

'N ANALISE VAN DIE VERWERKLIKING VAN DIE  
PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE IN  
SENIOR SEKONDÊRE SWART ONDERWYS

DEUR

BAREND JOHANNES CONRADIE

B.Sc.(Agric.) (U.S.) B.Ed.(UNISA) M.Ed. (U.P.E.)  
U.O.D.(UNISA)

VOORGELê AAN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE VAN DIE  
UNIVERSITEIT VISTA IN OOREENSTEMMING MET DIE  
VEREISTES VIR DIE GRAAD

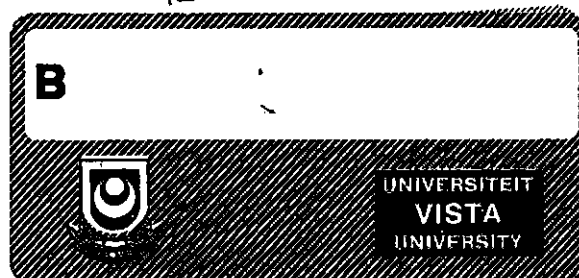
PHILOSOPHIAE DOCTOR IN OPVOEDKUNDE

PROMOTOR : PROF. DR. P.D.G. STEYN

27 NOV 1986



BLOEMFONTEIN



1986

"Ek verklaar dat:

'N ANALISE VAN DIE VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEID-  
STRUKTURE IN SENIOR SEKONDÊRE SWART ONDERWYS

my eie werk is; dat al die bronne wat geraadpleeg of aangehaal is, by wyse van volledige verwysings aangedui en erken is, en dat ek hierdie proefskrif nie voorheen vir 'n graad by 'n ander universiteit voorgelê het nie."

A handwritten signature in cursive script, reading "B.J. Conradie". The signature is written in black ink and is positioned above the printed name.

B.J. CONRADIE

'N ANALISE VAN DIE VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE  
PEDRYWIGHEIDSTRUKTURE IN SENIOR SEKONDÊRE SWART ONDERWYS

DEUR

BAREND JOHANNES CONRADIE

PHILOSOPHIAE DOCTOR IN OPVOEDKUNDE

DEPARTEMENT OPVOEDKUNDE

PROMOTOR: PROF. DR. P.D.G. STEYN

OPSOMMING

In hierdie proefskrif word die 'tesis' gehuldig dat die pedagogiese gebeure, as tipies menslike gebeure, in die Swart skoolsituasie soms toereikend en soms ontoereikend verwerklik word. Die onderwysers en kinders neem deel aan opvoedingshandelinge wat soms suksesvol voltrek word en soms misluk.

Om hierdie toereikende en ontoereikende verwerkliking van die pedagogiese handelinge te bepaal moes skrywer in *hoofstuk een* die tema ontleed en 'n metodologiese verantwoording doen.

In *hoofstuk twee* is 'n kursoriese kultuur-historiese en kultuur-antropologiese perspektief op die lewensbeskouing van Swart mense en dus Swart kinders probeer gee. Dit is gedoen deur die Swart persoon self, sover moontlik, aan die woord te stel.

In *hoofstuk drie* is die Sekondêre skool, in Lebowa, as weg tot wêreldontwerp vir die Swart leerlinge van nader beskou. Die Senior Sekondêre skool in Lebowa is in hierdie studie beskou as die opvoedingsituasie waarin die opvoedingshandelinge plaasvind.

In hoofstuk vier is die essensies van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture beskryf. Die twaalf essensies van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture is onder die loep geneem om te bepaal watter opvoedingshandelinge toereikend voltrek word en watter nie. Die toereikende verwerkliking al dan nie, is bepaal deur die deurskouing van vraelysantwoorde van Senior Sekondêre skoolkinders.

In die laaste hoofstuk is elk van die essensies deurskou en aan die hand van die tendens van die respondent-antwoorde is die pedagogiese belangrikheid van elk van die essensies beklemtoon. Die aanbevelings wat gemaak word het meestal betrekking op die onderwysers en onderwysersopleiding.

Die pedagogiese kan in die didaktiese skoolsituasie toereikend verwerklik word indien die onderwyserskorps behoorlik toegerus word en waarlik weerbaar en gemotiveerd is om deur doelgerigte opvoedingshandelinge die kind te lei tot behoorlike volwassenheid.

\*\*\*\*\*

AN ANALYSIS OF THE REALISATION OF THE PEDAGOGIC ACTIVITY  
STRUCTURES IN SENIOR SECONDARY BLACK EDUCATION

BY

BAREND JOHANNES CONRADIE

PHILOSOPHIAE DOCTOR IN EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION

PROMOTOR: PROF. DR. P.D.G. STEYN

SUMMARY

The 'thesis' in this study is that the education occurrence, as a typical human phenomenon, is at times adequately realised and at times inadequately. In analysing the educative activities of teachers and pupils in the Senior Secondary school phase an attempt is made to find which activities can be regarded as achieving the aim of education and which not.

In order to achieve the above set goal it was necessary to analyse the theme in *chapter one* and to account for the methodology to be used. The actual problem was stated as well as the purpose of the study. An attempt to formulate the qualitative hypothesis was also undertaken.

In *chapter two* a cursory historic and anthropologic analysis is made of the Black man's and therefore the Black child's culture. Because this can actually not be done by a person from another culture than the Black culture, the author allows the Black person to speak and formulate this by referring to the literature of Black authors.

In *chapter three* the Secondary school in Lebowa is investigated as part of the life-world where Black children design their 'world'. The Senior Secondary school in Lebowa is, for the purpose of this study, regarded as the education situation wherein the educative activities take place.

The essences of the pedagogic activity structures are described in *chapter four*. The twelve essences of the pedagogic activity structures are examined to determine which educative activities are adequately realised and which are not. The analysis of questionnaire answers of Senior Secondary School children determined whether this realisation was adequate or not.

In the last chapter each of the essences is analysed and according to the tendency of the respondent answers the pedagogic importance of each of the essences is emphasised. The recommendations made in this chapter refer mostly to the teachers and teacher training.

The pedagogic ideals can be adequately realised in the didactic situation if the teachers corps is suitably equipped and if they are truly prepared and motivated to guide the child to proper adulthood through purposeful educative activities.

\*\*\*\*\*

INHOUDSOPGAW

BLADSY

OPSOMMING

SUMMARY

HOOFSTUK EEN

TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.	INLEIDING .....	1
2.	BEGRIPSVERKLARINGE .....	3
2.1	Pedagogiese analise .....	3
2.1.1	Pedagogiese .....	3
2.1.2	Analise .....	6
2.1.3	Pedagogiese analise .....	7
2.2	Verwerkliking .....	7
2.3	Pedagogiese bedrywe .....	11
2.4	Die Senior Sekondêre Skoolfase .....	13
2.5	Swart onderwys .....	17
2.5.1	Inleiding .....	17
2.5.2	Algemene Onderwysbeleid, beginsels en doelstellings .	19
2.5.3	Swart onderwys - Wetgewing van vormende belang .....	20
2.5.3.1	Vereistes van Onderwyswetgewing .....	20
2.5.3.2	Wet op Onderwys en Opleiding Nr. 90 van 1979 .....	21
3.	METODE VAN ONDERSOEK .....	22
3.1	Die fenomenologiese werkswyse .....	23
3.2	Die idiografiese werkswyse .....	25
4.	DIE VRAAGSTUK VAN PEDAGOGIESE KATEGORIEË EN KRITERIA	26
4.1	Pedagogiese kategorieë .....	27
4.2	Die begrip "Kriterium" .....	28
5.	PROBLEEMFORMULERING .....	29
6.	DOELFORMULERING EN KWALITATIEWE HIPOTESEFORMULERING .	29
7.	VERDERE PROGRAMAANKONDIGING .....	30
8.	EERSTE PROBLEEMSTELLING .....	32

HOOFSTUK TWEE

'N KULTUUR-HISTORIESE EN KULTUUR-ANTROPOLOGIESE SKOU OP DIE  
LEEFWÊRELD VAN DIE SWART MENSE - RESPEKTIEWELIK - SWART LEERLINGE

1.	INLEIDING .....	33
2.	DIE KULTUUR VAN DIE SWART MENSE .....	34
2.1	'n Kursoriese beskrywing van die tradisionele bestaanswyse van die Swart gesin of Swart familie .....	35
2.1.1	Die godsdiens van die tradisionele Swart mense .....	36
2.1.2	Die tradisionele-, politieke-, bestuurs- en regsaktiwiteite .....	37
2.1.3	Tradisionele handewerk en versierings .....	37
2.1.4	Die ekonomie van die tradisionele Swart mense .....	38
2.1.5	Kultuurhistoriese gewoontes .....	41
2.1.6	Die tradisionele sosiale omgang .....	43
2.1.6.1	Die gesin .....	45
2.1.6.2	Die kleiner gesinne-eenheid .....	46
2.1.6.3	Die groter gesinne-eenheid .....	46
2.1.6.4	Die familie .....	46
2.1.6.5	Die Sibbe of clan .....	46
2.1.7	Die gesinsverband en die rol van die vader en die moeder in die gesin .....	46
2.1.7.1	Die plek van die vader in die gesin .....	47
2.1.7.2	Die plek van die vrou in die gesin .....	47
2.1.7.3	Kinderversorging in die gesin .....	50
2.1.8	Die "skool" van die tradisionele Swart mense .....	51
2.1.9	'n Tipiese dag in die lewe van 'n gesin .....	52
3.	AKKULTURASIE .....	54
3.1	Die verloop van die akkulturasieproses .....	56
3.1.1	Akkommodasie .....	57
3.1.2	Formele inkorporasie .....	58
3.1.3	Amalgamasie .....	58
3.2	Die akkulturasieproses in Suid-Afrika .....	59
3.2.1	Die agtergrond van die Swart mense .....	59
3.2.2	Die aanraking van die Swartes met die Blanke Westerse samelewing .....	60



3.2.2.1	Die eerste aanraking .....	60
3.2.2.2	Die tweede aanraking .....	62
	a. Die invloed van die sendelinge .....	62
	b. Die invloed van die handelaars. ....	65
	c. Die invloed van die administrateurs en amptenare .....	67
	d. Die invloed van onderwysers en ander opvoeders .....	67
	e. Die invloed van die werkgewers .....	71
	f. Die invloed van besoekers van die ontvangende groep in die gebied van die oordragende groep .....	71
3.2.2.3	Die derde aanraking .....	72
3.2.2.4	Die vierde aanraking of verstedeliking van die Swart mense. ....	73
4.	'N KULTUUR-ANTROPOLOGIESE SKOU OP DIE LEEFWÊRELD VAN DIE KONTEMPORÊRE SWART MENSE - SWART LEERLINGE ....	76
4.1	Inleiding .....	76
4.2	'n Antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart mense .....	77
4.2.1	Antropologies-Pedagogies .....	77
4.2.2	In Swart-betekeniswêreld-wees .....	79
4.2.3	Om Swart-in-die-wêreld-te-wees saam met ander .....	83
4.2.4	Om Swart te wees in 'n wêreld met 'n hede, verlede en toekoms (Temporaliteit) .....	88
4.2.5	Om self-iemand-te-wees wat Swart is .....	89
4.3	'n Fenomenologiese beskouing van die leefwêreld van die Swart kind .....	90
4.3.1	Die relasie van die Swart kind met onderwysstrukture ..	91
4.3.2	Die relasie van die Swart kind tot sy medemens .....	94
4.3.3	Die relasie van die Swart kind tot die dinge .....	96
4.3.4	Die relasie van die Swart kind tot die transendente werklikheid .....	98
5.	TWEDE PROBLEEMSTELLING .....	100

HOOFSTUK DRIE

DIE SKOOL AS WEG TOT WÊRELDONTWERP VIR DIE SWART LEERLINGE

1.	INLEIDING .....	101
1.1	Die begrip wêreldontwerp .....	102
1.1.1	In-betekenis-wêreld-wees .....	105
1.1.1.1	Wêreldontwerp in die Swart opvoedingsituasie as betekening met toenemende verantwoordelikheid .....	106
1.1.1.2	Wêreldontwerp in die Swart opvoedingsituasie en geleidelike wegbreek van inspanningloosheid .....	107
1.1.1.3	Wêreldontwerp in die Swart opvoedingsituasie met betrekking tot genormeerde voor- en nalewing .....	109
1.2	Die begrip "skool" .....	110
1.2.1	Enkele doelstellings met onderwysende opvoeding in die skool .....	115
2.	DIE KOMPONENTE VAN DIE ONDERWYSENDE OPVOEDING- SITUASIE .....	118
2.1	Inleiding .....	118
2.2	Die Onderwyser .....	121
2.3	Die Leerling .....	124
2.4	Die Leerinhoud .....	127
2.4.1	Die kurrikulum van die skool .....	129
2.4.2	Die Kurrikulum vir Swart skole .....	134
3.	'N ETNIES-HISTORIESE ONTPLOOIING VAN LEBOWA .....	139
3.1	Inleiding .....	139
3.2	Tydfases in die geskiedenis van Lebowa: .....	139
3.2.1	Die periode van aanvanklike vestiging .....	139
3.2.2	Die periode direk na die begin van 1700 .....	139
3.2.3	Die periode van 1700-1826 .....	140
3.2.4	Die periode van stryd en verstrooiing .....	140
3.2.5	Die periode vanaf 1840 .....	140
3.3	Subgroepe binne die Noord-Sotho verband .....	140
3.3.1	Die Laeveldse-Sotho .....	141

3.3.2	Die Plato-Sotho .....	141
3.3.3	Die stamme van Sekhuhuneland, Nebo en voormalige Moutse .....	141
3.3.4	Die Oos-Sotho van Mapulaneng .....	142
3.4	Die Ndebelestamme van Lebowa .....	142
3.5	Die Swazi in Lebowa .....	143
3.6	Slotbeskouing .....	143
4.	PLAASLIKE ONDERWYSBESTUUR IN LEBOWA .....	144
5.	'N HISTORIESE OORSIG EN DIE HUIDIGE SITUASIE IN SWART ONDERWYS .....	146
5.1	Die totstandkoming van die Swart skole .....	146
5.1.1	Verskillende soorte skole .....	147
5.1.1.1	Gemeenskapskole .....	147
5.1.1.2	Staatsondersteunde skole of private skole .....	148
5.1.1.3	Staatskole .....	148
5.2	Die beleid van die wet op Onderwys en Opleiding .....	148
5.3	Die Onderwysstelsel in Lebowa .....	150
5.3.1	Oorhoofse beheer .....	150
5.3.2	Plaaslike Onderwysbestuur .....	152
5.4	'n Kritiese beskouing van die moontlikheid van die skool as weg tot wêreldontwerp in Lebowa. ....	153
5.4.1	Skoolfases .....	153
5.4.2	Die beheerstelsel .....	154
5.4.3	Die getallestruktuur .....	155
5.4.4	Onderwysersgetalle en Onderwysopleiding .....	157
5.4.4.1	Die Primêre Onderwysertifikaat .....	158
5.4.4.2	Die Spesiale Onderwysertifikaat .....	158
5.4.4.3	Die Spesiale Eenjarige Primêre Onderwysertifikaat ...	158
5.4.4.4	Die Huishoudkunde Onderwysertifikaat .....	158
5.4.4.5	Die Junior Sekondêre Onderwysertifikaat .....	159
5.4.4.6	Die Senior Sekondêre Onderwysertifikaat .....	159
5.4.5	Medium van onderrig en leerplaninhoud .....	160
6.	SAMEVATTING EN DERDE PROBLEEMSTELLING .....	161

HOOFSTUK VIER

BLADSY

DIE VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE  
BY DIE SWART LEERLINGE

1.	INLEIDING .....	164
2.	DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE .....	166
2.1	Antropologiese Kategorie : In-Swart-betekenis-wêreld- wees .....	168
2.1.1	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Opvoeding is hulp met betekening met toenemende verantwoordelikheid .....	169
2.1.2	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Geleidelike-wegbreek-van-spanning- loosheid .....	170
2.1.3	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Genormeerde voor- en nalewing .....	171
2.2	Antropologiese Kategorie: Mede-Swart-syn .....	173
2.2.1	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids kategorie : Pedagogiese-waag-met-mekaar .....	173
2.2.2	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Dankbaarheid-vir-pedagogiese-geborg- heid .....	176
2.2.3	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Aanspreeklikheid vir Opvoedingsgebeure ...	177
2.3	Antropologiese Kategorie: Temporaliteit - om Swart te wees met verlede, hede en toekoms .....	178
2.3.1	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Hoop-op-toekomstige-volwassenheid .....	178
2.3.2	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie : Ontwerp-van-moontlikhede .....	180
2.3.3	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie: Geleidelike-vervul-van-bestemming .....	181
2.4	Antropologiese Kategorie: Self-iemand-wil-wees-wat- Swart-is .....	182
2.4.1	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie: Toenemende-ag-van-die-ander in sy menswaardigheid .....	183
2.4.2	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie: Toenemende-selfbegrip-tot-volwassenheid ..	184

2.4.3	Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheids- kategorie: Verower-van-vryheid-tot-verantwoorde- likheid .....	185
3.	IDIGRAMME .....	187
4.	SAMEVATTING .....	263
5.	VIERDE PROBLEEMSTELLING .....	263

HOOFSTUK VYF

BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN DIE  
VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTUUR IN  
SENIOR SEKONDÊRE SWART ONDERWYS

1.	INLEIDING .....	264
2.	SAMEVATTING AAN DIE HAND VAN IDIGRAMME EN GERAADPLEEGDE LITERATUUR .....	264
2.1	Betekende handeling .....	265
2.2	Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid .....	266
2.3	Genormeerde-voor-en-nalewing .....	268
2.4	Wagende handeling .....	269
2.5	Dank-vir-pedagogiese-geborgtheid .....	270
2.6	Aanspreeklikheid-vir-opvoedingsverhouding .....	271
2.7	Hoop-op-toekomstige volwassenheid .....	272
2.8	Ontwerp-van-moontlikhede-tot-volwassenheid .....	273
2.9	Geleidelike-vervul-van-bestemming .....	274
2.10	Toenemende-ag-van-die-ander-se-menswaardigheid .....	275
2.11	Toenemende-selfbegryp-van-volwassenheid .....	276
2.12	Verower-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid .....	277
3.	DIE WERKLIKHEIDSSOMSTANDIGHED VAN DIE SWART ONDERWYSER EN ENKELE AANBEVELINGS .....	279
3.1	Die Swart Onderwyser .....	279
3.2	Die verantwoordelikheid van die Swart onderwyser teenoor sy leerlinge .....	281
3.3	Die verantwoordelikheid van die Swart onderwyser teenoor sy gemeenskap .....	284
4.	SLOTBESKOUING .....	286
	BIBLIOGRAFIE .....	288
	BYLAE A : VRAELISTE .....	303

'N ANALISE VAN DIE VERWERKLING VAN DIE PEDAGOGIESE  
BEDRYWIGHEIDSTRUKTUUR IN SENIOR SEKONDÊRE  
SWART ONDERWYS

HOOFSTUK EEN

TEMATOLOGIESE ONTLEDING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1. INLEIDING

Die kind-opvoeder-bedrywighede dui op 'n deelname van beide <sup>educator</sup> <sup>student</sup> <sup>suggest</sup> <sup>participation</sup> <sup>both</sup>  
<sup>participate</sup> <sup>within</sup> <sup>capacity</sup> <sup>living space</sup> <sup>learning safe spaces</sup>  
 deelnemers binne 'n geskikte leefruimte as leerruimte. Die <sup>teach</sup> <sup>learning</sup> <sup>has an object</sup>  
 onderwysende-opvoedingsgebeure het, volgens Landman, ten doel om die  
 leerling te help om dit wat hy met die leiding van volwassenes in  
 die opvoedingsituasie doen, selfstandig en <sup>reel.</sup> op eie  
 verantwoordelikheid te doen wanneer hy volwassenheid bereik het.

"Die kind is 'n nie-volwassene en is op weg  
 daarheen om soos 'n behoorlike volwassene te lewe.  
 Vir 'n sinvolle op weg wees na en vir 'n  
 geleidelike verowering van volwassenheid, is die  
 hulpverlening (steungewing) nodig van iemand wat  
 die weg na behoorlike volwassenheid reeds afgelê  
 het en leef soos 'n volwaardige volwassene dit  
 behoort te doen." (Landman, Kilian, Swanepoel en  
 Bodenstien 1982 : 3).

Die doel van die opvoeding is die <sup>active</sup> <sup>realisation</sup> aktiewe verwerwing van  
<sup>proper</sup> <sup>participation</sup>  
 behoorlike volwassenheid deur die leerling met behulp van  
<sup>actual</sup> <sup>with help</sup>  
 daadwerklike bystand deur die volwassene en dui op aktiewe deelname  
<sup>both</sup> <sup>activities</sup>  
 van beide leerling en volwassene aan die pedagogiese bedrywighede.  
<sup>educator</sup> <sup>for</sup>  
 Die doel van die opvoeder is verder om die opvoedingshulp te laat  
<sup>accomplish</sup>  
 slaag wat weer die aktiewe begeleiding van die opvoeder as  
<sup>inherent</sup> <sup>implicate/imply</sup>  
 insieerder impliseer.

Die doel van hierdie studie is om 'n gesistematiseerde en insigtelike <sup>insig</sup> analise te maak <sup>in-egred</sup> aangaande die <sup>aktualisering</sup> verwerkliking van die pedagogiese <sup>pedagogiese strukture</sup> bedrywigheidstrukture in Senior Sekondêre Swart onderwys. Skrywer verkry sodanige kennis in en deur 'n fenomenologiespedagogiese refleksie aangaande die opvoedingsituasie waarin die Senior Sekondêre Swart leerling hom/haar bevind. Onder hierdie omstandighede is dit duidelik dat die pedagogiese, as werklikheidsgebeure, hom in die wedersydse kontak van die volwassene (Ouer/Senior Sekondêre Onderwyser) en die volwassene-wordende (Swart Senior Sekondêre leerling-in-Opvoeding), binne die Senior Sekondêre opvoedingsituasie, tuis en in die Senior Sekondêre skoolfase, voltrek. Die gesinslewe is die vergestaltingsfeer van die opvoedingswerklikheid en hierdie feit is universeel van aard. Die opvoedingswerklikheid kom, soos oral in die wêreld, in die gesinslewe voor in terme van 'n algemeen geldige werklikheidsstruktuur en daarom behoort die skoolse opvoeding op die lees van die genoemde oorspronklikste werklikheidsstruktuur van die gesinsopvoeding geskoei te word. (Landman, Roos, Van Rooyen 1974 : 96).

Aangesien opvoeding dus nie meer hedendaags slegs deur die "gesin" (soos in hoofstuk 2 aangetoon) behartig word nie, sal ook gekyk word hoedanig die Swart leerlinge, verbonde aan Senior Sekondêre skole, die pedagogiese bedrywigheidstrukture verwerklik.

Die opvoedingsituasie is 'n situasie waar 'n nie-volwassene in werklike kommunikasie verkeer met 'n wêreld waarin mense as opvoeders en opvoedlinge in opvoedingsverhoudinge betrokke raak en waaruit die opvoedingshandeling moet voortvloei. Die opvoeder stel hom ten doel om die leerling as opvoedeling tot volwassenheid te lei en daarom tree hy hom tegemoet in sy situasie van afhanklikheid en hulpbehoewendheid en gryp daarop in omdat hy nie tevrede is met dit wat die leerling is nie, sodat hy hom/haar kan help om te word wat

hy/sy behoort te wees. Die volwassene inisieër dus besondere opvoedingshandelinge waardeur onder andere die fundamenteel-pedagogiese bedrywighede in pedagogiese situasies verwerklik word. Die pedagoog behoort dus kennis te dra van sodanige bedrywighede en wat dit werklik essensieel is, sodat hy pedagogiese bedrywighede kan aktualiseer met die oog op eventuele verwerkliking van die opvoedingsdoelstelling.

Die opvoeder (Ouers/Onderwysers) moet toesien dat die kind toereikend die geleentheid kry om deel te neem, nie net aan die opvoedingsbedrywighede aan die hand waarvan die opvoeder hom gaan opvoed tot volwassenheid bereik word nie, maar reeds vanaf die aanvangsoomblik wanneer die opvoeder en kind in die opvoedingsituasie in verhouding met mekaar tree en die opvoedingsgebeure sy oorsprong het. Dit word gewoonlik verwerklik waar die opvoeder die opvoedeling op sodanige wyse beag en aanvaar dat hy uitgenooi voel om medestaander, medeganger en mededeelnemer in die opvoedingsituasie te wees. (Petrick 1982 : 134-135).

Dit is onmoontlik om al die fasette van die werklikheid gelyktydig te deurskou (Van Vuuren 1976 : 25), en daarom is dit nodig om die terrein van ondersoek deeglik af te baken. In die geformuleerde tema van die ondersoek, of analise, kom 'n aantal begrippe na vore waarvan die betekenis aan die orde gestel sal word na aanleiding van verskillende sienswyses van verskillende outeurs om daarmee 'n gemeenskaplike vertrekpunt, geldend vir hierdie proefskrif, daar te stel.

## 2. BEGRIPSVERKLARINGE

### 2.1 Pedagogiese analise

#### 2.1.1 Pedagogiese

Langeveld het 'n fundamentele antropologiese waarheid in die



volgende woorde saamgevat:

*"Zonder menselijke opvoeding wordt het mensenjong geen mens. Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld."  
(Langeveld 1964 : 158)*

Opvoeding is 'n oorspronklike intuïsie wat by die mens voorkom. Opvoeding is dus 'n kategorie van menslike Dasein waarsonder nie aan die mens, as mens, gedink kan word nie.

"Die pedagogiese" verwys na die oorspronklike opvoedingsgebeure. Ten einde hierdie begrip te verhelder word na die term "Agogie" gekyk omdat die pedagogiese 'n modus van die agogiese is. "Agoge" is oorspronklik van die Griekse woord "agoge" afkomstig wat afgelei is van die werkwoord "agein" wat "lei" of "begelei" beteken (Van Rensburg 1981 : 121). Die Griekse woord "paidagogia" beteken letterlik kinderleiding of kinderbegeleiding, ("Pais" = kind en "agein" = leiding). Daarom, "paidosagein" beteken om 'n kind te lei of die weg aan te wys. Daar bestaan ook ander strukture van begeleiding naamlik die "efebagogiese", ("ephebos" = jeugdige wat manlikheid (vroulikheid) bereik het), wat wetenskaplik-verantwoorde leiding aan studente op grond van efebagogiese insigte beteken (Van Rensburg 1981 : 33); die "andragogiese", ("aner" = man, volwassene), wat volwassene begeleiding, gebaseer op andragogiese insigte, beteken (Van Rensburg 1981 : 10) en "gerontagogiese", (geron =

grysaard), wat die wetenskaplik-gefundeerde begeleidingshulp aan oumense beteken (Van Rensburg 1981 : 61). Vir hierdie proefskrif is egter slegs "die pedagogiese" van belang aangesien die titel meld dat 'n analise van die "pedagogiese bedrywigheidsstrukture" gemaak word.

Die pedagogiese gebeure vind slegs tussen mense plaas en deur die mens as "animal" educandum en "animal" educabile te tipeer, het Langeveld die ontologiese grondfeit geponeer dat die mens onherroeplik aangewese is op sy medemens om tot die volwaardige gestalte van menswees te kom. (Langeveld 1967 : 153; Langeveld 1964 : 33). By die klein kindjie bestaan daar 'n intense nood aan veiligheid en geborgenheid. Die rede hiervoor is sekerlik deels te wyte daaraan dat hy die wêreld binnekom as een van die mees hulpelose wesens. (Langeveld 1967 : 42-47). Ongeborgenheid word nie slegs deur die kind ervaar nie, maar lê aan die diepste wortels van menswees; daar is ook sprake van onsekerheid, nood, spanning en onrus, daarom moet die mens se hunkering na veiligheid en geborgenheid ook gesien word as 'n "eksistensiële soektog na geborgenheid vanweë die belewing van ongeborgenheid." (Oberholzer 1975 : 11). Die kind is ook vanweë sy ongeborgenheid 'n wese-in-nood wat hunker na geborgenheid en vra na die steun van die volwassene, want die kind wil self iemand word en die volwassene tree na vore om hom te steun onderweg na volwassenheid en die daarmee gepaardgaande, gedyende voldoening, aan die eise van behoorlikheid sodat die kind gesteun word in die self-verwerking van sy eie lewensin.

Die grondkategorie van menswees naamlik sy in-die-wêreld-wees, impliseer menslike ongeborgenheid. Dit bring mee dat die mens aangewese is op en afhanklik is van ander (Bodenstein 1976 : 1). Die kind het veral nood aan iemand wat vertrouwd/bekend is met die wêreld en wat hom kan help om dit vir hom tot woning te maak. Die mens kan kwalik 'n greep op die ganse werklikheid in sy omvattendheid, gekompliseerdheid en ongestruktureerdheid kry. Hy verkry egter 'n uitsig en oorsig vanuit 'n bepaalde perspektief daarop, wat neerslag vind in 'n lewensopvatting.

Die volwassene kan nie die kind tydsaam sy gang laat gaan ter verwerking van eie lewensin nie: *logies*, omdat een menselewe nie die totale inhoudelikheid van volwassenheid kan herontdek as eie uitvindings nie; *prakties* omdat die gemeenskap sy verantwoordelike deelname nie onbeperk kan ontbeer nie; *sedelik* omdat die dwingende imperatief van die norme, die behoorlike, die hoogswaardevolle van wat reg en goed is, ook 'n onmiddellike imperatief is; *psigologies* omdat die kind self haas het om groot te word; en *laastens* omdat die grootmens as 'n Sein Zum Tode, ook dieselfde finaliteit sien huiwer oor die lewe van die kind (Kneller 1966 : 111).

*Deur begeleidende steungewing kan die kind as persoon aan sy eie anderse persoonwees gestalte gee en as die kind dan intensioneel, gerig, handelend uitgaan en toetree tot die wêreld, is dit logies dat die volwassene die kind se optrede ook sal rig deur eie handeling en optrede.*

### 2.1.2 Analise

Ontleding of analise is een van die fundamentele tegnieke van navorsing in die opvoedkunde. Die werkwoord "analiseer" beteken 'n ontleding of 'n skeiding in dele om die samehang te kan begryp. In hierdie studie sal gekyk word na die verwerking van die

bedrywigheidstrukture en sy essensies wat van fundamentele betekenis is vir die behoorlike volwassenwording van die kind. Hierdie essensies maak derhalwe afsonderlik, en in samehang met mekaar, die boustene uit van die bedrywigheidstruktuur. 'n Analise gee dus 'n betekenisduiding van die verwerking van elke essensie afsonderlik, (sien Hoofstuk 3.3), maar dui ook op die verband tussen die essensies gesamentlik, naamlik, (struktuur).

### 2.1.3 Pedagogiese analise

Die verwerking van pedagogiese essensies is "kragte" wat die voortgang van opvoedingsgebeure moontlik maak. Volgens Van Rensburg soek die pedagogi(e)ker denkend na betekenisvolle wyses van lewe waardeur die opvoedingswerklikheid gekonstitueer word. Die pedagogi(e)ker noem hierdie besondere wyses van lewe waarna hy soek *pedagogiese essensies*. Dit beteken dat pedagogiese essensies besondere wyses van lewe is - dit is wyses van lewe of bestaanswyses wat veral aan die pedagogi(e)ker verskyn in die vorm van kenmerke. Die pedagogiese essensies is derhalwe die uitlig, en onderskeiding van die werklik essensiële uit die alledaagse (Van Rensburg 1981 :125). Daar is dus sprake van beweging vanaf een essensie (of groep essensies) na 'n ander groep (struktuur) en die beweging kan as verwerking beskryf word. Die strukture word geanaliseer om hulle pedagogiese vormingswaarde te bepaal.

### 2.2 Verwerking

Vanuit fundamenteel pedagogiek-perspektief gesien, blyk dit dat pedagogiese strukture, met hulle essensies, verwerklikingsmoontlikhede is. Daar moet ook daarop gewys word dat die sinsamehange tussen essensies ook besondere verwerklikingsmoontlikhede is, omdat essensies nie geïsoleer van mekaar bestaan nie en daarom ook nie geïsoleer van mekaar verwerklik word nie (Landman et. al. 1975 : 52).

Aan verwerking word gedink as 'n teenstelling van moontlikheid sodat daar sprake is van 'n wisselspel van moontlikheid en werklikheid, want uit 'n moontlikheid ontstaan 'n werklikheid, wat weer op sy beurt 'n moontlikheid vir 'n verdere werklikheid is (Landman et.al. 1975 : 51-52).

Uit bogenoemde aanhalings blyk dit dat, onder andere, die pedagogiese bedrywigheidsstrukture, moontlikhede vir verwerking tot beskikking van die deelnemers aan die pedagogiese inhoud. So gesien kan verwerking eerstens gesien word as 'n oorgaan tot handeling, want wanneer pedagogiese essensies verwerklik word, word hulle besondere handeling in die pedagogiese situasie, byvoorbeeld die bedrywigheidsstruktuur genormeerde voor-en-na-lewing, kom tot verwerking wanneer die volgende handeling voltrek word:

- (a) Onvoorwaardelike normidentifikasie handeling
- (b) Stellingsnorme-vir-lewensopvatting handeling
- (c) Beoordeling-van standpunt handeling
- (d) Begryping-van-norme handeling
- (e) Lewe-van-behoorlikheidseise handeling
- (f) Gehoorsaamheid-aan-lewensopvatting handeling

(Landman, et.al. 1975 : 62).

Die volgende groep denkers het die betekenis van "verwerking as oorgaan tot handeling" beskryf:

1. Alfred Schutz : Handeling word bepaal deur beplanning en opvoedingshandeling verwys na die toekoms waarin dit verwerklik sal wees in 'n besondere vorm nl. volwaardige volwassenheid. Hierdie word as die doelmotief beskou. Die pedagoog het egter ook 'n redemotief omdat hy die pedagogiese essensies begryp en daarom wil omskep tot handeling en wil hy die handeling rig op verwesenliking van die opvoedingsdoel (Schutz in Landman, et.al. 1975 : 62-63).

2. Karl-Hermann Schäfer. Handeling is alle bewuste aktiwiteit wat gerig is op opbou, vergestaltung en transformasie van werklikheid. Handeling verwerklik iets, bou 'n werklikheid op en is ook daartoe in staat om werklikheid te verander. Die pedagoog wat hom bewustelik toelê op handeling in die lig van pedagogiese essensies, dus op essensie-handeling, verwerklik daardie essensies. Kennis moet ook daarvan geneem word dat die voortgang van die opvoedingsgebeure ook op 'n dualistiese verandering van essensie-verwerkliking dui nl. enersyds 'n beweging van een groep essensies (struktuur) na 'n ander waardeur nuwe sinsamehange tot vergestaltung kom, en andersyds omdat essensie-verwerkliking steeds op 'n hoër niveau geskied soos die kind vorder in die rigting van behoorlike volwassenheid (Schäfer in Landman et.al. 1975 : 63-64).

3. Paul Ricoeur: 'n Besondere essensie of groep essensies word deur die opvoeder (en pedagoog) omskep tot handeling waarin hyself teenwoordig is - hy verwerklik dus pedagogiese essensies deur sy opvoederlike verteenwoordiging as besondere vorm van teenwoordigheid (Ricoeur in Landman, et.al. 1975 : 64).

4. Heinrich Both : Om te handel beteken om doelstellinge deur waardegerigte handeling te verwerklik. Die mens besin en versamel met die oog op handeling. Die sekerhede wat die pedagoog versamel, oor besin en waardeer, is die pedagogiese essensies, met hulle sinsamehange wat vir hom besondere handeling is wat uitgevoer moet word ten einde behoorlike volwassenheid ter wille van die kind te bereik (Both in Landman, et.al. 1975 : 64).

5. Nicolai Hartman : Handeling word gesien as die lewende motief van die etos wat inisiatief neem in die opneem van verpligtinge, wat altyd met inspanning streef na dit wat behoorlik blyk te wees. Pedagogiese essensies is besondere behoorlikheidseise wat die verpligting op die opvoeder lê om dit te handel, d.w.s. om oor te gaan tot essensiehandeling en dit is wat essensieverwerkliking

inderdaad is. Omdat handeling noodwendig in die rigting van die toekoms beweeg, dui verwerkliking dan op handeling met die oog op die toekoms. Essensie-verwerkliking word ook beplan en beplanning is slegs sinvol as dit in die lig van toekomsverwagting geskied, dus as dit doelgerig is (Hartman in Landman, et.al. 1975 : 64-65).

