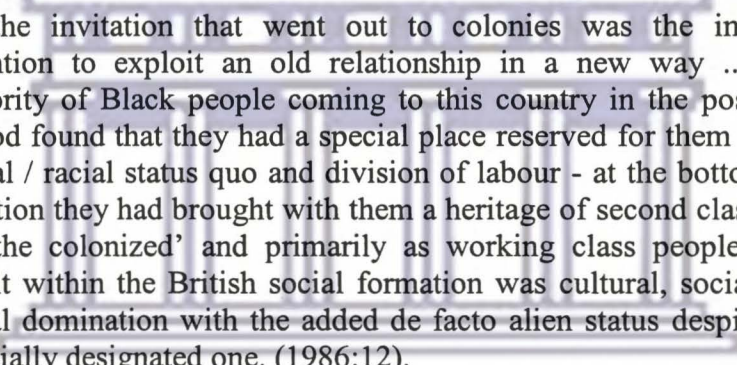
- dat standarde gebaseer op die kulturele kapitaal van die Anglo-middelklas voorgehou word as norm vir die prestasie vir alle jeug;
- dat dit in gebreke bly om krities te staan teenoor hoë status kennis – dit wil sê kennis wat die hoogste aangeslaan word deur ‘n blanke middelklas, en swyg oor wie se belange deur die kennis gedien word; en
- dat dit swyg oor die wyse waarop dominante diskoerse en maatskaplike en kulturele praktyke deel uitmaak van globale dominasie, en ingebed is in rassisme, klassisme, seksisme en homofobiese aannames.

Die idee van kritiese multi-kulturele onderwys wat McLaren dan vorendag mee kom is gerig op die aanspreek van ondergeskikstelling in plaas daarvan om bloot kulturele diversiteit op ‘n wyse te akkommodeer wat die magposisie van die dominante groep onaangeraak laat. Diversiteit word vanuit die posisie nie gesien as einddoel in sigself nie, maar dit moet eerder bekragtig word in kulturele kritiek en ‘n stryd om maatskaplike geregtigheid. Dit wil diversiteit sien as ‘n produk van geskiedenis, kultuur, mag en ideologie en dit ‘n transformatiewe politieke agenda as basis hê, anders loop dit gevaar om te verval in bloot net nog ‘n vorm van akkommodasie binne die bestaande breër maatskaplike orde. Wat die kurrikulum betref, voer McLaren (1993:32) aan dat verder beweeg moet word as bloot die insluiting van enkele stukke kultureel spesifieke literatuur. Hy beskou die onderstaande aspekte as van kardinale belang in die ontwikkeling van sodanige kurrikulum.

- die legitimasie van verskillende tradisies van kennis;
- die aanmoediging van onderwysers om die voorskriftelike voorveronderstellings wat hul kurrikulumpraktyke onderlê met betrekking tot ras, klas, geslag en seksuele oriëntasie te bevraagteken en krities te staan teenoor 'n gelate aanvaarding van Eurosentrisme;
- die kritiese bevraagtekening van dit wat verkeerdelik as die inherente superioriteit van blanke en westerse rasionaliteit voorgehou word;
- om studente te help om te besef dat groepe se posisie ten opsigte van die produksie van verskeie hoë-status kennisseleksies verskil en om hulle aan te moedig om vrae te vra oor wie verteenwoordig is in die amptelike kennis wat in die kurrikulum vervat is;
- die stel van kritiese vrae oor die rol van onderwys en navorsing;
- die aanmoediging van onderwysers en studente om die stem van verdruktes te bekragtig; en
- die aanmoediging van onderwysers om die belangrikheid van die skepping van ruimte vir 'n veelvuldigheid van stemme in hul klaskamers aan te moedig waar subjekte ander as subjekte en nie as objekte beskou nie.

Uit die voorafgaande verkenning van die ontwikkeling tot Multi-kulturele Onderwys in Brittanje kom dit duidelik aan die lig dat multi-kulturele onderwys aldaar slegs een van 'n aantal strategieë (saam met assimilasie en integrasie) was om swartes in Brittanje op so wyse te akkommodeer dat die bevoorregte en dominante posisie van die 'blanke kultuurgroep' binne daardie samelewing

onaangeraak sou bly. Multi-kulturele onderwys het veral in die tydperk na die Tweede Wêreldoorlog inslag gevind namate die getal 'sigbare minderhede' toegeneem het en die land daarom toenemend op die tuisfront gekonfronteer is met 'n slawebesitters- en koloniale verlede. Die teenwoordigheid van die 'sigbare minderhede' is direk te herlei tot die feit dat Brittanje, vanweë die land se toegang tot koloniale arbeid 'n keuse vir arbeidsintensiewe produksiemetodes tydens die na-oorlogse bloeijare geword het. Brandt sê in die verband dat ...



... the invitation that went out to colonies was the implicit intention to exploit an old relationship in a new way ... The majority of Black people coming to this country in the post-war period found that they had a special place reserved for them in the social / racial status quo and division of labour - at the bottom. In addition they had brought with them a heritage of second classness as 'the colonized' and primarily as working class people. The result within the British social formation was cultural, social and racial domination with the added de facto alien status despite the officially designated one. (1986:12).

Gesien teen dié agtergrond, is onderwys dus, soos wat die geval in die koloniale gebiede was, nou ook in die 'moederland' ingespan om deur 'n proses van kulturele onderwerping van sogenaamde minderhede, die politieke beheer en ekonomiese eksploitasie van swartes te vergemaklik (kyk in die verband ook Rodney, 1972; Mullard, 1982; Ngugi Wa Thiong'o, 1986; Gillborn, 1990; Billington et al, 1991; Klein, 1993; Da Costa en Meerkotter, 1994). Om die rede dan dat Cashmore en Troyna (1990), en so ook 'n aantal swart kommentators, sosiaal wetenskaplikes en historici aanvoer dat alhoewel die Britse Ryk ontbind het, daar 'n nuwe Ryk is wat voortbestaan in die vorm van sekere houdings,

strukture en vorme van gedrag in die Britse samelewing. Hierdie rekonstruksies bestaan voort in die vorm van komplekse en gesofistikeerde institusionele rassisme wat die ondersteuningstruktuur vir rassistiese houdings en handeling bied (Brandt, 1986:29). Dié standpunt is in die onlangse verlede (2001) nogmaals duidelik onderskryf met die uitbreek van rassegeweld in noordelike stede soos Oldham, Burnley, Rochdale en Blackburn (The Gaurdian, November 25, 2001) terwyl feitlik daaglikse mediaberigte aangaande rassisme in die onderwys en in die samelewing in die breë duidelik aantoon dat multi-kulturalisme wat na die rassegeweld van die vroeë 1980's aan die orde gestel is, weinig bygedra het om dié probleem te oorkom. Kundnani (2001:1) voer in die verband aan dat die probleem van rassisme in die tyd inسته daarvan om aangespreek te word toenemend in terme van kulturele proteksionisme geherdefinieer is. Die gevolg hiervan is dat die stryd teen rassisme getransformeer is in 'n stryd van sogenaamde minderhede om kulturele regte te bekom. Die verkryging van die regte sou mettertyd lei tot die segmentasie van swart gemeenskappe binne hul eie parallelle kulturele blokke met hul eie staatsbefondste leiers – 'n situasie wat deur die staat verwelkom is daar dit meegehelp het om 'n rasseverdeelde samelewing vir bykans twee dekades effektief te beheer en in stand te hou.

Die multi-kulturele vernis waarmee die Britse staat rassisme in die samelewing bedek het, is egter in die somer van 2001 op dramatiese wyse verwyder met die uitbreek van die ergste rassegeweld sedert die tagtigerjare. Die beleid van multi-kulturalisme is deur die geweld in 'n krisis gedompel. Kundnani (2001:2) stipuleer die volgende as die vernaamste oorsake van die geweld: die suksesvolle

stipuleer die volgende as die vernaamste oorsake van die geweld: die suksesvolle veldtog van die Lawrence familie om die staat te beweeg om die bestaan van institusionele rassisme in die polisiemag te erken na die swak hantering van die ondersoek na die moord op hul seun; die feit dat 'n eksplisiet 'multi-kulturele' regering sedert 1997 in hul behandeling van asielsoekers getoon het dat hul beskouing van multi-kulturalisme tog volkome versoenbaar is met anti-immigrante populisme; in die derde instansie het die geweld van 2001 veral ten opsigte van mense van Asiese afkoms getoon dat kultuur nie meer 'n hok is waarbinne opposisie in bedwang gehou kon word nie.

Die Britse regering se reaksie op die rassegeweld (vervat in die Cantle Verslag) was, om 'n geykte populêre uitdrukking te gebruik, 'n geval van die geskiedenis wat herhaal word. Die verslag beveel naamlik 'n formule aan waarvolgens afsonderlike kulturele ontwikkeling wat jarelank aangemoedig is ondergeskik gestel moet word aan gemeenskapsamehorigheid. In die praktyk sou dit daarop neerkom dat 'n stel kern waardes beperkinge op multi-kulturalisme sou plaas en dat dit van swartmense vereis sou word om 'n groter aanvaarding van die vernaamste nasionale instellings te ontwikkel. Die eintlike probleem is nogmaals geïdentifiseer as van 'n kulturele aard. Die strakke kulturele grense wat deur twee dekades van multi-kulturalisme tussen etniese groepe ontstaan het, in stede van die institusionele rassisme, wat duidelik deur onder andere die Mcpherson-verslag (van 1999) na die dood van Stephen Lawrence blootgelê is, is naamlik as die kernprobleem beskou. Vandaar dan ook die feit dat die staat se strategie (bekend as Community Cohesion) vir die aanspreek van die probleem op plaaslike vlak

inter-kulturele kontak, inter-geloofsdialoog en die bevordering van wedersydse begrip en respek en op nasionale vlak 'n eed van getrouheid vir immigrante en die aanneem van 'Britse norme' voorop plaas instede daarvan om te fokus op armoede, ongelykhede en ongelyke magsverhoudinge wat deur institusionele rassisme teweeggebring word (kyk Kundnani, 2001). Dit is teen dié agtergrond dat Gary Younge (The Gaurdian, 18 February 2002) aanvoer dat waar Brittanje drie jaar gelede begin het met 'n nasionale debat aangaande strategieë vir die aanspreek van rassisme binne Britse instellings sowel as binne die private, openbare en populêre kultuur het die fokus intussen teruggeskuif na die kru, verwronge, mitologie van 'n mono-rassige, kultureel-uniforme Britse identiteit waarbinne swartmense se teenwoordigheid bloot voorwaardelik verdra word.

Ten slotte: Die verkenning van multi-kulturele onderwys bring aan die lig dat daar vir Suid Afrikaners, afgesien van diepgaande verskille in konteks, tog veel te leer is uit Brittanje se ervaring met 'n multi-kulturele benadering tot die hantering van diversiteit. In die eerste instansie is dit belangrik om daarop te let dat multi-kulturele onderwys slegs een van ten minste drie fases (die ander synde assimilasië en integrasië) is wat oor die algemeen onderskei word in 'n aaneenlopende proses om die 'probleem van diversiteit', wat deur immigrasië vanuit die eerste kolonies teweeggebring is, te hanteer. Die modelle moet daarom dan ook gesien word as strategieë om met 'n koloniale verlede, en die druk wat dit op die 'kultureel uniforme nasiestaat' geplaas het, om te gaan.

Tweedens is dit belangrik om daarop te let dat 'multi-kulturele onderwys' 'n saambreelterm is met wesenlike verskille in die hantering van diversiteit wat daaronder ressorteer. Hierdie verskille in benadering kan geplaas word op 'n kontinuum wat strek vanaf 'n benadering waar etniese komponente bloot tot die bestaande mono-kulturele kurrikulum gevoeg word met weinige verandering wat ten opsigte van die oordrag van die dominante kultuur teweeggebring word (die klem val dus op lewenstyle in stede van lewenskanse van sogenaamde minderhede) en waarbinne oor die algemeen geswyg word oor rassisme en ongelyke magsverhoudings (onder andere bekend as naïwe-, hoofstroom- en konvensionele multi-kulturalisme) tot benaderings wat gerig is op die aanspreek van ondergeskikstelling (ook rassisme), met 'n transformatiewe politieke agenda waarbinne diversiteit beskou word as 'n produk van geskiedenis, kultuur, mag en ideologie in stede daarvan om slegs kulturele diversiteit op 'n wyse te akkommodeer wat die magsposisie van die dominante groepering onaangeraak laat (onder andere bekend as radikale-, kritiese- en anti-rassistiese multi-kulturalisme). Dit is oor die verskille waarmee daar deeglik rekening gehou sal moet word by enige besinning oor die haalbaarheid van multi-kulturele onderwys as 'n benadering tot die onderwys gerig op die aanspreek van die Suid-Afrika se koloniale erfenis van kulturele onderwerping en rassisme.

In die derde instansie is die dikwels bykans eksklusiewe beklemtoning van die konsep 'kultuur' – 'n dikwels vae en swak gedefinieerde konsep, oop vir verskeie interpretasies – binne hoofstroom multi-kulturalisme hoogs problematies. Die gevaar van sodanige beskouing van kultuur is gesetel in die feit dat die multi-

kulturele retoriek wat daarmee saamgaan die uiters noodsaaklike kritiese vrae wat ten opsigte van strukturele verandering gevra behoort te word van die openbare agenda verdring word. Van 'n sin van kultuur as 'n terrein van stryd is daar geen sprake nie. Ten opsigte van die onderwys gee die stel omstandighede daartoe aanleiding dat die oorheersing van die kultuur van die dominante groepering binne die skool tot die eksklusiewe voordeel van dié groepering bly voortbestaan terwyl diegene wie se kulturele kapitaal nie na waarde geag word nie, eenvoudig tot randfigure gereduseer word in die reproduksieproses waarvoor skole aangewend word (Carson, 1998:9). – voorwaar 'n resep vir verdringing, verdrukking en eksploitasie.

Met die oog op die enorme uitdaging wat die transformasie van die reste van koloniale onderwys in Suid-Afrika betref, kan in die laaste instansie veral veel geleer word uit Sivandan (in Brandt, 1986:29) se beskrywing van die voortbestaan van karakteristieke van 'n verbygegane epog binne 'n nuwe epog. Hy voer naamlik aan:

Each epoch carries with it a burden of the past ... and the longer and more durable the previous epoch, the more halting is the emergence of the new.

Dat die erfenisse vanuit Suid-Afrika se verlede stremmend op die transformasieproses inwerk is gewis. Die verkenning van onderwysmodelle gerig op die hantering van kulturele diversiteit toon egter ook dat die onkritiese oorname van onderwysmodelle van elders veeleerder tot 'n vergroting van

genoemde stremming kan lei. Dit is teen dié agtergrond wat daar aanbevelings ten opsigte van 'n transformasieproses waarbinne almal as gelykes behandel word, terwyl elkeen se spesifieke kulturele identiteit erken word, in die volgende hoofstuk gemaak word.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING

7.1 Inleidend

Met kulturele diversiteit 'n sentrale kenmerk van lande die wêreld oor vra Zegeye (2001:342) met reg die vraag of 'n demokratiese samelewing tog alle lede van sodanige samelewing as gelykes kan behandel en terselfdertyd hul spesifieke (diverse) kulturele identiteite kan erken. Die wyses waarop hy met die vraag omgaan kan veral 'n uiters belangrike bydrae lewer tot die noodsaaklike gesprek aangaande die hantering van diversiteit in 'n politiesbevryde Suid-Afrika. Hy beantwoord naamlik die vraag deur eerstens daarop te dui dat dit sou afhang van die wyse waarop kultuur gedefinieer word en onderskryf in die verband Alexander (1989) se beskouing van kultuur as die gemeenskaplike kern van die mensheid, as praktyke waarin alle mense betrokke is en verder dat kultuur 'n bepalende rol in 'n demokrasie samelewing kan speel as dit die tasbare opvattings en filosofieë wat gereflekteer word in die wyse waarop ons, ons mensheid herskep, omvat. Hy gaan vervolgens voort en voer aan dat: dit nie moontlik is om die 'diversiteitsprobleem' op te los deur voor te gee dat dit nie bestaan nie; die liberale beskouing van gelykheid waarbinne persoonlike gebruike tot die private sfeer beperk word onaanvaarbaar is; die aanname dat gemeenskappe outomaties uniform is telkens as die swakheid van outoritêre skemas uitgewys is en dat die beskouing van demokratiese konsolidasie wat geskoei is op die miskenning

van diversiteit gebaseer is op 'n outoritêre in stede van 'n demokratiese benadering tot identiteit. Die potensiële gevare verbonde aan die miskenning van bogenoemde aspekte (waarvan die teenpool die konstruksie van nasionale identiteit, geskoei op die idee van 'n monolitiese kulturele identiteit sou wees) kom duidelik na vore as Giroux (1996:188) ter illustrasie na die herontwaking van neo-Nazi-jeugbewegings in Duitsland, na die groei van neo-Fascistiese politieke partye in Italië en na die proses van etniese suiwering, as die dryfkrag van die Serwiese nasionalistiese beweging in die eertydse Joego-Slawiese Republiek, verwys.

Dit is in die teenstaan van hierdie konstruksie van 'n outoritêre, monolitiese kulturele identiteit waar die onderwys as sosialeringsagentskap 'n reuse bydra te lewer het. Die aard wat die bydrae sou aanneem sal egter, soos reeds aangetoon, met die konteks waarin dit sal plaasvind rekening moet hou.

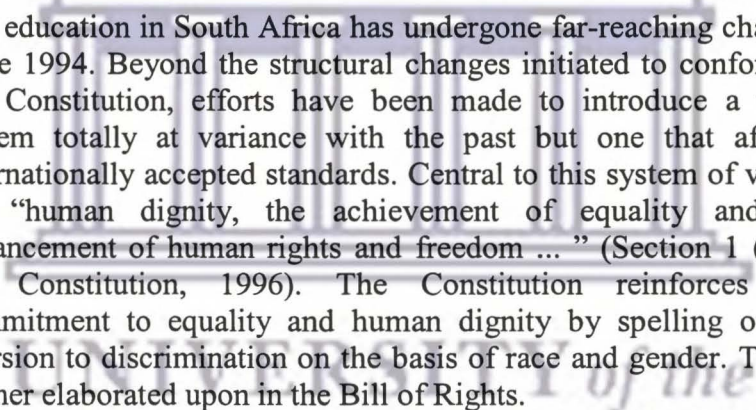


UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

7.2 Suid-Afrika – Veranderde Nasionale Konteks

In Suid-Afrika waar die politieke juk van kolonialisme maar so onlangs soos 1994 afgewerp is, en waar die voortbestaan van kulturele onderwerping en miskenning tesame met rassisme as karakteristieke van 'n verbygegane koloniale epog feitlik daagliks bevestig word, spreek die bydrae wat die onderwys as sosialiseringsagentskap in die erkenning van kulturele diversiteit en die teenwerk van rassisme vanself.

Die feit dat die aanname van 'n grondwet en onderwyswetgewing, wat gerig is op die realisering van die edele ideale van respek vir menswaardigheid, die bereiking van gelykheid en die bevordering van menseregte en vryheid, alleen nie genoeg is om die reste van 'n sisteem van verdrukking wat in kolonialisme veranker is, te transformeer nie, word duidelik geïllustreer in die woorde van die voorsitter van die Suid-Afrikaanse Menseregte Kommissie, N.B. Pityana (South African Human Rights Commission, February, 1999), as hy die bevindinge van bogenoemde kommissie in konteks plaas:



The education in South Africa has undergone far-reaching changes since 1994. Beyond the structural changes initiated to conform to our Constitution, efforts have been made to introduce a value system totally at variance with the past but one that affirms internationally accepted standards. Central to this system of values are "human dignity, the achievement of equality and the advancement of human rights and freedom ..." (Section 1 (a) of the Constitution, 1996). The Constitution reinforces this commitment to equality and human dignity by spelling out an aversion to discrimination on the basis of race and gender. This is further elaborated upon in the Bill of Rights.

In support of these commitments, South Africa ratified the International Covenant on Civil and Political Rights and the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. The instruments of accession were deposited with the United Nations in New York on 10 December 1998, to mark the 50th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights. The Department of Education has translated these ideals into policy and challenges which have been incorporated in the National Action Plan for the Promotion and protection of Human Rights. And yet, at the same time as these laudable developments are underway, the situation in schools is far from complementary. In fact very little progress has been made to ensure an end to racial discrimination and prejudice in schools.

Pityana gaan vervolgens voort en lys 'n aantal kernprobleme wat tydens die kommissie se ondersoek geïdentifiseer is:

- Skole word steeds gekenmerk deur rasseseiding en diskriminasie;
- Leerders benader skool met die vooroordele wat in hul huislike omgewing vasgelê is en skole beskik oor geen meganisme om die afkeer van die vooroordele aan te moedig of om die denke van die leerders te transformeer nie;
- Te veel verkies om die bestaan van rassisme te ontken of om 'n skyn van toleransie voor te hou;
- Sommige verkies om skole as laboratoria vir kulturele assimilasië te gebruik, waar swart leerders verdra word, in plaas daarvan om hul teenwoordigheid as 'n reg te beskou;
- Vier jaar na die 'wonderwerk' van 1994 het die speelgronde van skole terreine van stryd vir blanke en swart leerders geword;
- Eertydse skole vir blankes het die terreine van stryd vir transformasië geword soos swart ouers aandrang op toegang vir hul kinders.

Die bevindinge van bogenoemde Kommissie bevestig in 'n groot mate vermoedens wat in elk geval oor die algemeen by die grootste gedeelte van die Suid-Afrikaanse publiek bestaan (ook by diegene wat verbete poog om die bestaan daarvan te misken!), naamlik dat die aanname van wetgewing waardeur Apartheidsonderwys formeel van die wetboek geskrap is, nie noodwendig die wrange erfenis van kulturele onderwerping wat steeds rassisme lewend hou, op

die terrein van die onderwys ongedaan gemaak het nie. Vir die onderwys in Suid-Afrika is dit op hierdie stadium in die geskiedenis van die land gebiedend noodsaaklik dat die implementering van die wetgewing met 'n gepaste transformasionele ingesteldheid en onderwysstrategieë ondersteun moet word. Dit vra dat daar verder beweeg sal moet word as die blote hervorming van onderwys wat in essensie Euro-Amerikaans gesentreerd is, want soos Da Costa en Meerkotter (1994:24) tereg aanvoer, is 'transformasionele onderwys' in Suid-Afrika van nul en gener waarde as dit nie geïnspireer is deur die geloof dat die verlede van alle mense betekenisvol is nie, en as dit wat ons oor die algemeen beskou as die 'moderne beskawing' nie, gesien word as die gekombineerde produk van die substansiële bydrae wat deur alle mense in die universele verlede gemaak is nie, ook deur die mense van Afrika. Dit is daarom vir eertydse verdruktes in Suid-Afrika gebiedend noodsaaklik om te verseker dat genoemde aspek 'n integrale deel uitmaak van enige proses van samelewings- en onderwystransformasie, want daarsonder is die beste prognose blote kosmetiese verandering wat daarop gerig is om die wrange erfenis van die verlede lewend te hou.

7.3 Suid-Afrika - Gesitueerdheid binne Afrika konteks

Da Costa en Meerkotter (1994:24) voer tereg aan dat die erkenning van die bydrae wat ook die mense van Afrika tot dit wat as die 'moderne samelewing' gelewer het, slegs sinvol sou wees as dit onderlê word deur 'n proses van psigologiese en ruimtelike dekolonisasie. 'n Integrale deel van sodanige proses sou moet wees die ontwikkeling van 'n ruimtelike perspektief waarbinne Suid-Afrika opnuut en

regmatiglik as onafhanklike deel van Afrika, eerder as 'n neo-koloniale aanhangsel vasgevang in die Euro-Amerikaanse wurggreep, beskou sou word. Dié proses van Afrikanisering verwys egter, anders as wat populêre (en propagandistiese) sieninge dit wil voorstel, beslis nie na die totale vernietiging van alles wat Euro-Amerikaans is nie, maar vra eerder na 'n psigologiese reoriëntasie van die nuwe nasie om sig te sien as deel van Afrika en langs dié weg die psigologiese afhanklikheid van die Euro-Amerikaanse hegemonie te verbreek. Gedagtig aan Suid-Afrika se tragiese verlede van verdrukking sal daar egter deurentyd daarteen gewaak moet word dat Afrikanisering nie ontwikkel in 'n nuwe mite of nuwe kloustrofobiese dogma wat ons in die toekoms opnuut moet vernietig nie. Afrikanisering moet dit eerder vir ons moontlik maak om bande met die res van Afrika te smee en vir die res van Afrika om toegang tot ons in Suid-Afrika te hê sodat ons as Afrikane bande met die res van die wêreld kan smee. Afrikanisering self hou egter, soos die proses van kolonisasie, ook die gevaar in dat dit gevaar kan word deur diegene in wie die grootste persentasie mag gesentreer is, en gevolglik aangewend word in 'n proses van onderwerping waarin die stemme van onderwerptes (ook deur geweld) deur 'n proses van assimilasië onderdruk word en die waarde van die kulturele produksie van diegene in wie daar minder mag gesentreer is, slegs op 'n gekwalifiseerde en paternalistiese wyse erkenning geniet.