Tweedens kan gesê word dat, omdat die pedagogiese situasie die plek is waar volwassenes met kinders verkeer, met die oog op behoorlike volwassenheid van laasgenoemde, die "verkeer" as deelname aan pedagogiese essensies (met hulle sinsamehange) beteken. Deelname is blyke van verwerkliking en is as sodanig 'n wyse van verwerkliking (Landman, et.al. 1975 : 65).

In die pedagogiese situasie is daar dan deelname aan bv. die hoop-op-toekomstige volwassenheid (wat 'n essensie van die pedagogiese bedrywigheidsstruktuur is). Enkele voorbeelde word hieronder aangegee:

- (a) Deelname aan verlanse na toekoms
- (b) Deelname aan rig-op-toekoms
- (c) Deelname aan begryping van toekomseise
- (d) Deelname aan vertrouwe-in-toekoms
- (e) Deelname aan gesprekke oor toekoms

Die volgende groep denkers het die wesenskenmerke van "deelname" en as 'n wyse van verwerkliking verbesonder:

1. Hans-Eduard Hengstenberg : Deelname beteken om "iets tot deel te maak" of anders gestel, om deel van iets te word. Die opvoeder maak essensies deel van hom en help die opvoedeling tot soortgelyke toe-eiening en albei het deel aan die essensies (Hengstenberg in Landman, et.al. 1975 : 67).

2. Nicolai Hartman : Menswees word gekenmerk deur waardes en bewuswees van eksistensie. Die menslike deelname bly egter nie tot waarde-oordele beperk nie, maar dra die onderskeie essensies as norme in die wêreld van aktualiteit in. Dit beteken om die essensies te verwerklik (Hartman, in Landman, et.al. 1975 : 67).

3. Hans-George Gadamer : Met die werklikheid wees, is deelname en dit dui op 'n wete van die werklike-essensialiteit van dit waarby (waarmee) 'n mens is. In soverre pedagogiese essensies raakgesien word as openbaringe van die lewe, is deelname daarom 'n deelname aan die lewe en dus verwerkliking van opvoedingslewe (Gadamer, in Landman, et.al. 1975 : 67-68)

### 2.3 Pedagogiese bedrywe

Landman (1972 : 62) verklaar dat:

*"Opvoeding beskrywe word as die kind se deelname met leiding en begeleiding van sy opvoeders, aan sekere opvoedingsbedrywighede en aan die verwerkliking van die opvoedingsvoorwaardes" (Skrywer se kursivering).*

Die opvoeder moet toesien dat die kind toereikend die geleentheid kry om deel te neem, nie net aan die opvoedingsbedrywighede aan die hand waarvan die opvoeder hom gaan opvoed tot volwassenheid bereik word nie, maar vanaf die primêre oorsprong van die opvoedingsgebeure, sodat die opvoedeling uitgenooi voel om medestaander, medeganger en mededeelnemer aan die opvoedingssituasie te wees. Die kind het self ook 'n aandeel in sy opvoeding en behoort nie oor die hoof gesien te word nie.

Die opvoedingsvoorwaardes waarna hierbo verwys word, is die verwerkliking van die pedagogiese verhoudings- en verloopstrukture, te wete begryping, vertrouwe en gesag as verhoudings en as verloop, omgang, ontmoeting, engagement (opneem van bemoeienis-verantwoordelikheid), bemoeienis, terugkeer na omgang en periodieke-verlating (Landman, 1972 : 61).



Met betrekking tot die pedagogiese bedrywigheid wys Kruger (1980 : 32) daarop dat dit gesien moet word as 'n gesamentlike akt van appél en antwoord van nood en noodverligting deurdadig dat die kind in pedagogiese nood sy toevlug na die volwassene neem wat die hom ondersteun deur sy begeleidingsbedrywigheid. Die volwassene sorg daarvoor dat hy in sy leiding en kinderbegeleiding 'n koesterende, omringende en veral geborgenheidskeppende bedrywigheid daarstel. Die doel van die opvoedingsbedrywigheid bly steeds om die kind in sy volwasse-ording te help.

Die begrip bedrywigheid word deur Swanepoel duidelik omskryf wanneer hy opmerk dat die begrip *bedrywigheid* van die stamwoord *dryf* afgelei word, maar dat dit nie drif of gedreweheid impliseer nie, maar eerder beweging en handeling (Swanepoel 1973 : 4-6).

Pedagogiese bedrywigheide word derhalwe beskou as bedrywigheide vanweë doelgerigtheid, krag, aansporing en strewing, waarvolgens die kind geleidelik tot verantwoordelike volwassenheid kan gedy (Petrick 1982 : 135).

Die opvoedingsbedrywigheide moet dus gesien word as wordingsmiddele aan die hand waarmee die volwassene die kind begelei, terwyl die pedagogiese verhoudings- en verloopstruktuur deurentyd verwerklik word. Waar hierdie opvoedingsvoorwaardes nie toereikend verwerklik word nie, kan die opvoedingsbedrywigheide ook nie toereikend verwerklik word nie (Landman 1972 : 60-63; Landman et.al. 1978 : 71-81).

Die twaalf pedagogiese bedrywigheide waarvan die verwerkliking in hierdie studie geanaliseer sal word is die volgende:

1. Betekening
2. Inspanning
3. Genormeerdheid
4. Waag
5. Dankbaarheid

6. Aanspreeklikheid
7. Hoop
8. Ontwerp
9. Vervulling
10. Agting (menswaardigheid)
11. Selfbegryping
12. Vryheid

(Landman en Kilian 1972 : 167).

#### 2.4 Die Senior Sekondêre skoolfase

Die bogemelde twaalf pedagogiese bedrywigheidstrukture word dwarsdeur 'n kind se lewe toereikend of ontoereikend verwerklik. In hierdie studie word gekyk na die voltrekking van die bedrywigheidstrukture gedurende die Senior Sekondêre skoolfase. Daarmee word die volgende bedoel: Swart onderwys maak gebruik van 'n drie-fase stelsel ten opsigte van onderwys aan leerlinge. Die fases sluit in die pre-primêre vlak; 'n primêre vlak, wat uit 'n junior-primêre en 'n senior primêre afdeling bestaan; en 'n sekondêre vlak van onderwys wat weer op sy beurt uit 'n junior sekondêre- en senior sekondêre fase bestaan. Die pre-primêre fase het ontstaan uit 'n groot getal chrêches en speelskole wat deur private instansies, administrasierade en liefdadigheidsorganisasies beheer en ingestel is vir voorskoolse Swart kinders. (Van Wyk 1980 : 703).

Leerlinge aan 'n primêre skool volg 'n sewejaar kursus wat opgedeel word in 'n junior-primêre fase (Sub A tot St. 2) en 'n senior primêre fase (St. 3 tot Std. 5). Leerlinge moet tydens hierdie fase basiese vaardighede soos lees, reken en skryf bemeester en moet probleemoplossingsgerigte denke stimuleer en ontwikkel word (Educamus, Mei 1983 : 2). Aan die einde van hulle St. 5-jaar skryf leerlinge 'n interne Hoër Primêre Sertifikaat-eksamen wat hulle in staat stel om na die suksesvolle aflegging daarvan oor te gaan na die een of ander vorm van sekondêre onderwys (Wilken 1983 : 702).

Hierdie fases funksioneer op dieselfde basis as die wat in Blanke skole aangetref word (Loots 1980 : 32).

In hierdie studie gaan dit om die verwerking van die Pedagogiese Bedrywigheidsstrukture in Senior Sekondêre Swart onderwys, daarom word die Senior Sekondêre fase hieronder beskryf.

Aanvanklik bied die hoërskool aan die leerlinge die geleentheid om 'n wye verskeidenheid van vakke te verken. Die kurrikulum van die hoërskool vir standerd ses en standerd sewe sluit die volgende vakke in:

Moedertaal byvoorbeeld Noord-Sotho

Engels

Afrikaans

Wiskunde

Algemene wetenskap (Natuur- en Skeikunde)

Geskiedenis

Aardrykskunde

Bogenoemde vakke vorm die basiese vakke. Verkenningsvakke, wat ook moontlik in standerds agt, nege en tien geneem kan word, is die volgende:

Rekeningkunde

Houtwerk

Huisvlyt

Tikskrif

Musiek

Landbouwetenskap

Kunsvlyt

Bybelkunde

Musiek en Sang

Die volgende is nie-eksamenvakke:

Liggaamlike Opvoeding

Jeugweerbaarheid

Bybelonderrig

Voorligting

(Departement van Onderwys en Opleiding, Jaarverslag 1983 : 116-128.)

Kultuurgoedere word sigbaar gemaak in 'n groot variasie van vakinhoud wat die kind eers vir 'n spesifieke tyd moet verken en waaruit hy/sy uiteindelik 'n keuse sal moet maak om sy/haar skoolloopbaan te voltooi met die oog op verdere studie of 'n latere beroep. Op grond van hierdie variasie van vakke, val die jare waarin die kind die sekondêre skool moet deurloop baie duidelik uiteen in twee fases te wete 'n Junior Sekondêre fase naamlik standerd vyf tot sewe, en die Senior Sekondêre fase naamlik van standerd agt tot standerd tien. In die Senior Sekondêre fase volg die leerling 'n vakkombinasie van ses vakke wat in 'n groter mate beroepsgerig is. Die volgende vakke maak die kurrikulum van standerds agt, nege en tien uit:

Moedertaal bv. Noord-Sotho Eerste taal H.G.

Engels 2de Taal H.G.

Afrikaans 2de Taal H.G.

Wiskunde H.G. of S.G.

Natuur- en Skeikunde H.G. of S.G.

Ekonomie H.G. of S.G.

Rekeningkunde H.G. of S.G.

Bedryfseconomie H.G. of S.G.

Landboukunde H.G. of S.G.

Houtwerk S.G.

Huishoudkunde H.G. of S.G.

Naaldwerk H.G. of S.G.

Tikskrif S.G.

Snelskrif S.G.

Aardrykskunde H.G. of S.G.

Geskiedenis H.G. of S.G.

Kunsvlyt

Bybelkunde S.G.

Musiek en Sang S.G.

Die volgende vakke is nie-eksamenvakke:

Bybelonderrig

Liggaamlike Opvoeding

Jeugweerbaarheid

Voorligting

(Departement van Onderwys en Opleiding, Jaarverslag 1983 ; 116-128).

Die onderwysprogram van die Senior Sekondêre fase berei - afhange van die vakkeuse en skoolkeuse van 'n leerling - 'n leerling voor vir verdere studie in sekere breë rigtings of vir 'n aanloop vir sekere beroepe of betrekkinge. Dit geld vir leerlinge wat na skool tersiêre opleiding wil ontvang of die beroepswêreld wil betree, sowel as leerlinge wat na bereiking van skoolplig die skool verlaat om te gaan werk.

Gedurende die Senior Sekondêre fase is leerlinge veronderstel om sodanige vakkeuse te maak dat 'n sekere aantal vakke, as kombinasie, op 'n moontlike beroepsrigting dui. Met beroeps-gerigte vakkombinasies word bedoel dat die onderwys in die Senior Sekondêre fase wel 'n beroepstendens het vir sover daar 'n meerdere beklemtoning is van vakke wat as kombinasie op moontlike beroepsrigtings dui, maar dat dit nog nie die ware of volledige opleiding vir 'n beroep is nie, omdat die studieveld veel wyer strek as die van 'n paar beroepsgerigte vakke. Dit sal egter foutief wees om te dink dat die onderwys nou minder vormend sal wees omdat vakkombinasies op beroepsrigtings dui. In die aanbieding van teorie en praktyk van die beroepsgerigte vakke lê die vormingsmomente ingebed, omdat die onderwyser, as volwassene, nog steeds aktief in die teenwoordigheid van die kind is en hy soms doelbewus, soms nie-bewus, die goeie voorbeeld stel van : netjiese werk, reg en akkuraat werk, spaarsaamlik werk met materiaal, skoon werk -, dus selfstandig en met verantwoordelikheid sy taak aanvaar en vervul.

Sekere leerinhoud wat in die Senior Sekondêre fase aangebied word, is egter nie op 'n bepaalde beroep afgespits nie en word vir leerlinge in alle skooltipes aangebied. Gedurende die Senior Sekondêre skoolfase word egter ook getrag om by die naskoolse beroepsopleiding aan te sluit en daarom word beroepsgerigte onderwys wat op spesifieke vakkombinasies berus en wat op moontlike beroepsrigtings dui, in sekere skole aangebied; derhalwe sal daar in die Senior Sekondêre skoolfase 'n klemverskuiwing van algemene onderwys na beroepsgerigte onderwys wees. Voorsiening word, onder andere, gemaak vir 'n tegniese- 'n handel-, 'n huishoudkunde-, 'n kuns- en landboustudierigting.

'n Leerling word beskou om byvoorbeeld 'n landboustudierigting te volg as benewens die twee amptelike tale, die helfte van die oorblywende vakke in sy kurrikulum erkende landbouvakke is.

Ten einde voorsiening te maak vir die verskille in aanleg en vermoëns van leerlinge binne 'n sekere studierigting, word verder ten opsigte van sillabusse van vakke gedifferensieer. Meeste vakke word op meer as een graad aangebied en wel op hoër en standaard graad. Hierdie aanbieding maak voorsiening vir kruisgroepering waar leerlinge vir verskillende vakke gegroep word ooreenkomstig hulle aanleg, belangstelling en prestasie in die vak. Gedifferensieerde sillabusse in die Senior Sekondêre skoolfase staan in noue verband met universiteitstoelating, want daarvolgens word beslis of 'n kandidaat op grond van vakke in die hoër graad geslaag, voldoen aan die vereiste vir verdere studie (Conradie 1980 : 16-18).

'n Verdere aspek van ontwikkeling wat die regering in die Sekondêre fase bereik het, lê op die gebied van Sekondêre Tegniese onderwy. Belangstelling in tegniese onderwys neem toe, veral omdat die Departement 'n tegniese matriekkursus met universiteitsvrystelling aanbied. (Departement van Onderwys en Opleiding, Jaarverslag 1982 : 87). 'n Leerling wat aan die bogenoemde vereistes voldoen kan by feitelik enige universiteit of technikon inskryf om op tersiêre vlak byvoorbeeld as ingenieurs, argitekta of tegnisi opgelei te word.

## 2.5 Swart onderwys

### 2.5.1 Inleiding

Die regering se grondwetlike riglyne word gegrond op 'n onderskeid tussen eie sake en gemeenskaplike (algemene) sake. Sy Edele dr. Gerrit Viljoen het aangekondig dat onderwys 'n eie saak bly. "Die Burger" haal dr. Viljoen soos volg aan:

"Daarby is sy beleid dat die onderwys van elke bevolkingsgroep in afsonderlike departemente beheer word en skole afsonderlik vir elke bevolkingsgroep bly. Skole bly gebiedsgebonde en onderhewig aan die Groepsgebiedewet ...." (Die Burger, 22 September 1982 : 13)

Die Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die RSA (1983 : 7) gee die volgende uiteensetting rakende verteenwoordiging van Swart onderwys:

"In die nuwe staatkundige bedeling sal die onderwys van 'n bepaalde bevolkingsgroep (Blank, Kleurling of Indiër) dus as 'n eie saak geadministreer word deur 'n Minister wat lid is van die betrokke Ministersraad, terwyl onderwys vir Swartes, onderworpe aan enige algemene beleid, geadministreer sal word deur 'n Ministersraad, terwyl onderwys vir Swartes, onderworpe aan enige algemene beleid, geadministreer sal word deur 'n Minister wat 'n lid van die Kabinet is. Die administrasie van algemene sake met betrekking tot die onderwys sal aan 'n Minister wat 'n lid van die Kabinet is, toegewys word. Hierdie funksie sal egter nie noodwendig die enigste van die betrokke Minister en die staatsdepartement waarvoor hy verantwoordelik is, wees nie... Die Regering wil dit duidelik stel dat die Minister verantwoordelik vir eie onderwys sake nie ondergeskik sal wees aan die Minister verantwoordelik vir algemene onderwys nie" (Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika 1983 : 7).

Daar bestaan in die onderwys 'n behoefte aan 'n oorkoepelende, koördinerende struktuur, maar die Minister van Nasionale Opvoeding, dr. Viljoen, het die versekering gegee dat daar nie oorhaastig te werk gegaan sal word om onbeproefde nuwigheide in te voer ten koste van 'n stelsel wat goed werk nie. (Die Burger, 22 September 1982 : 13). Die Regering se standpunt in die verband lui soos volg:

"Die Regering het verder besluit dat met die inwerkingtreding van die nuwe Grondwet verskillende staatsdepartemente vir die onderwys van Blankes, Kleurlinge, Indiërs en Swartes respektiewelik verantwoordelik sal wees". (Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika 1983 : 7).

Dit kan dus uit die bogenoemde bespreking aanvaar word dat die huidige strukture vir Swart, onderwys met relatief min wysiging so gehou sal word tot tyd en wyl die Kabinetskomitee 'n nuwe politieke stelsel vir Swartes aankondig.

#### 2.5.2 Algemene Onderwysbeleid, beginsels en doelstellings

Die huidige beleid van die Regering ten opsigte van onderwys in die R.S.A. word as volg gestel:

"Die Regering onderskryf 'n basiese stelsel van gedifferensieerde onderwys waarvolgens die kinders van alle bevolkingsgroepe in hul eie gemeenskappe onderrig ontvang, nie slegs om politieke oorwegings nie, maar ook om gesonde opvoedkundige beginsels wat deur die meeste opvoedkundiges van formaat sowel in Afrika, as elders aanvaar word" (Departement van Buitelandse Sake en Inligting, Dinamiese verandering in Suid-Afrika : 85).

Hierdie beleid is ook van toepassing op Swart onderwys. Die eerste nasionale onderwysbeleid vir Swartes is eers met die Wet op Bantoeonderwys nr. 47 van 1953 ingevoer. Die wet is later vervang met die Wet op Onderwys en Opleiding nr. 90 van 1979. Voorheen was die beheer en administrasie van skole in die hande van sendinggenootskappe in samewerking met die onderwysdepartemente. Op hierdie wyse het daar 'n uiters ongunstige situasie ontstaan wat Swart onderwys verder teruggeplaas het in sy ontwikkelingsgang, veral as gevolg van die dramatiese toename in die Swart bevolking. (Wilken 1983 : 700-703).

Die Sentrale departement het eers in 1980 beheer oor alle Swart skole buite die Swart state oorgeneem (Departement van Buitelandse Sake en Inligting, Dinamiese verandering in Suid-Afrika : 87). In die lig van hierdie historiese (Potgieter 1968 : 170-187) agtergrond is dit verstaanbaar waarom Swart onderwys agter geraak het in vergelyking met onderwys in die res van Suid-Afrika en waarom die Eerste Minister, Sy Edele P.W. Botha, in 1980 die volgende beleidsverklaring gemaak het:



"The Government pledges itself to the goal of equal education for all population groups, but emphasizes that the historical backlog cannot be overcome overnight. My Government and I am prepared to accept a programme whereby the goal of equality in education for all population groups can be attained as soon as possible" (Educamus, Maart 1983 : 2).

### 2.5.3 Swart onderwys - Wetgewing van vormende belang

#### 2.5.3.1 Vereistes van Onderwyswetgewing

Binne elke moderne staat word die onderwys deur wetgewing gereël. (Ebenstein 1969 : 3-4). 'n Goeie en volledige geformuleerde onderwyswetgewing wat alle aspekte van 'n onderwysstelsel dek, is 'n voorvereiste vir 'n stelsel om doelgerig en doeltreffend te kan funksioneer. Bingle is van mening dat wetgewing, in verband met onderwys, die volgende aanraak:

"Daarin word die grondbeginsels van die land se onderwys aangedui en die beheerstruktuur beskrywe, met 'n aanduiding van die rol van belanghebbendes soos die staat, ouers en onderwysers. Dit gee aan al die administratiewe, professionele aspekte van die onderwysstelsel 'n wetlike grondslag om vir die uiteenlopende onderwysbehoefte van die leerling voorsiening te maak" (Bingle 1978 : 35).

Hierbenewens word daar ook sekere vereistes aan onderwyswetgewing gestel, soos onder meer die volgende:

- . dit moet vir alle onderwys geld;
- . dit moet die kultuur van die volk erken;
- . dit moet met opvoedkundige beginsels rekening hou; en
- . dit moet sorg vir voortdurende gekoördineerde onderwysbeplanning op nasionale vlak (Bingle 1978 : 37-38).

Ten opsigte van onderwys in Suid-Afrika, word daar voortdurend gepoog om aan die bogenoemde vereistes te voldoen; veral as gevolg van die komplekse aard van Suid-Afrika se heterogene bevolkingsamestelling. Die invloed wat wetgewing deur die jare heen op die onderwysstelsel van Swartes gehad het, was nie alleen rigtinggewend nie, maar ook van vormende karakter.

#### 2.5.3.2 Wet op Onderwys en Opleiding Nr. 90 van 1979

Hierdie Wet het dit basies ten doel om die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 en die Wet op Buitengewone Onderwys vir Swartes van 1964 te vervang en te konsolideer. Verder vorm dit 'n raamwerk vir die algehele ontwikkeling van Swartes waarin Swart onderwys sinvol beplan kan word om in die totale onderwysbehoefte te kan voorsien (Esterhuizen 1980 : 12).

Ingevolge die Wet op Onderwys en Opleiding nr. 90 van 1969 het die sentrale departement in Januarie 1980 beheer oor alle Swart skole buite die Swart state oorgeneem. (Vgl. Departement van Buitelandse Sake en Inligting, Dinamiese verandering in Suid-Afrika : 87). In terme van die wet word daar voorsiening gemaak vir die volgende:

- \* Die instelling van verpligte onderwys.
- \* Gratis onderwys en handboeke.
- \* Moedertaalonderrig tot en met standerd 2, en verder, as die ouers dit verlang, asook 'n keuse van een van die amptelike tale as medium van onderrig.
- \* Onderwysers word deur die Departement aangestel en nie meer deur die afgestelde skoolrade nie.
- \* Skoolrade word deur die skoolkomitees oorgeneem.
- \* Die moontlikheid van verpligte onderwys op 'n streekgrondslag.
- \* Leerlinge hoef nie meer noodwendig 'n sekondêre skool in hul staat van herkoms by te woon nie.
- \* Alle Swart skole in Blanke gebiede sal, soos vir Blankes, deur die Staat gefinansier en betaal word. (Departement van Buitelandse Sake en Inligting, Dinamiese verandering in Suid-Afrika : 87-88).

Dit is dus duidelik dat Wet nr. 90 van 1979, soos gewysig, groot ontwikkeling in Swart onderwys meegebring het. Die realisering van die Wet op Onderwys en Opleiding moet ook teen die agtergrond van die 1976 onrus in skole gesien word.

Bogenoemde dien as 'n agtergrond waarteen Swart onderwys 'n nuwe era betree het. Dit is die werklikhede van die situasie waarin Swart onderwys alle prosesse van opvoeding en onderrig aan sy mense moet laat realiseer.

Vervolgens word gelet op die metode van ondersoek wat in hierdie studie onderneem sal word.

### 3. METODE VAN ONDERSOEK

Ten einde 'n wetenskaplik verantwoorde analise van die verwerkliking van die bedrywigheidsstruktuur deur Swart senior sekondêre leerlinge te maak en sodoende wetenskaplik verantwoorde oordele te vel en uitsprake te maak, is dit noodsaaklik dat die metode(s) wat gevolg is om tot sodanige uitsprake te kom, verantwoord moet word. Daar bestaan nie 'n enkele metode waarlangs alle pedagogiese navorsing gedoen kan word en behoort gedoen te word nie, maar vanuit verskeie geskikte metodes moet slegs die gekies word wat die beste insigte verskaf. Stone (1981 (a) : 161) onderskryf hierdie stelling as volg:

"Uit 'n groot verskeidenheid metodes moet telkens die gekies word wat vanuit die gesigspunt van die aard van die probleem, die veld van ondersoek en die beoogde doelwitte die dienstigste sal wees."

In die onderhawige studie word 'n dualistiese metodologie aangewend om te voorkom dat die kritiese leser die indruk kry dat dit slegs studeerkamerteoretisering na aanleiding van literatuurstudie is.

Ten einde 'n persoonsbeeld en wyse van pedagogiese handelingsdeelname van die Senior Sekondêre Swart leerling, wat vir die doel van hierdie studie ter sprake is, te konstitueer word die gegewens wat empiries verkry is fenomenologies geverifieer. Hierdie bevestigingsarbeid of herskeppingsarbeid word vergemaklik deur gebruik te maak van die idiografiese werkwyse waardeur die skrywer in staat gestel word om sy denkarbeid aangaande die betrokke Swart leerlinge te laat ontplooi.

Die idiografiese werkwyse word as verantwoordbare werkwyse vir die doel van hierdie studie beskou, maar daar sal eers na die fenomenologiese werkwyse as navorsingspraktyk in die Pedagogiek gekyk word voordat verdere opmerkings daarvoor gemaak word.

### 3.1 Die fenomenologiese werkwyse

Die fenomeen, soos 'n pedagogiese verskynsel wat ondersoek word, beteken dat dit "verskyn" of "vertoon my self" soos afgelei uit die Grieks "phainomai" en "legoo" wat onderskeidelik beteken "ek spreek, ek maak myself hoorbaar." Wanneer die wetenskaplike ondersoeker dan wil deurdring tot die werklike wesenskenmerke van die bepaalde werklikheid wat ondersoek word, gaan hy fenomenologies te werk. Sodoende verwerp hy alle voorheen aanvaarde veronderstellings wat dikwels nie op 'n bevestiging van 'n saak dui nie en dikwels ook nie essensiël is nie (Oberholzer 1968 : 232). As voorbeeld van sodanige reduksieproses of *verwydering* van die nie-essensiële, kan genoem word dat die nie-essensiële wat soms net partikuliere geldigheid van 'n volk of kultuurgroep besit, of wat tradisioneel van geslag tot geslag oorvertel word, nie aanvaar kan word as werklik 'n essensie nie. Die fenomenoloog soek na 'n beskrywing, volledige uitleg en 'n volledige benoeming van 'n essensie sodat die fundamentele strukture van die bepaalde snit uit die lewenswerklikheid in hulle werklike essensialiteit begryp kan word (Landman, Kilian en Roos 1971 : 62). Griessel (1975 : 28) verklaar dat as die hele struktuur van 'n saak, in die onderhawige studie, naamlik die bedrywigheidstruktuur, ondersoek word, die

fenomenologiese werkwyse gevolg kan word deurdat daardeur die ganse struktuur van die pedagogiese gebeure in sy ontiese verworteldheid oopgedek word, sodat die pedagogiek gesuiwer word van partikuliere uitsprake.

Edmund Husserl (1859-1938) was die grondlegger van die fenomenologiese metode - Sy slagspreuk was: "zurück zu den Sachen selbst!" (Back to the matter itself) (Skrywer se interpretasie). Hy het nie eerste die woord "fenomenologie" gebruik nie, want dit is reeds deur Hegel, Kant en Lambert gebruik.

Husserl wou 'n weg vind waarvolgens hy strenge wetenskap ("reine Wissenschaft") kon beoefen:

"Wetenskap met 'n matematiese evidensie, daarom het hy net soos Descartes 'n vaste uitgangspunt en metode wou vind wat net so onweerlegbaar en selfevident sou wees as wat dit op wiskundige gebied die geval is. En wat so betekenisvol is"  
Husserl wou nie sy vertrekpunt in en vanuit 'n vooringename standpunt, hipotetiese eksplikasie of oorgelewerde teoreie neem nie, maar in dit wat eerste, laaste en hoogste selfevidensie beliggaam." (Oberholzer 1968 : 234).

Hegel het "fenomenologie" as 'n vakterm beskou waarmee hy die weg beskrywe waarlangs die denke beweeg in sy uitgaan vanaf die onmiddellike gegewens om tot wesenskennis te geraak. Immanuel Kant het die term van Lambert oorgeneem as die benaming vir 'n onderdeel van sy natuurfilosofie (Oberholzer 1968 : 234).

Opvoeding, as verskynsel in die lewenswerklikheid, lê ook ingebed in die leefwêreld van Swart mense en dit is slegs moontlik om die ontiese (essensiële) daarvan aan die lig te bring deur dit fenomenologies te deurskou. Skrywer, as wetenskapler, het in die beskrywing en uitleg van die opvoedingsverskynsel onder Swart mense, respektiewelik Swart Senior Sekondêre leerlinge in Lebowa, as vertrekpunt, bepaalde pedagogiese kategorieë (kyk verderaan 4.1) deurskou om die verskynsel na sy werklike essensialiteit te begryp.

Deur genoemde pedagogiese kategorieë, wat self werklike essensies is, as denk-"ligte" aan te wend in 'n bepaalde situasie, kan verdere essensies daarvan deur verwoording daargestel word sodat 'n eie lewensbeskouing en beskouings van andere, nie 'n verduisterende uitwerking op die studieterrein of die pedagogiese het nie.

### 3.2. Die idiografiese werkswyse

Die waarde van die idiografiese metode as verantwoordbare werkswyse in samewerking met die grondige empirie van die fenomenologiese werkswyse het vir skrywer groot waarde aangesien dit vanuit die verskynsel of vertoning self ten aansien van die betrokke senior sekondêre Swart leerling tevoorskyn tree en nie op algemene veronderstellings en besegginge berus nie (Kruger 1980 : 169).

Die idiografiese werkswyse is gerig op 'n verstaan van die individuele aktiwiteit in sy leefwêreld met die konstituering van 'n persoonsbeeld (Oosthuizen en Mulder 1978 : 87). Die metode ondersoek derhalwe individuele leerlinge en is kwalitatief van aard. Oosthuizen en Mulder (1978 : 87) wys benewens die idiografiese metode egter ook op die nomotetiese metode van navorsing waarvolgens gegewens oor 'n groep leerlinge ingesamel kan word en wat hoofsaaklik statisties en kwalitatief van aard is. Voorkeur word egter in hierdie studie gegee aan die idiografiese metode waarvolgens pogings aangewend word om die mens vanuit 'n totaliteitsfenomenologiese gesigspunt te verstaan eerder as verklarings oor die individu in die lig van statistiese ondersoeke, veralgemenings en oorsaak-gevolg wetmatigheid (Oosthuizen en Mulder 1978 : 87).

In Lebowa is daar ongeveer 17 466 leerlinge in die Senior Sekondêre skoolfase en om tot 'n omvattende analise van die verwerking van die bedrywigheidstruktuur te kom, sou dit wenslik wees om van 'n baie groot aantal idiogramme gebruik te maak. Weens die lompheid en gebrek aan ruimte van so 'n navorsingsprosedure word slegs enkele idiogramme by wyse van eksemplare aangedui. Dit sal nie moontlik wees om 'n lewensgetroue normbeeld van die verwerking van die bedrywigheidstruktuur hierin weer te gee nie, daarom is daar in alle beskeidenheid gepoog om samevattende normbeelde van genoemde verwerking weer te gee.

In hoofstukke vier word daar aanvullend tot die idiogramme 'n essensietabel gebruik waarmee die idiogramme se gegewens geëvalueer word na aanleiding van vraagstelling van pedagogiese kriteria. Uit die evaluering behoort dit dan duidelik te blyk wat in die *pedagogiese wordingsgebeure* van die betrokke Swart leerlinge se opvoedingsituasies verwerklik word.

Daar wens gemeld te word dat watter metode ook al gevolg mag word om 'n normbeeld van die verwerkliking van strukture deur Swart Senior Sekondêre leerlinge te vorm, daar onthou moet word dat daar 'n verskeidenheid van individue in die ondersoek betrek is wat almal enig in sy soort blyk te wees. Om onder hierdie omstandighede by wyse van idiogramme en skematiese voorstellings hulle totale verwerkliking te verbeeld is haas onmoontlik. Dit wat dus in die idiogramme en essensietabelle aangetoon word, is 'n poging van die navorser om bedinkingsmoontlikhede te skep met die oog op latere evaluering, anders sal daar na elkeen van die kinders-in-opvoeding gegaan moet word om die volle verwerkliking na te vors.

Hiermee is die fenomenologiese werkswyse en die idiografiese werkswyse kortliks bespreek. In 'n vorige paragraaf is verwys na die evaluering van idiogramme by wyse van vraagstelling van pedagogiese kriteria. In die lig daarvan en in die lig van die evaluering wat in verdere hoofstukke onderneem sal word, word die begrippe pedagogiese kategorieë en kriteria kortliks bespreek.

#### 4. DIE VRAAGSTUK VAN PEDAGOGIESE KATEGORIEË EN KRITERIA

Pedagogiese synstrukture geskied deur *pedagogiese kategorieë*. Die werklike pedagogiese essensies word deur middel van pedagogiese kategorieë aan die lig gestel (Petrick 1982 : 47). Wanneer die verwerkliking van die pedagogiese essensies geëvalueer word, word die kategorieë omgestel in vraagvorm sodat dit evalueringsmiddele word, daarom, die verwerkliking van pedagogiese essensies sal in hierdie studie geëvalueer word aan die hand van maatstawwe, of kriteria.

#### 4.1 Pedagogiese kategorieë

In sy ondersoek van verskynsels tematiseer die beoefenaar van wetenskap 'n besondere dimensie van die universele lewenswerklikheid (Landman nr. 68, 1972 : 7). Hy reflekteer dan vanuit 'n besondere situasie (die pedagogiese situasie) om sodoende te kom tot krities-verantwoordbare stelling, beweringe of uitsprake aangaande 'n bepaalde afgebakende, selfstandige en samehangende perspektief (hier die pedagogiese) op die leefwêreld as lewenswerklikheid (Landman en Gous 1969 : 16). Landman (nr. 68, 1972 : 11) beweer dat indien die wetenskap by die werklik essensiële van 'n bepaalde faset van die werklikheid en die sin daarvan wil kom, hy denkend moet beskryf en uitlê terwyl hy deurgaans getrou bly aan die werklikheid. Dit beteken dat hy sy beskrywingsmedia, sy uitlegmedia, sy denkmiddelle ook aan die hand van die werklikheid moet soek. *Hierdie media en middelle is die kategorieë waardeur die essensie van 'n bepaalde aspek van die lewenswerklikheid tot spreke gebring word.*

'n Etimologiese woordontleding van die begrip kategorie kan as verdere verheldering daarvan dien. Die Griekse woord "kategoria" beteken om iets as iets aan te spreek, dit wil sê, 'n synde word as so of so synde aangespreek (Landman nr. 68, 1972 : 11). Die so wees word aan die lig gebring deur die denke en kan uitgespreek (verwoord) word. Kategorieë self kan deurdenk word en uitgespreek word, dus deur die denke begryp word (Landman, nr. 68, 1972 : 13). Dit bring mee dat kategorieë opgevat kan word as of *ontologiese* bepalings, as hoogste synsvorms, of as *denkfunksies* wat vir die redelike verstand begrypbaar en in die werklikheid demonstreerbaar moet wees. Dit beteken dat om aanspraak op ontologiese status te maak moet daar 'n werklikheid aan die begrip beantwoord en moet daardie werklikheid vir die denke bereikbaar wees (Gous : 1972(a) : Boekeresensies). Elke begrip moet dus korreleerbaar wees met dit wat daar is. Pedagogiese kategorieë verwoord dan die syn en daarmee die sin van die pedagogiese as lewenswerklikheid (Gous : Boekeresensies). Kategorieë is dan onwegdinkbare en klaarblyklike media vir die beskrywende en uitleggende aan die lig bring van



werklike essensies en hulle sinsamehange teen die universele lewenswerklikheid self as denkagtergrond, dit wil sê, dat die uitspraak van werklike essensies en hulle sin-samehange 'n onties-ontologiese aangeleentheid is (Landman nr. 68, 1972 : 17). Die pedagogiese kategorieë is dan 'n toegang tot die opvoedingswerklikheid en word in die pedagogiekdenke geïmplementeer om die opvoedingswerklikheid te ontsluit en te begryp (Landman nr. 68 : 17)

#### 4.2 Die begrip "Kriterium"

Gous (1972 : 56) beweer dat die pedagoog by magte moet wees om te beoordeel of te evalueer in welke mate daar 'n ooreenkoms tussen die partikuliere manifestasies en die oorspronklike werklikheidsstruktuur is, asook wat die moontlikheid is dat 'n partikuliere praktyk ontwerp kan word wat so getrou as moontlik beantwoord aan wat kategoriaal in die oorspronklike kategoriale struktuur gevind is. Hiervoor is dit nodig dat kriteria ontwerp moet word wat met evalueringsbetekenis gevul is aan die hand waaraan 'n besondere praktyk beoordeel en geëvalueer kan word, dit wil sê, om uit te maak of 'n bepaalde praktyk die uiting is van die essensie van die werklikheidsstruktuur. Die kriteria word dus in die werklikheid self gefundeer. Hierdie kriteria word deur die pedagoog gekonstitueer deur die kategorieë, wat konstitutief van die wetenskaplike struktuur is, om te buig tot vraagstellinge (Gous 1972 : 13). Dit moet slegs as kategorieë-vir-evaluering gesien word (Landman, Kilian en Roos 1971 : 17-18).