Die woorde van Freire wat Alexander (1990:85) aanhaal in sy beskrywing van die wyse waarop die proses in Namibia deur die kerk in samewerking met die koloniale owerheid teweeggebring is, gee 'n aanduiding van die wyse waarop genoemde proses ook in 'n politiesbevryde Suid-Afrika enersyds voortgesit kan word of andersyds

vergestalt kan word in omstandighede waar die nuwe politieke magsgroepering die mag wat in hulle gesentreer is mag aanwend om die kulturele produksie van diegene in wie minder mag gesentreer is ook slegs op 'n gekwalifiseerde en paternalistiese wyse te erken.

In general, dominant segments of any society talk about their particular interests, their tastes, their styles of living, which they regard as concrete expressions of nationality. Thus the subordinated groups, who have their own tastes and styles of living, cannot talk about their tastes and styles as national expressions. They lack the political and economic power to do so. Only those who have power can generalise and decree their group characteristics as representative of national culture ...

Binne die Suid-Afrikaanse konteks kan die situasie soos hierbo uitgespel nouliks beter uitgedruk word as wat Hoppers (2001:8) dit doen. Sy voer naamlik aan dat gegee Suid-Afrika se koloniale verlede, omvat dekolonisasie meer as post-apartheid. Sy dui dan voorts op die feit dat daar op die ideologiese vlak indringende vrae te vra is na die ideologiese basis vir wetenskaplike en veral oor die wyse waarop die mag van die ideologie van rasionaliteit, wat daarin vervat is, gepropageer is binne die konteks van koloniale onderwerping van nie-westerse samelewings. Op die filosofies-metodologiese vlak figureer diè verskriklike erfenis as epistemologiese stilsweye, sowel as strategieë wat meegewerk het om enige moontlikheid van naasbestaan, uitruil van lewenswyses of selfs dialoog ten opsigte van die heuristiek te onderdruk. Op die vlak van die praktyk is daar die arrogansie wat vandag steeds in formele instellings met selfvertroue en sonder enige vertwyfeling of wroeging die uitsluitlike logika van westerse epistemologie handhaaf. 'n Kritiese verkenning van die

dominasie van 'n westerse epistemologie, ten koste van ander kennistradisies, impliseer egter nie pogings tot die vernietiging van westerse epistemologieë enersyds of die verheerliking van steriele, nasionalistiese populisme met 'n oorevaluering van die sogenaamde 'goue verlede' andersyds nie, maar vra eerder dat mense op 'n dinamiese wyse sal meewerk aan die opheffing van die Euro-Amerikaanse onderwerping van inheemse kennistradisies. 'n Proses van die aard vra dat epistemologiese stilsweye opgehef sal word terwyl die vooropstelling van Inheemse Kennisstelsels hand aan hand gaan met die ontmaskering van die mites wat bygedra het tot die marginalisering en onderwerping van kennistradisies van die kontinent. Laasgenoemde het onder andere oor die eeue heen plaasgevind deur die selektiewe weglating, en in sommige gevalle, die verberging van kardinaal belangrike informasie aangaande die geskiedenis en lewe van Afrika; die toekenning van ere westerse nasionaliteit aan uitvindings van elders oorgeneem en die vertoon van tegnologiese uitvindings van Afrika as uitstallings of artefakte, in 'n nie-lewende konteks, totaal gestroop van wetenskaplike of tegnologiese inhoud (Hoppers, 2001:15).

Dat die onderwys as sosialiseringsagentskap 'n rol te speel het in die opheffing van die stilsweye waarna hierbo verwys is, is gewis. Hierdie aspek word soveel te meer duidelik as Hoppers (2001:14) tereg daarop wys dat die gemiddelde skool en universiteit in Afrika, gerig was op die opleiding van 'n elite-groep om sover moontlik 'n ooreenkoms met wat sy noem, die 'setlaar', te hê, terwyl Da Costa en Meerkotter (1994:18) juis daarop dui dat die inhoud van onderwys in eertydse koloniale gebiede daarop gerig is om in die ontvangers van die onderwys die persepsie te ontwikkel dat middelklas Euro-Amerikaanse kulturele norme die enigste

is wat geldig en die moeite werd is. Met die verborge faktor in ons kurrikulum ten minste net so 'n kragtige meganisme as die amptelike program van onderwys interne van die effek wat dit op die leerder het, maak outoritêre, seksistiese, rassistiese en ander dehumaniserende aspekte van kolonisering dikwels op 'n subtiele en bedekte wyse deel uit van dit wat in skole gesê en gedoen word om kinders te beïnvloed om die paradigmas van diegene in beheer te aanvaar (Da Costa en Meerkotter, 1994:16).

7.4 Globalisasie – Veranderde Internasionale Konteks

Die internasionale konteks, waarbinne die transformasionele proses waarna sover verwys is moet ontplooi, maak die reeds grootse taak van dekolonisering enorm. Suid-Afrika staar naamlik die taak in die gesig teen 'n agtergrond waar die besnoeiing van staatsuitgawes, privatisering, deregulering en rasionalisasie (die kernprioriteite binne die hegemoniese globaliseringsdiskoers van die ontwikkelde Noorde en hul hulpagentskappe) as die kern ontwikkelingsprioriteite op ontwikkelende lande afgedwing word.

Die vraag wat met reg gevra kan word, is in hoeverre die lande van die Suide binne die nuwe wêreldkonteks van globalisasie, nogmaals gestroop is van die onafhanklikheid en die vryheid om prioriteite te bepaal en strategieë te ontwikkel waarmee die besondere behoeftes van die Suide aangespreek sal word. As in ag geneem word dat die vryheid om prioriteite te bepaal grotendeels sal afhang van die Suide se posisie binne 'n Noord-Suid relasie van ekonomiese interafhanklikheid, kan die huidige ondergeskikte posisie van die Suide (wat tot 'n verlede van imperialisme

en kolonialisme te herlei is) menige wat met die vraag gekonfronteer word, met negatiwiteit en pessimisme vul. Wat die posisie van Suid-Afrika binne die relasie betref behoort die volgende woorde van Fataar (1997:72) Suid-Afrikaners tot diepe nadenke te stem. Hy voer naamlik aan dat deel van die New Right diskoers verband hou met die verhouding tussen die Noorde en die Suide, tussen die ontwikkelde en ontwikkelende nasies. Die verhouding word gedomineer deur die Noorde wat deur die toestaan van lenings en deur die hulp aangebied deur hulpagentskappe ekonomiese en onderwysontwikkelprioriteite aan die Suide voorskryf. Suid-Afrika, met 'n klein relatief gesofistikeerde industriële sektor aan die eenkant en massiewe armoede en onderontwikkeling aan die anderkant, word as 'n ontwikkelende land gekategoriseer. In pogings om befondsing vir ontwikkeling te verseker, sal Suid-Afrika toenemend lenings- en bystandsooreenkomste met ontwikkelde lande en internasionale monetêre agentskappe moet aangaan.

Die ongelyke relasie wat hiermee vergestalt word, word nog beter verstaan as die rol van die Wêreldbank en die IMF in die ontwikkelende wêreld van nader beskou word. Die lenings (of dan 'ontwikkelingshulp') wat die instansies toestaan, word onder die strengste voorwaardes toegestaan wat dikwels die ekonomiese afhanklikheid van die lenerstate vergroot, veral omdat die ontwikkelingsprioriteite deur die genoemde instansies eerder as die betrokke state, bepaal word. So word daar ingevolge die Strukturele Aanpassingsprogramme van die IMF en die Wêreldbank vereis dat die lande sal instem tot die implementering van streng stabilisasie en aanpassingsmetodes. Die toedrag van sake het tot gevolg dat die ekonomiese beleid van die lande van buite bepaal word deur die afbetaal van lenings eerder as deur eie

weerspiël verder die onbenydenswaardige posisie van afhanklikheid en beperkte keuse-vryheid waarin genoemde lande hul bevind. Dat die ekonomiese afhanklikheid, ten spyte van ontwikkelingshulp, met die jare toegeneem het, kom duidelik na vore as in aanmerking geneem word dat die ratio van werklike per kapita inkomste tussen die rykste en die armste lande aan die begin van die 19e eeu 3:1 was, teen 1900 tot 10:1 gestyg het, en teen die jaar 2000 tot 60:1 gestyg het (Financial Times aangehaal in Mail and Guardian, 18 tot 24 Februarie 2000). Laasgenoemde is inderdaad die statistiese getuie van die spore van vernietiging (en moontlik selfvernietiging), van ekonomiese eksploitasie (en moontlik selfeksploitasie), van kulturele en psigiese degradasie (en moontlik selfdegradasie) wat diep ingekerf staan in die geskiedenis van Afrika, Suid-Afrika en inderdaad van die res van die ontwikkelende wêreld. Maar eer ons vergeet, hierdie geskiedenis is 'n geskiedenis van slawerny en van kolonialisme, waarvan kulturele onderwerping (veral deur onderwys) 'n werktuig was. Magubane (1999:29) stel dit treffend wanneer hy aanvoer dat:

It ill becomes those who look at the mess Africa is in today to forget about the grim legacy of slavery, colonialism, and imperialism. For if we suppose that the European conquest and pillage of the last 500 years are now merely of historical interest, we deceive ourselves.

Die gevaar van moontlike selfbedrog waarna Magubane verwys word soveel te meer groter as dit teen die agtergrond van die huidige Noord-Suid relasie beskou word. Genoemde relasie openbaar duidelik imperialistiese kenmerke - 'n strukturele relasie van 'n kapitalistiese wêreld ekonomie. Dit is 'n verhouding van dominasie waarin instellings in een sone van die wêreld ekonomie – agente van imperialisme – die

relasie van 'n kapitalistiese wêreld ekonomie. Dit is 'n verhouding van dominasie waarin instellings in een sone van die wêreld ekonomie – agente van imperialisme – die bestemming van mense van 'n ander sone – slagoffers van imperialisme – bepaal. Hierdie kern/periferie, ruimtelik-hiërargiese model is natuurlik nooit absoluut nie. Die verskillende magsrelasies oor sones heen is nooit sodanig dat agente van imperialisme die periferie ooit volkome beheer nie. Die territoriale verdeling is egter dikwels meer subtiel as wat die eenvoudige kern/periferie model uitspel. Interne kolonialisme in die kern en agente wat met imperialisme meewerk op die periferie, is waarskynlik die twee mees eksplisiete aantastings van 'n netjiese ruimtelike verdeling. Die variasies ten spyte, het die ongelyke magsverhoudinge wat dit as basis gehad het, daartoe bygedra dat die kapitalistiese wêreld ekonomie gegroei het van 'n Europees-Atlantiese begin tot waar dit globaal in omvang geword het in 1900. Die erfenis hiervan is 'n hoogs ongelyke stelsel wat steeds deur imperialisme in 'n kern/periferie-wêreld instand gehou word.

Dit is binne bogenoemde wêreld, wat gekenmerk word deur die relasie Noord/Suid, dominant/gedomineerd, ryk/arm waarbinne ook die verhoudings blank/swart en daarmee saam kultureel dominant/kultureel sig vergestalt. Jeremy Seabrook voer hieroor reg aan dat: ...“[the] struggle between rich and poor takes on the aspect of race conflict, because that is its most obvious characteristic. The majority of the downtrodden, the oppressed, are non-white” (Mail and Guardian, February 18 to 24, 2000).

Die feit dat ook Suid-Afrika nie sou ontkom aan die gevolge van die proses van globalisasie nie, was reeds onder die ou bestel in die vroeë tagtigerjare duidelik te bespeur. Die volgende aspekte wat tans deel uitmaak van die ANC-regering se ekonomiese beleid het toe reeds deel uitgemaak van ekonomiese hervorming:

- Nuwe geliberaliseerde arbeidsverhoudinge
- Grootskaalse verstedelikingstrategieë
- Die deregulasie van die mark
- Die verkoop van semi-staatsinstellings
- Die staat se toenemende opsê van die verantwoordelikheid vir die voorsiening van gesondheidsdienste, welsynsdienste en onderwys.