Kilian (1970 : 19-20) verklaar dat die woord kriterium van die Grieks afkomstig is naamlik "kriterion" = onderskeidende kenmerke, toetssteen, kenmerk, standaard of maatstaf. 'n Verdere verband is te bespeur met "krinoo" wat verdeel, skei en uiteensit beteken. Die implikasie van die kriteria is nou dat die pedagoog, kragtens sy kennis van die oorspronklike werklikheidsstruktuur van die opvoedingsfenomeen, aan 'n besondere praktyk kan beskryf en leiding gee hoe dit daar behoort uit te sien indien dit enigsins op wetenskaplikheid aanspraak wil maak.

Ten slotte blyk dit dat daar voortdurend denkend gesoek moet word na fundamenteel-pedagogiese kategorieë en -kriteria met ontologiese status. Fenomenologie wat kategoriale denke is, is slegs as ontologie sinvol en ontologie is slegs as fenomenologie moontlik (Landman nr. 68, 1972 : 16). In hierdie studie word fundamenteel-pedagogiese strukture met genoemde kategorieë beskryf en uitgelê. Die strukture word op die volgende bladsy skematies voorgestel.

#### 5. PROBLEEMFORMULERING

Pedagogiese strukture (met hulle essensies) is verwerklikingsmoontlikhede. Daarom is daar sprake van die verwerking van pedagogiese omgang, ontmoeting, engagement, bemoeienis ens., as moontlike opvoedingshandelinge (Landman, Kilian, Roos, Viljoen 1974 : 14). Die probleem van hierdie studie kan soos volg in vraagvorm geformuleer word: In welke mate word die essensies van die bedrywigheidsstrukture in Swart Senior Sekondêre skole verwerklik? Die antwoord op die vraag word verkry deur 'n fenomenologies-pedagogiese onthullende denke aangaande die Swart-leerling-opvoedingsituasie, daarom is daar sprake van fundamentele-strukture-ontdekkende denke synde die verwoording van enkele verwerklikingsmoontlikhede in die totale wording van die Swart-leerling-in-opvoeding. Die pedagogiese, as werklikheidsgebeure, word voltrek in die wedersydse kontak en bedryghede van die volwassene (ouer/onderwyser) en die volwassene-wordende (Swart-leerling-in-opvoeding) binne die Swart-leerling-opvoeding-situasie, tuis en in die skool, respektiewelik, die Senior Sekondêre skoolfase. Daar sal derhalwe aandag geskenk word aan die totale wording van die Swart Senior Sekondêre leerling "binne" sowel as "buite" die gesinslewe, met spesiale verwysing na die Senior Sekondêre skoolfase.

#### 6. DOELFORMULERING EN KWALITATIEWE HIPOTEFSEFORMULERING

Die doel van hierdie studie is om 'n gesistematiseerde, insigtelike en algemeen geldige analise te maak van die opvoedingsbedryghede soos dit in die Swart Senior Sekondêre skole verwerklik word.

Deur middel van 'n hipotese dui navorsers aan waarop hul afstuur. In kwalitatiewe navorsing dui 'n hipotese op bondige en opsommende wyse aan wat deur die studie probeer bereik word.

Die kwalitatiewe hipotese van onderhawige studie kan soos volg formuleer word:

*In die Swart Senior Sekondêre skoolfase word die essensies van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture toereikend of ontoereikend verwerklik. (Sien p. 187).*

#### 7. VERDERE PROGRAMAANKONDIGING

By wyse van 'n fundamenteel-pedagogiese besinning aan die hand van die bedrywigheidsmanifestasies sal probeer word om die verwerkliking van die essensiële na te vors. Die modus operandi sal by wyse van idiogramme van Swart Senior Sekondêre leerlinge, wat vir die doel van hierdie studie geselekteer is, wees.

#### BEGRONDING VAN KATEGORIEË

Universele lewenswerklikheid	Ontologiese Kategorie (In-die-wêreld-wees)
Menslike synswyses (werklikheid)	Antropologiese kategorieë
Pedagogiese synswyse (werklikheid)	Pedagogiese Kategorieë

#### (DIE OPVOEDINGSWERKLIKHEID) : OPVOEDING (STEUNGEWING, HULP, ONDERSTEUNING)

A	B
<u>PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTUUR</u>	<u>PEDAGOGIESE VERLOOPSTRUKTUUR</u>
1. Begrypingsverhouding	1. Omgang
2. Vertrouensverhouding	2. Ontmoeting
3. Gesagsverhouding	3. Engagemet
	4. Bemoënis
	5. Terugkeer na omgang
	6. Periodieke verlating

C

D

PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTUUR

PEDAGOGIESE DOELSTRUKTUUR

1. Betekening
2. Inspanning
3. Genormeerheid
4. Waag
5. Dankbaarheid
6. Aanspreeklikheid
7. Hoop
8. Ontwerp
9. Vervulling
10. Agting (menswaardigheid)
11. Selfbegryping
12. Vryheid

1. Sinvolheid van bestaan
2. Selfbeoordeling en selfbegrip
3. Menswaardigheid
4. Sedelik-selfstandige besluitvorming
5. Verantwoordelikheid
6. Normidentifikasie
7. Lewensopvatting

OPMERKING: DIE ONDERLINGE VERBAND VAN PEDAGOGIESE STRUKTURE (A+B+C+D)

1. Verwerkliking van A, B en C maak verwerkliking van D moontlik.
2. A is moontlikheidsvoorwaarde vir B en B vir A.
3. A en B is moontlikheidsvoorwaarde vir C en C vir A en B.
4. Opvoeding: Deelname van kind in A, B, C sodat hy eventueel as volwassene kan beoefen wat in D beoog word.
5. A1 : Moontlikheidsvoorwaarde vir A2 en A3; A2 vir A1 en A3 vir A1 en A2.
6. B1 : Moontlikheidsvoorwaarde vir B2; B2 vir B3; ensovoorts.
7. Geen skeiding tussen A, B, C en D. Hulle vorm 'n eenheid : Geïntegreer - 'n Onskeidbare eenheid soos die vingers van een hand (Landman 1977 : 61-62; Landman, Nr. 68, 1972 : 19 en 35; Landman en Kilian 1972 : 167).

In afsonderlike hoofstukke sal 'n kritiese evaluering van die wyse waarop die essensiële van die fundamenteel-pedagogiese manifestasies verwerklik word, gegee word. Aan die hand van essensietabelle sal op toereikende en ontoereikende verwerkliking soos wat uit die navorsing by wyse van geselekteerde idiogramme blyk, telkens gewys word. 'n Kort uitleg toon dus aan wat die uitkoms van die toereikende en ontoereikende verwerkliking van die fundamenteel-pedagogiese manifestasies by die Swart senior sekondêre leerling is.

Die studieprogram word hieronder kortliks uiteengesit:

Na afloop van 'n tematiëse ontleding en metodologiese verantwoording in hoofstuk een, word hoofstuk twee gewy aan 'n kultuurhistoriese- en kultuur-antropologiese skou op die leefwêreld van die Swartmense - respektiewelik - Swart leerlinge. In hierdie hoofstuk sal veral gelet word op die eiesoortige kultuurwêreld van die Swart mens, sy sinveld wat hyself ontwerp en sy dialoog of gesprek met die wêreld.

In die derde hoofstuk word die skool as weg tot wêreld-ontwerp vir die Swart leerlinge geskou teen die agtergrond van die komponente van die onderwysende opvoedingsituasie, 'n historiese oorsig en die huidige skoolsituasie in onderwys in Lebowa.

Met betrekking tot die *Pedagogiese Bedrywigheidsstrukture* is daar sprake van aktiewe deelname van die Swart senior sekondêre leerling. In hoofstuk vier word die essensiële van elke bedrywigheid bekend gestel en daarna die deelname van die betrokke leerlinge verbesonder.

Die slothoofstuk (Hoofstuk vyf) sal 'n samevattende bevinding van hierdie studie behels en sal enkele aanbevelings aangaande die Swart-Senior-Sekondêre-leerling-in-opvoeding bevat.

## 6. EERSTE PROBLEEMSTELLING

Na die deurlees van die eerste hoofstuk is die leser nou georiënteer ten opsigte van die studietema, begripsverheldering en die werkswyse wat gevolg sal word.

Die vraag ontstaan voorts waarom die Swart senior sekondêre leerling *klaarblyklik* 'n *eiesoortige verwerkliking of besondere verwerkliking* van die opvoedingstrukture openbaar. Skrywer sal by wyse van 'n kultuur-historiese en kultuur-antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart mense - respektiewelik - Swart Senior Sekondêre leerlinge - in die tweede hoofstuk probeer aantoon hoe die Swart leerling vanweë sy eiesoortige kultuurskepping sy kultuurwêreld beteken.

---

## HOOFSTUK TWEE

### 'N KULTUUR-HISTORIESE- EN KULTUUR-ANTROPOLOGIESE SKOU OP DIE LEEFWÊRELD VAN DIE SWART MENSE - RESPEKTIEWELIK - SWART LEERLINGE

#### 1. INLEIDING

in die eerste hoofstuk is aangetoon dat die bevolking van Lebowa 'n onderlinge historiese verbondenheid vertoon en dat hulle 'n hoë mate van kulturele eenheid bereik het, maar weens die feit dat die bevolking nie 'n bewussyn van eie identiteit openbaar het nie, bestaan daar vandag nog kulturele verdelinge in die gebied (Botha 1983 : 157).

Die kultuurappél wat van die Blanke, die kerk, die amptenaar, opvoeding en onderwys en veral ook die geldeconomie tot die Swart mense uitgaan, lei daartoe dat dit nie moontlik is om na die Swart volk as geheel te verwys nie. Sommige Swart ouers is nog in 'n mate tradisioneel georiënteerd, terwyl ander die Westerse lewenswyse, beroepe en lewensuitkyk in verwerkte vorm oorneem. Tussen hierdie twee uiterstes word daar nog Swart ouers gevind, wat aan die tradisie en stamkultuur getrou bly en gelyktydig in 'n meerdere mate deelneem aan die nuwe wêreld (Badenhorst, 1972 : 38).

Van die totale bevolking van die R.S.A. was daar in 1981 70,4% Swart mense (17 miljoen), 17,3% Blankes (4,5 miljoen), 9,4% Kleurlinge (2,5 miljoen) en 2,9% Indiërs (1 miljoen) (Landman, 1981 : 344). Hierdie bevolkingsgroepe is saamgestel uit verskillende gemeenskappe met hulle eie kulture, daarom kan gepraat word van die veelvolkige multi-kulturele opset in die R.S.A. Hierdie opset het probleme met betrekking tot die onderwys. Derhalwe sal daar met die oog op die nuwe staatkundige bedeling en effektiewe onderwysverskaffing aandag gegee moet word aan die eise wat bevolkingsverskeidenheid, met gedifferensieerde kulture, stel.

Hierdie studie gaan hoofsaaklik om 'n analise van die verwerking van die Pedagogiese bedrywigheidsstrukture deur Senior Sekondêre leerlinge woonagtig in Lebowa, daarom sal daar vervolgens 'n poging aangewend word om die kultuur van hierdie Swart mense, nader toe te lig.

## 2. DIE KULTUUR VAN DIE SWART MENSE

Die term kultuur het sy oorsprong in die Latynse woord *Colere* wat bewerk, bebou, versier, bewoon en dien beteken, daarom was daar nog nooit en kan daar ook nooit 'n wêreld wees wat nie 'n kultuurwêreld is nie. Van Rensburg (1981 : 84) beweer dat kultuur-arbeid dui op die bewerking van die eie lewensakker en dat sodanige bewerking sonder die oordeel van die normatiewe ondenkbaar is. Hy sê dat in sy ontisiteit as mens, hy kultuurwese is wat meebring dat hy met kultuurwording gemeed is - in wese met kultuuropdrag. Sy betrokkenheid by menswording is terselfdertyd die vergestaltung van sy kultuuropdrag wat die beste onder opvoeding gedy. Kulturaliteit is ook histories bepaal in dié sin dat die waardevolle kultuurgoed uit die verlede as rig- en meetsnoere in die toekoms behoort te geld - daarom word gepraat van die kultuur-historiese milieu waarin iemand gebore en getoë is. Die mens is natuur- en kultuurineengestremeldheid en hy beplan, bedink, bedoel, kies en ontwerp sy eie kultuurwêreld. Die Swart kinders onder bespreking, naamlik die Senior Sekondêre hoërskool leerlinge wat woonagtig is in Lebowa, word gebore in 'n reeds bestaande kultuurwêreld wat hulle nie self gekies of ontwerp het nie, maar aan die hand van die bestaande kultuur, ontwerp en kies elkeen weer sy oorspronklike wêreld. Die kind begin derhalwe sy bestaan voer binne die kultuurwêreld van sy groep aan die hand waarvan die menslike van sy menswees tot gedyende ontvouing kom. Die toeëiening van bestaande kultuur geskied ten gevolge van die betekenisbeleving van bestaande sin deur die bestaande sin self weer te be-teken tot sin-vir-my (Gous 1967 : 39-40). In die kultuurwêreld waarin die Swart kind lewe is ook ingebed sekere norme, waardes, sin en lewensinhoud waarvolgens die kind betrokke moet raak om gevorm te word tot 'n volwassene. Daarom

is dit ook te begrype waarom 'n volksgroep wat kultuurbewus is sy eie kultuur sal beskerm en waak teen ongewensde en vreemde kulturele invloede. In sy wording vorm die moderne Swart kind deel van die Westers-georiënteerde Swart gemeenskapslewe, waarin daar 'n geringer mate van kulturele eenvormigheid en stabiliteit bestaan as wat vroeër die geval was. In teenstelling met die meer geslote-wêreld van die tradisionele Swarte in sy groepsgebondenheid, verskyn die Westers-georiënteerde persoon as iemand wat 'n meer objektiewe en individualistiese lewenshouding besit. Ezekiel Mphahlele, in (Manganyi 1981 : 9) sê die volgende in die verband:

"I am very much attracted by humanistic existence, where people treat each other as human beings and not simply as instruments or tools; where people become committed to one another as human beings without necessarily declaring the commitment; if one of their kind is in difficulties others immediately rise to the occasion and do something about it."

Pauw in (Manganyi 1973 : 9) beskryf die oorsake hiervan as: "the triangle of forces (Western culture, traditional culture and urbanisation).

Manganyi (1981 : 65) beskryf kultuur as volg:

"Culture is a medium for human self-extension and transcendence - a kind of symbolisation which has a lot to do with the notions of individual and group identity".

Voordat daar oor die kultuurwêreld van die Swart leerling besin word, sal daar nou eers gekyk word na die kultuurhistoriese wording van die Swart mense en na die akkulturasie wat plaasgevind het, want in die kultuur van die Swart mense het sekere elemente van die tradisionele behoue gebly wat nog steeds 'n basis verskaf vir dit wat nou as sy kultuur beskryf kan word.

## 2.1 'n Kursoriese beskrywing van die tradisionele bestaanswyse van die Swart gesin of Swart familie



### 2.1.1 Die godsdiens van die tradisionele Swart mense

Die Swart mense glo in die bestaan van 'n Opperwese ver verwyderd van die mens en wat alleen bereik kan word deur die hiërargie van voorvadergeeste, wat as bemiddelaars tussen die mens en die Opperwese optree. Hierdie Opperwese is by die verskillende stamme onder verskillende name bekend, soos Modimo of Kqobe by die Sotho, Uthixo of Qamata by die meeste Nguni.

Die Swart mense is egter by uitstek voorvaderaanbidders. Voorvaderaanbidding is 'n aanbidingsvorm wat berus op die geloof dat die afgestorwenes in 'n ander wêreld bly voortlewe net soos op die aarde en as deel van die organiese stamlewe, vandaar die aardse lewe beïnvloed. Elke gesin aanbid en dien deur medium van die hoof van die gesin sy eie voorvadergeeste. Die voorvadergeeste van die stamhoof is egter nie net vir sy gesin van belang nie, maar ook vir die hele stam. Die sogenaamde *lesika la kgosì*. Die diens aan die voorvadergeeste word gekenmerk deur smeekbede en die bring van offerandes by die graf of ander aangewese plek.

Die geloof in towery of die geloof dat die mens bonatuurlike magte kan manipuleer in eie belang, speel 'n uiters belangrike rol in die lewe van die Swart mense. Volkekundiges onderskei tussen goedwillige en kwaadwillige towery. Eersgenoemde word beoefen deur 'n toordokter -*ngana* - om siektes te genees, lande vrugbaar te maak, persone te beskerm teen onheil ensovoorts, terwyl laasgenoemde deur toenaars beoefen word in die teenoorgestelde rigting (Müller 1979 : 158). Hierdie toordokter of *ngana* maak gebruik van sy dolosse - *ditaola* - om die wense van die voorvadergeeste bekend te maak.

Die besit van beeste was 'n maatstaf van rykdom en die waarde het veral gelê in getalle bo gehalte. Beeste het nie in die eerste plek gedien as verskaffers van melk en vleis nie, maar was dikwels geoffer aan voorvadergeeste om laasgenoemdes se guns te verseker. So 'n offerande staan bekend as - *gophasa badimo*. Verder was beeste 'n baie belangrike en feitlik onontbeerlike vereiste vir die sluiting van 'n wettige huwelik en dus vir die voortbring van kinders. (Trougoedere of magadi of bogadi).

### 2.1.2 Die tradisionele-, politieke-, bestuurs- en regsaktiwiteite

Die uitoefening van politieke- en regsgesag was aktiwiteite wat slegs deur mans uitgevoer is. Veral ouer mans het die stamhoofde bygestaan met betrekking tot regspleging en bestuursaspekte van die groep of kraal terwyl die jonger mans as soldate of verdedigers diens gedoen het.

Skrywer het in Lebowa ondervind dat in 'n tradisionele gemeenskap waar elkeen se rang deur geboorte bepaal word, leierskap geen probleem is nie en konsensus word maklik bereik.

In die tradisionele gemeenskap is dit nie nodig om te stem nie. Trouens, om te stem verdeel en lei tot onenigheid. Daarom is die tradisionele swartman teen verkiesings gekant en verwys hy, in byvoorbeeld die Sotho-taal, met veragting na gekose verteenwoordigers as - *bonkgetheng* - "kies-julle-my-asseblief", dit wil sê, stembedelaars.

Die Swart mense is ten opsigte van mag en outoriteit, heeltemal patriargaal georganiseerd. Die vader is die groot gesagspersoon en hy kan verpligtinge afdwing, maar hy beskerm ook die regte van sy gesinslede. Sy kinders en sy vroue(ens) is in 'n sekere sin sy onderdane en in hierdie lig gesien het die tradisionele Swart gesin 'n bepaalde regspolitiese- en godsdienstige funksie (Steyn 1966 : 7). Dit is vandag nog so in Lebowa dat ongeveer 80% van alle siviele geskille deur familievergaderings (*lekgôtle la lesika* of *lekgôtle la motse*) verhoor en afgehandel word. (Skrywer se eie ondervinding in Lebowa).

### 2.1.3 Tradisionele handewerk en versierings

Die vernaamste aktiwiteite was die beoefening van landbou, jag en die insameling van voedsel. Verder is baie tyd bestee aan die maak van klere van velle, die maak van matte, kookgereedskap en versierings. Baie tyd is ook bestee aan die oprigting van wonings waar veral gebruik gemaak is van latte, klei en gras. Ander vorms

van tradisionele handewerk wat verrig was deur die Swart mense was die houtwerk, beenwerk, leerwerk en metaalwerk wat deur die manlike geslag beoefen is en die kennis en vaardighede daarvan vir hulle seuns aangeleer het. Vrouens het meestal hulle dogters onderrig in die vervaardiging van keramiekwerk, kralewerk en vlegwerk. Deur die inmenging van die Westerse gebruiksgoedere as handelware het die ou tuisnywerhede feitlik geheel en al verdwyn.

#### 2.1.4 Die ekonomie van die tradisionele Swart mense

Verskillende Swart stamme het, voordat hulle met blankes in aanraking gekom het, uitsluitlik 'n bestaanseconomie beoefen; hulle het dus self vanuit die natuurlike hulpbronne in hulle daaglikse lewensbehoefte voorsien.

Die ekonomiese stelsel van die tradisionele Swart mense behels hoofsaaklik die aanhou van vee, die verbouing van landbouprodukte, die insameling van veldkosse byvoorbeeld wortels, vrugte en insekte, die beoefening van die jag en van tuisnywerhede. Binne hierdie patroon, wat 'n eenvoudige bestaan behels, word voorsiening gemaak vir voedselbehoefte, kleredrag en ornamente, gebruiksartikels en wapens, behuising en ander lewensbenodigdhede.

In die voedselbehoefte word voorsien hoofsaaklik deur die verbouing van mielies (mahea), pampoene (marotse), bone (dinawa), en graansorghum (mabele) en manna (leotsa) asook die insameling van veldvrugte en kosse, die jag op wild en die aanhou van huisdiere. Huisdiere, in die besonder die bees, word selde vir gewone gebruiksdoeleinde geslag, maar wel by spesiale rituele geleenthede. Dagga, tabak en soetriet is hoofsaaklik as genotsmiddele verbou.

Bier, hoofsaaklik van graansorghum (mabele) gebrou, is die belangrikste nasionale drank en word beskou as 'n essensiële voedselsoort sowel as 'n rituele drank. Gedurende Februarie en Maart word maroelabier gebrou. Dit is 'n brousel met 'n skop soos 'n muil.

Die gebruik van voedsel is onderworpe aan 'n stel taboereëls wat verskil van stam tot stam.

Grond vir akkerbou word deur die stamhoof aan stamlede toegeken, en dit beslaan gewoonlik 'n paar akkers. Die akkerbou is hoofsaaklik die verantwoordelikheid van die vrou (Mönnig 1967 : 152). Dit gaan gepaard met allerlei rituele handeling, soos die dokter van saad, die gebruik van magiese middele om oeste te verseker en die sogenaamde Fees van die Eerste Vrugte - go loma ngwaga - 'n seremonie wat die verbruik van die produkte van die nuwe oes inlui.

Die man, aan die ander kant, is weer uitsluitlik gemoeid met die veeteeltbedryf - beeste, skape en bokke. Die bees het so 'n geweldige betekenis in hul lewens, anders as die ekonomiese, dat veral by die Sotho 'n sterk beeskompleks ontwikkel het. Getalle, nie gehalte nie, gee 'n besondere status aan die besitter; die bees is die sleutel tot die huwelik, tot politieke en maatskaplike status, en speel 'n belangrike rol in die religieuse lewe.

Die vee wat hulle aanhou, dra die volgende by tot die Swart mense se onderhoud: vleis, vet (wat as pommade dien), bloed (waarvan bepaalde geregte gemaak word), melk, velle, horings, kloutjies, seningare, sterthare en bene, dit wil sê kos, klere en gereedskap van verskillende soorte en vir verskillende doeleindes.

Gebruiksartikels word in die tuisnywerheid eweneens volgens 'n patroon van arbeidsverdeling tussen die twee geslagte vervaardig. Die vrou maak kleipotte, wat gebruik word vir water, bierbrouery en kookdoeleindes; slaap- en eetmatte, mandjies, biersiwwe ensovoorts, terwyl die man stampblokke, bakke, lepels, roerstokke, kieries, nekstutte ensovoorts uit hout vervaardig, houers vir snuif, tabak, medisyne ensovoorts uit horing en been; pikke, byle, messe, asgaaie en pylpunte uit yster; klere soos karosse, voor- en agterskote, musse, deurtrekkers ensovoorts uit vel. Sommige van die produkte van die tuisnywerheid word verruil vir velle, graan en selfs diere aan ander wat minder bedrewe vervaardigers is.

Veeproduksie was hoofsaaklik op die manlike geslag aangewys. Die meeste tradisionele Swartes het met beeste en bokke en soms skape geboer en ook die produkte soos melk en dikmelk hanteer. Vrouens is tradisioneel nie toegelaat om met diere of dierlike produkte te werk nie behalwe met varke en hoenders. Die mans is bygestaan deur jong seuns om die diere op te pas. Aanvanklik is sesjarige seuns gebruik om kleinvee soos bokke op te pas en later is hulle toegelaat om meer verantwoordelike werk soos die oppas van beeste en die melk van koeie te onderneem. Die seuns is meestal deur die ouer mans voorgesê hoe om die take te verrig terwyl die ouer mense self toesig oor die aktiwiteite gehou het en met trots hulle rykdom gade geslaan het.

Die langdurige afwesigheid van mans bring vandag mee dat dit 'n normale verskynsel is dat vroue met beeste werk en selfs ploegwerk met osse of donkies doen.

In die geval van seuns word die besnydenisprosedure naamlik die *bodika* na een jaar opgevolg deur die *bogwera*. Diegene wat saam besny is, vorm 'n ouderdomsgroep of regiment-*mphatho*- met 'n besondere naam. Die seuns het veral vormende onderrig ontvang ten opsigte van korrekte gedrag teenoor lewendes, maar ook teenoor gestorwe voorouers.

In die geval van meisies het die deurloping van die insiasieproses, die *bjale* gewoonlik saamgeval met die *bogwera* van die seuns. Die afsondering en onderrig gedurende die insiasie is hoofsaaklik gerig op die voorbereiding van meisies vir die huwelikslewe en moederskap. Na afloop van die *bjale* is die meisies as hubaar beskou.

Dit is opmerklik dat seuns, maar ook meisies, deesdae die insiasie lank voor puberteit ondergaan. Die periodes van afsondering en onderrig word tans verkort en nou so gereël dat dit met die skoolvakansies in die winter saamval.

Vee word deur welgestelde eienaars uitgeleen aan minder gegoedes, wat in ruil vir versorging die reg van gebruik bekom. Origens word die ekonomiese stelsel gekenmerk deur die afwesigheid van betaalmiddele in die vorm van kontant of 'n ander simbool van waarde, die betreklik eensortige bestaansvorm van alle stamlede en die geringe aanwesigheid van professionele ondernemings (Müller 1979 : 157-158).

#### 2.1.5 Kultuur-historiese gewoontes

By die Sotho word die bereiking van volwassenheid nie aan 'n spesifieke ouderdom gekoppel nie, maar wel aan die bereiking van puberteit en die daaropvolgende inisiasieproses. Volwaardige volwasse status word eers deur 'n man verwerf wanneer hy trou. Vir die vrou hang dit saam met die geboorte van haar eerste kind.

By die Sotho-volk is daar 'n noue samehang tussen verwantskap, afkoms en samewoning. Binne elke gesin word die seuns se rang volgens die orde waarin hulle gebore is bepaal en die seuns van die een moeder beklee ook 'n senioriteitsrang teenoor ander groepe seuns van dieselfde vader volgens die rang wat hulle moeder tussen die medevrouens beklee.

Sekere wye groepe van afkomsgenote gebruik 'n bepaalde dier of voorwerp as totem en onderlinge afkomsverband word aanvaar vanweë die gemeenskaplike erkenning van die totem. Lidmaatskap van die totem word patriliniêr bepaal en lede is tot respeksewering aan die totem verbind. Hulle mag die dier byvoorbeeld nie eet nie (Botha 1983 : 205).

Met betrekking tot samewoning word na 'n wooneenheid as 'n *Kgôrô* verwys. Dit word bewoon deur die stigter, sy vroue en hulle ongetroude kinders. Dit groei mettertyd om die gesinne van getroude seuns ook in te sluit en dit brei so uit tot 'n *dikgôrô* wat nuwe nabygeleë wooneenhede vorm. Elders in Lebowa word na die samewonende verband van 'n groep patriliniêre verwante as 'n *motse* verwys (Botha 1983 : 206). Al bogenoemde sosiale eenhede word aangetref binne die stameenheid (*setshaba*). Aan die hoof van elke stameenheid staan die stamhoof-in-rade. Hy word 'n - *Kgosi* - genoem en sy posisie is erflik. Hy is die leier van sy mense en met

uitsondering van sy regterlike funksie, (arbiter, soos skrywer dit ondervind het) het die pligte wat die *Kgosi* op godsdienstige, ekonomiese, sosiale en politieke terrein gehad het meestal verminder, hoofsaaklik as gevolg van die oordrag van baie van hierdie funksies na amptenare van die staat.

Op akkerboukundige gebied word die eienaardige gewoonte aangetref dat verskeie gewasse saam op dieselfde land geplant word oor die lengte van die plantseisoen sodat die skoffelaksie en oesproses ook met verdrag kon verloop. Bemesting en besproeiing en wisselbou praktyke is nie toegepas nie. Slegs die as van verbrande natuurlike plantegroei en toevallige mis van veediere dien om grondvrugbaarheid in stand te hou.

'n Kenmerkende tradisionele gebruik by die Sotho's is dat saad vir die stapelgewasse self gewen word en geslag na geslag gebruik word. Daar is selfs vandag nog 'n weerstand teen die gebruik van verbeterde saadvariëteite. Die vrou as landbouer word as onbekwaam beskou as sy die saad van vreemdelinge sou gebruik.

Die *ngaka* of toordokter beskik oor sogenaamde magiese kragte om grondvrugbaarheid te verseker en plaë weg te hou. Die *ngaka* se medisyne het egter, waarskynlik as gevolg van die bygelowigheid van die mense, slegs dié weggehou.

Die mense van Lebowa besit baie beeste, skape en bokke as vee. Die pedi-bees en pedi-bok is die vernaamste soorte en die rasse is baie goed aangepas by die omgewing. Varke en hoenders word as huisdiere aangehou. Vrouens het tradisioneel nooit met beeste gewerk nie, maar vandag word, as gevolg van die afwesigheid van mans, osse en donkies deur vrouens vir ploegwerk gebruik. Skrywer het egter tydens sy verblyf in Lebowa tussen die Sotho's gevind dat die waarde van die bees nog steeds hoofsaaklik op die religieuse en sosiale terrein lê. Dit is nie alleen 'n waardevolle offerdier nie, maar is ook die beste trougoedere *magadi* en waardemeter vir 'n persoon se rykdom.

Skrywer het Bonsmara beeste aangekoop om 'n vleisbeesbedryfstak op die been te bring, maar gevind dat die inheemse beestipe, die Pedi, besonder gehard is en onder ekstensiewe boerderytoestande 'n beter voeromsetting het as die meeste uitheemse rasse. Elke persoon in Lebowa besit sy eie beeste, maar die weiveld word steeds kommunaal benut. Die afgeoste graanlande word op vasgestelde tye deur die stamhoof as winterweiding oopgestel. Dekking van bronstye diere vind ongekontroleerd plaas en beeste word elke aand na die kraal gebring. Siektes onder vee word met magiese middels wat die *ngaka* voorsien, behandel.

'n Interessante waarneming wat skrywer in Lebowa gemaak het, in verband met landboubeplanning is dat akkerbou- en weigrond onderling geskei en van die woongebied afgesonder word. Hierdie dringendheid waarom so 'n verdeling toegepas en vandag selfs met draadheinings bevestig word het noodsaaklik geword vanweë toenemende betrokkenheid van kinders by skoolbesoek. Daar is net nie meer genoeg seuns van beeswagterouderdom om te keer dat beeste in die lande beland nie.

#### 2.1.6 Die tradisionele sosiale omgang

Die omvattendste tradisionele eenheid in die sosiale organisasie is die stam wat gewef is om 'n kerngroep wat afstam van 'n gemeenskaplike voorouer, of voorouers, wat as stigters van die stam beskou word. Die bindende faktor in die eenheidswese van die stam is die stamhoof.

'n Sterk bindweefsel in die sosiale organisasie is ook die verwantskapstelsel, wat berus op die beginsel van patrilineêre afkoms. Daar word duidelik onderskei tussen verwante in die linie van die vader en die in die linie van die moeder. Van groot belang is egter die feit dat elke persoon volgens 'n stelsel van klassifikasie van verwante 'n groot aantal "vaders", "moeders," "broers" en "susters kan hê," wat die onderlinge gebondenheid van 'n groot groep mense met onderlinge voorregte en verpligtinge meebring (Müller, 1979 : 155).



In 'n vorige paragraaf is verwys na die kraal (Xhosa = umzi/Zoeloe = umuzi/Sotho = kgôrô) wat beteken dat Swart mense tradisioneel in groepe van wisselende getalle saamgewoon het in 'n kompleks. Die wooneenhede (hutte of hutkompleks) is sirkelvormig rondom 'n gemeenskaplike beeskraal gerangskik. Die inwoners van so 'n kraal het bestaan uit die kraalhoof met sy vrou(ens) en kinders, sy seuns se gesinne en ander onderhoriges en hulle gesinne. Elke gesin het 'n ommuurde werf of voorhof gehad wat as 'n gesinsvergaderplek gebruik is (Xhosa = unkundla/Sotho = lapa). Vanweë poliginie kan 'n man egter 'n heer wees van meerdere malapa, want die werf, waarna verwys word sluit die man in (Botha 1983 : 203). Elke hut of gesinswoonplek was 'n selfstandige eenheid, het beskik oor 'n eie stukkie grond of plek wat vrouens bewerk het en eie vee wat deur die manlike inwoners versorg is. Meisies van verskillende gesinne het meestal hulle take gesamentlik verrig en seuns van verskillende gesinne het baie saam gespeel en gesels terwyl hulle diere opgepas en versorg het.

In die tradisionele lewenswyse van Swart mense is daar sterk sprake van 'n differensiasie tussen mans en vrouens en seuns en meisies. Die mans was byvoorbeeld verantwoordelik vir die moeiliker konstruksie van die hutte terwyl die vrouens die kleibepreparing van mure onderneem het, die vloere gesmeer het, die dak gedek het en die hutte versier het. Ander take wat tradisioneel aan vrouens toevertrou was, was die aandra van water en vuurmaakhout, die voorbereiding van mielies en ander graan, die brou van bier en huishoudelike take soos was en skoonmaak van gereedskap en wonings, die versorging van kinders en so meer. In al hierdie take is vrouens bygestaan deur hulle dogters wat reeds van vroeg af met die huishoudelike take moes help en babas en klein kindertjies moes oppas. Die produksie van gewasse op die landerye was ook die taak van die vrouens. Mans het miskien ook gehelp met ontbossing en gelykmaak van grond, maar vrouens was verantwoordelik vir die werklike bewerking van die grond en plant en oes van die graangewasse.

In 'n vorige paragraaf is verwys na die tradisionele lewenswyse van Swart mense waar daar sterk sprake was van differensiasie tussen mans, vrouens, seuns en meisies. Met inagneming van duidelike huweliksreëls, wat gegrond is op die verwantskapstelsel, kom gesinne

tot stand wat soos 'n netwerk deur ondertrouing die hele stam aanmekaar bind. Daar is verbode en voorkeurhuwelikke, wat by die verskillende groepe op verskillende gronde berus het, maar uit die oogpunt van die sosiale organisasie gesien, was die effek dieselfde, naamlik onderlinge gebondenheid.

Hierdie maatskaplike bindweefsel word by huweliksluiting na die uiterlike versterk deur die oorhandiging van goedere, hoofsaaklik beeste, deur die familie van die man aan die familie van die vrou. Hierdie goedere word algemeen beskryf en is algemeen bekend as "Lobolo" (Becker 1974 : 83-84) of "magadi" of "bogadi" (Botha 1973 : 202). Die huwelikstelsel en die oorhandiging van "Lobolo" "magadi" of "bogadi" het tot gevolg dat die hele stamgemeenskap uiteindelik oor-en-weer in skuldverhouding teenoor mekaar staan - 'n kettingreaksie wat uiteindelik weer tot by sy beginpunt loop en daarvandaan opnuut weer sy kringloop begin. Monogame huwelike kom algemeen voor, maar die Swart samelewing is eintlik poliginies georiënteerd. Die voortbring van kinders is 'n fundamentele vereiste wat aan die huwelik gestel word, en kinderlose huwelike of geboortebepערking (in westerse sin) is in die Swart gemeenskappe ondenkbaar.

Na die huwelik moet die vrou haar familietuiste verlaat en haar gaan vestig tussen die familie van die man. Sodoende word gesinne gevorm.

Coertze (1960 : 93-103) beskryf die volgende gesinstipes:

#### 2.1.6.1 Die gesin:

Die gesin is die kleinste sosiale eenheid en is ook die belangrikste, want hieruit spruit al die groter sosiale groepe, direk of indirek. Die funksies van die gesin kan kortliks as volg opgesom word:

- 1.1 'n Voortplantingseenheid
- 1.2 'n Versorgingsfunksie
- 1.3 'n Ekonomiese eenheid
- 1.4 'n Regs- en Regeringseenheid

#### 2.1.6.2 Die kleiner gesinne-eenheid

Die eenheid het gewoonlik bestaan uit die man, sy verskillende vrouens en hulle kinders. Hulle het 'n hegte eenheid gevorm en die familie as 'n eenheid het saam deelgeneem aan die ekonomiese en sosiale bedrywighede.

#### 2.1.6.3 Die groter gesinne-eenheid

In stamverband is die vernaamste twee eenhede in hierdie verband die patrilokale- en matrilokale-gesinne eenhede. By die patrilokale eenheid word die man met sy seuns en hulle seuns aangetref terwyl die matrilokale eenheid 'n aantal verwante vrouens en hulle mans en hulle kinders verteenwoordig.

#### 2.1.6.4 Die familie

Die familie het sy ontstaan deur bande van bloedverwantskap wat die individue aanmekaar bind. Dit was dus nie 'n losstaande eenheid van die voorgenoemde groepe nie, want die familie bestaan uit alle bloedverwante groepe asook die wat deur die huwelik daarby inskakel. Die familie maak ook nie slegs 'n lokale eenheid uit nie, maar strek veel verder. Daarom kan dit ook veel groter wees as die reedsgenoemde groepe.

#### 2.1.6.5 Die Sibbe of Clan:

Die sibbe is ook 'n verwantskapgroep waarvan die lede mekaar as verwante beskou op grond van die feit dat hulle 'n gemeenskaplike voorvader gehad het. Sibbe-groepe word ook deur 'n besondere naam, wat min of meer ooreenstem met die familienaam by blankes, onderskei. Dit beteken dat almal wat dieselfde familienaam het tot dieselfde sibbe behoort.

#### 2.1.7 Die gesinsverband en die rol van die vader en die moeder in die gesin

In die Swart samelewing is daar nie 'n baie intieme omgang en 'n onderlinge samesyn van die huislike kring nie. Daar heers 'n groot mate van afsonderlikheid van die twee geslagte. Mans en vrouens eet

gewoonlik afsonderlik en die werksaamhede van die dag bring hulle ook nie bymekaar uit nie sodat die gesin selde as 'n huislike kring in die alledaagse lewe byeen is. Ten opsigte van die wedersydse posisies en rolle van die verskillende gesinslede is daar 'n paar aspekte wat aandag behoort te geniet.

#### 2.1.7.1 Die plek van die vader in die gesin (patriargaal):

Die vader is die hoof van sy gesin en hy handhaaf algemene gesag oor die kinders solank as wat hulle in die huis is, en daarna ook nog in 'n sekere graad. Die man beklee ook 'n gesagsposisie teenoor sy vrou en die reg om sy outoriteit op haar af te dwing word in die algemeen erken.

Die vader as hoof van die huisgesin rig die lewe en handeling van al sy ondergeskiktes. Hy moet verantwoording doen vir die handeling van sy huishouding teenoor die buitewêreld, hulle verdedig wanneer hulle in die moeilikheid is en antwoord vir hulle misdade. Hy verteenwoordig ook sy gesinslede by die stamhove en hy is ook die tussenpersoon tussen hulle en die wêreld van die voorvaderlike geeste.

#### 2.1.7.2 Die plek van die vrou in die gesin

Die instelling van poligimie of meervoudige huwelike word normaalweg met 'n sisteem van onbestrede manoorheersing geassosieer en dit reflekteer en intensiveer die fundamentele ongelykheid van die geslagte.

Die vrou beklee dus voortdurend die posisie van 'n minderjarige. Sy kan nie kontrakte sluit of besigheid doen sonder die goedkeuring van haar man nie en in hofsake verteenwoordig hy haar in die stamhove. Die vrou is ten spyte van hierdie minderwaardige posisie nie

heeltemal onbeskermd nie. Sy kan byvoorbeeld 'n beroep doen op haar eie gesin van herkoms - op haar vader en haar broers - en na hulle terug gaan na gevalle van mishandeling in welke geval die man sy lobolo verloor of boete moet betaal om haar terug te kry.

Die vrou se bydrae in terme van huisgereedskap en arbeid is baie belangrik, en is die man net so afhanklik van haar as sy van hom. In die sin is sy nie geheel en al afhanklik van hom nie en is sy ook geregtig op onafhanklike kontrole oor enige besitting wat sy mag verwerf deur haar eie pogings (Steyn 1966 : 8).

Tussen die Swart moeder en haar kinders bestaan daar 'n besondere liefdevolle verhouding tot wanneer die kind ongeveer drie jaar oud is. Gedurende hierdie tydperk maak die moeder 'n besondere bydrae tot die aanwakkering van haar kind se gevoelslewe omdat hulle vir so lank lyflik verbonde bly. In hierdie verband spreek Hellmann (1940 : 4) hom as volg uit:

"He is continually nursed in warm security on his mother's back or in the arms of his mother or another relative. But when the suckling period ends there appears to be a sharp break in the mother child relationship".

Omdat die Swart mense 'n eiesoortige beklemtoning, vergestaltung en belewing openbaar, kan nie gesê word dat moeder-kind-verhouding versteur word nadat die kind speenouderdom bereik het nie. In hierdie verband verklaar Hellmann (1940 : 4):

"I do not mean to imply that the mother's love for her child lessens with his increasing years. But the open expression of this love decreases. Bantu behaviour patterns in general do not encourage demonstrativeness".

Die gesinslede in die tradisionele Swart gesin het oor die algemeen in 'n besondere verhouding teenoor mekaar gestaan. Elke lid van die gesin is onderhewig aan sekere gedragspatrone en het bepaalde verpligtinge ten opsigte van die res van die gesin, asook sekere regte en voorregte binne die gesin. Daar is gewoonlik 'n sterk arbeidsverdeling tussen die geslagte, elk met sy afsonderlike voorregte en verpligtinge op die gebied. Elke gesin is dus 'n onderling-afhanklike ekonomiese selfversorgende eenheid. Dit is 'n produksie-, sowel as 'n verbruikerseenheid en het sodoende 'n bepaalde ekonomiese funksie in die stamsamelewing.

Holleman in (Smith : 71) sê:

"In the traditional social pattern, the life of an individual, man, woman or child, is wrapped up in an intricately woven, carefully balanced and very widespread fabric of kinship relations. In this 'web of kinship' ..... a person's social position is more or less nicely balanced between relatives (by blood or by marriage) who are superior, and those who are subordinate. This is not merely a matter of formality, of taking care to use the correct form of address. It involves a code of behaviour and a pattern of social order in which every person meeting another person within this web of kinship, is either expected to extend service, obedience or courtesy to the other, or is entitled to receive it".

Die lede van die gesin is derhalwe nie net deur bande van bloed en liefde aanmekaar gebind nie, maar ook deur wedersydse gedrags- en pligsverhoudings. Die instandhouding van die eenheid is alleen moontlik indien die gedragsbepalings en verpligtings streng nagekom, en die regte gehandhaaf word.

Op die wyse dra hulle by tot die skepping en instandhouding van 'n geordende samelewing (Eloff 1952 : 44).

### 2.1.7.3 Kinderversorging in die gesin

Die gedrag van kind teenoor sy vader word gekenmerk deur respek en agting. Die band tussen moeder en kind is baie nouer en meer toegeneë. Gehoorsaamheid en respek word ook van die kind vereis, maar suiwer onselfsugtige liefde is kenmerkend van haar houding teenoor haar kinders en sy dra hulle welsyn ten opsigte van al die apsekte van hulle lewens werklik op die hart.

Hoewel die ouers van 'n kind vir sy onderhoud verantwoordelik is, het hulle nie 'n eksklusiewe aandeel in sy opvoeding nie. In sy huishouding waarin die kind opgroei is daar verskeie volwassenes en ouer kinders, en wanneer die kind klein is, kan enige van 'n aantal vrouens tydelik na hom kyk, as hy ouer word kan enige van die volwassenes hom vermaan en dissiplineer.

Die opvoeding van kinders is dan ook daarop gerig om die kind op seremoniële wyse by die samelewing (groepe) in te lyf, en dit behels die eerbiediging en handhawing van tradisioneel-seremoniële gebruike. Alle geestelike en materiële sake is vasgelê in onveranderlike gedragspatrone, taboe-reëls en gewoontes wat onbevraagd voortgesit moes word (Nel 1970 : 9).

Die aktiwiteite van seuns en dogters word op 'n vroeë leeftyd geskei. Die dogters leer die huishoudelike rol deurdat hulle die ouer persone gade slaan deur waarneming en ook vroeg begin help met sekere huishoudelike take. Ook die seuns leer hulle toekomstige rolle van die mans en is veral verantwoordelik vir die oppas van beeste. Soos hulle ouer word, neem hulle verpligtings en verantwoordelikhede toe, en word hulle geleidelik ingeskakel by die ekonomiese bedrywighede van die groep. Die gesin het hier dus 'n belangrike opvoedingsfunksie ten opsigte van die sosialisering van die kind, sowel as ten opsigte van die voorbereiding vir deelname aan die ekonomiese lewe binne die groep.

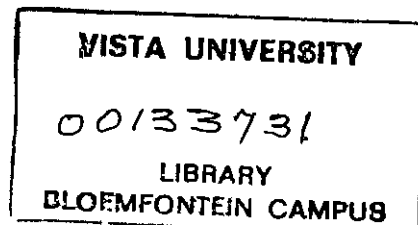
As die kinders begin ouer word, word hulle ook volgens geslag in ouderdomsgroepe saamgegroepeer en hierdie ouderdomsgroepe speel 'n belangrike rol in die kind se lewe. Die lede van dieselfde ouderdomsgroepe staan baie nou aan mekaar en vorm dwarsdeur hulle lewe 'n samehorige groep. (Sien 4.4.2 p. ; Die relasie van die Swart kind tot sy medemens). Op hierdie wyse word die samelewing, afgesien van verwantskapsgroepe, dan ook weer saamgesnoer tot 'n hegte eenheid.

Die persone van een ouderdomsgroep gaan saam die inisiëringsproses deur waar hulle instruksie in geslagsvoorligting en ander algemene sake kry en waar besnydenis ten opsigte van die seuns plaasvind. Slegs na inisiasie word jong mense as volwasse beskou en word hulle toegelaat om in die huwelik te tree. In hierdie ouderdomsgroepe is daar implisiet 'n groot mate van primêre maatskaplike beheer wat die groepslede tot konformiteit dwing.

#### 2.1.8 Die "Skool" van die tradisionele Swart mense

In die tradisionele stam kry die Swart kind sy opvoeding en onderrig in sy huis, sy verwantskapsgroep en in die stamskool. (Sien Hoofstuk 3; Die skool as weg tot wêreldontwerp; p. 101) 'n Voortsetting van hierdie tradisie word vandag nog gevind in die bestaan van die Senior Sekondêre Skool Boaparankwe, naby Limburg in Lebowa, waar die seuns van dikgosi en raadsmanne besondere opleiding ontvang. Naas hulle normale skoolvakke, ontvang hulle ook onderrig in Staatsadministrasie en Inheemse reg.

Vorbereiding vir volwasse rolle word in gesinsverband gedoen en die statusverhouding tussen geslagte word behou deurdat seuns en dogters nie as gelykes behandel word nie, maar dat die relatiewe status van die man verhoog word.





Die opvoeding en die onderwys is geïntegreer in die hele kulturele struktuur. In hoofsaak leer die jongere van die ouere en meer ervare stamlid van sy geslag, sy plek en taak in die lewe. In die stamskole word onderrig van 'n meer formele aard, en op 'n wyse wat verskil van stam tot stam, om en by die puberteitstadium, afsonderlik aan die twee geslagte verskaf. Hoofsaak is hier die plek en taak in die maatskaplike hiërargie (burgerleer), geslagsonderrig en noodsaaklike vaardighede soos jag- en krygskuns vir die man en pikbou vir die meisie (Müller 1979 : 158).

In die Swart samelewing is daar geen spesiale instellinge waarin hulpbehoewendes, byvoorbeeld : blindes, dowe, kreupeles, serebraalverlamdes en so meer, versorging ontvang nie. Sulke hulpbehoewendes staan, soos in enige eenvoudige maatskappy, onder die direkte sorg van hulle verwante. In die gesins-, familie- en stamverband is daar by die Swartes die gevoel van onderlinge verantwoordelikheid, en minderbevoorregtes word dien ten gevolge volgens gewoonte gehelp deur ander wat meer bevoorreg is (Müller 1979 : 158).

#### 2.1.9 'n Tipiese dag in die lewe van 'n gesin

Skrywer het deur noukeurige waarneming en deur breedvoerige en insiggewende gesprekke met Swart mense in Lebowa probeer vasstel watter aktiwiteite die tradisionele Swart mense deur die loop van 'n dag besig gehou het. Daar word egter toegegee dat sekere faktore die verloop soms mag versteur het, soos byvoorbeeld seisoensveranderinge, droogtetydperke, natuurrampe, oorloë en so meer. Voorts word probeer om die verloop van 'n tipiese dag in die lewe van 'n Swart gesin of Swart familie weer te gee:

Vrouens is tradisioneel verantwoordelik vir die versorging van die gesin en het dus betreklik vroeg opgestaan, (afhangende van weersomstandighede) hulleself gewas en die water gaan haal nadat die beddegoed opgetel was. Hulle het ook gesorg dat die eerste van die twee etes op 'n dag voorberei word. Die jong seuns, wie se verantwoordelikheid dit was om die diere te versorg, het dan ook die beeste vroeg na die veld geneem terwyl hulle vaders of ouer mans

later opgestaan het, bevele vir die dag aan seuns af gegee het en versit het na 'n gemeenskaplike vergaderplek, (Xhosa = unkundla/Sotho = kgôrô) waar hulle gesels het, geskille besleg het of sommer net rondgesit het. Jonger mans het hulleself besig gehou met handewerk of herstelwerk. Die vrouens, of dogters, het gewoonlik hulle mans by die vergaderplek bedien nadat die beeste eers 'n keer kraal toe gebring is sodat die jong manne hulle kon melk. In sommige gebiede was dit baie warm oor die middag en daarom het die meeste vroue hulleself besig gehou met handwerk of die stamp van graan en dan na die ergste middaghitte hulle na die tuine of landerye begewe waar hulle na die gewasse omgesien het deur grond los te maak of onkruide uit te skoffel. Die klein kindertjies wat deur die moeders gesoog was, is gewoonlik op die rug van die moeders vasgemaak (Xhosa = ukubeleka umntwana), maar daar is ook een of meer ouer vrouens by die hutte agtergelaat om eerstens na die hutte om te sien en tweedens om na die jonger kinders (kleuters) te kyk. Jong mans het hulle heel dikwels fyn uitgevat in tradisionele gewade en na naburige statte of krale gegaan waar hulle gaan vlerksleep het. Die ouer mans het, indien hulle by hulle vergadering nie baie bier ontvang het nie, heel dikwels by familie of vriende gaan kuier waar daar gereeld bier gedrink is. Soms het hulle 'n bietjie te veel gedrink en dan het geskille ontstaan waaruit dikwels gevegte met kleries, vuiste of ander wapens voortgevloei het.

In die laatmiddag het die gesinne na hulle eie hut of kraal terug gekeer, die jong seuns met die beeste wat die hele dag gewei het en die ouer mans om weer toesig te hou oor die melkery. Die vroue het ook via vriendinne na hulle hutte teruggekeer om aandete of die tweede maaltyd van die dag te berei. Hulle het ook hulle dors geles by die vriendinne deur alkoholie se bier te drink. Gevolglik was die atmosfeer in die gesinsvergaderplek dikwels onvoorspelbaar; soms gemoedelik en soms begryplik aggressief. Na 'n tydsame maaltyd en opruiming is daar op 'n tradisionele wyse rondom die vure

gegroepeer. Die mans en seuns het meestal saam om een vuur gesit en vrouens en kinders rondom 'n ander. Die mans het die seuns besig gehou met jagverhale en die opdiep van historiese gebeurtenisse terwyl die vrouens en veral oumas die kinders vergas het op allerhande fabels oor diere, hekse en so meer (Becker 1974 : 52). Op maanligaande is die tradisionele Swart mense ook romanties betower deur die maanskyn, want dit was by uitstek die geleentheid vir danse, jolyt, pretmakery en flankeerdery.

### 3. AKKULTURASIE

Herskovits (1960 : 11) noem die verskynsel van kulturele kontak, akkulturasie. Hy verduidelik dit soos volg:

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

Akkulturatiewe situasies het dwarsdeur die geskiedenis van die mensdom 'n belangrike rol in kultuurverandering gespeel. Daar word veral gedink aan die kultuurveranderingsprosesse wat ingetree het onder invloed van die ou beskawings van Egipte, Babilonië, en van die Indus-vallei. Die veranderingsprosesse wat in Noord-Afrika ingetree het ten gevolge van die verspreiding van die Islam, vanaf die sewende eeu, kan ook hier genoem word. Selfs onder die Suid-Afrikaanse Swartes het daar 'n proses van akkulturasie ingetree

onder die Natal-Nguni ten gevolge van die oorheersing deur die Zoeloes oor die ander Natalse Nguni, onder die leiding en aanvoering van Tsjaka en Dingaan (Cronje 1968 : 7-8).

In Suid-Afrika het die Afrikaanse belewenisvorm saam met die ander belewenisvorme van die Westerse kultuur, en ook ander vreemde kulture, naas die inboorlingkulture te staan gekom, terwyl die draers daarvan, die betrokke mense, ook in langdurige en noue aanraking met mekaar gekom het. Daar het dus oor die wêreld heen 'n verskeidenheid van akkulturatiewe situasies ontstaan en elke besondere situasie hang saam met sy eie historiese agtergrond en verloop en met die aard van die komponente wat in elke geval betrokke was. Die aard van die betrokke kulture en bygevolg die van die draers daarvan is derhalwe in 'n baie hoë mate die resultaat van historiese faktore wat vooraf werkzaam was en waaroor die betrokke mense self geen volle beheer gehad het nie. Hulle was ook maar onderhewig aan die werkende kragte wat in die dinamiese geskiedenis opgesluit was en wat daarvoor verantwoordelik was dat hulle is wat hulle is. Hoewel mense en volke inderdaad die subjek van geskiedenis is, is hulle in menige opsig die objek van geskiedenis en in hul vorming die resultate van die vormende werking daarvan (Cronje 1968 : 8).

Hiermee word nie erken dat die geskiedenis alleen 'n invloed op kultuur gehad het nie, maar word ook die vormende krag van 'n tradisie erken. 'n Tradisie wat van 'n Xhosa 'n Xhosa maak of 'n Sotho 'n Sotho; 'n tradisie wat van 'n Engelsman 'n Engelsman maak, en so meer.

Omdat variasies willekeurig is en omdat dit onmoontlik is om die historiese gebeurtenisse te voorspel wat die rigting van 'n gegewe kultuur sal vorm, moet die faktore van toeval in aanmerking geneem word. In hoofsaak bestaan die toeval van kulturele ontwikkeling daaruit dat kontakte tussen gemeenskappe ontstaan wat na die een groep kulturele elemente bring wat heeltemal nuut is en wat hulle lewenswyse op so 'n manier beïnvloed dat dit nie voorspelbaar is nie (Herskovits 1960 : 636).

Daar kan tussen twee verskillende soorte van akkulturatiewe situasies onderskei word. Die eerste soort situasie bestaan as gevolg van 'n aanhoudende kultuurbeïnvloeding deur middel van of enkele individue as oordragsagente of onder meer onpersoonlike oordragsmeganisme soos geskrifte, die radio en die video en die film, daarom kan vreemde kulturelemente langs laasgenoemde weë duisende kilometers gedra word sonder dat die oornemende groep met die oordragende groep in aanraking kom. 'n Tweede soort akkulturatiewe situasie vind plaas as gevolg van 'n intieme en langdurige aanraking van een kultuurgroep met 'n ander kultuurgroep. In hierdie soort situasie vind daar wedersydse uitruiling van kultuur en ook 'n kulturele eenderswording plaas, ook bekend as amalgamasie en integrasie.

In Suid-Afrika het albei soorte situasies gelyktydig plaasgevind. Aan die een kant was daar 'n redelike afgesonderdheid tussen die betrokke groepe terwyl daar ook gelyktydig aan die ander kant 'n intieme aanraking en intense oordrag plaasgevind het.

Die proses van akkulturasie is langsaam en nie skielik nie. Dit kan dus altyd histories verklaar word. In 'n hoogs plastiese onderwerp soos kultuur kan daar volstaan word met 'n breë definisie met die klem op die sentrum van die betekenis. So 'n definisie kan die volgende wees:

"The effect on cultures of contact with other cultures". (Kroeber 1948 : 426).

Walter (1952 : 43-49) verdeel die verloop van die akkulturasieproses in drie afdelings:

### 3.1 Die verloop van die akkulturasieproses

### 3.1.1 Akkommodasie

Die Swart mense in Suid-Afrika se teenwoordigheid in die stede word verlang om sy arbeid. Tog wou die Blankes noue kontak met die Swart mense vermy sover moontlik, derhalwe word dikwels maatreëls getref om die kontak tot die nodige minimum te beperk. Vir die res is daar maatreëls om die skeiding te handhaaf .... deur aanpassing of akkommodasie. Enkele voorbeelde hiervan is aparte woonbuurtes, aparte vervoergeriewe en so meer. Hierdie bewering word deur Walter (1952 : 49) bevestig in die volgende bewering wat hy maak:

"The immediate requirements of any situation in which alien groups are in contact is that they reach a living and working arrangement of some degree of stability".

In Suid-Afrika heers die besondere situasie dat die twee soorte akkulturatiewe situasies soos in die vorige bladsy genoem, gelyktydig aanwesig is. Aan die een kant is daar 'n redelike afgesonderdheid tussen die betrokke groepe terwyl daar ook gelyktydig aan die ander kant 'n intieme aanraking en intense oordrag plaasvind.

Presies watter waarde in terme van ontwikkeling geheg moet word aan die oprigting van duisende huise om 'n paar honderdduisend, meestal jong swartes ordelik te hanteer val moeilik te verduidelik. Die volgende aanhaling illustreer dit duidelik:

".... Neither tons of goods nor miles of steel can tell adequately how the lives of men were affected .... not alone on the stock exchange of the world, but in die fate of thousands of families and thousands of native kraals". (Cronje 1963 : 129).

Twee strome mense het na die stede of nywerheidsgebiede gestroom. Vir elke kantoorklerk, skiplose matroos, boer wat sy plaas weens droogte moes verlaat of verkeerdom-boordjie prediker wat na die stad gekom het om 'n heenkome te soek, het daar twee, drie en selfs vier Swart mense na die stede gestroom.

### 3.1.2 Formele Inkorporasie

Volgens Walter (1952 : 49-50) word lede van verskillende kulturele groepe nou erken as lede van dieselfde nasionale groep en daarom word gelyke politieke regte aan hulle toegeken. So was daar in die V.S.A. formele inkorporasie van Negers in die Amerikaanse samelewing sonder wesenlike aanvaarding. Hy stel dit as volg:

"Considered as logically and historically the second stage of assimilation is formal recognition - a degree of unity among members of the various cultural or racial groups ... In modern nation-states, formal incorporation is the granting of citizenship". (Walter 1952 : 49-50).

Op die huidige oomblik is die proses van formele inkorporasie in die R.S.A. baie sterk onder die loep. Die regering staan onder groot druk met betrekking tot volle politieke seggenskap en daar kan slegs gehoop word dat hierdie onafwendbare gebeure vreedsaam en sonder bloedvergieting en massahisterie sal verloop!

### 3.1.3 Amalgamasie

Met amalgamasie word bedoel dat daar 'n biologiese eenheid deur bloedvermenging ontstaan en dat dit lei tot die algemene oorgaan van die twee groepe se identiteit in die totstandkoming van 'n nuwe groep. Die voorvereiste vir die bloedvermenging is dat die sosiale stigma eers moet verdwyn. In Suid-Afrika het daar nog altyd 'n mate van vermenging voorgekom al was dit deur die wet verbied.

Walter (1952 : 50) beskryf bogenoemde as volg:

,Usually considered the final stage of assimilation is the mutual acceptance by previously alien groups of intermarriage, without the implications of social stigma .... when this occurs, the dividing lines between racial and cultural groups disappear .... and there emerges .... a single group".

'n Interessante aspek van die Kaapse assimilasiëbeleid was die van Grey en Rhodes : Die assimilasiëbeleid was slegs in die Kaap-kolonie en later in 'n mate in Rhodesië toegepas. Dit was in 1850 deur Sir George Grey in die Oos-Kaap ingevoer.

Dit het nie oorsese staatkundige integrasie met Brittanje, soos wat dit die geval met Frankryk en Portugal se assimilasiëbeleid was, ingebou nie, maar slegs die verwestering van die inboorling en die miskenning van sy inheemse kultuur. Cecil John Rhodes het later op die beleid voortgebou en ook stemreg op 'n gekwalifiseerde grondslag aan alle beskaafde manlike Britse onderdane, ongeag van hulle ras of kleur of godsdiens, toegeken. Die Blanke kiesers was altyd in die Kaap-kolonie verreweg in die meerderheid. In 1903 was daar byvoorbeeld 8117 Bantoe kiesers teen 127051 Blanke kiesers.

Walter (1952 : 43) sê dat wanneer akkulturasie sy weg onverstoord gaan, daar tussen drie stadia in die proses onderskei kan word:

1. Kulturele assimilasië
2. Politieke assimilasië
3. Biologiese assimilasië

Hierdie proses kan egter van sy normale weg van ontwikkeling gedwing word, byvoorbeeld deur kragtige optrede van 'n persoon of deur wetgewing. Dit is dan ook die geval hier in Suid-Afrika waar daar nie toegelaat word dat die proses sy ongedwonge verloop het soos byvoorbeeld in Amerika nie. Tog kan die drie fases nie in waterdigte kompartemente verdeel word nie. Die drie fases volg wel op mekaar maar wel ook deurmekaar, maar volg tog genoemde volgorde.

### 3.2 Die akkulturasieproses in Suid-Afrika

#### 3.2.1 Die agtergrond van die Swart mense

Vroeër in hierdie hoofstuk is 'n poging aangewend om die tradisionele kultuur van die Swart mense in Suid-Afrika te beskryf. Vervolgens word 'n kort samevatting gegee van die hoofmomente van die Swartes se kultuur in die pre-aanrakingsfase.



Die stam het die kern van die Swart samelewing gevorm. Die stamhoof was die middelpunt van die stamlewe en die opgroeiende jeug is deur 'n breë opvoedingsstelsel geleidelik as volwaardige lede van die stam ingelyf en die stamteenheid is verder gekonsolideer deur verwantskapsbande, ouderdomshierargie en sekonderskeidings.

Die tradisionele Swart samelewing was gebaseer op 'n eenvoudige, dog selfgenoegsame bestaanseconomie. Veeteelt- en akkerboupraktyke het op 'n primitiewe wyse plaasgevind. 'n Geldeconomie was iets vreemds vir swartes.

Die Swartes het 'n eie huweliksvorm gehad wat in hoofsaak op die lobola-/bogadi instelling gebaseer is.

Die godsdiens van die Swartes het hoofsaaklik bestaan uit die aanbidding van die voorvadergeeste (Naude 1967 : 22).

Soos vroeër in hierdie hoostuk geskets was die Swart gesinslewe hoofsaaklik in 'n tradisionele landelike stamsamelewing saamgeweef. Hierdie samelewings het egter gedurende die afgelope eeu of meer in 'n toenemende mate aan invloed blootgestel geraak wat 'n ontwrigtende uitwerking op die tradisionele leefwyse, en veral op die tradisionele Swart gesin gehad het. Die faktore wat in die verband 'n rol gespeel het was hoofsaaklik tweeledig van aard. Eerstens die wat in verband staan met die Swartes se aanraking met die Blanke Westerse samelewing en tweedens, die wat voortvloei uit die proses van verstedeliking as sodanig. Hierdie aanrakings het derhalwe 'n verandering ten opsigte van die strukturele verhouding tussen persone teweeg gebring en het dus noodwendig die lewe van die individu en uiteindelik die lewe van die hele gemeenskap beïnvloed.

### 3.2.2 Die aanraking met die Blanke Westerse samelewing

#### 3.2.2.1 Die eerste aanraking

So vroeg as die eerste helfte van die agtiende eeu het avonturiers, jagters en enkele handelaars en sendelinge met die Swartes wat suidwaarts beweeg het in aanraking gekom. Hierdie aanraking was in die begin sporadies en slegs die heel suidelike Nguni-stamme was daarby betrokke.

Die invloed van hierdie enkele draers van 'n andersoortige kultuur was nie so noemenswaardig nie, behalwe dat die Swartes op oppervlakkige wyse kennis gemaak het met die feit dat daar ander mense is met 'n ander soort kultuur as hulle eie. Van 'n kultuuroorname is hier egter nie veel ter sprake nie, dit was eerder 'n gevoel van verwondering of verbasing wat by die Swartes gewek is.

Die Swartes wat stamgebonde was, was selfgenoegsaam en trots en het hulle nie so maklik laat beïnvloed deur onder andere sendelinge soos byvoorbeeld Owen nie.

Die leser moet in gedagte hou dat die tydperk van interne en voortdurende aanraking met die Blankes voorafgegaan is deur 'n tydperk van gedurige onderlinge uitdelgingsoorloë tussen die verskillende Swart stamme. As gevolg van die gedurige oorloë is kleiner stamme by groot stamme ingelyf en het die kleineres van die toneel verdwyn. So het Tsjaka oor meer as 'n half miljoen onderdane regeer nadat hy min of meer drie honderd onafhanklike stammetjies onder hom verenig het (Naude 1967 : 25). Mosjesj het ook vlugtelinggroepe onder hom verenig en in Swaziland het die Swazi-ryk tot stand gekom as gevolg van 'n vermenging van Sotho- en Nguni stamme en in die Transvaal het die Sekhukhuneryk ontstaan.

Gedurende hierdie eerste kontakfase was daar al 'n groot mate van disintegrasie van die Swart samelewing en veral van hulle kultuurbesit en dit het ideale toestande geskep vir die sendelinge en hulle beïnvloeding. Tereg merk Eiselen (in Schapera 1939 : 68) soos volg op:

"..... I doubt whether the early efforts of christian missionaries would have been so successfully, had not their arrival synchronized with singular events in the history of South Africa .... to these harassed people the missionaries came like so many good Samaritans. Their faith in their ancestral gods had been badly shaken and they were ready to open their ears to the message of love and hope".

As gevolg van bogenoemde het die veranderinge in die Swart gemeenskappe baie vinniger plaasgevind as wat dit onder normale omstandighede die stamlewe sou deursuur.

### 3.2.2.2 Die tweede aanraking

Gedurende die eerste aanrakingsfase was daar nie belangrike beïnvloeding ten opsigte van die Swart gemeenskapslewe nie, maar onder die invloed van byvoorbeeld die sendelinge, die handelaars, administrateurs en amptenare, asook onderwysers en ander opvoeders tesame met besoekers aan die Swart woongebiede het die Blankes in die lewensfeer van die Swart mense ingedring en sekere baie belangrike veranderinge het in die Swart gemeenskapslewe plaasgevind.

#### a. Die invloed van die sendelinge:

Die sendelinge het 'n nuwe godsdiens vir die Swarte aangebied en indien dit deur die inheemse groep aanvaar was het dit ingrypende veranderinge bewerkstellig. Aangesien godsdiens so nou geïntegreer is met die res van 'n kultuurpatroon bring verandering van godsdiens op sigself op ander kultuurterreine ook veranderings teweeg. Sendelinge het egter in die verlede nie net 'n nuwe godsdiens gebring nie, hulle het ook ander nuwe kultuurelemente oorgedra en wel deur die hervorming van kleredrag, woon- en leefgewoontes en ook deur die gee van onderwys en onderrig.

Die sendelinge raak dus die inheemse kultuur, sowel wat sy innerlike as wat die uiterlike kultuurgoedere betref, aan en was derhalwe uiters sterk kultuuroordraende agente. Afgesien van kultuuroordraging het sendelinge ook 'n belangrike rol gespeel in die skepping van gesindhede (Cronje 1968 : 17).

Enkele voorbeelde van die beïnvloeding van tradisionele Swartes deur sendelinge word vervolgens genoem:

Die Christelike godsdienswaardes het direkte implikasies vir die Swart gesin gehad aangesien die leerstellings van die Christelike kerk die huwelik as uiteraard monogaam beskou. Die stelsel van poligamie is deur sendelinge afgekeur en die sendelinge van alle denominasies het konsekwent geweier om dit te aanvaar.

Ook wat die lobolo/bogadi-stelsel betref, het daar vanaf die kerk teenkanting gekom. Die kerk het dit as onchristelik beskou en in die lig hiervan is daar dan ook deur sekere sendinggenootskappe pogings aangewend om hulle lidmate te verbied om aan lobolo/bogadi-ooreenkomste deel te neem. Die kerke het aanvanklik ook nie Swart huwelike as geldig beskou nie en het daarop aangedring dat egpare weer volgens Christelike gebruike in die eg verbind moes word. Die kerk het dus 'n belangrike funksie gehad in die wysiging van die huwelikeremonie self. Die kerke keur ook die leviraathuweliks- en sororaathuweliksgebruike af en het in die verband ook 'n invloed uitgeoefen. 'n Leviraathuwelik is die verpligte huwelik van die broer van 'n kinderlose gestorwe man met die se weduwee. (Ook 'n swaershuwelik genoem). 'n Sororaathuwelik is die huwelik van een man met een of meer susters van sy vrou, gewoonlik nadat die eerste vrou onvrugbaar geblyk het en na haar dood. )Ook 'n sustershuwelik genoem).

'n Ander belangrike invloed van die Christelike godsdiens is dat, waar dit 'n individualistiese godsdiens is, dit die ontwikkeling van individualisme ook in die gesinslewe aangehelp het. Eiselen (in Shapera 1939 : 68) sê:

"To these tribes with the communistic outlook missionaries come to win individual souls for Christ. They come to a people where individual personality counted for little, and where private interests were made subordinate to those of the groups, that a man must leave father and mother in the pursuit of his individual salvation."

Die kerk gee net so veel reg en erkenning aan die vrou as aan die man, en dieselfde morele standaarde word aan beide gestel. 'n Gelykmaking van status tussen man en vrou word dus op die wyse bevorder (Steyn 1966 : 12).

'n Baie belangrike verandering wat ingetree het in die Swart samelewing as gevolg van die sendingaksie is die veranderde rol van die stamhoof. Hierdie hoofskap was gebaseer op die voorouergeloof

en hy was die skakel tussen die stam en die voorvadergeeste en sy funksie was die van hoëpriester. Die sendingaksie het egter hierdie posisie van die stamhoof aangetas deurdat sy plek as geestelike hoof gaandeweg ingeneem is deur die sendelinge wat die rol as hoëpriester vervul by nuwe seremonies:

"The missionary himself has become not only the tribal priest, but also the guide and advisor of people in spheres of life remote from religion" (Schapera 1953 : 369).

Die funksie van die hoofman vorm 'n funksionele samehangende kringloop. Die een funksie is voortvloeiend uit die ander en onafskeidbaar van mekaar (Maritz 1965 : 79-84). Die verrykende gevolge van hierdie verandering wat teweeg gebring is, kan moeilik oorskat word, want die ontbindingsproses van die stam het hierdeur begin en het 'n nadelige gevolg gehad vir die stamlede en die sedelike lewe. Hierdie vermindering van status van die hoofman het ook daartoe gelei dat bevale van die kaptein minder gesag gedra het.

Die sendingaksie het ook aan die Swartes onderwys en mediese dienste gebring en die doel van hierdie dienste was om onkunde en wanpraktyke soos towery te bestry. Die onderwys was geskoei op Europese lees en die strekking van die onderwysmetode was om van die Swarte 'n Westerling te maak. Hierdeur is die verbrokkelingsproses in nog verdere mate geïntensiveer.

In die tradisionele stam het die Swart kind sy opvoeding en onderrig in sy huis, sy verwantskapsgroep en in die stamskool gekry. Die skool soos deur die blankes daargestel, is dus vir die Swart kind 'n invloed van buite. Hier kom hy in aanraking met die Westerse waardes, en word hy in 'n mate voorberei vir inskakeling by die Blanke ekonomie. Voorbereidings vir volwasse rolle word nou los van die gesinsverband gedoen. Verder word seuns en dogters in die skole as gelykes behandel en dit verander die statusverhouding tussen geslagte deurdat die relatiewe status van die vrou verhoog word. Ook is elke persoon in die skool vir sy eie werk verantwoordelik en dit dra by tot die ontwikkeling van 'n gevoel van individualisme by die kinders (Steyn 1966 : 12). (Sien ook 3.2.2.4).