(Fataar, 1997:71)

Met die oornam van die ANC-regering in 1994 was dit duidelik dat die party se aanvanklike sosiaal-demokratiese/welsyns-beskouing van die rol van die staat ten opsigte van ontwikkeling (Program van Rekonstruksie en Ontwikkeling) ten spyte van sterk teenargumente gaandeweg oorgegaan het in 'n internasionaal meer aanvaarde, vrye mark oriëntasie in lyn met globalisering. Binne sodanige benadering word aanvaar dat ongelykhede in die samelewing deur die 'mark' aangespreek sal word, dat staatsinmenging in die ekonomie tot die absolute minimum beperk sal wees, en dat die staat toenemend sal afsien van die alleen-verantwoordelikheid vir die voorsiening van onder andere gesondheidsorg, welsynsdienste en onderwys. Hierdie aspek word onder andere duidelik geïllustreer in die feit dat daar, na al die publisiteit in 1994-5 rondom die Program van Rekonstruksie en Ontwikkeling, teen 1996 feitlik

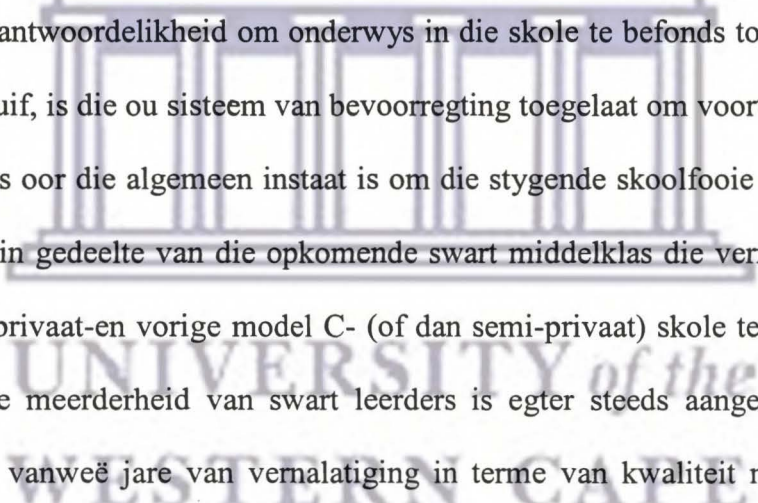
stilsweye ten opsigte van die program ingetree het toe die ‘harde werklikhede van ekonomiese resessie’ op die agenda geplaas is. Verdere tekens van die afname in die belangrikheid van die program was ook te bespeur in die geleidelike herontplooiing van individue wat die voortbestaan van die program wou verseker, asook deur die toenemende mate waartoe die gevolge van globalisasie in die nuwe Neo-Liberale-, vryemark-, Gear-strategie (Growth, Employment and Redistribution) neerslag gevind het (Kallaway, 1997:37).

Oor die moontlike implikasies van bogenoemde verskuiwing maak Alias (in Skinner 1999:125) die insiggewende observasie dat geen argumente ter ondersteuning van ‘fiskale dissipline’ en strukturele aanpassing, wat bedoel is om die ontwikkeling van nuwe ekonomie te versnel so oortuigend is as die logiese begrip dat vryhandel ramspoedig is vir die armer van twee ongelyke vennote. Hy gaan dan vervolgens voort en voer aan dat:

States which have attained economic prosperity have never done so through free-market policies in the early stages of their rise to prosperity, and even the most orthodox of economists agree that huge disparities of wealth within a country militate against the effective operation of a classical free-market economy. Nonetheless, government finance ministers accepting the need to conform to World Bank and International Monetary Fund proposals, took South Africa faster down the road of tight monetary controls than even their international bankers demanded.

Die mate waartoe die eise van genoemde nuwe ekonomiese orde die verwagtinge wat ten opsigte van die onmiddellike regstelling van die wrange koloniale erfenis in die onderwys sou temper, het mettertyd duideliker begin word. Met ‘n

onderwysbegroting van meer as 20% van die totale begroting, terwyl die Wêreldbank 17% aanbeveel, was dit duidelik dat Suid-Afrika uit pas was en dat die land toenemend onder druk sou kom om in lyn met wêreldtendense die onderwysbegroting te besnoei. Die eerste tekens van besparingsmaatreëls was reeds in die tagtigerjare sigbaar toe die Nasionale Party-regering in Suid-Afrika, soos in Brittanje, met toenemende subsidiëring van privaatskole, sowel as die semi-privatisering van skole wat eertyds vir blankes gereserveer is, in die negentigerjare begin het (Fataar, 1997:71).



Met die verantwoordelikheid om onderwys in die skole te befonds toenemend na die ouers verskuif, is die ou sisteem van bevoorregting toegelaat om voort te bestaan daar blankes ouers oor die algemeen instaat is om die stygende skoolfoeie te betaal terwyl slegs 'n klein gedeelte van die opkomende swart middelklas die vermoë het om hul kinders na privaat-en vorige model C- (of dan semi-privaat) skole te stuur. By verre die oorgrote meerderheid van swart leerders is egter steeds aangewese op 'swart skole', wat vanaand jare van vernatiging in terme van kwaliteit nie naastenby te vergelyk is met die goedtoegeruste skole wat in die verlede uitsluitlik vir blankes kinders gereserveer is nie.

Met die ANC se toetrede tot die politieke hoofstroom in 1990 was dit dus van meet af aan duidelik dat daar binne die heersende nasionale en internasionale konteks van 'n radikale regstellingsproses in die onderwys, weinig sprake sou wees. Ook na die regeringstydperk van die Regering van Nasionale Eenheid moes die ooroptimistiese politieke retoriek van regstelling en transformasie van die eertydse

bevrydingsbewegings na bewindsaanvaarding wyk voor die aanslag van die 'ekonomiese realiteite' van die tyd. Die gaping tussen regstellings- en transformasionele retoriek voor bewindsaanvaarding en die verwickelinge op die gebied van die onderwys sedertdien, word daarom duideliker as die gaping teen die agtergrond van die implikasies van die besnoeiings van 'n New Right-konteks en die logika van die hegemoniese Strukturele Aanpassingsdiskoers beskou word (Fataar, 1997:73) - die werklikheid is dat die 'ekonomiese realiteite' van 'n globaliserende wêreld ook die beleidsrigtings van die nuwe regering bepaal! Teen dié agtergrond is dit daarom nie vreemd dat afgesien van enkele kernverskille, die ooreenkomste en kontinuïteite tussen die onderwysstrategieë van die Nasionale Party regering en die ANC-regering so treffend is nie. Skinner (1999:126) voer in die verband aan dat afgesien van die begeerte van die nuwe regering om die onderwys aan te wend as middel tot regstelling en transformasie, dit by nadere bestudering van die regering se witskrifte sedert 1994 blyk dat die onderwys, ten opsigte van beide doel en middele, hoofsaaklik in ekonomiese terme gesien word. Die feit dat ook in die De Lange-verslag van 1982 en die Onderwyshernuwingsverslag van 1993 'n algehele ekonomiese beskouing neerslag gevind het, gee daartoe aanleiding dat Skinner dit betwyfel of 1994 werklik as 'n noemenswaardige vertrekpunt vir onderwystransformasie beskou kan word.

Binne genoemde ekonomiese beskouing word die wetenskappe, tegnologie en die handel bo ander dissiplines bevoordeel en is dit die taak van onderwysprogramme om persone vir vooraf geïdentifiseerde posisies op die mark voor te berei, terwyl hoër onderwys die land instaat moet stel om kompetend op die globale mark te wees -

waar die ekonomiese vooruitsigte hopeloos is, moet die privaatsektor betrek word om tekortkominge aan te spreek ...

This particular strategy deserves some attention in passing. To say that society must run in accordance with the dictates of a market economy, but when it inevitably falls short in human terms, then this shortfall must be met by organisations whose *raison d'être* is profit and not welfare, indicates something of the circular nature of the problem - and the ultimate hopelessness of any reliance on 'corporate social investment' to provide answers (Skinner, 1996:126).

Met bogenoemde Nuwe Ekonomiese Orde-beskouing (waarby Strukturele Aanpassing) van die onderwys, het die sterk anti-koloniale idees, wat tydens die stryd om politieke bevryding binne die People's Education-beweging ontwikkel is, en later binne die National Education Policy Investigation (Nepi) van die National Education Co-ordinating Committee (NECC) gekonsolideer is, toenemend onder druk gekom. Die retoriek van gratis, verpligte, universele en gelyke onderwys van gehalte vir alle kinders, soos tydens die jare van stryd geartikuleer, het toenemend gewyk voor 'n benadering waar die staat vanweë druk, verplig was om in die voorsiening van onderwys aan swartes, kwantiteit vir die huidige bo kwaliteit op die prioriteitslys te plaas - toegang tot gehalte onderwys, sou soos dit die geval was in die vorige bestel, steeds die voorreg van 'n minderheid bly, hierdie keer 'n vermoënde minderheid waarbinne swartes steeds, vanweë die erfenis van eeuelange ondergeskikstelling 'n minderheid is: Vergelyk in dié verband die bevindinge van 'n onlangse ondersoek van die Menseregte Kommissie (Februarie 1999) gedoen in Gauteng en die Noord Kaap: Slegs 27% van alle leerders in skole wat voorheen vir blankes gereserveer is, is swart terwyl African studente slegs 15,8% uitmaak van leerders in skole wat voorheen vir

blankes gereserveer is, 15% in skole wat voorheen vir 'kleurlinge' gereserveer is en slegs 28,5% van leerders in skole wat voorheen vir Indiërs gereserveer is.

Bogemelde ondersoek (maar ook berigging in dagblaaië) toon verder dat waar leerders wel toegang tot voormelde skole verkry, hulle geensins van die diskriminerende praktyke van die verlede, wat binne die skole aan die orde is, gevrywaar is nie. Hierdie praktyke wissel vanaf blatante en openlike rassisme, wat soms tot geweld aanleiding gee, tot meer subtiele vorme van diskriminasie wat gekenmerk word deur die totale miskenning van die 'nuwe diversiteit' (byvoorbeeld ten opsigte van taal, waardestelsels en aspirasies) en daarmee saam die ondergeskikstelling van leerders wie se teenwoordigheid tot die 'nuwe diverse karakter' van eertydse skole vir blankes (maar ook die vir 'kleurlinge' en Indiërs) aanleiding gegee het.

Die gevare wat besnoeiingsmaatreëls van 'n globale ekonomiese orde inhou strek egter verder as bloot die mate waartoe die staat daartoe instaat sal wees om te voorsien in die basiese fisiese onderwysbehoefte van historiesbenadeeldes in Suid-Afrika. Die gevare wat dié prosesse vir die transformasie van die eeue oue proses van kulturele onderwerping inhou is na alle waarskynlik groter as in aggeneem geneem word dat een van die uitstaande kenmerke van globalisasie die verdere verdringing van inheemse kennis is. Sprake van 'n nuwe gekoloniseerdheid is binne die gesketsde omstandighede heel moontlik nie werklik so vergesog nie. Hierdie nuwe gekoloniseerdheid kan beskou word as werksaam op twee vlakke - enersyds op 'n makro-vlak deur die onderwerping van die lande van die Suide, die 'Derdewêreld' of

die 'Ontwikkelende Wêreld' (deur die oorspoeling van die Suide deur hegemoniese kulturele elemente van die lande van die Noorde - en daardeur assimilasië in die dominante Euro-Amerikaanse wêreldorde) en andersyds op 'n mikro-vlak binne elke skool waar kulturele onderwerping en miskenning (asof binne mikro kolonies) in die vorm van sterk assimilasiëbenaderings voortbestaan.

Gegee die konteks vir transformasie hierbo uitgespel is dit duidelik dat enige alternatief vir Apartheidsonderwys daarom ten minste die volgende prioriteite sal moet hê:

- Die ontwikkeling van onderwysstrategieë gerig op die aanspreek van die rassisme wat veranker is in die land se koloniale en interne-koloniale verlede.
- Die ontwikkeling van onderwysstrategieë om die kulturele onderwerping, wat steeds 'n hoof kenmerk van onderwys in Suid-Afrika is, teen te werk.
- Deel van die proses sal moet behels 'n proses van psigiese en ruimtelike dekoloniasie sodat Suid-Afrika regmatiglik plek sal inneem as 'n Afrikastaat en nie as 'n Euro-Amerikaanse neo-koloniale aanhangsel of kulturele verlengstuk nie (Da Costa en Meerkotter, 1994:24).
- Ten opsigte van die proses van globalisasie sal die vrae wat Hoppers, Moja en Mda (1999:233) ten opsigte van die effek van dié proses op Afrika ook deur diegene betrokke by die proses van onderwystransformasie in Suid-Afrika, gevra moet word:
 - Watter inspraak het ons in die proses?
 - Het ons 'n enkele idee bygedra tot dit wat tans as die Nuwe Wêreldorde beskou word?

- Wat is ons gesitueerdheid binne die Nuwe Wêreldorde?
- In hoe 'n mate word die inheemse konteks (in terme van kennis en strategieë) as vertrekpunt geneem wanneer daar oor betekenisvolle toetrede tot die proses van globalisasie besin word?

7.5 MULTI-KULTURELE ONDERWYS: ALTERNATIEF VIR APARTHEIDSONDERWYS?

Die vraag wat nou teen die agtergrond, sover uitgespel, met reg gevra kan word is of multi-kulturele onderwys 'n haalbare alternatief vir Apartheidsonderwys kan wees. Die verkenning van die vestiging van onderwys binne 'n koloniale en interne-koloniale konteks in Suid-Afrika, asook die verkenning van multi-kulturele onderwys aan die hand van die ervaring daarmee in Brittanje dui, daarop dat die antwoord op die vraag minder voor-die-hand-liggend is as wat dit met die eerste oogopslag mag voorkom en dikwels tot verwarring en hewige debat aanleiding gee.