Die opgroeiende jeug het die tale van die blanke in hulle skole aangeleer en so die verhis van die beskawing verkry, wat wesenlik die poort na die lewensfeer van die blanke, vir hierdie van hulle gemeenskap losgebreektes, geopen het. Dit sou hulle in staat stel om heeltemal los te breek van hulle eie gemeenskappe (Naude 1967 : 32).

Die sendelinge het derhalwe ten doel gehad om af te breek wat na hulle mening ingedruis het teen Christelike beginsels en om ook die Swartes 'n nuwe geloofsoortuiging te gee. 'n Geloofsoortuiging wat nuwe morele kodes en nuwe gewoontes voorhou. Dit is derhalwe baie moeilik om te bepaal wat die netto resultaat was van die kerstening. Baie Swartes het die Christelike beskouing hulle eie gemaak, maar vir die groot massa is lidmaatskap van die Christelike kerk slegs 'n dun lagie Westerse vernis, terwyl hulle in wese nog ongelowiges is.

Vir diegene wat in noue aanraking met die Swart mense leef en noukeurige waarnemings van hulle hedendaagse optredes doen en ook na uitsprake van hoogaangeskrewe Swart geestelikes luister, kom die prentjie wat Schapera skilder (1953 : 369-370) duidelik in fokus:

"Despite its rapid progress in some tribes, the Christianity of most Bantu is by no means deeply rooted.... Their attendance at church is largely a matter of routine; not many are sincere in their professions of faith, or strive to lead a true Christian life; they practice in secret many of the old customs forbidden by the church; and in various other ways show that their Christianity is merely conventional".

b. Die invloed van die handelaars:

Die handelaars het die Swartes in aanraking gebring met Westerse materiële goedere waarvoor daar deur die sendelinge 'n nuwe behoefte geskep is. Die handelaar het ook self deur sy demonstrasie van sy goedere moontlike kliënte gewerf vir die gebruiksartikels en hy het ook by wyse van reklame sy goedere aangeprys. Sulke voorwerpe sluit gewoonlik die vreemde gereedskappe, voedingstowwe, klere, versiersels en medisyne in. Die handelaars het ook goedere aangebied wat vir die Swartes beter en doeltreffender was as die wat hy self gehad het, byvoorbeeld gewere, ploë, kookpotte en so meer.

Saam met die gebruiksvorwerpe wat deur die handelaars bekend gestel is en aan die Swartes verkoop is, is gewoonlik ook kennis oor die gebruik en aanwending daarvan oorgedra. Dit het dikwels gebeur dat 'n gebruiksvorwerp wat oorgeneem word, heeltemaal 'n nuwe betekenis en funksie gekry het in die kultuurgroep wat dit oorneem, as wat dit oorspronklik gehad het. Voorbeelde hiervan is: 'n wolkombers, 'n bril, 'n sambreel, eetgerei en selfs 'n huis.

Die handelaars was nie altyd van edele imbors nie en hulle het die Swartes uitgebuit net waar hulle kon. Waar sendelinge in hulle optrede deur selflose ideale geïnspireer word en louter en alleen die geluk en voorspoed van die inheemse groep, soos hulle dit sien, probeer bevorder, daar is die handelaars, in hulle optrede nie selfloos nie, maar dien in die eerste instansie hulle eie belange. Die handelaar net soos die sendeling, kon dus afgesien van sy rol by kultuuroordrag, 'n groot aandeel hê in die skepping van gesindhede en houdinge, afhangende van sy persoonlike gedrag en optrede (Cronje 1968 : 18).

Een van die belangrikste resultate van die materiële kultuurgoedere-oornam is dat die Swartes in aanraking gebring is met die Westerse geldstelsel. Aanvanklik het die Swartes wat iets wou koop, beeste as ruilmiddel gebruik en nog geld ook gekry benewens die artikel. Geld word nou die nuwe "god" wat die "god met die nat neus" vervang het (Naude 1967 : 34).

Sodra die Swarte se ruilmiddele opraak, moes hulle gaan werk om geld te verdien om te kan koop. Die resultaat was dat die ou ekonomiese lewe 'n ander voorkoms gekry het. Sy ou bestaansekonomie begin nou in al hoe 'n minder mate in sy behoeftes voorsien.

Met die ontdekking van goud en diamante in Suid-Afrika het die handelaars ook opgetree as werwingsagente. Hulle metodes was nie onbesproke nie. Hulle het gesmokkel met drank en gewere en dit het nadelige gevolge gehad vir die Swartes.

Baie handelaars kon die taal van die Swart mense praat en het hulle gewoontes geken; daarom was hulle invloedryke persone in die gemeenskappe waar hulle hul gevestig het en dit was dan ook die oorsaak van 'n demoraliserende invloed onder die Swartes.

c. Die invloed van die administrateurs en amptenare.

Die blanke amptenaar as administreerder het die administratiewe gesag van die Swart hoofman in 'n groot mate verminder, omdat magte en funksies aan Blanke amptenare toegewys is. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die optrede van Sir George Grey. Hy het die Swart hoofmanne hulle tradisionele mag en invloed oor hulle stamme ontsê en hy het in 1857 stappe gedoen om die invloed van die hoofmanne dienooreenkomstig te verminder. Hy het die hoofmanne oorreed om hulle reg om boetes te hef prys te gee vir 'n vaste maandelikse salaris en Blanke amptenare sou dan die hoofmanne bystaan om beslissings in hofsake te gee. Hierdeur is die mag van die hoofmanne gereduseer tot niks anders nie as 'n normale hoof sonder gesag of seggenskap oor sy mense.

Die tradisionele regsreëls is ook vervang met Westerse regsreëls en dit het meegebring dat die tradisionele wette baie vinnig verdwyn het.

Die Administrateur het ook nou belastings gehef, en die Swartes wat gewoon was om 'n bydrae deur middel van verpligte arbeid te lewer, moes nou geld betaal wat hom verplig het om in te skakel by die geldeconomie. Waar hy ten opsigte van die handelaar die reg gehad het om in te skakel by die geldeconomie moes hy nou inskakel.

d. Die invloed van onderwysers en ander opvoeders:

Die eerste skool vir Swartes is gestig in 1799 (Kgware 1961 : 4) en vir die daaropvolgende een honderd en vyftig jaar was die persone wat hoofsaaklik verantwoordelik was vir die ontwikkeling van 'n eie Swart skooltradisie die Swart Europese sendelinge wat hoofsaaklik



van Britse afkoms was. Daar was ook sendeling-onderwysers wat gewoonlik reeds kennis geneem het van dit wat op pedagogiese terrein in die moederland (Europa) aan die orde van die dag was. Dit sal derhalwe sonder meer aanvaar kan word dat die agtiende- en neëntiende-eeuse Europese filosofiese-, psigologiese- en pedagogiese insigte direk 'n invloed uitgeoefen het op die onderwys van die Swartes in Suid-Afrika (Duminy 1966 : 454).

Die agtiende en neëntiende-eeuse Europese skool het hom juis daarin onderskei dat dit grootliks van die alledaagse, informele lewe gedistansieer is. Hierdie skool - wat ook die tradisionele skool genoem kan word - het 'n definitiewe kloof gehandhaaf tussen, enersyds, onopsetlike, onsistematiese leer en beïnvloeding in die huiskring en oor die algemeen buite die skool, en andersyds die opsetlike, opvallend-onaliedaagse, skolastiese benadering wat in die skool gehandhaaf is. Die eerste Westerse tipe skole vir die Swartes het die gebreke onbeskaamd geduld.

Die sendeling-onderwysers het nuwe sisteme van kennis ingebring wat verantwoordelik was vir ingrypende veranderinge. Dit geld hier nie net die oordrag van vreemde kennis nie, maar sluit ook in die vorming van die jeug volgens 'n vreemde kultuurpatroon met 'n ander sisteem van waardes as die wat hulle van hulle ouers geleer het en wat aan hulle eie kultuurpatroon eie is.

Die jeug was baie ontvanklik vir hierdie nuwe indrukke, baie meer as die volwassenes van wie die persoonlikhede reeds gefikseer was. Vir volwassenes wat die vreemde kennis deelagtig geword het, het dit 'n sisteem van kennis gebly. Hulle kon moeilik van lewenswyse verander, want daar is 'n groot verskil tussen die besit van kennis en die toepassing en uitlewing daarvan. Dit bly twee wêrelde : Een, die wêreld van kennis en die ander die wêreld van die praktyk. Vir baie bly dit twee wêrelde : Een, waarvan jy in die skool leer en die ander wat jy by die huis uitleef (Cronje 1968 : 18).

In die tradisionele lewenswyse van die Swartes het elke stam of groep daarna gestrewe om die jonger lede in hulle midde tot op 'n sekere lewensstandaard te voer en hulle was gemoed met die voorbereiding op die sosiale vlak, gemoed met die voorbereiding op die sosiale rol wat die individu aanstons in die gemeenskap sou moes vervul. Omdat opvoeding en onderwys altyd verband hou met die voorbereiding vir die toekoms, is dit ook onlosmaaklik verbind met dit wat beskikbaar is aan vorige ervaring, sowel as met gevoelens van die diepste besorgdheid oor die nasionale bestemming. Duminy (1966 : 459) beweer dat hierdie feit nie altyd raakgesien is deur die koloniale meesters van die Swartes nie, want met hulle etnosentriese idees van reg en verkeerd het hulle 'n verkeerde prentjie geskilder van Swart opvoeding en onderwys.

Tempels (1952 : 110-111) maak die volgende bewering:

"We have had the idea that we stood before them like adults before the newly born. In our mission to educate and to civilize we believed that we started with a "tabula rasa", though we also believed that we had to clear the ground of some worthless notions, to lay foundations in a bare soil. We were quite sure that we should give short shrift to stupid customs, vain beliefs as being quite ridiculous and devoid to all sound sense. We thought that we had children, great children, to educate and that seemed easy enough. Then all at once we discovered that we were concerned with a sample of humanity, adult, aware of its own brand of wisdom and branded by its own philosophy of life."

Dit is maklik om te glo dat die onderwys van die Witman aanvanklik met groot skeptisisme deur die Swartes bejeën was, want baie van die sendelinge het die Swartes omgekoop om belangstelling te probeer wek vir die soort onderwys wat hulle aangebied het. Hierdie sogenaamde opgeleide bekeerlinge wat dan die Blankes se eerste leerlinge was, het gevolglik geïsoleerd geraak van hulle familie en hulle stam en van alles wat hulle eie en inheems aan hulle was.

Op 'n later stadium is die nuwe onderwys aangeneem en saam daarmee is die tradisies en gebruike van baie eeue, wat die maatstawwe vir die sosiale aanvaarbare was, verontagsaam en verwerp. Dit het meegebring dat die Swartes vertrouwe verloor het in byna alles wat sy eie was, want die opgeleide Swarte wou homself onderskei van sy heidense en ongeskoolde stamgenote.

Duminy (1966 : 460) maak melding van 'n derde fase wat gekenmerk word deur die besef dat ofskoon 'n wysiging en modernisering van sy kultuur onvermydelik is, die Swartes tog ook 'n kultuurerfenis besit waarop hy kan trots wees. Deur 'n proses van noukeurige seleksie vorm elemente van die tradisionele kultuur nou saam met elemente van die Westerse kultuur die inhoud van die onderwys. Van hierdie fase van rekonstruksie, nou in sy aanvangstadium, het nog nie veel tereg gekom nie, ofskoon daar belowende voortekens is.

Herskovits (1962 : 223) skryf die volgende:

"And in time, as Africans began to search for and re-examine the values in their own cultures, their schooling enabled them to weigh the elements derived from both the worlds from which they had been trained".

Tempels (1952 : 111) maak in die verband die volgende betekenisvolle opmerking:

"If the Bantu have a definite philosophy, a profound corpus of wisdom and an established code of behaviour, we can, perhaps, find in it a real foundation on which the Bantu peoples will be able to build their civilization. Perhaps we may say that hitherto we have been building on sand and we can grasp the several reasons why our educational work so far has failed to exercise as deep an influence as we wished. Possibly we shall feel regret for all the time and valiant endeavour that have been in vain, but we shall have the joy of cherishing the hope that we have at length discovered the true point of departure".

Vir diegene wat met Swart onderwys gemoed is en voortdurend waarnemings maak is dit maklik om saam te stem met bogenoemde denkers dat 'n seleksie van elemente van die tradisionele kultuur saam met elemente van die Westerse kultuur, veral as dit gepaard gaan met 'n didaktiese vernuwing, 'n groot omwenteling in Suid-Afrika, en in Afrika, op die gebied van onderwysvoorsiening vir Swartes kan teweeg bring.

e. Die invloed van die werkgewers:

By akkulturasie is daar sprake van 'n ontvangende groep en, vir hulle, die vreemde groep. So het die Boesmans byvoorbeeld in diens gekom van die Tswana, nadat hulle onder beheer en binne die invloedssfeer van die Tswana gekom het. Dit was waarskynlik maar ten alle tye oor die hele wêreld die geval.

Die meeste akkulturatiewe situasies wat vandag oor die wêreld aangetref word, is die gevolg van die oorstroming van die wêreld deur Westerlinge. Die Westerlinge het allerhande nuwe ondernemings begin en dit het 'n behoefte aan arbeiders laat ontstaan en die inheemse gemeenskappe is vir hierdie doel ingespan. Op hierdie manier het die inheemse gemeenskappe in baie noue aanraking met lede van die vreemde kultuur gekom en saam met hulle 'n verskeidenheid van bedryfaktiwiteite van 'n vreemde kultuurpatroon beoefen. Voorbeelde hiervan is werknemers wat in die intieme huislike kring van die werkgewers kennis geneem het van die intieme huislike lewe en verhoudinge van die oordragende groep. So het hulle al werkende kennis geneem van ander kulturaspekte waaroor hulle meestal ook positiewe voorligting ontvang het. Hierdie idees, opvattinge en gedragspatrone onder bepaalde omstandighede en nuwe waardebegrippe, is langs hierdie weg op effektiewe wyse aan die voornemende werknemer bekend gestel (Cronje 1968 : 18-19)

f. Die invloed van besoekers van die ontvangende groep in die gebied van die oordragende groep:

Uit hierdie opskrif spreek dit vanself dat die ontvangende groep hulle opwagting maak in die streke waar die oordragende groep woonagtig is, of uitsluitend hulle tuiste het. Die ontvangende

groep kom gewoonlik na hierdie tuistes as werknemers, leerlinge of studente, na inrigtings wat deur die oordragende groep volgens hulle eie kultuurpatroon daargestel is. Sulke inrigtings wat suiwer op die patroon van die oordragende groep ingestel is, het dan langs die weg van die onderwys 'n belangrike veranderde uitwerking. In sulke inrigtings, wat veral vir die ouer jeug en jong volwassenes voorsiening maak, word nie alleen kennis oorgedra nie, maar ook gesindhede opgewek, ambisies gekweek en word selfs onderhewig gestel aan die mag van die propaganda. Indien nie deur die inrigtings self nie dan wel deur organisasies wat gebruik maak van die geleenthede wat die sametrekking van 'n groot aantal jeugdiges bied. Hier waar die oorplanting van idees op subtiele wyse op die onvanklike gemoed van die jong mense maklik uitgevoer word. Studente aan, vir hulle kultuurpatroon vreemde inrigtings, wat moontlik selfs in vreemde lande gevestig is, word van die belangrikste oordragende agente in hul eie tuisgebiede (Cronje 1968 : 19).

Ten slotte kan opgemerk word dat die wyses en kanale van kultuuroordrag baie verskillend kan wees. Al die verskillende moontlikhede wat hierbo genoem is, kan gesamentlik, gelyktydig of agtereenvolgens werkzaam wees. Die aanrakingswyses kan ook vyandig begin en vriendskaplik eindig of dit kan vriendskaplik begin en met verloop van tyd vyandig raak.

### 3.2.2.3 Die derde aanraking

Soos in die eerste hoofstuk in 'n historiese oorsig gemeld, word hierdie derde aanraking van die Swartes met die Blanke gekenmerk deur die grootskaalse verhuising van die Swartes uit hulle eie tuisgebiede en tradisionele stamomgewing na die woongebiede en die lewensterreine waarop die blankes hulle bevind het. Die Swartes het nou los geraak van hulle stamgemeenskappe en het onder die volle invloed van die Westerse kultuur gekom.

Die verhuising het veral plaasgevind na die Blanke plase en na die stede. In die landelike gebiede woon plaasarbeiders soms vir baie geslagte op dieselfde plaas en dit het baie min en selfs geen ontwrigting vir die Swartes meegebring. Hulle is soms meer konserwatief as baie van die Swartes in die tuislande.

Voordat daar toestromingsbeheer toegepas is, het die tydelike huisvesting wat die Swartes op Blanke plase verkry het slegs gedien as 'n deurganggebied van die tuislande na die stede. Die Swartes het slegs op die plase gewerk totdat die geleentheid hom voorgedoen het om na die dorpe en stede te trek. Gedurende die afgelope vyf en twintig jaar het die Blanke plattelandse gebiede toenemend "verswart".

#### 3.2.2.4 Die vierde aanraking of verstedeliking van die Swart mense

Deur al die voorgenoemde aanrakingsfases is die lyn nou deurgetrek na die verhuising na die stede. In die stede het die Swartes in aanraking gekom met die Westerse beskawing op alle terreine van die lewe.

Verstedeliking beteken enersyds dat 'n steeds groter gedeelte van die Swart bevolking stedelinge geword het. Daar het dus in die stedelike gebiede 'n steeds groter sametrekking van mense plaasgevind. Verstedeliking beteken andersyds dat die stedelike invloede al sterker na die landelike lewe deurwerk en dat die stedelike gedragswyses, beskouinge en waardeoordele nog duidelik hulle spore in die landelike lewe laat.

Die kultuurproblematiek wat die verstedeliking van die Swartes opgelewer het kan kortliks as volg beskou word:

Oor die algemeen word dit aanvaar dat die moderne stadsmens die massamens geword het, dit wil sê die produk van 'n gemeenskapsvorm waarin so te sê alles massale karakter aangeneem het. In die stamverband was een van die diepste en mees fundamentele behoeftes van die Swart mense as sosiale wesens om intieme verhoudings met ander mense te hê; ook om 'n bestendige lewensverband met ander te handhaaf en dinge saam met hulle te ervaar en te belewe.

Die huisgesin het ook groot opvoedende krag gehad en 'n bestendige rol in die lewe van die Swartes gespeel. Dit het voortdurend geleenthede geskep vir die gemeenskaplike belewing en gesamentlike ervaring van waardes, norme, beskouinge, oordele, dit wil sê dit wat aan die gedrag en doen en late van die mens ten grondslag lê. In hierdie intieme en bestendige gemeenskapsverband het die Swart mense ook die gevoel van sekerheid en veiligheid ervaar waarsonder hulle nie 'n ewewigtige gemeenskap kon bly nie.

As daar nou na die teenswoordige stamlewe van die Swartes gekyk word, dan val dit op dat die bindinge tussen mens en mens en tussen mens en groepe losser raak, want in die stadsgemeenskap bestaan 'n groot verskeidenheid groeperings waarin die mens kan beweeg. (Sien 4.3.2 : Die relasie van die Swart kind tot sy medemens; p. 94). Oor die algemeen kom die Swart mense dan in elke lewensverband met ander "nuwe" mense in aanraking. Die verhoudinge is in die reël kort-

stondig, en die onderlinge bindinge betreklik los en oppervlakkig. Selfs in die stedelike huisgesin is die onderlinge bindinge nie so stewig as in die landelike huisgesin nie; omdat in die geval van eersgenoemde die huislike samesyn baie verminder het terwyl die gesinslede in 'n groot mate in verskillende lewenskringe beweeg.

Vanweë bogenoemde ongenoegsame bindinge en meëbeleving het die moderne Swart stadsmense in 'n baie hoë mate geïndividualiseerd geraak en daarom het daar ook vereensaming ingetree. Hierdie vereensaming het dan ook die sekerheidsgevoel wat van die Swart mense ewewigtige mense kon gemaak het belemmer. Die stadsmense het daarom in 'n groot mate van sy ankers los geraak en ronddrywende enkellinge geword.

Die geïndividualiseerde stadsmens wat in sy wese 'n eensame mens is probeer gewoonlik om van hierdie vereensaming en onsekerheidsgevoelens te ontsnap. Hy doen dit in die reël deur hom te laat vermaak en daartoe bied die moderne media van massakommunikasie byvoorbeeld; boeke, tydskrifte, films, radio en televisie en so meer, genoeg en volop geleenthede. Hierdie feit veroorsaak geestelike en kulturele passiwiteit wat die Swart mense wil laat ontspanning hê sonder inspanning.

Een van die faktore wat die grootste bydrae gemaak het tot die snelle verwestering van die Swart mense was die onderwys, want onderwys het die Swartes gehelp om die Westerse kultuur gouer en makliker te absorbeer. Die onderwys het dit ook vir hulle moontlik gemaak om op verskillende terreine van die lewe te opereer, sodat daar vandag professionele groepe bestaan byvoorbeeld dokters,

predikante, regsgeleerdes, onderwysers en so meer. Elkeen van hierdie professionele mense het vir homself 'n sekere status toegeëin binne sy gemeenskap. Hierdie status moet hy handhaaf deur sekere simbole wat hy vir homself daargestel het. Die simbole word later eie aan die status wat die beroep hom gee. Die belangrikste van hierdie groepe is die onderwysers, daarom vorm ook die onderwyser 'n baie belangrike komponent by die verwerking van die bedrywigheidsstruktuur in senior sekondêre onderwys in Lebowa.

Die vernaamste gebreke van die Westerse tipe skole vir die Swartes was dat hulle hulle juis daarin onderskei het dat dit grootliks van die alledaagse informele lewe gedistansieer was. Hierdie skool het 'n definitiewe kloof gehandhaaf tussen, enersyds onopsetlike onsistematiese leer en beïnvloeding in die huislike kring en oor die algemeen buite die skool, en andersyds die opsetlike opvallende alledaagse, skolastiese benadering wat in die skole gehandhaaf is. Hierdie kloof, desnieteenstaande pogings om dit uit te skakel, skep tot vandag toe nog byna orals probleme vir die moderne skool en gemeenskap.

Die eerste Westerse tipes skole vir die Swartes het hierdie tipe gebreke onbeskaamd geduld. Dit moet egter onthou word dat hoe ernstig hierdie kloof of breuk ook al tussen die skool en gemeenskap in Westerse verband was, hierdie vervreemding nooit so volledig kon wees soos in die geval van die ontmoeting tussen die 'Bantoe' se opvoeding en Westerse onderwys nie (Duminy 1966 : 461).

Voordat daar nou 'n poging aangewend sal word om die leefwêreld van die Swart leerling (kind) te beskryf teen die kulturele agtergrond soos in die vorige bladsye beskryf, kan daar volstaan word met die samevatting van 'n aktuele praktiese probleem soos saamgevat deur Malinovski wanneer hy skryf: (Malinovski in Duminy 1966 : 462).

"The difficulties and dangers, however, increase immensely when education is given by a highly differentiated, industrially advanced culture, such as that of Europe, to peoples living in the simple tribal conditions of Africa. Here schooling is mechanically thrust into a culture where education has gone on for ages without the institution of professional schooling. Here also the rift between school and home, between training and the



influences of tribal life, must remain even more profound. For years the schooling given is based intirely on systems developed in the Western-European civilization, yet schooling of unblushingly European type which even to us has now become obsolete, has been pressed upon native races all the world over by missionaries and enthusiastic educationists, by governments and by economic enterprise".

4. 'N KULTUUR-ANTROPOLOGIESE SKOU VAN DIE KONTEMPORÊRE SWART MENSE - SWART LEERLINGE

4.1 Inleiding

Ten einde die unieke wêreld van die Swart kind te verstaan, is daar op die vorige bladsye 'n uiteensetting gegee van die besondere-kultuur-historiese agtergrond van die beskawing waarin hy gebore is en ook begryp word. Nel sê dat dit met die kind gaan om 'n voortdurende wording waarin sekere psigies-geestelike ontplooiinge bepaalde vorm aanneem wat in lyn is met die kultuursituasie waarin hy verkeer (Nel 1968 : 202-203).

Die samelewing waarin 'n Swart kind leef sowel as die oorheersende kultuur van die samelewing en die persoon (die Swart kind), vorm 'n dinamiese eenheid en enige variasie wat plaasvind in die kultuurgroep se gemeenskaplike wêreld vind ook uitdrukking in die individuele waardeskaal, normsisteem, mensbeeld en die beleving van die persoon.

In die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk is daar veral gelet op sekere pedagogiese momente byvoorbeeld liefdevolle versorging, gesag, vertrouwe, aanvaarding, ouer-identifikasie en die klimaat waaronder die kind waardes en norme verwerf het. Dit het veral binne gesins- of familieverband plaasgevind.

Die moderne Swart kind belewe sy besondere in-die-wêreld-wees in 'n snel veranderende volkskultuur en gemeenskaplike wêreld. Soos blyk uit die vorige gedeeltes van hierdie hoofstuk is daar vele moeilik bepaalbare fasette van die tradisionele nog by die moderne Swart-ouer en dus ook die Swart kind aanwesig. Die moderne Swart kind vorm in sy wording 'n deel van die Westers-georiënteerde Swart gemeenskapslewe, waarin daar 'n geringer mate van kulturele eenvormigheid en stabiliteit bestaan as wat vroeër die geval was. In teenstelling met die meer geslote wêreld van die tradisionele Swarte en sy groepsgebondenheid, verskyn die Westers-georiënteerde persoon as iemand met 'n meer objektiewe en individualistiese lewenshouding (Vilakazi 1962 : 670). Sien ook 3.2.2.4 paragraaf 6.

Soos tevore aangetoon in hierdie hoofstuk, het daar as gevolg van die aanraking van die Swartes met die Blanke Westerse samelewing, sodanige appél van die Blanke tot die Swarte uitgegaan dat dit gelei het na 'n Swart volk met 'n dualistiese lewenswyse. Sommige van die Swartmense is nog hoofsaaklik tradisioneel georiënteerd terwyl ander die Westerse lewenswyse, beroepe en lewensuitkyk in verwerkte vorm oorneem. Tussen hierdie twee uiterstes word daar nog Swart ouers gevind wat aan die tradisie en stamkultuur getrou bly en gelyktydig in 'n meerdere mate deelneem aan die nuwe wêreld (Badenhorst 1972 : 38).

In hierdie besondere kultuurwêreld bevind die Swart kinders hulle en in daardie kultuurwêreld moet die kind nou met die nodige steungewing sy eie wêreld realiseer.

#### 4.2 'n Antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart mense

##### 4.2.1 Antropologies-Pedagogies

Die begrip "antropologie" is afgelei van die Griekse woord *antropos* wat mens beteken en *logos* wat onder andere, "onderskeiding" beteken. Dit dui op 'n wetenskaplike besinning met betrekking tot die mens. Die antropologie moet dus gesien word as wetenskaplike stellinge aangaande die sigbaarwordende feite wat betrekking het op die mens en wat sistematies georden is (Van Rensburg, et al. 1981 : 11-12).

Gunter (1961:35-51) en Oberholzer (1968:157-174) beweer dat die pedagogiek, as menswetenskap, nie vanuit die natuurwetenskaplike oogpunt of uit die diereryk verklaar word nie en daarom moet die antropologies-pedagogiese gesien word as 'n poging om die bestaanswyse van die menslike betrokkenheid binne die bepaalde gemeenskap met besondere aanvaarbare waardes en norme te beklemtoon. Crambs en McClure, in Luthuli (1985 : 5), maak die volgende bewering in bogenoemde verband:

"Educational priorities can be achieved only when a Black philosophy of life underlies Black education, for a philosophy of life embraces speculative and practical truths which have been immanent in society for generations and can validly serve to interpret man, his nature, his final goal and all his reality. Such a philosophy of life is build upon principles which afford infallible norms for the individual and his conduct in society".

Die antropologie hou sig besig met 'n beskouing van die mens se betrokkenheid in sy leefwêreld en beklemtoon die pedagogiese grondstelling dat die mens opvoed, opvoedbaar is en op opvoeding aangewese is. Van Rensburg et. al. (1981 : 12) beklemtoon die feit dat die mens voortdurend besig is om diepdenkend te besin oor die essensies van menswees. Die mens bedink die waarde en sin van die opvoedingsbedrywighede waarby vrae oor die belangrikheid van die opvoeding gevra en beantwoord moet word. Voortspruitend hieruit, en gesien in die lig van die belangrikheid van die opvoeding, is die persoonlikheid van die nie-volwassene, sy eie beseef en vergestaltung van wat die mens behoort te wees, belangrike temas vir die antropologiese pedagogiek, want 'n besinning oor die opvoedingsgebeure dui onteenseglik daarop dat die pedagogiese wel deeglik 'n antropologiese aangeleentheid is (Van der Stoep et al. 1968 : 7).

Waar dit in hierdie proefskrif gaan om die verwerkliking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture, is dit van belang dat die vertrekpunt soos gesien vanuit 'n fenomenologiese benaderingswyse, in die ontmoetingsveld van mens en wêreld moet lê. Pedagogies moet die antropologiese kategorieë, wat verband hou met die mens in sy leefwêreld, beskou word as openbaringe van die mens se in-die-wêreld-wees. Deur hierdie kategorieë kan, aldus Van Rensburg

et al. (1981 : 12), metodes ontwerp word tot evaluering, waarvolgens vasgestel kan word of daar ooreenkomstig die menslikheid van die mens opgetree word. Die ontologies-antropologiese kategorieë waarvan hier gebruik gemaak word, om die uitkoms van bostaande te bepaal, is die volgende:

- \* In-Swart-betekeniswêreld-wees
- \* Om Swart-in-die-wêreld-te-wees saam met ander
- \* Om Swart te wees in 'n wêreld met 'n verlede, hede, en toekoms (temporaliteit).
- \* Om self iemand te wees wat Swart is.

Om die geldigheid van hierdie kategorieë te bepaal, sal daar vervolgens kortliks by elkeen van bogenoemde stilgestaan word om te kyk watter invloed hulle op die volwasse Swart mens en ook Swart nie-volwassene of leerling het.

#### 4.2.2 In-Swart-betekeniswêreld-wees

Elke unieke, onherhaalbare mens, hetsy Swart of van 'n ander kleur, is op een of ander tyd in die wêreld geplaas op 'n sekere plek sonder sy eie toedoen. Die mens het derhalwe die taak om hierdie wêreld te beteken en sin daaraan te gee. Hy moet sin aan sy leefwêreld gee, dit wil sê, hy moet met die lewenswerklikheid gemoeid raak. Die betekenis wat hy aan die leefwêreld gee, kom in sy eksistensie tot uitdrukking (Bodenstein 1976 : 53). Wanneer daar aan die wêreld betekenis gegee word, word dit leefwêreld as 'n persoonlik-gekonstitueerde leefwêreld. Landman en Gous (1969 : 55) sê dat die wêreld, vir die wat fenomenologies dink, en die klem op die antropologiese laat val, is:

"..... 'n menslike wêreld as horison van begrypbaarhede, vertrouwhede, bekendhede wat gestempel is deur die mens wat dit bewoon".

Dit is dus duidelik dat die mens nie in 'n lugleegte kan woon nie en moet hy vir hom 'n betekenisvolle wêreld stig sodat hy nie alleen in die wêreld is nie, maar ook met die wêreld sal wees. Die mens is intensionaliteit en hoe produktiewer die mens is, hoe duideliker sal die doelstellinge wees waarteenoor sy intensionaliteit gerig is. Op hierdie wyse stig hy sy leefwêreld deur 'n aktiewe deelname daaraan. Omdat die mens toekomstgerig is, moet hy sy leefwêreld betekenisvol rig en vul deur die maak van sinvolle keuses. Slegs die mens wat openheid teenoor sy wêreld het, kan antwoord op die oproep en daardeur sy wêreld verander tot 'n sinvolle leefwêreld. (Landman en Gous 1969 : 55 e.v.).

Die vraag ontstaan nou in die gemoed van die Wit fenomenoloog of daar 'n verskil is tussen "In-Wit-betekeniswêreld wees" en "In-Swart-betekeniswêreld wees". Manganyi (1973 : 4) formuleer dieselfde vraag soos volg:

"Is being-black-in-the-world different in fundamental respects to being-white-in-the-world?"

Manganyi (1973 : 6) beweer dat die menslike liggaam die sentrale posisie in sy bestaan inneem. Hy sê ook dat:

"We make our approaches to the world through our bodies: the body is movement inwards and outwards".

Op die belangrikste vraag, naamlik tot watter mate die liggaam die belewing van : "being-black-in-the-world" of "being-white-in-the-world" bepaal, antwoord Manganyi (1973 : 6) as volg:

"An individual develops a personalised, idiomatic mental (image) concept of his body. This is what I describe as the individual schema. If he should be black, like myself, he begins to know, through various subtle ways, that his black body is unwholesome; that the white body is the societal standard of wholesomeness. This later development in body awareness I describe as the sociological schema. Each one of us lives with two schemas - co-operative or at odds with each other. These two schemas (images), I believe, have a lot to do with the experiences of being-black-in-the-world and being-white-in-the-world".

Manganyi (1981 : 112) sê dat in die Westerse kultuur.....

".....the most inclusive, persistent and categorical of the available symbolic equations, is one which equates *whiteness* and *mind* as opposed to *blackness* and *body*."

Manganyi (1981 : 112-113) gaan voort om die oorsake van die verskil tussen Swart-in-die-wêreld-wees en Wit-in-die-wêreld-wees en gevolglik 'n verskil in betekenisgewing as volg te beskryf:

"It seems reasonable to assume that in the case of white children who grow up in a white racist environment, the development of self-hate and negative self-evaluation is ameliorated and cushioned by the existence in such cultures of negative sociological schema of the black man's body. The negative values associated with blackness (blackness as dirt, impurity, smell), become vehicles in race supremacist cultures for the racist's attempts to adopt to his estrangement from the reality of his body. The projection of these undesirable attributes to the human body of the victim of racism as a convenient scapegoat, is part and parcel of the process of denial and self-deception which characterises the cultural heroics of Western culture and civilisation."

Die soeke na 'n kindbeeld as "einheitliches vom Menschen" (Oberholzer, in Cronje 1966 : 11), kan nie bevredig word deur die kind te sien op 'n natuurwetenskaplike wyse nie. Die *andersheid* van die mens vereis dat rekening gehou moet word met die normatiewe in die mens se lewe. Daarom beweer Langeveld 1964 : 5) dat 'n antropologie wat nie 'n normatiewe duiding van die mens as persoonlike opgawe inhou nie, niks meer kan wees as biologie nie.

Die kontemporêre Swart mens beweer dat sy swart velkleur derhalwe die oorsaak was, of is, van die sogenaamde oorheersing deur Wit mense. Die volgende vier aanhalings illustreer hierdie stelling:

"...the negative sociological schema imposed upon us by whites" (Manganyi 1973 : 18)

"Our children are studied and described as being negative reflections of white children".(Hale in Jones Red. 1980 : 222).

"The white man's body has been projected as the standard, the norm of beauty, of accomplishment. Not only the body proper, but its periphery, its embellishments have also been recognised as such. On the contrary, the black body, projected as the 'bad' body, has always been projected as being inferior and unwholesome" (Manganyi 1973 : 28).

"The white man's God is always robed in heavenly white and so are all his angels; his devil is always black. To a white man the colour black is therefore associated with evil..... and magic..... European styled wizards are always dressed in black cloaks or robes. Bantu wizards daub their bodies with white clay".

"There is hardly anything in this world that instils more fear in the heart of a black man than the sight, on a lonely spot, of a figure daubed from head to foot in white clay or lime. This is the way our wizards terrorise their victims. As a result of this the Bantu have an inbred fear of a white man ..... This is why the Bantu used to kill albinos and why in our legends we often portray a fearsome person as an albino" (Mutwa 1965 : 222).

Die Swart denker het oorsprong gegee aan die begrippe : "black consciousness" en solidariteit as 'n teenvoeter vir die sogenaamde rassisme of swartgevaar.

"Consciousness", volgens die "Shorter Oxford Dictionary", beteken "mutual knowledge; knowledge as to which one has the testimony within oneself; en the totality of impressions, thoughts, and feelings, which make up a person's conscious being". Manganyi (1973 : 18) onderskryf hierdie stelling as hy sê:

"My own interpretation is that skin colour in itself and of itself is insignificant. What is important is what the skin actually signifies in sociological and psychological terms. The skin only becomes significant in these terms as body. It is precisely because of this reason that black consciousness has no choice but to start from the existential fact of the black body. This is a recognition of the fact that it is the sociological schema of the black body which has in so many ways determined part of our experience of being-in-the-world."

Hierdie Swart bewuswording beteken dan vir die Swart mens 'n 'mutual knowledge of suffering under white domination'. Die Swart mense

wil dan ook van hierdie onderdrukking ontsnap deur die filosofie van Swart bewuswording deur die land te versprei as 'n bewus wees van sy Swart-in-die-wêreld-wees, anders as die Wit mense, wanneer daar gesê word, onder andere deur Meneer Percy Qoboza, Redakteur van "City Press", gedurende 'n televisie onderhoud:

"Black consciousness philosophy is an activity purely aimed not a political power but a reorientation of the attitudes of people. Something that says to you: Black man you have got nothing to be ashamed of the colour of your skin but be proud because you are a God's child, be proud because you are a human being".

Op hierdie wyse dan probeer die Swart mens met die lewenswerklikhede gemoeid raak en stig hy vir hom 'n leefwêreld deur aktiewe deelname daaraan in sy soeke na 'n sinvolle leefwêreld vir hom as Swart mens. In hierdie wêreld leef ook die Swart kind en word hy opgevoed, want die volgende word aan die Swart mens en derhalwe ook die Swart kind voorgehou:

"The call for black consciousness and solidarity must be considered a medium for the creative development of individual and community dignity. The individual must return to the community and being black in the world means, inter alia, that we must change our modes of relating to our black bodies and communities from those prescribed by the dominant culture". (Manganyi 1973 : 31).

In die volgende paragrawe sal kortliks stilgestaan word by die antropologiese kategorie om Swart-in-die-wêreld-te-wees saam met ander.

#### 4.2.3 Om Swart-in-die-wêreld-te-wees saam met ander

Die mens is nie in staat om slegs op homself aangewese te wees nie, en omdat hy daargestel is om in groepsverband te leef, is een van sy belangrikste take die stig van verhoudinge. Landman en Gous (1969 : 56) merk tereg op dat waar daar geen wedersydse verhoudinge moontlik is nie, daar ook nie mede-syn aangetref kan word nie. Die interaksie tussen die menslike wesens is gegrondves in verskeie menslike verhoudinge en is diep verweef rondom die keuses en beslissinge wat die mens in sy leefwêreld maak en moet maak. Sonder werklike mede-syn kan geen mens werklik mens wees en word nie.



Wanneer betrekkinge aangeknoop word met ander, veronderstel sodanige betrekking openheid en dit is slegs deur openheid dat ontmoeting moontlik word (Landman en Gous 1969 : 56). Die mens bevind hom dus voortdurend in bepaalde omstandighede wat verhoudinge met sy leefwêreld en met andere veronderstel.

Soos vroeër in hierdie hoofstuk beskryf maak Manganyi (1973 : 30) van die volgende melding:

"In Africa there has been sufficient documentation of the characteristic primary group structures such as the extended family and kinship systems as well as the secondary group processes involved in communalism (corporate personality)".

Wanneer daar gekyk word na die vlakke van verhoudings tussen mense word daar 'n polarisering opgemerk en Manganyi (1973 : 30) beskryf dit as volg:

"The white approach is characterised by the primacy of the individual (individualism) while the black approach was characterised by the primacy of the community."

Hierdie uitspraak van 'n Swart denker soos Manganyi word onderskryf deur Jaspers as hy sê dat medemenslike betrekkinge geleë is in die uitbouing van 'n kommunikasiebegrip (Bodenstein 1976 : 57).

Hale in Jones Red. (1980 : 226-227) maak die volgende interessante en insiggewende opmerking met betrekking tot medesyn by Wit en Swart skoolkinders:

"Research has suggested that *white children are very object-oriented* - that is, they have numerous opportunities to manipulate objects and discover properties and relationships. Consequently, *this society's educational system is very object-oriented*. Classrooms are filled with educational hardware and technology - books, listening stations, learning centers, televisions, programmed instruction, learning kits, and so forth.

In contrast, research with Black children has found them to be very people-oriented. Most grow up in large families where they have a great deal of human interaction. This is an interesting aspect of African culture. While traveling in Africa, I became interested in the kinds of dolls the children play with. I observed that African children don't play with dolls; they play with their mother's babies! This high degree of people-orientation may account for the indifference with which Black children regard books and devices. It may be that this cultural trait should be acknowledged by bringing more human interaction into the learning process" (Skrywer se kursivering).

Die Swart mens van vandag beweer dat die "verowering" van Swartmense in Suid-Afrika en die gevolglike sosio-politieke geskiedenis, die gevolg gehad het dat die tradisionele Swart verhoudingsbenadering afgebreek is en dat behalwe die probleme met betrekking tot 'n geld-ekonomie, het politieke onderdrukking van Swartes, sedert die vroeësestigerjare die gevolg gehad het dat Swartes enige gemeenskapsverwante doelstellings prysgegee het (Manganyi 1973 : 30 ). Hierdie verbreking van enige gemeenskapsstrewes is dan, so word beweer, teweeg gebring deur die versmoring van enige uitsprake van enige effektiewe Swart leier. Die gevolg hiervan was d rhalwe 'n individualisme wat soos 'n kanker die Swart gemeenskapslewe gerysmier het. Hierdie opkoms van die individualisme en materialisme word as vreemd in die Swart-in-die-wêreld-wees beskou en daarom word die Swart bewuswording en solidariteit as instrumente gesien vir die toekoms van 'n nuwe gemeenskapswaardigheid. (Manganyi 1973 : 31).

Hierdie saam-voel-in-die-wêreld word ook deur 'n Swart leier naamlik Mphahlele in Manganyi (1981 : 24) beskryf wanneer hy vra:

"What put it together? I think it was a kind of collective consciousness. People had been suffering and people had been living in harsh conditions without a voice. Well, they found a voice then. It was a life that had been an ongoing experience, so writers began to capture it". (Skrywer se kursivering).

Vanuit 'n posisie van noue kontak met Swart skoolkinders in Lebowa en Swart studente aan die Universiteit Vista, is skrywer van mening dat die volgehoue aard van die onrus in Swart gemeenskappe verband hou met die politieke bewustheid en *meelewing* onder die Swart jeug.

Dit is 'n bekende feit dat die Swart kind baie vroeër politieke rypheid bereik as sy blanke eweknie. Dit verklaar waarskynlik hulle aandrang om studente eerder as skoliere genoem te word. 'n Student is, volgens hulle, beter in staat om sy sosio-politieke omgewing te verstaan, daarom word verteenwoordigende studenterrade (SRC) hoog deur Swart skoolkinders aangeslaan.

Die 'Swart mag' idee word ook op imponerende wyse afgesypel na die jongste skoolkind en jong kinders van dertien tot veertienjarige ouderdom het reeds 'n idee dat daar bepaalde gesamentlike doelstellings is waarna hy/sy moet strewe met gesamentlike optredes soos klipgooiery, boikotte, betogings, sogenaamde "peoples' education" en so meer.

Skrywers soos Manganyi (1973 : 31) beweer dat wanneer daar 'n wanverhouding bestaan tussen 'n individu en sy gemeenskap vind daar 'n dramatiese verandering in sy waardesisteem plaas. Hy beweer dat dit veral plaasvind wanneer die individu sy waardigheid en selfrespek ontnem word. Dit verklaar waarskynlik waarom Swart kinders verkies om in groepe op te tree sodat hy/sy identiteit binne die groep verloor en dan nie geïdentifiseer kan word nie.

As die Swart jongmense met Wit jongmense vergelyk word, word gevind dat die Wit jeug opgroei in 'n gemeenskap waar hulle nie so baie probleme waarneem nie, waar hy/sy nie so swaar kry deur vir lang tye van sy ouers verwyder te wees nie (ook deur die dag). Die Swart jeug moet derhalwe sosiale probleme verwerk wat in sy gemeenskap bestaan en sal vanweë sy/haar onvermoë om dit te hanteer meer sensitief daarteenoor optree as die wit kind. Hierdie feit lei tot 'n groeppvorming deur Swart jongmense en kinders en hulle verwyd hulle tyd deur in die groepe rond te dwaal, saam plesier te soek en ook kwaad te doen.

Wanneer die optrede van jong Swart kinders beskou word, word opgemerk dat van hulle ouer geesgenote soms die volwassenheid van hulle optrede betwyfel, maar daar bestaan by vriend en vyand min twyfel oor die doelgerigtheid waarmee jong aktiviste die bestaande orde die stryd aangesê het. Met slagspreuke word die gesamentlike boodskap verkondig soos byvoorbeeld: 'een mens, een stem', 'Ohuru', 'Amandla' en so meer.

Eenstemmigheid ontbreek oor wie die jeug se gemeenskaplike optrede mobiliseer en aktiveer en opvallend is dit dat die term 'op sleeptou neem' in Wit sowel as in Swart kringe gehoor word. Dikwels word daar gewonder waarom politieke aktiewe Swart kinders nie deur hulle ouers gedissiplineer word nie. Skrywer het na vele gesprekke met Swart ouers tot die slotsom gekom dat die politieke generasiegaping tussen jong Swartes en hulle ouers al hoe nouer word en dat jong kinders besig is om hulle gewillige ouers al skreeuende en skoppende in die een-en-twintigste eeu in te sleep, met die gevolg dat kinders daarin slaag om ook Swart bewustheid by hulle ouers aan te wakker.

Hoewel die politieke generasiegaping tussen baie Swart ouers en hulle kinders vervaag, word die sosiale gaping steeds groter. Hierdie kommunikasiegebrek tussen ouer en kind takel nie slegs tradisies af nie, maar ry ook gesinseenheid in die wiele. Ouers en kinders sien mekaar net nie meer nie, gesels nie meer nie en kinders bespreek net nie meer hulle probleme met hulle ouers nie en daar kan gesê word dat die meeste Swart kinders word nie meer in die ouerhuis opgevoed nie, hulle groei op.

Die sosio-politieke griewe van Swart mense, en veral jong Swart mense (studente of skoliere) lei tot 'n solidariteit en om Swart te wees vandag saam met ander lei daartoe dat duisende Swart mense hulle ideologies tot sosialisme verbind het. Kapitalisme en vryhandel bestaan net binne die ervaringswêreld van Swart mense as die anderkant van die munt van apartheid. Die feit dat jong Swartes so arrogant praat van sosialisme is nie snaaks nie, want dit is hulle reaksie teen 'n verwronge vrye onderneming - ekonomiese sisteem wat hulle ouers met niks gelaat het om te wys vir hulle werk en sweet nie. Die jong mens voel dan dat al wat nou vir hulle

oorbly is sosialistiese Marxisme wat sê dat die kapitalisme is die oorsaak van hulle griewe. In hierdie sosialistiese "utopia" is die vooruitsig van die Swart mense dan absolute gelykheid, 'n saamwees en gelykop doel in alles met andere en vrede in 'n vreedsame samelewing.

#### 4.2.4 Om Swart te wees in 'n wêreld met 'n hede, verlede en 'n toekoms (temporaliteit)

Omdat die leefwêreld van die mens dinamies is, en die mens vervat is in die wortel van verlede, hede en toekoms, is hy voortdurend besig om sy lewe op hierdie komponente te grondves en vorm dit vir hom 'n eenheid. Die mens is voortdurend besig om sy lewe te beteken en derhalwe kan hy ook nooit sy lewe perfek voltooi en beteken nie. Die lewe van die mens word begrens deur geboorte en sterwe en tydens sy in-die-betekeniswêreld-wees bevind hy hom dan voortdurend binne hierdie grense. Hy is daarop aangewese om gedurende hierdie tyd sy eie lewe asook die van sy medemens sinvol te beteken en sy moontlikhede vergestaltung te laat kry. Omdat sy lewe na die toekoms gerig is, moet hy vir hom doelstellinge stig waarin sy lewe veranker sal wees. Hy is verplig om voorraadopname te maak van sy moontlikhede en beperkinge en sy keuses moet toekomsgerig wees. Hierdie keuses lê opgesluit in die doelstellinge wat hy vir sy lewe bepaal het (Landman en Gous 1969 : 56; Landman, e.a. 1971 : 108).

Vir die Swart mense is die Swart bewustheidsbeweging deels 'n 'mutual knowledge' van 'n behoefte om van die sogenaamde Wit dominansie te ontsnap en hulle lotsbestemming te verbeter. Daar word egter gesê dat die Swart bewuswording tydgebonde is en daarom gekarakteriseer word deur temporaliteit. Daar word gepraat van 'n bewus-wees van verlede, hede en toekoms (Manganyi 1973 : 19).

Manganyi (1971 : 19) beweer dat vir Swart bewussyn om aktief-werkend in die lewe te wil wees, moet dit te make hê met 'n hede en 'n toekoms en hy laat hom dienooreenkomstig daarvoor uit as hy sê:

,In its expression of the present it is first of all mutual knowledge about its historicity. Secondly it amounts to a recognition and the desire to re-establish community feeling."

Die Swart mense van vandag word deur hulle leiers opgeroep tot 'n gemeenskaplike begeerte om inisiatief te neem in die besluit om hulle eie toekoms en die toekoms van hulle nageslag van Swart Suid-Afrikaners uit te werk. Hierdie inisiatiewe, volgens Manganyi (1973 : 21) moet momentum in die hede vir die toekoms kry sodat 'n nuwe soort verantwoordelikheid ontstaan wat alle belangrike aspekte van Swart sosio-politieke eksistensie omvat.

#### 4.2.5 Om self-iemand-te-wees wat Swart is

Omdat die mens se keuses in sy eie lewe gewortel is, het die Swart mens, soos elke ander mens ook die reg om self iemand te wees. Hy het die reg om 'n eie identiteit te besit waardeur hy van andere onderskei word. Die Swart mens is ook 'n uniekheid in homself en het ook die reg daartoe en daarom kan hy nie slegs as een van die Swart groep of 'n nommer gesien word nie. Hier word weer eens verwys na die verwysing na die Swart liggaam as die slegte en die Wit liggaam as die goeie, die Swart liggaam as die minderwaardige en tot niks goeds in staat nie, teenoor die liggaam van die Wit man wat beskou word as die standaard, die norm van mooiheid en verfyning en welvoeglikheid (Manganyi 1973 : 28).

Manganyi (1981 : 67) stel dit ook anders as hy skryf:

"The word was written and spoken, as blacks know so well, about God and whiteness and the devil and blackness".

Landman en Gous (1969 : 57) en Landman e.a. (1971 : 108) beweer dat die mens ten alle tye die geleentheid gebied moet word om homself te identifiseer kragtens sy eie ervaring en kennis. Dit is dan ook nie vreemd dat die sogenaamde "Black is Beautiful" veldtog geloods word deur Swart mense nie. Dit word volgens Manganyi (1973 : 29) gedoen omdat die "individual schema of the Black body predominates over the sociological schema." Hy sê ook verder dat 'n veldtog ten alle koste geloods moet word om die verandering van die "negative sociological schema of the black body", teweeg te bring.

Schroenn (1982 : 54) maak die bewering dat die daarstelling van ideale 'n belangrike rol speel in die begrip van self-iemand-wees aangesien dit hom vorm tot die uiteindelijke bereiking van self-iemand-te-wees wat oor behoorlike volwassenheid beskik. In sy leefwêreld word die mens voortdurend gekonfronteer met die noodsaaklikheid van keuse-uitoefening wat in verantwoordelikheid gedoen moet word en moet hy verantwoording doen vir die betrokke keuses.

Elke mens, Swart of Wit, moet sodanige keuses uitoefen en sou hy dit nie doen nie, is hy ontrou aan homself en daarom moet elke mens hom dus te alle tye beywer om 'n menswaardige persoon te wees. Die kind, en ook die Swart kind is dus iemand wat vanweë sy wording "iemand wil wees" en daarom iemand wat wil en moet word - waarmee die mens ook as openheid aangedui is (Sonnekus, 1968 : 24).

Die vertrekpunt in die bestudering van die wordingsgebeure, lê in die ontologie, dus in dit wat is en wat sig vir die waarnemer toeganklik is, daarom word daar vervolgens kortliks gekyk na die leefwêreld van die Swart kind.

#### 4.3 'n Fenomenologiese beskouing van die leefwêreld van die Swart kind

In 'n fenomenologies-eksistensiële benaderingswyse word die Swart kind gesien as 'n persoon, as 'n mens in 'n situasie wat voortdurend in sekere sinsbetrekkinge, binne die wyer kringende landskap in sy wêreld, staan. Vir die doel van hierdie studie word die aktiwiteite van die kind in sy medemens-ding-self-en metafisiese situasie as oerverskynsel as studieveld gekies. Daar sal voorts probeer word om tot 'n beskrywing en interpretasie van die dialoë wat die Swart kind met sy wêreld voer, te kom.

Die mens is dialoog en dus voortdurend in eksistensiële kontak met homself, met sy medemens, met die dinge en met God. As wordende kind ken hy betekenis toe aan sy wêreld en omskep hy dit so tot betekeniswêreld.

#### 4.3.1 Die relasie van die Swart kind met onderwysstrukture

Die kind se liggaam vorm die sentrum van sy betrokkenheid by die leefwêreld, maar in die daarwees van die mens is die liggaam nie slegs instrument of ruimtelik nie, maar moet dit ook as besielde liggaamlikheid gesien word (Kotzé 1968 : 125).

Die kind belewe sy liggaam via die wêreld waarin hy lewe, hy is liggaamlikheid-in-lewensituasie, maar hy depasseer ook sy liggaam, distansieer homself van sy liggaam en sy besig-wees. Die beleweniswêreld van die ander kan dus alleen verstaan word, indien hy ontmoet word deur sy liggaam.

Die tradisionele Swarte is so sterk op die konkrete werklikheid en op sy eie liggaamlikheid gerig dat hy dit moeilik vind om die innerlike-ek tot voorwerp van sy belewinge te maak. Daarom is die persoonlike besittings van die dode as 'n onafskeidbare en integrale deel van die oorledene gesien (Badenhorst 1972 : 51).

Duminy (1967 : 119) beweer dat daar by die Swart kind sprake van 'n "slowness in the development of selfconsciousness" en 'n "insensitivity to pain in general" is. Daarom ondervind die Swart kind "difficulty in detaching him from himself, living himself into the psychic = spiritual life of the other fellow and empathizing with him, that is, experiencing his suffering".

Die Swart kind, veral die tradisie-gerigte Swart kind, vind dit baie moeilik om uit te styg bokant die eie-ek en die eie situasie waarin hy hom bevind, daarom ondervind die Swart kind 'n baie beperkte leef-en beleweniswêreld. Hy word volgens Manganyi (1973 : 6) verskeie subtiele wyses daarop attend gemaak dat sy Swart liggaam sleg is ("unwholesome"). As gevolg van die Swart kind se paties (subjektiewe) gebondenheid en gerigtheid vind hy dit moeilik om tot 'n gedistansieerde gnostiese stellingname met die dinge en die andere te kom en daarom kan aanvaar word dat elke handeling en belewing (aktiwiteit) van hom primêr paties gekleur sal bly - en dit beteken 'n belemmering van sy leefwyses. Sodanige ingeperkte kind ken dus geen "spreekruimte, geen doorleefde afstand en daarmee geen vryheid" (Bakker 1966 : in Badenhorst 1972 : 52).



Die hedendaagse swart kind is meestal tussen twee wêreldes vasgevang. Aan die een kant is hy gebore en getoë in die Derde Wêreld, gebonde aan kultuur van Afrika. Aan die ander kant lok die ontwikkelde wêreld van die Westerling met sy, vir die swartman, vreemde waardestelsels en morele kodes, hom. Hy wil nie graag afsien van dit wat sy eie is nie, maar beskou nietemin die Westers georiënteerde onderwys as die sleutel tot die Westerse leefwyse, ekonomie en werkwêreld.

Wanneer die wit kind die eerste keer skool toe gaan, is die taal wat hy daar hoor sy eie. Daar is geen botsing van die waardestelsels en morele kodes wat hy op skool aantref en die van sy ouerhuis nie. Die begrippe wat hy hoor, is ook oor die algemeen nie vir hom vreemd nie. Tuis is daar die nodige geriewe om sy tuiswerk en studie onder gunstige omstandighede te doen. By die swart kind is die prent heelwat anders. Hy belewe 'n kultuurskok wanneer hy die eerste keer skool toe gaan. Tuis is die ouers nie in staat om hom by te staan nie en is geriewe vir studie uiters swak.

Die kind se omgewingsgestremtheid moet noodwendig inwerk op sy vordering op skool, sy gesindheid teenoor die onderwysowerheid en uiteindelik teenoor sy tradisionele geestesklimaat - sy kultuur. Hy wil graag aan laasgenoemde vashou, maar kom in opstand as hy meen sy kultuur word oorbeklemtoon ten koste van sy inskakeling by die Westerse leefwyse. Hieruit kan sy weerstand teen onderwys in sy eie taal en sy keuse van Engels as voertaal verklaar word.

Hoewel reeds bykans dertig jaar verloop het sedert die instelling van 'n Swart onderwys-opset, het opstand daarteen eers sowat nege jaar gelede begin. Dit was in 1976 toe leerlinge straat-af begin loop het in hul protes teen hierdie bedeling.

In 'n artikel in Pace, "The Education Dilemma" deur mnr. Morakile Shuenyane, word indringend gekyk na die desintegrasie van die onderwysstelsel, veral in die lig daarvan dat die skoolier van 1986 vasgevang sit tussen opstandpolitiek enersyds en die besef van die belangrikheid van 'n goeie opvoeding andersyds.

Aan die hand van gesprekke met Swart skoolhoofde, Swart onderwysers en Swart skoliere in Lebowa blyk dit dat daar binne skoolverband 'n hele reeds krisis ontstaan het wat nie alleen die skuld van die betrokke onderwysstruktuur is nie.

Binne die skool word gewys op die geweldige groot klasse waarmee onderwysers gekonfronteer word en wat die persoonlike aandag wat nodig is in sekere vakke (byvoorbeeld Wiskunde), heeltemal onmoontlik maak. Skrywer het in 'n skool vir Swart leerlinge in die dorp Mahwelereng, net buite Potgietersrus, in 'n normale grootte klaskamer ingestap en daar 'n standerd ses klasgroep van een-honderd-en-agt leerlinge sittende in slegs dertig dubbelbanke en onder leiding van slegs een onderwyser, aangetref. Hulle was besig met 'n Aardrykskunde les. In die klas langsaam was 'n ander onderwyser besig om 'n Wiskundeles te gee aan 'n ander standerd ses klasgroep van een-honderd-en-elf leerlinge, sittende in twee en dertig dubbelbanke.

Voorts is daar 'n gebrek aan gekwalifiseerde onderwysers en die vernuwing van sillabusse dra daartoe by dat onderwysers selfs nie meer vertrouwd is met die leerinhoud wat hulle aanbied nie.

In die volgende hoofstuk word die kurrikulum van die skool vir Swart leerlinge onder die loep geneem daarom sal in die volgende paragraaf slegs kortliks verwys word daarna.

Luthuli (1981 : 82) verwys na 'n Swart lewensfilosofie wanneer hy sê:

"There is a Black philosophy of life for blacks. Blacks have values, norms, beliefs and convictions, they have attitudes, behavioural patterns and ways of reacting. All these put together form a thread that governs their daily life and can be constituted into a binding belt which makes them into a group. It is to this group that they would like their adults-to-be to belong, and this is brought about by means of effective and relevant education."

Gelyke onderwys impliseer immers 'n voorsiening van geleenthede tot selfaktualisering en selfrealisering vir Swart kinders, daarom word

daar groot probleme ondervind wanneer 'n kurrikulum in Swart skole nie die Swart lewensfilosofie reflekteer nie. Hierdie soort opvoeding is irrelevant vir die Swart kind, want elke dag na skool keer hy terug na sy leefwêreld van sy ouerhuis en lewensomstandighede wat ver verwyderd is van die van Wit onderwys en ook ver verwyderd is van die lewensfilosofie van Wit onderwysers wat in Swart skole skool hou.

Dit is dus te verwagte dat die kind in so 'n geesteklimaat 'n gevoel van veronregting sal ontwikkel. Die swak skoolprestasie van leerlinge word sonder meer aan die kwaadwilligheid van die onderwysowerheid toegeskryf sonder om die sosiaal-ekonomiese faktore in ag te neem. Die remmende omgewingsfaktore is 'n vername rede vir swak matrikulasie-uitslae.

In onderhoude met swart matriekleerlinge het dit duidelik geword dat baie van hulle 'n skewe siening het van hul eie vermoë en hul gereedheid om so 'n eksamen aan te pak. Dikwels word die verantwoordelikheid vir die kind se prestasie uitsluitlik op die onderwyser geplaas. Dit is dus geen wonder nie dat sondebokke so maklik uitgewys word en dat onderwysers, leerplanne, "minderwaardige onderwys", die onderwysdepartement en die Regering - alles behalwe die kind self en sy omstandighede - die skuld vir swak prestasies kry.

#### 4.4.2 Die relasie van die Swart kind tot sy medemens

Die begrip "verhouding" is afgelei van die Latynse "relation" wat beteken "om te dra", "te ondersteun", "om met ander te kommunikeer deur benoeienis met hom te maak" (Van Vuuren et al. 1967 : 74).

Die begrip "verhouding" dui op 'n ontmoetingsverhouding waarin een persoon op 'n bepaalde wyse op die ander afgestem is. Cronje (red.) (1966 : 76-77) sê:

"Wie mens sê, bedoel 'n wese wat medemenslik gemoed is...". "Dasein" beteken volgens Heidegger ook "Mitsein," dit wil sê 'n-met-andere-wees".

Die aard en die struktuur van die Swart kind se medemenslike verhoudings is dus van besondere belang, want dit is 'n opdrag aan die deskundige opvoeder om altyd aanvaarbare verhoudings met die student en leerling te stig, sodoende sal beide groepe mekaar ook beter kan begryp en wedersydse agting vir menswaardigheid hê. Die opvoeder moet openheid vir die stig van verhoudings hê omdat deelname aan verhoudings immers 'n voorvereiste vir die opvoedingsgebeure is (Landman, Kilian 1973 : 1).

Die invloed van die Westerse lewenspatroon het sterk ingewerk op die tradisionele bestaan van die Swart kind, want by die Swart kind as sosialiteit is sterk aanduidinge van groepsbelewinge te vind. Dit kom tot uiting binne die gesin, in die kameraadskap buite die gesin en in die verwantskapgroep. As kinders het hierdie groepsbelewinge primêr om vermaak en spel gegaan, maar later beïnvloed dit die kind in die selfvervulling van sy persoon-wees in die wêreld van mense.

Omdat die Swart mense 'n heenkome in die Blanke ekonomie gaan soek het, het gesinne geleidelik los geraak van die stamverband en gesinseenhede het in die stede tot stand gekom, en die gevolg was dat die eenheid van die stam nou vervang is met los individuele eenhede, waar die lewe op 'n individuele basis georganiseer is.

"The rise of the individualistic and materialistic ethic is something which is essentially alien to being-black-in-the-world." (Manganyi 1973 : 31)

Die moderne Swart kind wat nie vasgevang sit in 'n tradisionele groepsmentaliteit nie, sal dus begin beseef dat hy 'n individu en dus 'n afsonderlike selfstandige mens is, wat nie van sy ouers en aanverwante afhanklik is nie. Dit lei tot 'n geleidelike losmaking van die groepsbelewinge en 'n eie selfstandige houding teenoor die lewe, teenoor die ander, asook teenoor die dinge. Hierdie ontdekking word geopenbaar in 'n groter belangstelling in sy uiterlike en 'n meerdere fyngevoeligheid (Badenhorst 1972 : 53).

Die probleme wat bestaan met betrekking tot 'n inoventieke verwerking van die Swart kind se medemenslike verhoudings mag wees dat hy arm aan menslikheid is, omdat hy nie genoeg meelewing met ander mense het nie en nie genoeg opgaan in die intieme menslike verhoudings en lewensverbande nie. Hy ervaar en aanvaar dus ook nie voldoende en diepgaande genoeg die waardes en kultuur van sy gemeenskap saam met ander nie. Hieroor laat Manganyi (1973 : 31) hom as volg uit:

"Black consciousness and solidarity must be considered a medium for the creative development of individual and community dignity. Black consciousness and solidarity will be meaningful only to the extent that they ensure the effective return of the individual to the community. That is where he belongs."

#### 4.3.3 Die relasie van die Swart kind tot die dinge

Die dinge is van besondere belang in die wording van die Swart kind, want deur sy bewegings, bekyking en hantering van die dinge en later deur die taal leer die kind die wêreld ken. Die ordening van die veelheid van dinge hang af van hoe "ryk" of "arm" die milieu aan sulke omgangdinge is en van die pedagogiese ingryping wat plaasvind. Om die rede raak 'n kind met 'n swak sosiale milieu egter agter in sy psigies-geestelike wording in vergelyking met die een uit 'n goeie milieu (Nel 1968 : 180).

Langeveld (1964 : 142) beskryf dit as volg:

"Das Menschenkind aber lebt nicht versteckt in seinen leibe wie ein weichtier in seiner muschel. Der mensch ist der externe ... er wohnt in der welt mit seinem leibe. Und so lebt er dann auch bei den dinge."

Bonekamp (1962 : 174) deel bogenoemde gedagte as hy sê:

"Bezig-zijn geeft een breder en dieper inzicht in de dinge dan uitsluitend visueel waarnemen ... Omgaan met de ding en is een kennend en voelend zich-in-de-wereld-bevinden."

Manganyi (1973 : 31) toon aan dat daar 'n tipiese Swart in-die-wêreld-met-dinge bestaan wat verskil van die van die Wit mense. Hy

sê dat individualisme wat noodgedwonge by die Swart kind ontstaan het, ook aanleiding gegee het tot materialisme. Die verhouding van die Swart kind tot die dinge (ook materiële kultuur) word fundamenteel bepaal deur die kulturele volksgeaardheid van 'n gemeenskap, naamlik of dit 'n individualistiese, kapitalistiese of kommunistiese geaardheid is.

Die Swart skrywer beweer dat daar 'n wanverhouding tussen die individu en sy gemeenskap ontwikkel het en daarom 'n verandering in sy waardeisteeem teweeg gebring het en dat in plaas daarvan dat die verwantskap van die Swart mens tot die dingwêreld op voorwerpe een van die estetiese of nuttigheid gebly het, hierdie verhouding nou versteurd geraak het. Hierdie versteuring is veral waar wanneer die ontasbare waardes tot 'n minderwaardige status verlaag word. 'n Voorbeeld hiervan word genoem waar 'n digter as 'n minderwaardiger mens beskou word as die besigheidsmagnaat in sy blink Mercedes-Benz (Manganyi 1973 : 32).

Daar word beweer dat sukses 'n norm van Wit mense is en daarom word die verhouding tussen die suksesvolle Swart kind en die dinge weg beweeg van die estetiese- en nuttigheidswaarde na 'n sinloosheid en dat die dinge die dialoog met die mens bepaal in plaas daarvan dat die mens die dialoog tussen homself en die dinge bepaal. Die ontwikkeling van 'n aanvaarbare verhouding tussen die Swart kind en die dinge sal ook volgens Manganyi (1973 : 32), aangehelp word deur 'n heropbou van 'n gemeenskapsgevoel en 'n benadering wat nie verband hou met individualisme en materialisme nie.

Skrywer se ondervinding en ervarings met Swart kinders en volwassenes was dat die Swart kind en volwassenes ten opsigte van die dinge, voorwerpe en besittings, nie in 'n groot mate 'n versorgingskultuur handhaaf nie, maar eerder 'n vervangingskultuur daarstel. Miskien is dit waarom Swart mense nie besondere aandag skenk aan bewaringsboerdery nie en geen bome laat staan of oordeelkundig ontgin nie. Dit mag ook die rede wees waarom hulle hulle diere nie vroegtydig immuniseer teen siektes nie, maar wag tot hulle amper vrek voordat daar hulp gesoek word.

'n Sprekende voorbeeld van die sogenaamde vervangingskultuur is waar daar min tekens van restourasie by woonhuise, of hutte waargeneem word. In plaas daarvan dat 'n murasie weer opgebou word sien mens dikwels 'n nuwe huis met netjies versierde mure en 'n nuutgedekte rietdak langs die vervalte en verlate oorspronklike wonings.

#### 4.3.4 Die relasie van die Swart kind tot die transendente werklikheid

Du Toit (1967) : 122-123) maak die volgende stellings aangaande die godsdiens van die Swartes:

"Die ongeletterde Bantoe leef in 'n tradisionele wêreld, hy is 'n mistikus met 'n geheimsinnige leefwêreld, wat beide die ondermaanse en bonatuurlike sfeer omvat. Sy gedagtes word moeilik geformuleer ... wat hy glo is vasgelê in rites, kultusse of geykte handeling. Die sedelike en godsdienstige kom vir hom nie deur bepeinsing nie, maar deur voldoening aan tradisionele voorskrifte. Hy sing byvoorbeeld die woorde van 'n lied, wat geen betekenis maak nie, want dit gaan nie om die verstaan daarvan nie, maar om die voltooiing van 'n handeling."

Die kern van die Swart mense se tradisionele godsdiens neem die vorm van voorouergeeste-aanbidding aan, want sou die aanbidding van die voorouergeeste nie werklikheid wees by die Swart mense nie, kan dit gestel word dat hulle sonder geloof sou wees. Meintjies (1965) : 13) sê dat daar in gedagte gehou moet word dat die religie van die Swartman gebaseer word op sy eie lewensopvatting, sy sosiale begrippe en begrippe soos wat vir hom reg en verkeerd is. Dit is as gevolg hiervan dat soms onaanvaarbare vorme vir die Westerse samelewing na vore tree, want baie van hierdie aanvaarbare vorme lê in hulle kultuurpatroon opgesluit.

Vir die tradisioneel-georiënteerde Swartes is die "God" (Unkulunkulu) of "Groot-Een" baie belangrik. Hy was voor alles en word beskou as die ver weg, afgetrokke Iemand, wat hom nie veel steur aan die alledaagse lewe van die mens nie. Tog gee die Opperwese reën en openbaar Homself deur die weerlig, donderweer en hael. Kontak met Hom is alleen moontlik deur die voorouergeeste (Du Toit 1967 : 76).

Geloof in die magiese neem 'n baie belangrike plek in die religie van die Swart mense in, want:

"die rituele uitinge verbode aan die begrip van persoonlike supernaturalisme, waarin die besef van 'n Opperwese en ander bonatuurlike wesens en die voortbestaan van die siel weerspieël word, openbaar dikwels 'n element wat wys na 'n geloofsbeskouing aangaande magiese kragte wat bepaalde handeling beïnvloed". (Meintjies 1965 : 69).

Uit bogenoemde blyk dit dus duidelik dat die aanvaarding en aanbidding van die voorvader- of voorouergeeste by dié Swart mense 'n baie sterk kulturele inslag het en dat die invloed daarvan op hulle lewenspatroon nog baie sterk is. Hulle gaan dus van die standpunt uit dat hoewel die voorouers reeds oorlede is hulle tog nog van groot waarde kan wees en nog invloed op hulle kultuur en lewenspatroon kan uitoefen.

Luthuli (1981 : 39) skryf as volg in die verband:

"Among many Blacks - even the most sophisticated - evidence points to Christianity and ancestor worship existing side by side.

Met die verwestering van die Swart mense en ook die kerstening, dit wil sê die uitbreiding van die Christelike lewensopvatting en godsdiens, het daar veranderinge op die gebied van die godsdiens van die Swart mense ingetree. Volgens Schapera (1953 : 368) is daar baie min jong mense wat kennis dra van die betekenis van die voorvadergeeste en van die ouers het ook geen aanbidding buite die Christelike godsdiens nie.

'n Tipiese siening in die moderne lewensopvatting onder die Swart jeugdiges, kom van 'n student wat verklaar het dat hy nie in voorvadergeeste glo nie, omdat 'n dooie niks vir jou kan doen nie.

Ten slotte kan opgemerk word dat alhoewel die meeste Swart kinders aan een of ander kerkgenootskap behoort, maar ook die feit dat hulle nog nie hulle eie vooroueraanbidding ten volle afgelê het nie, dit nie onvoorwaardelik aanvaar kan word dat hulle die Westerse godsdiens



ten volle aangeneem het nie, want baie gevalle van dubbele standarde word nog aangetréf. In hierdie verband word dan volstaan met die enkele voorbeeld soos deur Swanepoel (1966 : 9) beskryf:

"Sekere waardes word nie absoluut aanvaar nie. Om byvoorbeeld iets van 'n medestamlid eiegeregtiglik vir jouself toe te eien, word as diefstal beskou, maar om van 'n vyand te steel of om 'n misdaad te pleeg wat verborge bly word nie as verkeerd beskou nie. Die Westerling met sy een enkele norm (die Liefdesgebod) is vir die Swart mense onbegrypbaar. Dit is dan moontlik dat die persoonlike, verantwoordelike stellingname van 'n individu teenoor 'n Opperwese by die Swart kind kan ontbreek".