Bogenoemde verwarring is grotendeels te herlei tot die feit dat die term 'multi-kulturele onderwys', anders as wat die populêre gebruik daarvan mag impliseer, 'n saambreelterm is vir praktyke met wesenlike verskille in die hantering van diversiteit in samelewings. Hierdie verskille kan geplaas word op 'n kontinuum wat strek vanaf 'n benadering waar etniese komponente bloot tot die bestaande mono-kulturele kurrikulum gevoeg word, die oorheersing van die kennistradisies van die dominante groepering onveranderd gelaat word, die voorkoms van rassisme verswyg word en die klem in hoofsaak op lewenstyle in plaas van lewenskanse van sogenaamde

minderhede geplaas word (o.a. bekend as Hoofstroom-, Naiwe- of Konvensionele-multi-kulturele onderwys) tot benaderings wat gerig is op die aanspreek van kulturele ondergeskikstelling met 'n transformatiewe, anti-rassistiese agenda waarbinne diversiteit beskou word as 'n produk van geskiedenis, kultuur, mag en ideologie (o.a. bekend as Kritiese- of Radikale- multi-kulturele onderwys).

Wanneer daar oor die haalbaarheid van eersgenoemde benadering(s) tot multi-kulturele onderwys, in die lig van die minimum prioriteite hierbo uitgespel, besin word, blyk dit duidelik uit die kritiek teen sodanige benaderings (kyk hoofstuk 6), waarom dié benaderings in Suid-Afrika vermy moet word. McLaren (1993) vat dié kritiek goed saam wanneer hy die volgende aspekte noem:

- blank word as 'n vorm van etnisiteit behandel en voorgehou as 'n onsigbare norm waarvolgens alle ander etniese groepe beoordeel word;
- die term diversiteit word gebruik om die ideologie van assimilasië wat aan die basis daarvan lê te verberg;
- 'ander' groeperinge word gereduseer tot blote aanhangsels van die dominante groep;
- Engels word hanteer asof dit die enigste amptelike taal is;
- standarde gebaseer op die kulturele kapitaal van die blanke middelklas word as norm vir die prestasie vir alle jeug voorgehou;
- daar word in gebreke gebly om krities te staan teenoor hoë status kennis (d.w.s. kennis wat die hoogste aangeslaan word deur die blanke middelklas) en geswyg oor wie se belange deur die kennis gedien word; en

- daar word geswyg oor die wyse waarop dominante diskoerse en maatskaplike en kulturele praktyke deel uitmaak van globale dominasie, en ingebed is in rassistiese, klassistiese, seksistiese en homofobiese aannames.

Ten opsigte van die proses van globalisasie spreek dit feitlik vanself dat hoofstroom multi-kulturele onderwys 'n gerieflike werktuig vir dié wêreldtendens kan wees, daar die gelate aanvaarding van die dominante kultuurgroep se posisie binne dié benadering, versoenbaar is met die gerigtheid op die assimilasie van voorheen benadeeldes in die uniforme en soomlose kulturele ruimte van die moderne wêreld wat as kenmerkend van globalisasie beskou word (Baxen en Soudien, 1999:141).

By nadere verkenning van benaderings tot multi-kulturele onderwys wat gebed is in 'n kritiese- of radikale beskouing blyk dit duidelik waarom sodanige benaderings ook vir Suid-Afrika in die ontwikkeling van benaderings tot die onderwys, wat terselfdertyd kulturele diversiteit en die ongedaan maak van rassisme aanspreek, uiters relevant is. McLaren (1993) vat die kern van hierdie benaderings goed saam as hy die volgende aspekte stipuleer:

- die legitimasie van verskillende tradisies van kennis;
- die aanmoediging van onderwysers om die voorskriftelike voorveronderstellings wat hul kurrikulumpraktyke met betrekking tot ras, klas, geslag en seksuele oriëntasie onderlê, te bevraagteken, asook om krities te staan teen 'n gelate aanvaarding van Eurosentrisme;

- die kritiese bevraagtekening van dit wat verkeerdelik as die inherente superioriteit van blanke en westerse rasionaliteit voorgelou word;
- studente te help om te besef dat groepe se posisie ten opsigte van die produksie van verskeie hoë-status kennisstradisies verskil en om hul aan te moedig om vrae te vra na wie in die amptelike kennis wat in die kurrikulum vervat word, verteenwoordig is;
- die vra van kritiese vrae oor die rol van onderwys en navorsing;
- die aanmoediging van onderwysers en studente om die stem van verdruktes te bekragtig; en, om
- onderwysers aan te moedig om die belangrikheid van die skepping van ruimte vir 'n veelvuldigheid van stemme in hul klaskamers aan te moedig waar subjekte ander as subjekte en nie as objekte beskou nie.

Dit vra egter ook dat daar veral in Suid-Afrika, gegee die land se verlede waarin 'kultuur', as statiese gegewe, in 'n stelsel van verdeel-en-beheer aangewend is, die konsep met die nodige kritiese ingesteldheid hanteer sal word. Eersgenoemde bekouings van 'kultuur' moet as totaal ontoereikend geag word daar kultuur eerder hoogs dinamies is, en nie bestaan in eksklusiewe, netjies afgeslote kompartemente nie. Alexander (1990:119-220) gee in sy bespreking van die konsep 'kultuur' blyke van dié dinamiese aard van die konsep sonder om te verval in 'n assimilasiëbenadering waarbinne die diverse bydrae van die diverse Suid-Afrikaanse geheel (ja, ook die sosiaalverrykende aspekte vanuit die Euro-Amerikaanse kultuur) misken word.

Alexander (1990:119-220) voer aan dat kultuur nie staties is nie, maar eerder 'n proses is waardeur 'n bydrae gemaak word tot die universum van menslike kennis en die mens se moontlikhede tot persepsie op so wyse bevorder word, dat enige kulturele handeling met die nodige aanpassings onder verskillende omstandighede toegepas kan word, mits dit relevant is vir die situasie waarin die betrokke mense hulle bevind. Dit sou beteken dat 'n mens aan die eenkant die tendens sou aanvaar om dit wat eie aan sekere sosiale groepe en maatskaplike formasies is, behou, omdat dit as waardevol beskou word, sonder om te verval in die geloof dat sulke 'kultuurskatte' nie meer verteenwoordig as 'n verbygaande moment in die geskiedenis van 'n spesifieke groep mense wat in elk geval ook aan verandering onderhewig is nie. Hierdie idee staan lynreg teenoor die opvatting van 'n veelvuldigheid van 'kulture' wat ten alle koste beskerm moet word ten spyte van die feit dat hulle onderhewig is aan konstante verandering wat gegeneer word beide van buite en van binne die geledere van die groep mense betrokke. So 'n beskouing vra dat ons die burokratiese ingesteldheid van uniforme universums waarbinne alles, ook denke en kreatiwiteit gestandaardiseer is, sal vermy, want alhoewel ons leef in 'n wêreld waarbinne 'kulture' toenemend 'kultuur' word, beteken dit beslis nie dat dit wat uniek in tyd en ruimte is, noodwendig moet verdwyn nie. Wat wel gebeur, is dat die kern van dit wat maatskaplike formasies in gemeen het, steeds groter word (Alexander, 1990:220).

Die vermyding van die gerigtheid op die konstruksie van 'n uniforme universum waarbinne alles gestandaardiseer is, is egter 'n baie meer komplekse proses as wat dit in die woorde van Alexander mag oorkom. Dit is juis in die formasie van die 'gemeenskaplike kern' dat kulturele onderwerping vanweë ongelyke

magsverhoudinge, voortgesit mag word en in wese dieselfde gevolge as 'n assimilasiëbenadering mag hê. Die proses waardeur die 'kern' vir gedomineerdes ontsluit sal word, vra daarom na meer as politieke retoriek aangaande inklusiwiteit – dit vra ook na doelgerigte handeling (ook van stryd) wat sal voorkom dat daar onkrities voortgegaan sal word om kennis uitsluitlik te definieer deur die monokulturele prisma van westerse epistemologieë en daarmee saam die onkritiese onderdompeling van die kinders van die land (in hul diversiteit) in die wrange erfenis van ons koloniale verlede waarbinne die ideologie van die dominante kultuur as die enigste outentieke of universele kultuur vooropgestel word. Dit is langs dié weg dat nuwe stemme wat van die kern uitgesluit is, kan bydra tot die steeds-veranderende, vloeibare kompleks van verledes, stryd en ervarings wat geproduseer, kruisbestyf en gedra word deur 'n veskeidenheid van kulture.

Alhoewel die Suid-Afrikaanse Grondwet, die Suid-Afrikaanse Handves van Menseregte en die Suid-Afrikaanse Skolewet die juridiese raamwerk bied vir die vergestaltung van 'n onderwysbenadering soos hierbo beredeneer, dui die ervaring wat elders in die verband opgedoen is daarop dat die vergestaltung van sodanige transformasieproses nie as 'n gegewe aanvaar kan word nie – die onsluiting van die dinamiese kern moet vir die gemarginaliseerde diversiteit deur definitiewe optrede ondersteun word. Dit is teen dié agtergrond wat die aanbevelings hieronder gemaak word.

In die eerste instansie is daar die intensie om die idees wat sover geartikuleer is, deel te maak van 'n voortgesette gesprek (ook in die kern) aangaande die wyse waarop

onderwys in Suid-Afrika die tragiese koloniale en interne-koloniale erfenis, wat in 'n politieke bevryde Suid-Afrika nog steeds lewend is, sal hanteer. Genoemde gesprekke, hoe verhelderend dit ook al mag wees, sal egter betekenisloos wees as dit nie tot definitiewe optrede lei nie, maar net so ook as die 'nuwe kennis' wat in refleksie op die optrede gegener word, nie opnuut deel word van voortgesette kritiese gesprekvoering nie. Sodanige benadering vra dat daar instede van blote ad hoc intervensies ernstig besin sal word oor die behoorlike koördinerende strategieë wat op die ongedaan maak van rassisme en die teenwerk van voortgesette kulturele onderwerping in Suid-Afrikaanse skole, gerig sal wees. In hierdie verband kan veral veel geleer word uit die ervaring wat elders in die wêreld opgedoen is in sentrums wat spesifiek vir die genoemde doel gestig is. In Suid-Afrika behoort sodanige sentrum op nasionale vlak tot stand gebring te word met takkantore in elke provinsie om die dienste wat beoog word vir alle skole toeganklik te maak.

Daar dit noodsaaklik sal wees dat sodanige sentrum se werksaamhede die goedkeuring en ondersteuning van die breë publiek sal hê, word verder aanbeveel dat die bestuur van die sentrum bygestaan sal word deur 'n nasionale konsulerende liggaam wat verteenwoordigend behoort te wees van o.a. die ouergemeenskap, onderwysersunies, studente organisasies, ander kundiges en belangegroepes. Die hoofprioriteite van die sentrum behoort ten minste die volgende in te sluit:

- Die opheffing van die epistemologiese stilsweye ten opsigte van inheemse kenniskodes;

- Kurrikulum-ontwikkeling en ondersteuning in die veld van onderwys wat terselfdertyd anti-rassisties en multi-kultureel is;
- Die bevordering en implementering van gepaste navorsing wat die aktiwiteite van die sentrum sal onderlê;
- Die publikasie van navorsingsverslae en beskikbaarstelling van ander relevante publikasies;
- Die inisiëring van aktiwiteite wat kulturele en linguïstiese diversiteit in die 'kern' as bate ag;
- Deurlopende monitering van diskriminerende insidente, sowel as die implementering van strategieë ter bekamping daarvan, met die oog op die verkryging van kennis wat uiteindelik toekomstige projekte sal informeer;
- Anti-rassistiese opleiding vir amptenare van die onderwysdepartement, beheerliggame en onderwysers;
- Die lewer van 'n konsultasiediens aan skole; en
- Die reel van gereelde konferensies waar skole hulle ervaring met mekaar kan deel en gesamentlik nuwe strategieë vir die bekamping van diskriminasie ontwikkel.

Omdat skole deel uitmaak van die 'gemeenskaplike kern' waarna Alexander (1990:220) verwys kan die konferensies ook dien as forums waar belangegroepe die 'unieke elemente vanuit die periferie' op die agenda van die 'kern' kan plaas en sodoende die voortsetting van prosesse van voortgesette kulturele onderwerping, teenwerk.

7.6 Geheelskoolontwikkelingsbenadering tot Anti-rassistiese, Multi-kulturele Onderwys

Ervaring wat elders in die wêreld opgedoen is, toon aan dat die mees effektiewe manier om anti-rassistiese, multi-kulturele programme in die skool aan te pak dié van 'n **Geheelskool-Ontwikkelings** aard (Whole-School Development) is. Hierdie benadering is veral van waarde daar vele probleme wat in skole na vore kom 'n oorsprong in die gemeenskap het.