##### 5. TWEDE PROBLEEMSTELLING

In die voorafgaande is daar 'n poging aangewend om die kultuur van die Swart mense te bespreek. Die tradisionele bestaanswyse van die Swart mense is ten volle toegelig. Daar is ook 'n poging aangewend om die akkulturasieproses en die gevolge daarvan volledig te bespreek. Ten slotte is 'n kultuur-antropologiese skou van die leefwêreld van die Swart mense en Swart kind gemaak.

In die volgende hoofstuk sal die skool as weg tot wêreldontwerp vir die Swart leerlinge bespreek word. Daar sal gekyk word na die komponente van die onderwysende opvoedingsituasie en die huidige skoolsituasie in Swart onderwys sal onder die loep geneem word.

## HOOFSTUK DRIE

### DIE SKOOL AS WEG TOT WÊRELDONTWERP VIR DIE SWART LEERLINGE

#### 1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal 'n poging aangewend word om die vraagstukke, wat rondom die skool vir Swart leerlinge sentreer, aan die orde te stel. Die skrywer wil allermens die gedagte laat posvat dat hierdie studie radikale veranderinge in die Swart skole beoog, want die skool is nie 'n instelling of 'n ontwerp waar sogenaamde nuwighede en verbeterings op 'n skouspelagtige en dramatiese wyse deurgevoer kan word nie.

Die skool is en bly 'n sekondêre menslike ontwerp en alhoewel die mens nie die skool as geskapene ontvang het nie, het die moontlikheid altyd bestaan dat die mens die een of ander tyd 'n skool sou ontwerp.

Die verskynsel wat bekend staan as onderwysende opvoeding was maar altyd by die mens aanwesig en die eerste plek waar daar sprake is van wêreldontwerp, is die gesinslewe. Daarom is die gesinslewe die oerweg, die oorspronklike en natuurlikste weg vir die ontwerp van eie wêreld (Gous 1967 : 2)

Die gesinslewe is nie die enigste weg tot wêreldontwerp vir die leerling nie; die omgewing waarin hy woon as geheel en wat ander mense insluit, sowel as die politieke-, sosiale-, ekonomiese- en kerklike strukture, vorm ook weë tot wêreldontwerp (Gous (1967 : 2) sê dat die mens kan, moet en behoort sy eie wêreld te ontwerp ten einde sinvol te kan woon.

Dit kan nie verwag word dat elke mens net 'n mooi en ideale wêreld sal ontwerp en onder hierdie idilliese omstandighede sal woon nie. Wêreldontwerp gaan gepaard met normatiewe ontwerp, dit kan goed gaan of dit kan misluk. Om hierdie rede kan geen kind aan homself oorgelaat word om wêreld te ontwerp, na goeie of geleie deur impulsiewe optredes onder bepaalde omstandighede nie. Hieruit vloei dit derhalwe voort dat behoorlike wêreldontwerp deur die kind slegs kan plaasvind waar volwassenes in relasie tot kinders staan - nie slegs in die gesinslewe nie, maar ook in die skool waar onderwysers meer bepaald gemoeid is.

Voordat daar oorgegaan sal word tot 'n bespreking van die komponente van die onderwysende opvoedingsituasie sal die begrip wêreldontwerp en die begrip skool nader toegelig word.

#### 1.1 Die begrip wêreldontwerp

Soos uit bogenoemde paragrawe duidelik blyk, bevind geen mens hom eensklaps in 'n wêreld wat vir hom voorbereid en gereed ontwerp en opgebou lê en wag nie. Die kind betree nie 'n universele, onveranderlike en vaste kultuurwêreld nie en die wêreld waarin hy hom bevind toon nooit 'n karakter van voltooidheid of afgerondheid nie. Juis in hierdie feit lê die uniekheid van mens-wees. Elke mens het die geleentheid om "eie wêreld" te ontwerp, maar skrywer is van mening dat kinders nie maar vrygelaat kan word om self na willekeur hulle eie wêreld te ontwerp nie, maar dit te doen met die hulp van hulle ouers, onderwysers en ander verantwoordelike medemense (selfs ander kinders)

Om nou deur te dring tot die wese van die skool as weg tot wêreldontwerp, blyk dit juis dat die skool, met sy grond in die leefwêreld van die mens, onder andere, op die weg van die kind geplaas word om hom te help om sy eie wêreld te ontwerp en om sinvol te kan woon. Van Rensburg, et al. (1981 : 11-12) beklemtoon juis

dat die mens voortdurend besig is om diepdenkend te besin oor die essensies van menswees. Die mens bedink die waarde en sin van die *opvoedingsbedrywighe*de en behoort eerstens te besluit oor *hoe* die kind gehelp moet word om sy wêreld sinvol te ontwerp en tweedens oor *waarheen* die kind op weg is en hoe hy/sy gehelp kan word om as bewoner van hierdie wêreld sy taak na behore te kan verrig en te volbring.

Die taak van die opvoeder leen sig tot die oproep en die Swart nie-volwassene en Swart jeugdige om persoonsontvouting, menswording en volwassewording tot *verwerkliking* te bring, want as eksisterende wese het die mens die taak om skeppend in sy leefwêreld te handel. Ter verwesenliking hiervan moet die Swart nie-volwassene en Swart jeugdige in sy eie wêreld raakgesien word en daarvandaan tot die toeëiening van die volwasse wêreld *gehelp* word. Die *oproep* van die Swart nie-volwassene en Swart jeugdige moet deur die volwassene *beantwoord* word in die vorm van *steungewing* en *hulpverlening* en *norm-sentriese optrede*, want die Swart nie-volwassene en Swart jeugdige het *nood* daaraan, en as *roepende* wil hy die steungewende syn van die volwassene ervaar. Alleenlik hierdeur kan hy ten volle in die betekeniswêreld beweeg om uiteindelik self iemand te wees (Naude 1984 : 4) (Skrywer se kursivering).

In die skool, as een leefruimte vir die Swart Senior Sekondêre skoolkind, word daar klem gelê op lewensoriëntering en sinvinding. Dit beteken dat die kind op deskundige wyse voorberei moet word om uiteindelik 'n sinvolle bestaan as behoorlike volwassene te voer. In die skool moet sinsamehange, dit wil sê betekenisvolle onderlinge verbande verhelder word tussen waardevolle inhoude, vaardighede en houdinge. Die kind moet dus gehelp word om sinvol te lewe in die hedendaagse wêreld en te werk aan 'n sinvolle toekoms (Landman (red.) 1981 : 3).

Omdat dit in hierdie studie gaan om die pedagogiese bedrywighede of handeling, soos in Hoofstuk Een aangetoon, is die skool 'n instelling waar onderwysers/esse) optree as leerkragte, dit wil sê as persone wat op kragtige wyse handel en vanweë essensiebewustheid daartoe in staat is om opvoedingsbedrywighede in beweging te bring omdat hulle oor die geestelike-, sedelike- en fisieke vermoëns mag beskik om dit op moedige en deskundige wyse te doen vir en met leerlinge wat daarna hunker om die lewe van 'n volwassene en met volwassenes te lewe (Langeveld, soos aangehaal deur Landman 1981 : 4).

Langeveld (1969 : 32-33) brei uit op bogenoemde stelling wanneer hy die volgende skryf:

"Het kind is op sommige gebieden al heel gauw te veel in de wereld van de volwassenen ..... Dat betekent dat binnen de wereld van de volwassene is een andere, gedeeltelijk eigen machtige wereld bezig zich een plaats te veroverigen : de wereld van de jeugd ..... Maar aan de andere kant bouwt juis daar de jeugd zign wereld, waar de volwassene het land nog niet bewerkt heeft ..... Hier vormt het kind zich een persoonlijke levensruimte, als de opvoeding het kind nog de mogelijkheid leeft laten behoud en tot eigen ontwikkelingsdrang in positieve zign. Als deze drang ontbreekt, dan ontwikkelt zich enkel de minimale wereld van het kind van deze leeftijd. Arm aan structuur als het leven dan is ..... word het steriel en geestelijk en moreel sluit het kind zich in deze wereld op en zij kunner geen aansluiting meer vinden aan het leven van de volwassenen".

Die kind-opvoeder deelname in die . kind se op-weg-wees-na-volwassenheid is pedagogiese bedrywighede binne 'n geskikte leefruimte as leerruimte en volgens Landman (1981:97) het die onderwysende-opvoedingsgebeure ten doel om, dit wat die kind met die leiding van volwassenes in die opvoedingsituasie doen, selfstandig en op eie verantwoordelikheid te doen wanneer hy volwassenheid

bereik het. Hierdie stelling impliseer dat die doel van opvoeding die aktiewe verwerwing van behoorlike volwassenheid deur die (Swart) leerling met behulp van daadwerklike bystand deur die volwassene is en dit dui op aktiewe deelname van beide (Swart) leerling en volwassene aan die pedagogiese bedrywigheidsstrukture. Die doel van die opvoeder is om die opvoedingshulp te laat slaag wat weer die aktiewe begeleiding van die opvoeder as inisieerder impliseer.

Volgens Landman (1981:98) is opvoeding die hulp met die inhoudelike verwerkliking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture wat hier kortliks na verwys word as hulp met *betekening, inspanning, normering, saam-waag, saam-dankbaar-wees, saam-aan-spreeklik wees, hoop-op-toekoms, ontwerp-van-moontlikhede, vervulling-van-bestemming, agting-vir-waardigheid, selfbegryping en verantwoordelikheid.*

In Hoofstuk vier word bogenoemde pedagogiese kategorieë meer volledig bespreek en vervolgens sal slegs verwys word na die antropologiese kategorieë te wete:

#### 1.1.1 In-betekenis-wêreld-wees

Onder die antropologiese kategorie, in betekeniswêreld-wees, word derhalwe kortliks die kategorieë bespreek wat regstreekse betrekking het op pedagogies-gefundeerde wêreldontwerp naamlik:

- \* Betekening met toenemende verantwoordelikheid;
- \* Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid; en
- \* Genormeerde voor-en-nalewing.

Wêreldontwerp by die Swart leerling veronderstel dus opvoedende hulp van die volwassene en sal afhang van ontwerp-van-moontlikhede-tot-volwassenheid.

Die wêreld waarin die mens lewe is 'n menslike wêreld. Die mens ontwerp hierdie wêreld vir hom tot 'n leefwêreld deur sin en betekenis daaraan te gee. Dit is ook slegs die mens wat eksisteer. "Eksist" beteken "Uit-sigself-tree", sigself oorskry, buite sigself tree.

1.1.1.1 Wêreldontwerp in die Swart opvoedingsituasie en betekening met toenemende verantwoordelikheid

Opvoedende wêreldontwerp deur kinders vind onder leiding en begeleiding van volwasse opvoeders plaas. Langeveld (1969:11) onderskryf hierdie stelling as volg:

"Welke eigen betekenis deze zijnswijze van de mens voor ons gekregen heeft, laat zich aflezen aan de manier, waarop wij, de volwassenen, deze 'levensweg' van het kind vorm geven. Zoals wij het kind zien, zo geven wij vorm aan zijn weg en deze richtlijnen vormen weer het kind en aan hem zien wij dan weer hoe hij gericht is".

Wanneer die Swart kind dan nou aktief betrokke raak in sy wêreld sal hy later self doen en handel en hierdie handeling (bedrywighe) behoort altyd betekenisgewend te wees. Soos in Hoofstuk twee onder 4.3 aangetoon ontwerp of stig die Swart kind dan ook verhoudinge met homself, sy medemense, met die dinge en met die transendente of metafisiese werklikheid. Landman (1981:98) beweer dan nou dat wat sin en betekenis vir die begeleidende volwassene is tot sin vir die kind be-teken word.

Die Swart kind is iemand wat self-iemand-wil-wees (Sien 4.2.5 in Hoofstuk 2, p. 89) en omdat die mense-keuses in sy eie lewe gewortel is, het hy dan ook die reg om self iemand te wees. Hy het die reg om eie identiteit te besit waardeur hy uniekheid verwerf. Hy moet te alle tye die geleentheid gebied word om homself te identifiseer kragtens sy eie ervaring en kennis (Landman en Gous 1969 : 57; Landman e.a. 1971(a) : 108). Die kind kan sy eie wêreld ontwerp en betekenisse heg deur verantwoordelikheid te neem vir sy eie keusehandeling en daardeur dan ook verantwoording moet doen vir sy betrokke keuses. Hierdie keuses is met norme gemoed en toekomsgerig.

By die uitoefening van keuses sal hierdie moontlikheid slegs verwerklik kan word met die nodige wordingshulp en daar kan met Roos (1979:3) saamgestem word dat die opvoeder die norme op so 'n wyse sal voorleef dat die nie-volwassene bereid sal wees om dit op dieselfde wyse na te leef. Keusemaking in verantwoordelikheid sal egter net kan geskied indien die opvoeder die begrypings-, vertrouens- en gesagsverhouding verwerklik en voorleef. Slegs hierna kan die opvoeder oorgaan tot die verwerkliking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture.

Ten einde die Swart leerling te steun en te begelei tydens wêreldontwerpe en betekenisgewing moet die opvoeder oorgaan tot konstituering van leefruimte as leerruimte. Die Swart skool, onder andere, en in die Senior Sekondêre fase, veral, voorsien hierdie leefruimte en wordingstyd.

In die moderne Westerse kultuur het die opvoeder van Swart kinders die reuse-taak om Swart kinders te lei en deur sy voorlewing te begelei tot betekening van sy wêreld met toenemende verantwoordelikheid in die moderne samelewing en in hoogs ontwikkelde wêreld en daar kan met Luthuli (1982:17) saamgestem word wanneer hy sê:

"one of the aims Blacks have for the education of their children, therefore, ostensibly lies outside their culture and is perhaps even to some extent irreconcilable with some aspects of their philosophy of life".

#### 1.1.1.2 Wêreldontwerp in die Swart opvoedingsituasie met betrekking tot geleidelike wegbreek-van-inspanningsloosheid

Wegbreek beteken om van 'n statiese na 'n dinamiese toestand oor te gaan. Dit impliseer dus 'n aktiewe beweging van 'n passiewe toestand waarin die leerling aktief deelnemend is. Hierdie anderswording is 'n beweging van wegbreek-van inspanningsloosheid na 'n inspannende lewenswyse. Oberholzer (1966 : 5) merk hieroor as volg op:



".....die mens is spanning, egter nie van biopsigiese prosesse wat na ekwilibrium strewe nie, maar 'n spanningsveld van waardes in die aanwesigheid van behoortlikheidsbesef. Hy is met behoortlikhede gemoed, daarom is hy spanningsveld".

Die leerling se spanningslose bestaanswyse word met behulp van inspannende bedrywighede opgehef. Hy kan dit egter nie altyd alleen vermag nie en benodig pedagogiese steun en word deur die opvoeder tot selfhandeling en inspanning gelei. Landman et. al. (1975 : 98) stel dit as volg:

"Hierdie spanning maak ook opvoeding noodsaaklik, want sonder opvoedingshulp sal die kind nie kan beweeg van die "is" na die "behoort" nie."

Die aktiewe beweging weg van inspanninglose betrokkenheid tot pedagogies-gefundeerde spanningsvolle wêreldontwerp vereis 'n aktiewe deelname van beide opvoeder en leerling. Die leerling aanvaar nie altyd die wegbreek van inspanningloosheid gelate nie en kom dikwels in opstand en daag onder andere gesag uit en wil alleen gelaat wees om sy eie weg te gaan en self keuses te maak. Hierdie 'opstand' dui gewoonlik op die opsegging van hulpbehoewenheid en ontwikkeling tot selfstandigheid en die opneem van verantwoordelikheid en 'n dinamiese stellingname vir behoortlikheidseise wat nodig is ten einde tot geleidelike sosiaal-maatskaplike oriëntering in die leefwêreld te kom. (Landman 1981 : 121).

Die beweging weg van die is na die behoort is 'n vrugbare spanning omdat dit opvoeding moontlik maak. Die kind moet egter genoegsaam geleentheid gegun word om weg te breek van passiwiteit en op kragtige wyse deelneem aan wat behoort te wees. Hy moet geleidelik met die behoortlikseise vertrouwd raak totdat dit vir hom in 'n toenemende mate aanvaarbaar en sinvol word dat dit die enigste soort lewe is wat 'n mens behoort te lei. Oberholzer (1971:5-6) verklaar in die verband tereg:

"Egte en gedyende hominisering vernietig die lewe van homeostase; ons betrokkenheid by en gemoedheid met die menswording is op geen afname van spanning en lusbevrediging afgestem nie, maar juis op die verhoging en toename daarvan. Die eventuele bereiking van ewewig .... lei tot 'n toestand van rus wat die mens sal laat roes. Die rus mag goed wees, maar die rus sal die dood beteken; die ewewig van die rus as die rus in ewewig dui op die verloëning van die essensie van die mens).

Samevattend kan gesê word dat die kind op dinamiese wyse moet deelneem aan die opvoedingssituasie. Hy moet ook deelneem aan die essensies van die pedagogiese verhoudingstrukture, die pedagogiese verloopstrukture en aan die verantwoordelikheid wat daarmee saamgaan. Met die steun van die volwassene en die spanning wat daar is word opvoeding moontlik gemaak. Tereg merk Kilian et al. (1974 :210) op:

"Die volwassene se lewe .... moet daarvan blyke gee dat dit wat hy aan die kind as nastrewenswaardig voorhou, in sy eie lewe lyflik teenwoordig is".

Laasgenoemde stelling word duidelik verstaan wanneer 'n kort bespreking van die volgende pedagogiese kategorie onderneem word naamlik:

1.1.1.3 Wêreldontwerp in die Swart onderwyssituasie met betrekking tot genormeerde voor- en nalewing:

'n Volwasse lewe word gekenmerk deur 'n onvoorwaardelike vereenselwiging met norme, want elke volwassene lewe onder die gesag van norme omdat hy hom met daardie norme vereenselwig het. Elke outentieke opvoeder vereenselwig hom inderdaad met die norme van daardie wêreld waarin hy leef en waarin die lewensopvatlike norme en waardes die eksistensie rig. Die kind moet sodoende gehelp word om sinvol die norme te gehoorsaam en in toenemende mate die gehuldigde lewensopvatting te ken, te verdedig en in sy lewe te vergestalt.

Die opvoeder is ook terdeë daarvan bewus dat die kind met hom as identifikasiefiguur identifiseer, daarom sal hy weet wat die waarde

van toereikende voorlewing vir die kind is om tot die toenemende stellingname vir die behoorlike te kan kom. Die opvoeder sal derhalwe besonder krities staan teenoor die wyse en gehalte van sy eie voorlewing en slegs dit wat hy vir die kind as nastrewingswaardig wil voorhou, aan die kind voorleef (Roos 1972 : 196; Kilian en Viljoen 1974 : 210; Van der Walt, et al. 1980 : 60).

Die Swart kind hunker ook na die gesag van norme en na die genormeerde voorlewing daarvan deur senior-sekondêre-skool-onderwysers wat in die vertrouensgesprek - en nie deur rigide voorskrifte nie - hom laat insig kry in wat die volwassene in die Swart leerling se belang goedvind of verbied. Hier kan baie voorbeelde genoem word, byvoorbeeld by die keuse van sy maats, vermaak waaraan hy sal deelneem, die kerkgenootskap waaraan hy wil behoort, sy skool waaraan hy wil behoort, sy skoolvakke en by die keuses van dit waartoe hy hom sal inspan en so meer.

Die noodwendigheid van die toerykende verwerkliking van die pedagogiese verhouding- en verloopstrukture is moontlikheidsvoorwaardes vir die toerykende verwerkliking van hierdie besondere opvoedingsbedrywigheid en ook die ander opvoedings- bedrywigheede wat hier bespreek is. Die opvoedingsbemoeyenis, in die skool, kan alleenlik slaag waar die gepreformeerde veld vir toerykende deelname van die kind aan die opvoedingsbedrywigheid, geskep is. Die kwaliteit van sy saamwees met die volwassene sal ook die kwaliteit van sy betekenisgewing, sy inspanning en deelname aan die behoorlike en sy toegewyde nalewing van die behoorlike bepaal. (Petrick 1982 : 139).

## 1.2 Die begrip "skool"

Die begrip "skool" is afkomstig van die Latynse woord "scholé" wat "vrye tyd" beteken, dit wil sê tyd wat vir studie gebruik kan word. Vandag sal die skool beskryf kan word as 'n onwegdinkbare en onweghandelbare inrigting (Landman 1981 : 2, Stone 1981(b) : 8).

Die skool is die produk van ontwikkelde beskawing alhoewel baie ontwikkelende beskawings inisiasieskole bedryf het. Van der Stoep (1972 : 21) sê egter dat skole nie oral en altyd noodsaaklike instellings was vir goeie en voltooide opvoeding van kinders nie.

Opvoeding en onderwys het oorspronklik heeltemal berus by die ouerhuis. Die ouers is naamlik die eerste en natuurlike opvoeders van die kind. Hierdie taak het later te gekompliseerd vir die deursnee ouer geraak en is mettertyd deur persone oorgeneem wat dit as 'n beroep beoefen het en toenemend op formeel georganiseerde wyse aan groepe kinders gesamentlik onderrig gegee het. So het skole tot stand gekom. Skole is dus nie 'n oergegewene wat met menswees gegee is nie. Die skool is 'n sekondêre menslike ontwerp met 'n doel daargestel deur die volwasse mens. Langeveld (1969 :12-13) stel dit duidelik:

"wij verlangen iets, want wij, volwassenen, moeten absoluut toegeven dat het onse taak is om een opvoedingsorgaan als dit tot stand te brengen. Als orgaan tot opvoeding wordt de school immers algemeen erkend. Zij vult het gezin aan, maar heeft haar eigen taak: die van het onderwijs. Het kind heeft een school nodig om te leren wat het thuis maar bij uitzondering leren kan. Het gaat naar school omdat het zich daar 'verder ontwikkelde', d.w.z. omdat zijn ontwikkeling daar voorgezet wordt onder omstandigheden die thuis niet kunnen worden opgebracht en die belangrijk zijn voor, het leven. Het ontmoet er andere kinderen, als individu en als groep, het ontmoet en onderwijzers, d.w.z. mensen die zich uit hoofden van hun beroep bezighouden met het onderwijs geven aan kinderen het is de taak van de school om het kind in een bepaalde cultuur, in een bepaalde gemeenschap binnen te leiden of het hiertoe voor te bereiden".

Gous (1979 : 19) stel dit dat in fenomenologiese perspektief, die skool nie as 'n ding behorende tot die objektiewe dingwêreld verskyn nie, maar as 'n gekonstitueerde, intensionele objek, diep en onafskeldbaar veranker in die bedoelinge, waardes en norme van die mens. Dit is 'n beplande ontwerp terwille van die mens en sy toekoms.

Wanneer daar objektief na die skool gekyk word, word dit gesien as 'n ding behorende tot die dingwêreld. Dit is 'n gebou, geleë in 'n dorp of stad of plaas. Ander objekte wat in die skool aangetref word, is die mense, leerinhoud en hulpmiddels. Die leerlinge word deur die onderwysers gelei en onderrig om die leerinhoud te ontdek en te bemeester. Die mate van bemeestering word geëvalueer deur objektiewe eksamens en toetse. Die kinders behaal dan resultate en verwerf kwalifikasies aan die hand waarvan hulle dan geskik geag word om die een of ander beroep te beklee (Conradie 1980 : 14).

Gewoonweg word onder die term "skool" verstaan daardie gebou of plek waarheen kinders gaan om te leer of deur volwassenes geleer te word. Die volwassenes gaan daarheen met die doel om die kinders te laat leer of te onderrig aan die hand van leerinhoude of kennisinhoude. Kinders gaan nie slegs na 'n skool om sekere kortkursusse te volg nie, maar woon dit by vir 'n groot deel van sy/haar kinderleeftyd. Die skooljare kan twaalf jaar of langer duur. Die skool is volgens bogenoemde 'n tydruimtelike instelling en is as gevolg van sodanige struktuur seker een van die mees treffende en ook mees doeltreffende kultuurontwerpe wat ooit deur die mens tot stand gebring is. Alhoewel dit 'n kultuurontwerp is wat kragtens menslike toedoen ontstaan het en steeds in stand gehou word, is die samestelling, funksionering en doelstellings, die weë en middele wat daar gebruik word, en dit wat daar gebeur, nie vreemd aan die oorspronklike wyse van die menslike in-die-wêreld wees nie.

Opvoeding wat oorspronklik in die gesinsituasie geskied het, word ter voorbereiding vir die lewe in die skool voortgesit op meer formele wyse. Die ouers word nou deur ander volwassenes, die onderwysers, bygestaan om die kinders te lei en te begelei. Langeveld (1969 : 16) stel dit soos volg:

"De wêreld waarin het kind de leerkracht ontmoet, kunnen wij wel in het algemeen de school noemen, maar op school en in het leven op school ontmoeten leerkracht en kind elkaar voornamelijk in de functie die heel bepaald is voor deze school, naamlijk in het onderwijs."

Hiertoe is die onderwyser slegs in staat as hy/sy oor die kennis en kundigheid aangaande die werklikheid wat ontsluit moet word beskik. Die onderwyser, as volwassene; aanvaar ook verantwoordelikheid vir sy optrede in die skoolse praktyk. Die opgawe van die kind op skool is om die werklikheid as mens te verower en so anderse volwasse insigte, houdings en vaardighede verwerf.

In die skool word sekere geselekteerde inhoude voorgeskryf aan die hand waarvan die kind toenemend tot die werklikheid toetree deur te leer. *Die totale inhoude (vakke en programme soos byvoorbeeld jeugweerbaarheid en gesinsvoorligting) wat as opgawe dien vir die kind om te verwerf en te verwerk vorm die skoolse kurrikulum* In die skool word daar nie slegs kennis bygebring nie, maar ook onderrig en opgevoed. Sekere aspekte van die werklikheid wat vir die kind in die skool ontsluit word, is in die vorm van kennisstrukture of kennissisteme gegiet. Hierdie kennisstrukture het eerstens 'n vorderingskarakter soos die kind deur sy skoolloopbaan vorder van die primêre tot sekondêre fases. Die verskillende kennisgebiede, verskillende belangstellings en behoeftes van kinders en die verskeidenheid behoeftes van die land, bring ook mee dat daar verskillende ander programme en tipes skole ontstaan, veral ten opsigte van die sekondêre fases. So kan byvoorbeeld algemene sekondêre skole, handel-, tegniese-, kuns- en landbou-skole onderskei word, elk met 'n besondere beklemtoning ten opsigte van 'n bepaalde studierigting.

Die steungewing aan die kind in sy op-weg-wees na volwassenheid val primêr die ouerhuis ten taak in die voorskoolperiode, waarna die primêre- en daarna die sekondêre skool die taak van die ouerhuis deels oorneem en wat veral formele kennisstrukture betref, verder voer tot groter hoogtes as waartoe die gemiddelde ouerhuis in staat is.

In die nastrewing van die einddoel met alle opvoeding en onderwys, het sowel die gesin as die primêre- en sekondêre onderwys elk 'n spesifieke en unieke taak om te vervul.

Uit die laaste paragrawe word daar tot die gevolgtrekking gekom dat dit in die skool gaan om die leerling (kind) wat op weg ('n weg in die ontwerp van eie wêreld) is na behoorlike volwassenheid; die onderwysers/esse) wat reeds behoorlik volwasse is en aan die hand van behoorlikheidseise (norme) die leerling lei en begelei om in toenemende mate sy bestemming te vervul d.w.s. mondigheid (volwassenheid) te verwerf (Van Rensburg 1981 : 19); en die opvoedingsmiddele (leerinhoud, hulpmiddele en vaardighede) wat gebruik kan word om 'n doel (behoorlike volwassenheid) te bereik (Landman : 1981 : 1).

Dit is nou 'n uitgemaakte saak dat die ouerhuis (gesin) nie alleen die kind kan opvoed en lei in sy ontwerp van eie wêreld, in hierdie multi-gefasetteerde wêreld nie. Na sy skoolloopbaan behoort die kind die ideale beeld van volwassenheid, wat in die skool aan hom/haar voorgehou is, te vertoon. Die skool, as weg vir ontwerp van eie wêreld deur sy leerlinge, behoort derhalwe sy ideële beeld van volwassenheid sigbaar te maak. Die skool behoort dus nooit slegs kindsentries of onderwysersentries of leerinhoudsentries te wees nie, maar normsentries. Daarom is elke aktiwiteit in die skool wesenlik afgestem op die vergestaltung van waardes en norme. Die skool is dan ook inderdaad die plek waar alle gebeure

deurweef is van die opdragtelikbindende maar ook van die normatief-  
rigtende. Die kinders moet byvoorbeeld leer lees, skryf en reken,  
maar hulle moet ook reg lees, korrek en mooi skryf; noukeurig  
akkuraat en netjies reken. By dit alles moet elke taak ook nog  
vóltooi, afgehandel, geëvalueer, en gekorrigeer word. Alles wat  
teen die norme indruis word afgeweer en gekanaliseer in die rigting  
van die behoorlike. Dit geld ten opsigte van elke moontlike aspek  
wat in en om die skoolse bedrywighele denkbaar is. As plek van  
voor-sorg waar waardes en norme eerbiedig, gehuldig en gerealiseer  
word, is die skool in wese ook liggende en beligtende ontwerp. Hier  
word kinders toegerus in terme van kennis wat waar, korrek en geldig  
is. Daarmee kan hulle die lewe ingaan en verantwoordbare keuses  
maak en besluite neem (Smit 1973 : 243).

Dit beteken gevolglik dat die weg in die ontwerp van wêreld 'n weg  
moet wees wat genormeerd en normerend moet wees ten einde die  
opvoedingsdoel te bereik.

#### 1.2.1 Enkele doelstellings met onderwysende opvoeding in die skool

Landman (1981 : 3) vat bogenoemde siening saam wanneer hy die skool  
onder andere beskryf as 'n onwegdinkbare en onweghandelbare  
inrigting wat:

"'n leefruimte is waarin klem gelê word op  
lewensoriëntering en *sinvinding*. Dit beteken dat  
die kind op deskundige wyse voorberei moet word om  
uiteindelik 'n sinvolle bestaan as behoorlike  
volwassene te voer. In die skool moet  
sinsamehange, dit wil sê, betekenisvolle onderlinge  
verbande verhelder word tussen waardevolle inhoude,  
vaardighede en houdinge. Die kind moet dus gehelp  
word om *sinvol* te lewe in die hedendaagse wêreld  
en te werk aan 'n sinvolle toekoms".



Uit bogenoemde moet nou nie afgelei word dat die lewenswerklikheid slegs uit die hoogs waardevolle inhoude bestaan nie, want die leefwêreld is soms maar baie verwarrend, verskeurd en gebroke. Wanneer dan in so 'n wêreld in die skool opgevoed wil word moet 'n noukeurige seleksie van die skoolse inhoude gemaak word aan die hand van pedagogiese norme, waardes, kriteria en rigsgoere. Weer eens 'n aanduiding dat die skool nie slegs kindsentries, onderwysentries of leerinhoudsentries is nie, maar normsentries.

Op skool word daar aan leerlinge die geleentheid gebied vir die *selfstandige verwerking* en *oefening* van waardevolle norme, inhoude, vaardighede en houdinge wat ontsluit en geleer is. Landman (1981 :4) sê dat dit geskied deur omgangsituasies te stig waar die onderwyser(es) lyflik teenwoordig is, maar hom/haar nie direk met die leerling bemoei nie en periodieke verlating toe te laat waarin die kind geleentheid kry om selfstandig te oefen in die lyflike afwesigheid (maar tog teenwoordigheid) van die onderwyser(es).

Van der Stoep en Van der Stoep (1968 : 74-106) sê dat die intermediêre leefwêreld 'n toekoms makende, voortsettende en voltooiingskarakter het. Hieruit blyk dit dat die skool nie 'n tronk, werkkolonie, vakansie-oord, kennisfabriek of 'n formele opleidingsentrum is nie. Smit (1973 : 235) sê dat die skool 'n verwylyplaas is waar daar te midde van geborgenheid, orde en ordelikheid reëls gemaak en gehandhaaf word en waar daar derhalwe geen bandelose vryheid mag heers nie. Daar word gepraat, gewerk en beweeg; selfs geswoeg en gesweet. Maar daar word ook gelag, gesing en ontspan, daar word godsdiens beoefen en dinge gemaak. Daar word onderrig, geredeneer, verduidelik, opdragte gegee en uitgevoer. Daar word reëls neergelê, gehoorsaam en goedgekeur, oortree en gestraf. Daar word sukses behaal en teleurstellings gesmaak. Hierby kan gevoeg word dat in die skool verhoudings gestig word en dat daar geëvalueer word, aangemoedig en geprys word, gekritiseer, reggehelp word en voor geleef word.

Die bogenoemde aktiwiteite het ten doel om die kind by die menslike werklikheid te betrek en dat hy/sy toegelaat moet word om deel te neem aan die vermensliking van die wêreld waarin mense leef. Die skool het ten doel om, met inagneming van die eise van behoorlikheid, alle aspekte van die leefwêreld geleidelik vir die kind toeganklik te maak. Derhalwe moet onderwysende opvoeding daarop gemik wees om die kind geleidelik los te wikkkel uit die alledaagse praxis deur eie kritiese afstandneming en objektivering, sodat die dinge in die leefwêreld beter reliëf kan vertoon en in 'n nuwe lig geplaas kan word (Kwant 1962 : 173).

Waar daar hierbo bo verwys word na "alle aspekte van die leefwêreld" beteken dit dat die skool die volle bestaansrykdom van die mens tot beskikking van die kind moet stel, maar voortdurend ook waak teen oorlaaiing en ook rekening moet hou met die eise van die moderne maatskappy.

As daar gekyk word na die daaglikse aktiwiteite van die hedendaagse skoolkind waar dit gaan om die verwerwing van vaardighede, beoefening van kunste en die toepassing van die wetenskappe en dan nog die buitemuurse aktiwiteite soos sport en ontspanning, dan wonder 'n mens of daar nie gedink moet word aan die feit dat dit in die skool in 'n toenemende mate gaan om 'n universalisering van die mens se kennis nie. Die kind moet derhalwe kennis maak met algemeen-geldige kategorieë en die blywende karakter van die waarheid wat nie afhanklik is van sy eie partikuliere situasie nie. Die kind moet leer dat die feitelike waarhede verbonde is aan die feitelike konstellasie van die sinsamehang van dinge (Kwant 1962 : 173).

Ten slotte moet opgemerk word dat die opvoedingsdoel alleen sinvol, lofwaardig en aantreklik vir die kind voorkom in die gestalte waarin die opvoeder dit self verpersoonlik en dit aanskoulik en konkreet deurleef (Pöggeler in Gous 1967 : 231). Dit beteken dat daar 'n doel met onderwysende opvoeding is vir sover die onderwysende opvoeder 'n doel met sy eie lewe het. Die voorbeeld wat die

volwassene aan die kind voor leef is van fundamentele betekenis. Sy lewe moet daarvan blyke gee dat dit wat hy aan die kind as nastrewenswaardig voorhou, hy self ook moet navolg (Kilian en Viljoen in Steyn 1980 : 136). Verder moet dit duidelik wees dat die skool nie kinders vir die lewe kan voorberei sonder om die vraag na die sin van die lewe te stel nie (Frankl 1975 : 100). 'n Skool wat die kind nie konfronteer met die vrae na die lewensbeskoulike en geloofswaarhede nie, se program moet op een of ander wyse onvolledig bly. Die kind moet beseft dat sy persoonlike bestaan slegs sin het indien hy daadwerklik die gemeenskaplike situasie self opneem en verder bring (Gous 1967 : 232).

Samevattend kan gesê word dat die doel met onderwysende opvoeding, lewensopvatting-verwerkliking is. Dit beteken dat dit wat die hoogste waardevol is, begryp en aanvaar word en dat daar 'n gedyende strewe na volwassenheid by die kind gewek word om dit wat deur opvoeding aan hom voorgehou is, in sy lewe te verwerklik.

Hiermee is daar aangetoon dat die skool 'n sinvolle en noodsaaklike weg tot wêreldontwerp in die lewe van elke kind kan, moet en behoort te wees om in die moderne wêreld op selfstandige wyse staande te kan bly.

## 2. DIE KOMPONENTE VAN DIE ONDERWYSENDE OPVOEDINGSITUASIE

### 2.1 Inleiding

Die onderwyssituasie, soos hierbo aangetoon, 'n situasie wat op skool plaasvind, is in die eerste plek 'n onderrigsituasie. Die onderwysers, deur hulle onderrig bedrywighede, spreek die leerlinge aan deur spele, gesprekke, voorbeelde en opdragte, want hulle het 'n bepaalde leerdoel voor oë.

Die leerlinge antwoord op "hierdie leerdoel deur te leer en te assimileer (soms leer die leerling nie). In die tweede plek is hier dus sprake van 'n leersituasie. Die doel van die onderwysituasie is om die kind te aktiveer tot 'n effektiewe leerhandeling waardeur hy in die leerstof wat sy onderwyser deur sy onderrig op hom probeer oordra, 'n bepaalde seleksie van sy kultuur op so 'n wyse sal ontmoet dat hy dit vir homself sal toe-eien deur dit persoonlik te interpreteer, te assosieer en te verwerk om alles op sy beurt weer op sy eie bydrae tot sy geestelike erfenis uit die verlede te maak of om deur die bemeestering van die aangebode leerstof 'n stap sal vorder op sy weg na intellektuele selfstandigheid, wat 'n wesenskomponent van geestelike volwassenheid in sy geheel is (Gunter 1973 : 48).

Die drie hoofkomponente van die opvoedende onderwysituasie in die skool, en ook in die voorwetenskaplike opvoedingsituasie, is die onderwyser of leraar, met die leerstof as onderwysmiddel, gemoeid met sy leerling(e) om 'n bepaalde leerdoel te bereik. Aarts (1969 : 42-43) sê dat spontane leer (waarvoor geen onderwyser nodig is en waar daar 'n onmiddellike kontak tussen leerling en leerstof is) nie voldoende is vir die kind nie. Hy spreek hom as volg uit:

"Hiermede komt het niet ver genoeg, zeker niet in onze ingewikkelde en hoge cultuurperiode. Het kind heeft naast dit spontane leren nog een ander leren nodig, nl. een leren onder leiding van een andere, een vormend leren. Dit leren veronderstelt een onderwijzer, die het kind datgene onderwijst, of in elk geval het kind helpt zoeken, wat het zelf niet vinden kan."

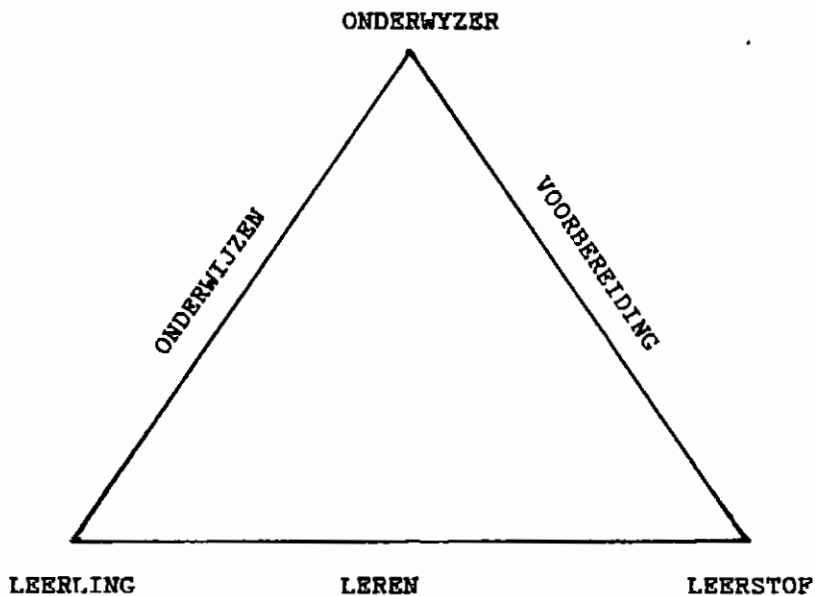
Die bepaalde leerdoel wat die onderwyser nastreef, waarna hierbo verwys is, word deur Gunter (1973 : 48) as volg saamgevat:

"Die doel van sy onderwyshandeling is elke keer om hulle te help om sekere dinge te ken en te kan doen en om hulleself te leer dink, en daarbenewens, in die tweede plek, om geleidelik bepaalde vermoëns, goeie gewoontes, positiewe gesindhede, ideale en deugde te ontwikkel of aan te kweek - en dit alles met die oog daarop dat hulle sal vorder op hulle pad tot geestelike volwassenheid as eind- of totaaldoel".

Wanneer daar dan nou van 'n didaktiese situasie gepraat word, word bedoel dat 'n onderwyser, leerlinge en bepaalde leerinhoudes gesamentlik 'n gebeure konstitueer of 'n handeling laat plaasvind wat as "didakties" beskryf kan word (Van der Stoep 1973 : 21).

Aarts (1969 : 43-44) beskryf die didaktiese situasie as volg:

"Bij het opzettelijk leren, zoals het in de school voorkomt, wordt het contact tussen het kind en de leerstof gelegd door middel van een onderwijzer, die de schakel vormt tussen het kind en de leerstof. Hij is de bemiddelaar tussen kind en leerstof. Het kind zou uit zichzelf de leerstof, die voor hem nodig of gewenst is, niet gevonden hebben. De onderwijzer heeft aan de hand van hem bekende criteria de leerstof voor het kind uitgekozen en helpt hem verder bij het leren, d.i.e. het verwerking van die leerstof. Onderwijzer, leerstof en leerling vormen de hoekpunten van de z.g. 'didactische driehoek'



Die drie komponente kan eintlik nooit geskei word waar onderwysende opvoeding plaasvind nie. Die leser moet ook nie dink dat die kwantitatiewe voorstelling afbreek doen aan die kwaliteit van die betekenis van die drie faktore nie, nog minder dat die statiese karakter van die driehoekvoorstelling die dinamiek van die onderwysgebeure verminder.

Ten einde 'n wetenskaplike blik op die opvoedende didaktiese situasie te verkry sal die drie komponente vervolgens afsonderlik bespreek word sodat die leser die komponente afsonderlik beter kan verstaan.

## 2.2 Die onderwyser

Net soos die skool 'n sekondêre menslike ontwerp is, so is die onderwyser 'n sekondêre ontwerp en Gous (1967 : 236) beweer dat die onderwyser 'n "intensionele objek" vir die ander is, want hy word op allerlei wyses beteken byvoorbeeld as meester, leraar, opvoeder, leerkrag, professionele opvoeder, didaktiese pedagoog en so meer.

Die onderwyser, as volwassene, staan die ouers van kinders by in die vorming van kinders tot volwassenheid. Met volwassenheid word hier bedoel die eienskap wat iemand besit om selfstandig die normbeeld of idee van volwassenheid sigbaar te maak, deur op 'n sinvolle en verantwoordelike wyse wêreld te ontwerp aan die hand van en binne die strukture van die leefwêreld (Gous 1967 : 236).

Soos in Hoofstuk twee aangetoon staan die mens; kind, onderwyser, ouer, altyd in 'n verhouding. Die kind stig verhoudings met homself, sy medemens byvoorbeeld sy ouers, ander kinders en sy onderwysers, en dinge en met God. Volwassenes byvoorbeeld onderwysers skep ook verhoudings met kinders en alle gelowiges staan in 'n besondere verhouding met God (Landman 1982 : 1).

Onder die leiding van onderwysers raak kinders betrokke by verhoudings, want betrokkenheid by verhoudings is deel van die opvoedingsgebeure, dit wil sê deel van dit wat moet gebeur sodat die opvoedingsdoel verwerklik kan word, naamlik behoorlike volwassenheid (Landman 1982 : 1).

Die onderwyser het 'n besondere opdrag en taak om op 'n sistematiese en beplande wyse 'n brug te slaan tussen die grootmenswêreld en die kinderswêreld. Dit beteken dat die onderwyser vertrouwd moet wees met die verhoudings wat die volwassene in die volwasse wêreld stig sodat hy die kinders by die wêreld van die volwassene kan betrek. Hierdie verhoudings is die opvoedende gesagsverhouding, die opvoedende begrypingsverhouding en die opvoedende vertrouensverhouding. Die kind onder die leiding van die onderwyser oefen besondere verhoudinge sodat hy sy kindwees kan oorwin om dit later soos 'n behoorlike volwassene te beoefen.

Die onderwyser as singewer, sinbelewer en sinontvouer behoort die grootmenswêreld op so 'n wyse vir die kind te vertolk en te belig, dat sy leerlinge dit sal beteken, oorgaan tot inspanning, die normbeeld sal navolg, moedig waag die toekoms in, met dankbaarheid verantwoordelikheid sal opneem, aanvaar dat die onderwyser hom as medemens aanspreek, laat hoop op toekomstige volwassenheid as 'n aktiewe verwagting, verkies om hulleself oop te stel vir die verwerkliking vir ontwerp-van-moontlikhede tot volwassenheid, besef en aanvaar dat hy moet word wat hy behoort te word as vervulling van bestemming, insien dat die onderwyser as volwassene agting het vir sy menswaardigheid, in staat wees om hulleself toenemend self te begryp, en dat die leerlinge dit sal beskou as riglyne waarvolgens hulle vryheid kan verower tot eie verantwoordelikheid.

Smit en Kilian (1973 : 36) wys daarop dat die onderwyser en die kind altyd in dialoog tot mekaar staan in die klaskamer en dat die dialoog plaasvind deur leerinhoud. Die onderwyser se onderrig bedrywighede korreleer altyd met die kind se leerbedrywighede; sekere optredes van die onderwyser vra vir sekere optredes van die leerlinge en andersom. Om die rede behoort die onderwyser altyd positiewe gesindhede by sy leerlinge te kweek en behoort hy alles in sy vermoë te doen om die uniekheid van elke individuele kind te verstaan.

Die onderwyser kan ongelukkig ook waardes, norme, gedraginge en lewensinhoud in die skool oorbring wat nie daar relevant is en behoort te wees nie.

In so 'n geval is hy dan besig om die normbeeld van volwassenheid, wat hy gedyend moet sigbaar maak, te verloën en oneer aan te doen. Hy stel homself bloot aan agteraf bespreking, kritiek en verwerping. Sy eie boodskap aan die kind verloor sy gesag en krag en hy vertoon 'n grootmensewêreld wat vir die meeste kinders, ouers en kollegas nie aanvaarbaar is nie (Gous 1967 : 239).

Die ideale onderwyser bestaan sekerlik nie, maar daar kan kortliks gekyk word na die kriteria waarvolgens 'n onderwyser moontlik geëvalueer kan word. In hierdie verband sal daar hoofsaaklik eklekties te werk gegaan word om die kriteria te verbeter.

Perquin (in Landman 1982 : 11) sê dat die persoon van die onderwyser die eerste voorwaarde is vir orde en hy gee die volgende uiteensetting: Eerstens gaan dit om die onderwyser se *ewewigtigheid* (gebalanseerdheid) wat hom die beslidsheid en vermoë gee om besluite te neem. Hierdie vermoë gee aan die kinders veiligheid (geborgenheid) en vertroue. Tweedens toon die onderwyser *welwillendheid* waarmee hy die leerlinge benader en die *welwillendheid* om versorging, meeleving en hulpverlening aan almal en veral aan die wat nie die pas kan volhou nie. Derdens word klem gelê op die *uiterlike voorkoms* van die onderwyser wat groot appél by die leerlinge (en gemeenskap) aanteken.

Leerlinge vertoef graag in die teenwoordigheid van 'n *stylvolle* en *vriendelike* onderwyser wat *geduldig, opreg en eerlik* is. In sy optrede teenoor leerlinge en kollegas en ouers is daar groot waardering vir 'n *hoflike, simpatieke en taktvolle* onderwyser wat *onselfsugtig, opofferend en toegewyd* sy taak verrig. 'n Onderwyser gaan altyd *sistematies* en *georganiseerd* te werk, want hy bly 'n *student* wat altyd nuwe kennis wil inwin. Benewens sy vakgerigtheid behoort die onderwyser ook die innerlike behoefte om *lewenswaardes* oor te dra, te besit.



'n Onderwyser wat self gesag aanvaar kan ook gesag uitoefen en sodoende leerlinge aanmoedig om ook 'n konstruktiewe lewenshouding aan te neem. *Die onderwyser leef nie slegs 'n verantwoordelike lewenshouding vir sy leerlinge voor nie, maar deur die verhoudinge wat hy/sy stig bly hy/sy normbeeld vir die kind.*

### 2.3 Die Leerling

Daar is reeds op gewys dat die kind self iemand wil wees en word, en dat hy hom daartoe leen kragtens sy openheid as toekomstigheid, maar dat hy dit nog nie selfstandig op eie verantwoordelikheid kan doen nie. Ten gevolge van sy openheid en ontiese nood is hy op die leiding, krag, norme, waardes, kennis en lewensinhoud van die volwassene aangewys indien hy tot gedying en ontsluiting van sy eie moontlikhede moet kom. Hy is aangewys op onderwysende opvoeding, leen hom daartoe en kan met die regte leiding daaraan deelneem en deel hê (Gous 1967 : 216).

Engelbrecht, et. al. (1983 : 26-27) sê dat elke kind in die opvoedende onderwysituasie 'n aantal fundamentele karaktereienskappe besit wat tiperend is van sy kindwees. Hy stel dit as volg:

*"Each child needs security and safety; the child anticipates the future with expectation; the child is open-minded and therefore intentionally directed at the realization of ideals. Each act of the child is a response to the invitation of the world. From the beginning the child lives in a world in which he has to acquire meaning, and to which he must give meaning while he discovers meaning."*

'n Kind kan alleen homself in die skool verteenwoordig. Niemand anders kan namens hom die skool bywoon en daar namens hom eie wêreld ontwerp nie. As bewussyn en selfbewussyn (daarmee openheid en singewende eksistensie) moet die kind sy skool, homself, sy medeleerlinge en onderwysers konstitueer en integreer in die totale sinsamehang van sy eie betekeniswêreld, teenwoordigheidsveld of landskap. In die skool word sy vertroude en vanselfsprekende voorrefleksiewe wêreld as't ware losgeruk uit sy alledaagse praxis (Gous 1967 : 240). Die kind besef nou dat die maan nie van kaas

gemaak is nie en dat die sterre nie vir hom "knipoog" nie, nog minder sal hy by die kant van die aarde afval en dat die see nie sout is as gevolg van 'n neultjie wat onder op die bodem van die see lê en sout maal nie. Die vertrouende kinderwêreld word male sonder tal uit verband geruk en dinge kom voortdurend vir hom in 'n nuwe lig te staan.

Met betrekking tot al hierdie dinge sal die kind lyflik sin ontwerp en wêreld stig. Hy word ook geleidelik gedwing tot nadenke of refleksie. Die onderwyser is verantwoordelik vir die ontvouing van hierdie verborge dinge, maar wanneer die kind homself met die onderwyser waag, kry hy reg wat die onderwyser van hom vra. Geleidelik beteken die kind sy onderwyser dan as slim, dom, hulpvaardig, goed, simpatiek, verdraagsaam, opvliënd, sleg, wonderlik, kwaai, veeleisend en so meer. Die kind kry self ook betekenis wat hy self nooit voorheen gehad het nie. Hy kan nou lees, skrywe, somme maak en teken, dat dinge goed of sleg gedoen kan word en kom baie gou agter dat die slegte, lelke en morsige nie in die skool aanvaar word nie. So staan die kind dan onder die reëls van die skool en geleidelik moet hy hom dan self beteken as iemand wat dom, slim, fluks, lui, gehoorsaam of ongehoorsaam is en so meer. Die kind aanvaar gesag maar daar moet liever gesê word dat *die kind gunstig op die regte soort gesag reageer*. Gous (1967 : 241) sê dat as weg in die ontwerp vir sy eie wêreld is die skool vir die kind 'n las, 'n plesier of vreugde en wanneer die skool vir vakansies sluit, kan kinders die skool op uitbundige wyse verlaat. Dit is ook bekend dat die meeste kinders terug wil kom na hulle skool, want die skool beteken vir hulle iets in die ontwerp van eie wêreld en dat daar ook sinvol gewoon kan word. Gous (1967 : 241) sê voorts dat die skool in 'n noue verband staan met 'n kind se *toekoms*. Dit is 'n weg wat 'n mens moet volg, want dit is 'n goeie weg. Daar leer die kind hoe waardevol tyd is en word hy bewus van 'n eie lewenstaak wat opgeneem moet word wat in die toekoms wag. Die lewe en wêreld word daar oopgedek.

Daar moet altyd in gedagte gehou word dat kinders verskil en dat waar so maklik na 'n homogene "klas" verwys word, moet ook in ag geneem word dat die klassituasies nie 'n kind stroop van sy/haar individualiteit nie. Engelbrecht, et.al. (1983 : 27) stel dit as volg:

"Teachers should therefore take into account that every pupil must be guided in a dignified and sympathetic way in order to fulfil his own unique hankering after security. It is a misconception to believe that a specific group of children in a particular class is homogeneous, and that these children can, therefore, all be instructed in exactly the same way. Those who believe this do not realize that there are large individual differences between children and that every child lives in a world of his own."

Die kind is aktief-willend, hy beskik ook oor 'n nuuskierighedsdrang en 'n nabootsinstink en driflewe. Hierdie sake dui daarop dat die kind dinge nie passief wil aanvaar nie. Dit moet onthou word dat elke kind verskillend eksplorieer omdat verskillende faktore hierdie eksplorاسie beïnvloed. Engelbrecht, et.al. (1983 : 28) spreek hom as volg hieroor uit:

"The physically handicapped child, the autistic child and the child who momentarily finds himself in a crisis situation, cannot explore on a high level. The rural child, the urban child and the child from a culturally deprived environment all explore in different ways and move in different settings. Bearing this in mind the teacher must give every pupil a fair chance to explore authentically by bringing the world inside the four walls of the classroom."

Samevattend kan gesê word dat die kind onvolwasse is, maar volwasse wil en moet word; hy is onvoltooid maar strewe na en kan gehelp word na voltooidheid; hy is ongevormd maar wil, moet en kan gevorm word; hy is afhanklik maar wil en moet en kan tot onafhanklikheid groei en gehelp word; hy is hulpbehoewend maar wil en moet en kan gehelp word; hy is in alles ongedissiplineerd maar wil, moet en kan gedissiplineer word. Hy is in sy totaliteit nog nie opgevoed nie en dit maak doelbewuste en planmatige opvoeding moontlik.

#### 2.4 Die Leerinhoud

In die moderne literatuur word soms verwys daarna dat ons studie-objek in die onderwysituasie nie 'die kind' as sodanig, of as abstrakte begrip is nie, maar wel die (lerende) kind in sy spesifieke kultuursituasie. Die ware vorming van die kind vind plaas in sy ontmoeting met die leerstof as vormsisteme, soos dit in die kultuursituasie waarin hy hom bevind gekonkretiseer is. Vir die kind om enige plan, enige sin te beleef, is dit noodsaaklik dat die aanbieding op skool noue verband sal hou met die totale wêreld van die kind se persoonlike ervarings in die kultuursituasie waarin hy hom bevind (Duminy 1966 : 463).

Hoe daar ook al oor die skool, die onderwys en die opvoeding gedink word, heers daar bykans volslae eenstemmigheid oor die uitspraak, van Waterink (1962 : 23) wanneer hy sê:

"wat toch de zin van het bestaan der school, naamlijk het bijbrengen van zekere kennis aan de kinderen, kennis, die zij bij de huizelijke opvoeding niet kunnen krijgen. Historisch en practisch rust het bestaansrecht der school ongetwijfeld in de behoefte van de kinderen, om in de huidige cultuursituatie zekere kennis zich eigen te maken."

Die eenstemmigheid verdwyn egter gou wanneer die wese en funksie van die "kennis" waarom dit gaan ter sprake gebring word. Aangesien die leerinhoud noodwendig as lewensinhoud fungeer en aangesien leer 'n wyse van lewe is, moet die skool gesien word as 'n leefwêreld van die kind. Die bestaansrede vir die skool blyk nie duidelik indien die wyses waarin die skoolse leerinhoud met dié van die ouerlike opvoeding ooreenkom, bekyk word nie (Van der Stoep en Van der Stoep 1968 : 122), maar ten duidelikste indien gekyk word na die wyses waarin die skoolse leerinhoud verskil van dié van die gesinsituasie, binne die raamwerk van die idee van die pedagogiese situasie (beide tipes opvoedingsituasies verskyn immers as pedagogies in hulle eie reg as verskynsels), en vir so ver die verskillende sinsbetekeningsituasies beide noodsaaklik en essensieel is vir volwasseheid, minstens in die kultuursituasie waarin daar

vandag geleef word (Maree 1970 : 225). Die skool se leerinhoud is nie maar net kwantitatief meer as dié van die gesinsopvoeding nie, is nie maar net noodsaaklik omdat die ouers nie genoeg tyd en kennis het om die kind na behoorlike volwassenheid te voer nie, maar is ook kwalitatief anders. Immers indien skoolopvoeding net nodig is omdat die ouers nie oor die nodige "kennis" beskik nie, dan is óf die ouers nie behoorlik volwasse nie, óf die skool stuur op 'n ander doelstelling af as die volwassenheid.

Vir Van der Stoep en Van der Stoep (1968 : 122) lê die kwaliteit wat die leerinhoud van die skool as tipiese skool kenmerk, veral in die formele en geordende weg daarvan. Dit is dan ook die plek waar die kind voortdurend voor 'n beplande en voorbereide opgawe staan. Uit hierdie totaal van opgawes en inhoude kristalliseer die amptelike leerplan. Die amptelike karakter van die leerplan hou ook die moontlikheid in van evaluering op formele vlak in die vorm van syfertoekenning. Dit beklemtoon verder dat die betrokkenheid van onderwyser en kind by die leerstof in die onderwysituasie 'n formele betrokkenheid is.

Maree (1970 : 226) wys ook daarop dat die aksent in die skoolse leerinhoude swaar en konsekwent val op taak, plig, verantwoordelikheid en arbeid (werk, skoolwerk) as die vergestaltung van 'n taak as lewensopgawe. Deur die skoolse leerinhoude word taak, arbeid en verantwoordelikheid, inhoude waaraan sistematies en in volgehou kontinuïteit gearbei word en word arbeid en spel as lerende bestaanswyses toenemend geskei.

Op skool word die kind met eg-pedagogiese beskerming, steungewing en begeleiding in die bestaanswyses ingelei wat die groter lewe buite die gesinsverband vir die volwassene kenmerk. Die skool word derhalwe 'n belangrike intermediêre leefwêreld van die kind waarin hy juis nie meer mag leef soos in die leefwêreld van die gesinsituasie nie, maar nog nie volstrek hoef te leef soos in die grootmenswêreld nie. (Maree 1970 : 226). Vir die Swart leerling, in die intermediêre leefwêreld, onder die warme steunende hand van die onderwyser, dien die skool en sy leerinhoude as buffer teen die koel, vreemde, gemassafiseerde, vertegnologiseerde milieu van die

moderne Westerse kultuurgemeenskap waarin hy hom bevind. Die skoolse leerinhoud dien dan noodwendig as "weg tot menswording" vir die kind van hierdie tyd en kultuur (Van der Stoep en Van der Stoep 1968 : 121).

Behalwe die warme, sorgende hart van die opvoeder wat hom in intiem vrome behoortlikheid gedra soos 'n volwasse mens hom behoort te gedra en in die leerinhoud leef soos 'n mens behoort te leef, moet die leerinhoud van die skool dus ook die meer gedistansieerde en toeretiese vergestalt en die meer sistematiese en geformaliseerde denk- en leefwyses verwerklik (Maree 1970 : 227). Die leerinhoud van die skoolsituasie behoort, dus lewensinhoud te wees en moontlik inhoud van 'n anderse lewe as wat die kind in die gesinsituasie mee bekend is, maar nog steeds pedagogies begeleid en met verantwoordelikheid, liefde en vertrouensvolle steun aangebied as die behoorlike bestaanswyses van volwassenheid (Van der Stoep en Van der Stoep 1968 : 117-123).

#### 2.4.1 Die kurrikulum van die skool

Vroeër in hierdie hoofstuk is onder andere gesê dat die skool 'n beplande sekondêre ontwerp is ter wille van die mens en sy toekoms. In die lig van 'n kind se toekoms, naamlik die bereiking van volwassenheid, bestaan daar 'n program van inhoude wat in elke skool aangebied word. Hierdie program van inhoude, aan die hand waarvan die kind sy bestemming moet bereik, staan bekend as kurrikulum.

Formeel kan kurrikulum ook beskryf word as 'n groep vakke wat deur 'n persoon gevolg word om 'n voorgeskrewe studiekursus te voltooi, of vir die verwerwing van 'n sertifikaat, diploma of graad. Volwassenheid, as kinders se toekomstige einddoel, word geleidelik bereik omdat die inhoude afkomstig uit die geordende leefwêreld van die volwassene aanvanklik eenvoudig aan die kind deurgegee word en later meer metodies, geordend en gesistematiseerd ontsluit word deur onderwysers in skole. Bogenoemde impliseer dan 'n baan of weg soos vooraf bepaal of uitgemeet. Hierdie baan of kurrikulum word deur leerlinge onder leiding van die onderwysers gevolg.

Ragan (1962 : 3) beskryf hierdie baan of kurrikulum as volg:

"all the experiences of children for which the school accepts responsibility. It denotes the results of efforts on the part of the adults of the community, state and nation to bring the children the finest, most wholesome influences that exist in the culture."

Saylor en Alexander (1967 : 6) definieer die kurrikulum as:

"a plan for providing sets of learning opportunities to achieve broad goals and related specific objectives for an identifiable population served by a single school centre."

Volgens sommige bestaan die kurrikulum nie slegs uit voorgeskrewe vakke en hul sillabusse nie, maar kan ook ekstra-kurrikulêre bedrywighede insluit. Ragan (1962 : 120) gee dit ook te kenne as hy die kurrikulum sien as 'n reeks ervarings wat die moontlikheid van wording aan die kind bied ten einde toekomstige lewensprobleme die hoof te bied. Richardson (ongedateerd : 37) toon ook hierdie aspek as hy sê:

"Since the curriculum is the totality of experience it is much more than subject matter as it is traditionally conceived. It is the inter-relation of experience in the school and experience that comes from the other aspects of the student's life."

Spodek (1962 : 39) huldig ook hierdie mening in sy definisie van kurrikulum:

"the organized experiences designed to provide opportunities for learning to children in a school setting."

Maree (1970 : 228-237) het vyf wyses beskryf waarop die kurrikulum benader kan word. Eerstens kan die skool gesien word as 'n *mikrokosmos van die intellektuele wêreld*. Tweedens word oor die kurrikulum in *psigologiese terme* gedink. Derdens word daaroor

gedink in terme van kultuur en die gemeenskap. Vierdens word ook na die kurrikulum gekyk vanuit 'n verskuilde vermoënsielkunde waar die oefening van sekere vermoëns van die mens beklemtoon word. Vyfdens word die mees algemene kurrikulumsiening, naamlik dié rondom die ervaringsidee beskryf. Maree wys daarop dat 'n verantwoorde ervaringsbegrip in die lig van 'n siening van volwassenheid, nie anders kan nie as om te dink in terme van die menslike lewe self waarin kennis, behoorlikheid en lewenspraktyk nie van mekaar te skei is nie.

Die menslike lewe sonder inhoud is onmoontlik. Die didaktiese praktyk, as vorm van deelname (bedrywigheid) van die mens aan die werklikheid, blyk ondenkbaar te wees onder inhoud aan die hand waarvan die onderrig - leer gebeure plaasvind. Beide onderrig en leer is konstituente van die opvoedingswerklikheid, maar dit beteken ook dat iets onderrig moet word.

Dit is nie moontlik om die totale werklikheid eensklaps vir die kind te ontsluit nie. Die volwassene sal daarom seleksies uit die werklikheid moet maak en dit kategoriaal vir die kind ontsluit. Hier vind derhalwe 'n differensiëring van die werklikheid plaas en die deurgang van inhoude deur die volwassene is dan in die vorm van leervakke, aan die hand waarvan die kind geleidelik gevorm word. *Kurrikuluminhoud verwys na daardie geselekteerde en geordende inhoude (vakke en programme) wat as kurrikulum daargestel word om as opgawe vir die kind te dien en wat hy moet verwerf en verwerk om sodoende 'n behoorlike volwassene te word.* (Conradie 1980 : 31).

Hierdie vakke oriënteer die kind dan eksemplaries en kursories in dié sinsbetekeniswyses, nie volkome "versaaklikte" kennisinhoude nie, maar as wyses van beleving van die menslike situasie (Van Gelder 1964 : 31). In die leefwêreld funksioneer die religieuse, sedelike, estetiese, sosiale en fisiese aspekte van die lewenswerklikheid, egter geensins as sparte vakke of wetenskappe nie (Gous 1972(b) : 71). Die volwassene wat 'didaskain' moet egter nie hierdie vakke geïsoleerd van mekaar ontsluit nie, maar sal die kind moet help om sy ervarings te integreer wat 'n kontinue, geordende en samehangende ontsluiting van werklikheid en toetrede daartoe veronderstel (Gous 1972(b) : 71).



Die insluiting van opvoedingsinhoud in die skoolse kurrikulum en ook in dié van ander onderwysinstellings, word sistematies en opvoedkundig-wetenskaplik verantwoord en gewoonlik word oortuigde motiverings gevind vir insluiting van 'n baie wye reeks van vakke in die kurrikulum. Dit is onmoontlik om die totale inhoud van die leefwêreld van die volwassene as kurrikuluminhoud aan te bied en daarom word dit noodsaaklik dat kriteria vir die seleksie en evaluering van kurrikuluminhoud aangewend word, sodat volle nut uit die beperkte aantal skooljare van die kind gehaal kan word.

Elke mens of kind, moet 'n eie wêreld konstitueer en menswees is 'n opgawe wat hy nie kan ontwyk nie. Deur singewing moet elkeen eie wêreld ontwerp. *Die mens belewe dus sy wêreld as taak en opgawe.* Daar moet ook altyd in gedagte gehou word dat kinders nie eenders is in hul gesitueerdheid nie. Dit gee aanleiding tot die noodsaaklikheid van gedifferensieerde onderwys in die senior sekondêre skoolfase en ook tot voorsiening wat gemaak behoort te word vir die hoogsbegaafde en minder begaafde leerlinge. Maree (1970 : 228) verklaar dat geldige kriteria vir die seleksie van kurrikuluminhoud slegs opgestel kan word, in die lig van opvoedingsdoelstellings soos dit vanuit die lewens- en wêreldbeskouing gegee word, aan die hand van die kategoriale struktuur van die leerinhoud en die persoonlike en sosiale gesitueerdheid van die kind.

Wanneer die kurrikulum beskryf word vanuit 'n fundamentele werklikheidsbetrokkenheid van die mens word weer eens herhaal dat die mens, as mens-in-die-wêreld, verhoudings met die wêreld stig, meer in besonder met die self, die ander, die dinge en die Transendente. Hierdie verhoudinge impliseer waardevolle verhoudinge waar daar 'n waardeverwesenliking of meer verhewe eiendoel ter sprake is met elke verhouding wat gestig word. Hierdie *omgang* met die werklikheid, of werklikheidshandeling (sien Hoofstuk Een : 8-10), of werklikheidsdeelname (sien Hoofstuk Een : 10-12), word saakliker namate volwassenes ingryp deur middel van opvoedingshandeling, sodat die kind wêreld sinvol kan ontwerp.

Hierdie onderrigtende handeling, soos dit in die opvoedingswêreld en as modus van menswees aan die lig tree, word deur die onderwyser in die skool aangewend sodat die kind waardevolle verhoudings met die werklikheid kan stig. Die onderwyser (volwassene) voed dus op en help die kind om sy eie wêreld te ontwerp.

Vanuit sy lewens-en-wêreldbeskouing kies die volwassene inhoude. Opvoeding vind dus plaas aan die hand van geselekteerde inhoud. In die onderwysgebeure is die inhoud opgawe en slegs as opgawe het dit sin in die onderrigsituasie (Conradie 1980 : 30). Die *besondere inhoud* wat deur die bemoeienis van die onderwyser in die formele onderrigsituasie in die skool vir die kind opgawe word, kan gevolglik as die kurrikulum vir die skool beskrywe word (Taylor : 60). Die leerinhoud behoort dus begryp te word as aktualiseringshandeling (verwerkliking) van die pedagogiese situasie, daarom is dit pedagogiese opgawe vir die volwassene en ook opgawe tot singewing in die kind.

Die volgende kurrikulumkategorieë kan dan uit die bedrywigheidsstrukture verbesonder word:

1. Inhoud wat opgawe is tot hulp met betekening-met-toenemende-verantwoordelikheid.
2. Inhoud wat opgawe is tot geleidelike wegbreek-van-spanning-loosheid.
3. Inhoud wat opgawe is tot genormeerde voor- en nalewing.
4. Inhoud wat opgawe is tot pedagogiese waag-met-mekaar.
5. Inhoud wat opgawe is tot dankbaarheid-vir-pedagogiese geborgenheid.
6. Inhoud wat opgawe is tot aanspreeklikheid-vir-opvoedingsgebeure.
7. Inhoud wat opgawe is tot hoop-op-toekomstige-volwassenheid.
8. Inhoud wat opgawe is tot ontwerp-van-moontlikhede.
9. Inhoud wat opgawe is tot geleidelike-vervul-van-bestemming.
10. Inhoud wat opgawe is tot toenemende-ag-vir-die-ander in sy menswaardigheid.

11. Inhoud wat opgawe is tot toenemende-selfbegrip-tot-vol-wassenheid.
12. Inhoud wat opgawe is tot verowering-van-vryheid-tot-ver-antwoordelikheid.

Vanuit hierdie kategoriale struktuur kan vervolgens kriteria afgelei word, byvoorbeeld inhoud wat as kurrikulum kwalifiseer moet as opgawe tot genormeerdheid kan dien en so meer. Dit is ook moontlik om vanuit hierdie kategoriale struktuur 'n stel kriteria af te lei waarvolgens 'n analise gemaak kan word van die verwerk-liking van pedagogiese bedrywigheidsstrukture.

#### 2.4.2 Die kurrikulum vir Swart skole

In die tradisionele stamverband was dit die alledaagse lewe self wat verantwoordelik was vir die verskaffing van byna die totale inhoud van opvoeding en onderwys wat die Swart kind moes ontvang (Duminy 1966 : 461). Kinders is byna uitsluitlik in en deur verskillende werklike, konkrete situasies onderwys. Formele onderwys soos gedurende inisiasieperiodes byvoorbeeld, het 'n beperkte rol gespeel by die opvoeding van kinders. Becker (1974 : 77) onderskryf hierdie beperkende rol wat formele onderwys gespeel het wanneer hy sê:

,...boys and girls of roughly fourteen and older are isolated in initiation huts (colloquially known as schools or lodges) built specially for the occasion. Usually lodges open when the crops have been harvested in autumn, and continue until the first rains fall in spring".

Die opvoedings- en onderwyssisteem van die tradisionele Swart gemeenskappe is derhalwe tot in sy fundamente geskud deur die invoering van die Westerse skoolonderwys. Nieteenstaande hierdie skokke het georganiseerde, formele skoling (waar professionele onderwysers die leerlinge inlei in vaardighede soos lees en skryf en waar sistematiese oordrag van kennis in verband met die Bybel, moedertaal onder tale, geskiedenis, natuurkunde, wiskunde en so meer) in die hedendaagse Swart onderwys sy beslag gekry.

Voortvloeiend hieruit sê Duminy (1966 : 463) dat die ware vorming van die kind plaasvind in sy ontmoetinge met die leerstof vorm - sisteme, soos dit in die kultuursituasie waarin hy hom bevind, gekonkretiseer is. Vir die kind om enige plan, enige sin te beleef, is dit noodsaaklik dat die aanbieding op skool noue verband sal hou met die totale wêreld van die kind se persoonlike ervarings in die kultuursituasie waarin hy hom bevind.

Johnson in Jones Red. (1980 : 126) sê in hierdie verband die volgende:

"Professional curriculum planning which is to be effective should begin where the child and his milieu are rather than from fantasy. This means that educational programming and educators themselves ought to be concerned with definite outcomes, based upon development factors known to exist in the subgroup of Black children and the cultural matrix from which growth and development stems."

Alle leerstof bestaan basies uit kennis omtrent die kultuurbesit van mense. Luthuli (1982 :26-27) stel dit as volg:

"Yet there is no doubt in the minds of everyone concerned with education that the school curriculum has to a great extent a conservative function in education, that of retaining what is valued by people and which identifies the peoples concerned. Leading educationists throughout the world agree that whether a curriculum is for white, yellow, brown or black people there is no doubt that it must be the reflection of the daily activities of that people. These daily activities include social, economic, religious, political and many aspects that are indexed by the language, in short, a people's entire culture".