Binne 'n Geheelskool-Ontwikkelingsbenadering het skole geleentheid om die bande tussen die skool en die gemeenskap behoorlik onder oë te neem sodat gesamentlike strategieë vir daardie besondere konteks, ontwikkel kan word. Dit sou beteken dat Anti-diskriminasie intervensies in skole met ander intervensies in 'n bepaalde skool gekoördineer sal word met die oog op wedersydse versterking. Vervat in die Menseregte Kommissie se verslag oor Rassisme, Rasse Integrasie en Desegrasie in Suid-Afrikaanse Openbare Sekondêre Skole (Februarie, 1999) is 'n verwysing na sodanige plan (raamwerk) wat vir skole in Brittanje ontwikkel is, maar wat ook vir Suid-Afrikaanse skole van groot waarde kan wees. Vervolgens word die fasette van die program kortliks bespreek en word daar besin oor die moontlikhede wat dit vir Suid-Afrikaanse onderwys mag inhou:

- Die opstel van 'n **Skool ontwikkelingsplan** waarin die doelstellings en oogmerke van die skool uitgespel sal word. Die belangrikheid van die erkenning van kulturele diversiteit, die teenwerk van rassisme sowel as die

kernbelangrikheid van gelyke geleenthede behoort aan die basis van genoemde doelstellings en oogmerke te lê. Die realisering van die plan sou o.a. die volgende omvat:

- **Die ontwikkeling van 'n anti-diskriminatoriese skoolbeleid** (op die vlak van individuele skole) Dit is kernnoodsaaklik dat die proses so inklusief moontlik moet wees en gebed sal wees in kritiese reflektiewe denke wat voorsiening maak vir die onafwendbaarheid van die proses van kontinue verandering.
- **Die Ontwikkeling van Organisatoriese en Bestuurspotensiaal.** Bestuursvaardighede wat benodig word vir die erkenning van diversiteit, die bestryding van rassisme, en die aandrang op gelykberegting ten op sigte van die voorsiening van en die instandhouding van fisiese fasiliteite behoort in die geval kernprioriteite te wees.
- **Professionele Ontwikkeling.** In dié geval behoort die fokus te val op professionele ontwikkeling in die breë, maar behoort ook hoë prioriteit verleen te word aan die ontwikkeling van vaardighede en die kweek van gesindhede wat gepas is vir grootse taak van die aanspreek van die reste van koloniale onderwys.
- **Kurrikulum Ontwikkeling.** Die opheffing van die stilswe van kenniskodes anders as die westerse. In dié verband behoort die fokus te val op onder andere die volgende: Onderrig- en Leerstrategieë, Taalbeleid, Seleksie van Vak- en Leerarea-inhoude, Onderwysmedia, Metodes van Assesering. Hierbenewens kan die ondersteuning wat bogenoemde 'sentrum', sowel as die

kurrikulumondersteuningsdienste in die onderskeie provinsies bied, van onskatbare waarde wees.

- **Die smee van bande met die Gemeenskap.** Die hernieude aanmoediging van gemeenskapsbetrokkenheid (veral agtergeblewe gemeenskappe) by die skool. Die teikengroep behoort in die geval breër te strek as bloot die ouers van leerders (wat wel nog ouers het). Met die aantal VIGS-weeskinders wat daaglik toeneem en werkloosheid wat rekordhoogtes bereik is 'n dringende hermobilisasie van burgerlike organisasies 'n dringende noodsaaklikheid (Meerkotter, 2001:49).

In die laaste instansie sou daar deurentyd verseker moet word dat alle optrede gerig word deur die basiese doelwitte van Gelykheid, Geregtigheid en Emansipasie (kyk weer vorige hoofstuk vir Brandt se bespreking van genoemde doelwitte).

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Bronnelys

ACHEBE, C.

1975: Morning Yet on Creation Day.

London, Ibadan & Nairobi: Heinemann.

ADAM, H.

1971: Modernizing Racial Domination: The Dynamics of South African Politics.

Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

ADAM, H. AND MOODLEY, K.

1987: South Africa without Apartheid: Dismantling Racial Domination.

Cape Town: Maskew Miller Longman.

ADAM, H, SLABBERT, V AND MOODLEY, K.

1997: Comrades in Business: Post-Liberation Politics in South Africa.

Cape Town: Tafelberg.

ALGAGIAH, G.

2001: A passage to Africa.

London: Little, Brown and Company.

ALEXANDER, N.

1987: Sow the Wind.

Johannesburg: Skotaville Publishers.

ALEXANDER, N.

1990: Education and the Struggle for National Liberation In South Africa.

Braamfontein: Skotaville Publishers.

ALLAN, J. AND JEFFCOUTE, R. (eds.)

1981: The School in the Multicultural Society.

London: Harper and Row.

APPLE, M.W.

1982: Education and Power.

Boston, London & Henley: Ark Paperbacks.

ARNOLD, G.

1992: South Africa: Crossing the Rubicon.

London: Macmillan Academic and Professional Ltd.

ASHLEY, M.

1989: Ideologies and Schooling in South Africa.

Mowbray: Pioneer Press.

BADAT, S.

1997: *Educational Politics in the Transition Period.* In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G. (eds.). Education After Apartheid: South African in Transition.

Cape Town: University of Cape Town Press.

BANKS, J.A. AND LYNCH, J. (eds.)

1986: Multicultural Education in Western Societies.

London: Holt, Rinehart & Winston.

BAXEN, J. AND SOUDIEN, C.

1999: *Outcomes-based Education: Teacher Identity and the Politics of Participation.*

In: JANSEN, J. AND CHRISTIE, P. (eds.) Changing Curriculum: Studies on Outcomes – based Education in South Africa.

Kenwyn: Juta & Co Ltd.

BEHR, A.L. AND MACMILLAN, R.G.

1966: Education in South Africa.

Pretoria: J.L. Van Schaik.

BEHR, A.L.

1978: New Perspectives in South African Education.

Durban: Butterworths.

BENJAMIN, L. AND GREGORY, C. (eds.)

1992: Southern Africa at the Crossroads?

Rivonia: Justified Press.

BERLINER, W.

2002: *The race is over.*

The Gaurdian, March 12.

BIKO, S.

1979: I Write What I Like.

London, Ibadan & Nairobi: Heinemann.

BILLINGTON, R., STRAWBRIDGE, S., GREENSIDES, L. AND FITZSIMONS, A.

1991: Culture and Society.

London: The Macmillan Press.

BLAKELY, A.

1993: Blacks In the Dutch World: The Evolution of Racial Imagery In a Modern Society.

Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

BLAKEMORE, K. AND BONEHAM, M.

1994: Age, Race and Ethnicity: a Comparative Approach.

Buckingham & Philadelphia

BLAKEMORE, K. AND COOKSEY, B.

1981: A Sociology of Education for Africa.

BOOTH, T., SWANN, W., MASTERTON, M. AND POTTS, P.

1992: Policies for Diversity in Education.

London & New York: Routledge.

BOTHA, T.R.

1990: Onderwys vir 'n veranderde Suid Afrikaanse Samelewing: RGN

Onderwysnavorsingsprogram no 20.

Pretoria: RGN.

BRANDT, G.L.

1986: The realization of anti-racist teaching.

London: Palmer Press.

BUCKLAND, P.

1991: *Technicism and de Lange: Reflections on the Process of the HSRC*

Investigation. In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.

Johannesburg: Ravan Press.

BULLIVANT, B.

1981: The Ethnic Encounter in Secondary School.

London: Palmer Press.

BURGER, DIE.

2000: Kultuurimperialisme is 'n konstante bedreiging vir 'n pluraliteit van kultuur en tale. 31 Maart, pp15.

BURGER, DIE.

2001: Globalisering verdeel wêreld tussen wired en unwired. 21 April, pp 11.

BURGER, DIE.

1993: Buigzaamheid Voed debat oor Etnisiteit in nuwe Bestel. 11 Februarie, pp 15.

BURGER, DIE.

2000: Sonder gemeenskaplike ervaring van Suid-Afrikaansheid bly die nuwe demokrasie kwesbaar. 28 Maart, pp 17.

CAPE ARGUS.

2000: Beware the conflagration ahead if Africans' frustration is ignored. March 22, pp 5.

CAPE ARGUS.

2000: Xhosas feel Excluded from Cape, study shows. March 23, pp 15.

CLAASSEN, J.C.

1989: Multikulturele Onderwys: 'n Studie in die Vergelykende Opvoedkunde.

D.Educationis – proefskrif.

Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

CARL, A.E.

1991: *Die moontlike waarde van Geskiedenis as skoolvak binne 'n multi-kulturele Suid-Afrikaanse samelewing.*

Die Unie, 88(3): 77 – 80.

CARR, W AND KEMMIS, S.

1986: Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research

London: The Falmer Press.

CARSON, T.

1998: Cultural difference and teaching: exploring the complexities and ambivalences of multicultural education.

Occasional Paper, International Multiculturalism 1998: Preparing for the 21st Century.

CHASE-DUNN, C.

2000: *The Effects of International Economic Dependence on Development and Inequality: a Cross-National Study.* In: ROBERT, T. AND HITE, A. (eds.). From Modernization to Globalization: Perspectives on Development and Social Change.

Massachusetts: Blackwell Publishers.

CHISHOLM, L.

1997: *The restructuring of South African Education and Training in Comparative Context.* In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G. Education After Apartheid: South African in Transition.

Cape Town: University of Cape Town Press.

CHISHOLM, L.

1991: *Redefining Skills: Black Education in South Africa in the 1980s.* In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.

Johannesburg: Ravan Press.

CHRISTIE, P.

1985: The right to learn: The Struggle for Education in South Africa.

Johannesburg: Sached/Ravan.

CHRISTIE, P.

1997: *Globalisation and the Curriculum: Proposals for The Integration of Education and Training in South Africa*. In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G. Education After Apartheid: South African in Transition. Cape Town: University of Cape Town Press.

CHRISTIE, P. AND COLLINS, C.

1984: *Bantu Education: Apartheid Ideology and Labour Reproduction*. In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans. Johannesburg: Ravan Press.

CLOETE, N., MULLER, J., MAKGOBA, M.W., EKONG, D. (eds.)

1997: Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa. Cape Town: Maskew Miller Longman.

COETZEE, J. CHR. *et al.*

1963: Onderwys in Suid Afrika, 1952-1960. Pretoria: J.L. van Schaik.

COHEN, L. AND COHEN, A. (eds.)

1986: Multicultural Education: A Sourcebook for Teachers. London: Harper & Row, Publishers.

COOPER, H.

2000: The Teaching of History in primary Schools: Implementing the revised National Curriculum. London: David Fulton Publishers.

COUTTS, A.

1992: Multicultural Education: The way ahead. Pietermaritzburg: Shuter & Shooter.

CROSS, M.

1992: Resistance and Transformation – Education, Culture and Reconstruction in South Africa.

Johannesburg: Skotaville.

CROSS, M. AND CHISHOLM, L.

1990: *The Roots of Segregated Schooling in Twentieth-Century South Africa.* In: NKOMO, M. (ed.) Peagogy of Domination: Toward a Democratic Education in South Africa.

New Jersey: Africa World Press.

CUMMINS, J.

1986: *Empowering Minority Students: A Framework for Intervention.*

Harvard Educational Review, 56 (1): 18 – 36.

DA COSTA, Y., JULIE, C. AND MEERKOTTER, D. (eds.)

1994: Let the voices be heard – process and practice in education.

Cape Town: Wyvern Publications.

DARBON, D.

1992: *Ethnicity and European unity.*

Mayibuye 3(8): 36-37.

DAVENPORT, T.R.H.

1987: South Africa – A modern History.

Johannesburg: Macmillan South Africa.

DAVIES, J.

1991: *Capital, State and Educational Reform in South Africa.* In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.

Johannesburg: Ravan Press.

DAVIS, R.H. Jr.

1991: *Charles T Loram and the American Model for African Education In South Africa*. In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.
Johannesburg: Ravan Press.

DAVIS, R.H. Jr.

1991: *The Administration and Financing of African Education in South Africa 1910-1953*. In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.
Johannesburg: Ravan Press.

DAWKINS, D.

1991: Power and Politics in education.
London: Falmer Press.

DE CRESPIGNY, A. AND SCHRIRE, R. (eds.)

1978: The Government and Politics of South Africa.
Cape Town, Wetton & Johannesburg: Juta and Company Limited.

DEGENAAR, J.

1982: The Roots of Nationalism in Societas: A series of social science monographs.
Pretoria, Cape Town & Johannesburg: Academica.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING.

1992: Onderwysvernuwingstrategie.
Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING.

1991: 'n Kurrikulummodel vir onderwys in Suid – Afrika.
Komitee van Onderwysdepartementshoofde.
Pretoria: Departement van Nasionale Opvoeding.

DE VRIES, C.G.

1990: *Onderwys vir 'n multi-kulturele Suid-Afrika.*

Die Unie, 87(3): 64 – 71.

DICKINSON, P.

1982: *Facts and Figures: Some Myths* In: Tierney, J. (ed.) Race, migration and schooling.

East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

DIXON, C AND HEFFERNAN, M.J (eds.)

1992: Colonialism and Development in the Contemporary World

London/New York: Mansell Publishing

DU PLESSIS, H. EN DU PLESSIS, T. (reds.)

1987: Afrikaans en Taalpolitiek.

Pretoria: Haum opvoedkundige uitgewery.

DU PRE, R.H.

1990: The Making Of Racial Conflict In South Africa.

Johannesburg: Skotaville.

DU TOIT, P.S.

1937: Onderwys in die Kaap onder die Kompanjie, 1652-1795.

Cape Town: Juta & Co Ltd.

DU TOIT, P.S.

1944: Onderwys in die Kaap Onder die Betaafse Republiek, 1803-1806.

Pretoria: J.L. van Schaik, Ltd.

EMENANJO, E.N. (ed.)

1990: Multilingualism Minority Languages and Language Policy in Nigeria.

Agbor: Central Books Limited.

ENGELBRECHT, I.Z.

1959: Apartheid en skoolopleiding in Suid Afrika.

Potchefstroom: Ongepubliseerde Doktorale Proefskrif.

ESSED, P.

1991: Inzicht in Alledaags racisme.

Den Haag: Uitgeverij Het Spectrum.

ERASMUS, Z. (ed.)

2001: Coloured by History Shaped by Place: New Perspectives on Coloured Identities in CapeTown.

Cape Town: Kwela Books and South Africa History Online.

ESTERHUYSE, W.P.

1979: Afskeid van Apartheid.

Kaapstad: Tafelberg.

FANON, F.

1967: Black Skin, White Masks.

London & Sydney: Pluto Press.

FANON, F.

1990: The Wretched of the Earth.

Middlesex: Penguin Books.

FATAAR, A.

1997: *Access to Schooling in Post-Apartheid South Africa: Linking Concepts to Context.* In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G.

Education After Apartheid: South African in Transition.

Cape Town: University of Cape Town Press.

FOURIE, A.L.

1989: Die Implikasies van 'n Multi-Kulturele gemeenskap vir die Skoolkurrikulum.
Stellenbosch: Ongepubliseerde Tesis.

FEDRICKSON, G.M.

1995: Black Liberation: A Comparative History of Black Ideologies in the United States and South Africa.
New York & Oxford: Oxford University Press.

FREIRE, P.

1978: Pedagogy in Process.
New York: Seabury Press.

FREIRE, P.

1989: Pedagogy of the oppressed.
New York: Continuum.

FREIRE, P.

1985: The Politics of Education.
Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

FRYER, P.

1988: Black People in the British Empire: An Introduction.
London: Pluto Press.

GILIOMEE, H.

1991: *Nation building and ethnic diversity in South Africa.* In: NÜRNBERGER, K. (ed.). A democratic Vision For South Africa.
Pietermaritzburg: Encounter Publications.

GILIOMEE, H. AND SCHLEMMER, L.
1989: From Apartheid to Nation-Building.
Cape Town: Oxford University Press.

GILLBORN, D.
1990: 'Race' Ethnicity and Education.
London: Unwin Hyman.

GILLBORN, D.
1995: Racism and Antiracism in Real Schools.
Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

GIROUX, H.A.
1983: Theory and Resistance in Education.
Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

GIROUX, H.A.
1988: Schooling and the Struggle for Public Life.
Mineapolis: University of Minesota Press.

GIROUX, H.A.
1988: Teachers as Intellectuals.
Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

GIROUX, H.A.
1996: Fugitive Cultures: Race Violence & Youth.
New York: Routledge

GODSELL, B.

1992: *Education and training in the new South Africa: The needs and responsibilities of business*. In: McGREGOR, R. and A. (eds.): McGregor's education alternatives.
Cape Town: Juta & Co. Ltd.

GOLDBERG, D.T. (ed.)

1992: Anatomy of racism.
Minneapolis: University of Minnesota Press.

GREENSTEIN, R.

1996: *Education, Identity and Curriculum policies in the new South Africa*. In: ROBERTSON, S. In Pursuit Of Equality.
Kenwyn: Juta & Co, Ltd.

GRUNDY, S.

1987: Curriculum: Product or Praxis.
London: The Falmer Press.

GUNDARA, J., JONES, AND C., KIMBERLEY, K. (eds.)

1989: Racism, Diversity and Education.
London, Sydney, Auckland & Toronto: Hodder and Stoughton.

GUNDARA, J.

1982: *Lessons from History for Black Resistance in Britain*. In: Tierney, J. (ed.) Race, migration and schooling.
East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

GUNDARA, J.

1982: *Approaches to multicultural Education*. In: Tierney, J. (ed.) Race, migration and schooling.
East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

HALFORD, J.M.

1999: *A Different Mirror: A Conversation with Ronald Takaki.*

Educational Leadership. 56(7): 1-7.

HALSTEAD, M.

1988: Education, Justice and Cultural Diversity: An Examination of the Honeuford
Affair, 1984 – 85.

London, New York & Philadelphia: The Palmer Press.

HARRISON, D.

1981: The White Tribe of Africa: South Africa in Perspective.

Braamfontein: Macmillan.

HARTSHORNE, K.

1992: Crisis and Challenge: Black Education 1910 – 1990.

Cape Town: Oxford University Press.

HOFMEYR, J. AND BUCKLAND, P.

1992: *Education System Change In South Africa.* In: MCGREGOR, R AND
MCGREGOR, A. (eds.) McGregor's Education Alternatives.

Kenwyn: Juta.

HOPPERS, C.A.O.

2001: Decolonizing the Curriculum, Indigenous Knowledge Systems and
Globalization.

Pretoria.

HOPPERS, C.A.O., MOJA, T. AND MDA, T.

1999: *Making This Our Last Passive Moment: The Way Forward.* In: MAKGOBA,
M.W. (ed.) African Renaissance.

Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube.

INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS LAW GROUP

2000: Combating Racism Together: A Guide to Participating in the UN World Conference Against Racism.

Washington, DC: Ford Foundation.

JANSEN, J.D.

1999: *Why Outcomes-based Education Will Fail: An Elaboration.* In: JANSEN, J. AND CHRISTIE, P. (eds.) Changing Curriculum: Studies on Outcomes – based Education in South Africa.

Kenwyn: Juta & Co Ltd.

JAMES, J. AND FARMER, R.

1993: Spirit, Space & survival: African American Women in (White) Academe.

New York & London: Routledge.

JENKINS, R.

1994: *Rethinking ethnicity: identity, categorization and power.*

Ethnic and Racial studies, 17(2): 197-223.

London: Routledge.

KALLAWAY, P.

Datum onbekend: *In search of a Taxonomy of Colonial And Apartheid Education.*

The History of Education Under Apartheid Project: pp 1-17

Bellville: University Of the Western Cape

KALLAWAY, P.

1997: *Reconstruction, Reconciliation and Rationalization in South African Politics of Education.* In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G. Education After Apartheid: South African in Transition.

Cape Town: University of Cape Town Press.

KALLAWAY, P.

- 1991: *An Introduction to the study of Education for Blacks in South Africa*. In:
KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black
South Africans.
Johannesburg: Ravan Press.

KIRTON, D.

- 2000: 'Race', Ethnicity and Adoption.
Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

KLEIN, G.

- 1993: Education Towards Race Equality.
London & New York: Casell.

KLEIN, G.

- 1994: *Education in South Africa: A New Paradigm*. In: VAN DER WALT, A. The
principles of Multicultural Tertiary education: International Conference.
Vanderbijlpark: Vaal Triangle Technikon.

KRIGER, R. AND ZEGEYE, A. (eds.)

- 2001: Culture in the New South Africa: After Apartheid – Volume Two.
Cape Town: Kwela Books and South Africa History Online.

KRUGER, D.W.

- 1969: The Making of a Nation – A history of Union of South Africa 1910 – 1961.
Johannesburg & London: Macmillan.

KRUSS, G.

1997: *Educational Restructuring in South Africa at Provincial Level: The Case of the Western Cape*. In: KALLAWAY, P., KRUSS, G., FATAAR, A., DONN, G. Education After Apartheid: South African in Transition.
Cape Town: University of Cape Town Press.

KUNDNANI, A.

2002: *The Death of Multiculturalism*.
Online Resources: Institute Race Relations.

LAWTON, D.

1975: Class, Culture and the Curriculum.
London, Boston & Henley: Routledge en Kegan Paul.

LEICESTER, M.

1989: Multicultural Education: From Theory to Practice.
Windsor: NFER/Nelson.

LEMMER, E.M. AND BADENHORST, D.C.

1997: Introduction to Education for South African Teachers – an Orientation to teaching practice.
Kenwyn: Juta & Co, Ltd.

LODGE, T.

1991: *The Parents' School Boycott: Eastern Cape and East Rand Townships, 1955*.
In: KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.
Johannesburg: Ravan Press.

MAGUBANE, B.M.

1990: The Political Economy of Race and Class in South Africa.
London: Monthly Review Press.

MAGUBANE, B.M.

1999: *The African Renaissance in Historical perspective*. In: MAKGOBA, M.W. (ed.) African Renaissance.
Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube.

MAHARAJ, G. (ed.).

1999: Between Unity and Diversity.
Cape Town: David Philip Publishers.

MAIL & GAURDIAN.

2000: A selective view of racism. March 17 to 23, pp 29.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Intervention is no longer a dirty word. September 29 to October 5, pp 20.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Racism under scrutiny. February 25 to March 2, pp 35.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Racism is the creature of capitalism. March 3 to 9, pp 28.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Racists and hypocrites. February 18 to 24, pp 22.

MAIL & GAURDIAN.

2000: White academics dominate. February 25 to March 2, pp 38.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Hand-to-brand combat. September 29 to October 5, pp 26-27.

MAIL & GAURDIAN.

2000: Free humanity from the grip of globalisation. May 12 to 18, pp 30-31.

MALHERBE, E.G.

1925: Education in South Africa, 1652-1922.

Cape Town: Juta & Co Ltd.

MAMDANI, M. (ed.).

2000: Beyond Rights Talk and Culture Talk.

Cape Town: Rustica Press

MARCUM, J.A.

1982: Education, Race, and Social Change in South Africa.

Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

MARX, A.W.

1998: Making Race and Nation – A Comparison of the United States, South Africa, and Brazil.

Cambridge: Cambridge University Press.

MAY, S.

1994: Making Multicultural Education Work.

Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

MBOKAZI, S.Z.

1994: *Multiculturalism: A Problem of Education in the New South Africa.* In: VAN DER WALT, A. The principles of Multicultural Tertiary education: International Conference.

Vanderbijlpark: Vaal Triangle Technikon.

MBOYA, M.M.

Datum Onbekend: Beyond Apartheid: The Question Of Education For Liberation

Cape Town

MCGURK, N.J.

1990: I Speak as a White: Education, Culture, Nation.

Marshalltown: Heinemann.

MCKAY, V. AND ROMM, N.

1992: People's Education in Theoretical Perspective: Towards the Development of a Critical Humanist Approach.

Cape Town: Maskew Miller Longman.

MCLAREN, P. AND ESTRADA, K.

1993: *A dialogue on multiculturalism and democratic culture.*

Educational Researcher 22(3): 27 – 33.

McVIE, T.

2001: *Race Split in Britain Exposed by Survey.*

The Observer, Sunday November 25.

MEERKOTTER, D., FATAAR, A., FUGLESTAD, O., LILLEJORD, S. (eds.).

2001: Learning from each other: School development and social transformation in South Africa

Cape Town: Wyvern

MEERKOTTER, D.

1999: *Politicians! Don't Blame Our Teachers!*

Western Cape Education Department. Conference – Making OBE work?

13 – 15 December 1999: 130 – 138.

MEREDITH, M.

1988: In the Name of Apartheid: South Africa in the Postwar Period.

London: Hamish Hamilton.

MIEDEMA, S.

1988: Pedagogiek in Meervoud: Wegen in het Denken over Opvoeding en Onderwijs.

Deventer: Van Loghum Slaterus.

MKATSHWA, S.

1987: *Keynote address at the National Consultative.* In: Conference in People's Education: a collection of articles.

Bellville: University of the Western Cape, Centre for Adult and Continuing Education.

MNCWABE, M.P.

Datum onbekend : The Black Teacher's Dilemma.

Braamfontein: Skotaville Publishers.

MODGIL, S., VERMA, G., MALLICK, K. AND MODGIL, C. (eds.)

1986: Multicultural Education: the interminable debate.

Lewes: Falmer Press.

MOLTENO, F.

1991: *The Historical Foundations of the Schooling Of Black South Africans.* In:

KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.

Johannesburg: Ravan Press.

MOORE, H.L.

1994: A Passion For Difference.

Bloomington & Indianapolis: Indiana Unoversity Press.

MORROW, W.

1989: Chains of thoughts.

Johannesburg: Southern Book Publishers.

MORROW, W.

- 1996: *The politics of difference in South African Education*. In: ROBERTSON, S. In Pursuit Of Equality.
Kenwyn: Juta & co, Ltd.

MOUTON, J. EN HEESE, C.

- 1991: *Evaluering van die effekte van desegregasie*.
Die Unie, 88(1): 5 – 8.

MULLARD, C.

- 1981: *The social context and meaning of multicultural education*,
Education analysis, 3(1):117 – 140.

- 1982: *Multiracial education in Britain: from assimilation to cultural pluralism*. In:
TIERNEY, J. (ed.) Race, Migration and Schooling.
East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

- 1984: Anti-racist education: the three O's.
Barth: National Association for multi-racial education.

- 1986: Pluralism, Ethnicism and Ideology: Implications for a Transformative Pedagogy.
University of Amsterdam: Centre for Race and Ethnic studies.

MULLER, J.

- 1983: *Difference, identity and community: American perspectives on the curriculum*.
In: TAYLOR, N. (ed.): Inventory Knowledge.
Cape Town, Maskew Miller Longman.

MUNGAZI, D.A.

1991: The Challenge of Educational Innovation and National Development in Southern Africa.

New York, San Francisco, Bern, Frankfurt am Main, Paris & London: Peter Lang.

NATIONAL CONSULTATIVE CONFERENCE.

1987: *The resolutions from the National consultative Conference, December 1985 in People's Education: a collection of articles.*

Bellville: University of the Western Cape, Centre for Adult and Continuing Education.

NATIONAL EDUCATION CO-ORDINATING COMMITTEE.

1993: National Education Policy Investigation

Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NEL, B.F.

1959: Aspekte van die Onderwysontwikkeling in Suid-Afrika.

Kaapstad & Pretoria: H.A.U.M.

NGUGI WA THIONG'O.

1986: Decolonising the Mind – The Politics of Language in African Literature.

London: James Currey.

NGUGI WA THIONG'O.

1997: Writers in Politics.

Nairobi: East African Publishers.

NTSHOE, I.M.

1994: *The Chasm of Multicultural Curricula and Nation Building in Developing Countries: Issues and Dilemmas for South Africa*. In: VAN DER WALT, A. The principles of Multicultural Tertiary education: International Conference. Vanderbijlpark: Vaal Triangle Technikon.

NTULI, P.P.

1999: *The Missing Link Between Culture and Education: Are We Still Chasing Gods that Are not Our Own?* In: MAKGOBA, M.W. (ed.) African Renaissance. Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube.

OGBU, J.U.

1992: *Understanding Cultural Diversity and Learning*. Educational Researcher. November 2000: 5-13

OSMOND, R.

1985: The Apartheid handbook. Middlesex: Penguin Books.

CENTRE FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION.

1987: Peoples Education: A collection of articles from December 1985 –May 1987. Bellville: University of the Western Cape.

PELLS, E.G.

1941: 300 Years of Education in South Africa. Cape Town: Juta & Co. Ltd.

PITYANA, N.B.

1999: *The Renewal of African Moral Values*. In: MAKGOBA, M.W. (ed.) African Renaissance. Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube.

PHILLIPSON, R.

1992: Linguistic Imperialism.

Oxford: Oxford University Press.

PORTES, A.

2000: *Neoliberalism and the Sociology of Development: Emerging Trends and Unanticipated Facts.* In: ROBERT, T. AND HITE, A. (eds.). From Modernization to Globalization: Perspectives on Development and Social Change.

Massachusetts: Blackwell Publishers .

PRICE, R.M. AND ROSBERG, C.G. (eds.)

1980: The Apartheid Regime: Political Power & Racial Domination.

Cape Town: David Philip.

RAY, J.L.

1990: Global Politics.

Boston: Houghton Mifflin Company.

REX, J.

1986: Race and Ethnicity.

Stony Stratford, Open University Press.

RIZVI, F.

1986: Ethnicity, class and multicultural education.

Victoria: Deakin University.

ROBERTS, T. AND HITE, A. (eds.)

2000: From Modernization to Globalization: Perspectives on Development and Social Change.

Massachusetts: Blackwell Publishers.

ROBOTTOM, I

1988: Science Education: Exploring the Tension

Victoria: Deakin University

ROBOTTOM, I AND HART, P

1993: Research in Environmental Education: Engaging the Debate

Victoria: Deakin University.

RODRICK, D.

2000: *Has Globalization Gone to Far?* In: ROBERT, T. AND HITE, A. (eds.). From Modernization to Globalization: Perspectives on Development and Social Change.

Massachusetts: Blackwell Publishers.

RODNEY, W.

1976: How Europe Underdeveloped Africa.

London: Bogle-L'Ouverture Publications.

ROSE, B. AND TUNMER, R. (eds.)

1975: Documents In South African Education.

Johannesburg: A.D. Donker Publisher.

SAMUELS, J.

1992: The ANC view in McGregor, R. and A. (eds.): McGregor's education alternatives.

Cape Town: Juta & Co. Ltd.

SARUP, M.

1986: The Politics of Multiracial Education.

London: Routledge & Kegan Paul.

SCHULZE, H.

1994: States, Nations and Nationalism.

Massachusetts: Blackwell Publishers.

SHARP, J.

1994: *Magic of a mix of Cultures.*

Democracy In Action. 8(5): 12 – 13.

SHARP, R. AND HARTWIG, M.

1991: *The State and the Reproduction of Labour Power in South Africa.* In:

KALLAWAY, P. (ed.) Apartheid and Education: The Education of Black South Africans.

Johannesburg: Ravan Press.

SKINNER, J

1999: *Critical Outcomes: Political Paradoxes.* In: Jansen, J and Christie, P (eds.)

Changing Curriculum: Studies on Outcomes-based Education In South Africa

Kenwyn: Juta & Co. Ltd.

SMITH, A.D.

1991: National identity.

London: Penguin Books.

SMITHERS, R.

2002: *RACISM Rife says Schools Expert.*

The Gaurdian, Tuesday, March 12

SONN, J.P.

1994: *The Need for a Multicultural Perspective In Education.* In: VAN DER WALT,

A. The principles of Multicultural Tertiary education: International Conference.

Vanderbijlpark: Vaal Triangle Technikon.

SONN, F.

1994: Reconstructing Education.
Cape Town: DSA in depth.

STASIULIS, D.K.

1980: *Pluralist and Marxist Perspectives on Racial Discrimination in South Africa*
British Journal of Sociology. 31(4): 463 – 485.

STEINBERG, S.R.

1992: *Critical Multiculturalism and Democratic Schooling: An Interview with Peter McLaren and Joe Kincheloe*.
International Journal Of Educational Reform. 1(4)

STEYN, J.C.

1990: *Die skoolkurrikulum in 'n multi-kulturele samelewing*.
Die Unie, 87(3): 71 – 74.

STONE, J.

1985: Racial conflict in contemporary society.
London: Fantana paperbacks and William Collins.

STREMLAU, J.

1999: *African Renaissance and International Relations*. In: MAKGOBA, M.W. (ed.)
African Renaissance.
Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube.

THOMAS, H.

1997: The Slave Trade: The History of the Atlantic Slave Trade 1440-1870.
London: Macmillan Publishers.

THOMPSON, L.

1990: A History of South Africa.
Sandton: Random Century (Pty) Ltd.

TIERNEY, J. (ed.)

1982: Race, Migration and Schooling.
East Sussex: Holt, Rinehart and Winston.

TIERNEY, J.

1982: *Race, Colonialism and Migration.* In: TIERNEY, J. (ed.) Race Migration and Schooling.
East Sussex: Holt, Rinehart and Wilson.

TODD, R.

1991: Education in a Multicultural society.
London: Cassell.

TODD, R.

1993: Education in a Multicultural society.
London: Cassel Educational Limited.

TOMASELLI, K. (ed.)

1989: Rethinking Culture.
Bellville: Anthropos Publishers.

TROYNA, B. (ed.)

1987: Racial Inequality in Education.
London: Tavistock Publications.

TROYNA, B.

1993: Racism and Education.
Buckinham & Philadelphia: Open University Press.

TROYNA, B. AND SMITH, D.I. (eds.)

1983: Racism, School and the Labour Market.

Leicester: The National Youth Bureau.

TROYNA, B. AND CARRINGTON, B.

1990: Sociolinguistics: an Introduction to Language and Society.

Middlesex: Penguin Books.

TROYNA, B. AND CARRINGTON, B.

1990: Education, Racism and Reform.

London & New York: Routledge.

TROUP, F.

1977: Verboden Vruchten: Onderwijs onder Apartheid.

Den Haag, Stichting Boycott Outspan Aktie.

TRUDGILL, P.

1986: Sociolinguistics: an introduction to Language and Society.

Middlesex: Penguin Books.

TSELE, M.

1991: *Education for democracy – a case study (NECC).* In: NÜRNBERGER, K. (ed.). A Democratic Vision for South Africa.

Pietermaritzburg: Encounter Publications.

UNTERHALTER, E.

1991: *Changing aspects of Reformism in Bantu education.* In: UNTERHALTER, E., WOLPE, H., BOTHA, T., BADAT, S., DLAMINI, T., KHOTSENG, B. (eds.). Apartheid Education and Popular Struggles.

Johannesburg: Ravan Press.

VALLY, S. AND DALAMBA, Y.

1999: *Racism, 'Racial Intregation' and Desegregation in South African Public Secondary Schools: A Report on a Study by the South African Human Rights Commission (SAHRC.)*
South African Human Rights Commission.

VAN DEN BERGHE, L.

1970: Race and Ethnicity.
New York: Basic Books.

VAN DEN BERG, J., ELDERIG, L., DE RYCHE, F.J.M. AND ZUCK, L. V. (eds.)

1983: Multicultural Education: a Challenge to Teachers.
Dordrecht: Foris Publications.

VAN DER WALT, T.

1990: *Kom ons kyk weer na die De Lange verslag.*
Die Unie, 87(3): 75 – 81.

VAN JAARSVELD, F.A.

1979: Die Evolusie van Apartheid en ander Geskiedkundige opstelle.
Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

VERMA, G. K. (ed.)

1994: Education for All: A Landmark in Pluralism.
London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.

VERMA, G.K. EN BAGLEY, C. (reds.)

1984: Race Relations and Cultural Differences.
New York: St Martins Press.

VILAKAZI, H.W.

1999: *The Problems of African Universities*. In: MAKGOBA, M.W. (ed.) African Renaissance.

Cape Town & Sandton: Tafelberg & Mafube

WARD, D.

2002: *Parallel lives*.

The Observer, Tuesday January 15.

WATSON, K. (ed.)

1982: Education in the Third World.

London & Canberra: Croom Helm.

WILLIAMS, R.

1993: *Culture is Ordinary*. In: GRAY, A. AND McGUIGAN, G. Studying Culture: An Introduction Reader.

London, New York, Sydney & Auckland: Arnold.

WILLEMSE, H.S.S.

1995: Dialogie in die Afrikaanse Letterkunde met toespitsing op Geselekteerde Swart Afrikaanse Skrywers. D. Litt – Proefskrif.

Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.

WOLPE, H.

1990: Race, Class and the Apartheid state.

New Jersey, Africa World Press, Inc.

WORDEN, N.

1994: The making of Modern South Africa – Conquest, Segregation and Apartheid.

Oxford & Cambridge: Blackwell Publishers.

YOUNGE, G.

2002: *Britain is again White.*

The Gaurdian, February 25.

YEKWAI, D.

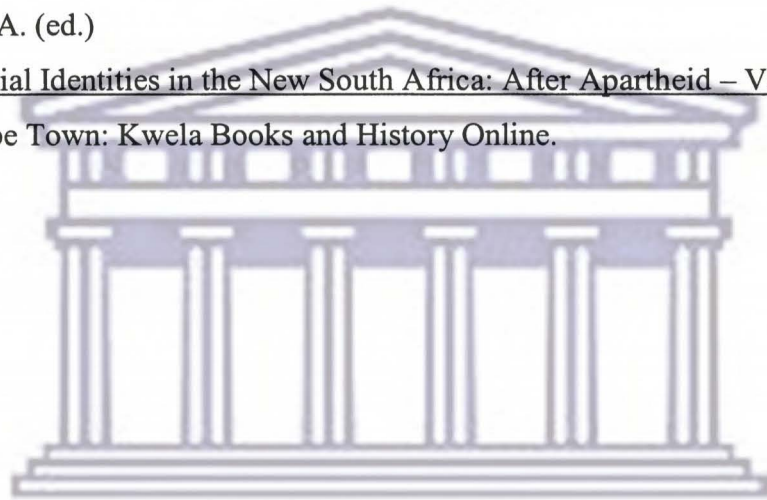
1988: British Racism, Miseducation & The African Child.

London: Karnak House.

ZEGEYE, A. (ed.)

2001: Social Identities in the New South Africa: After Apartheid – Volume One.

Cape Town: Kwela Books and History Online.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE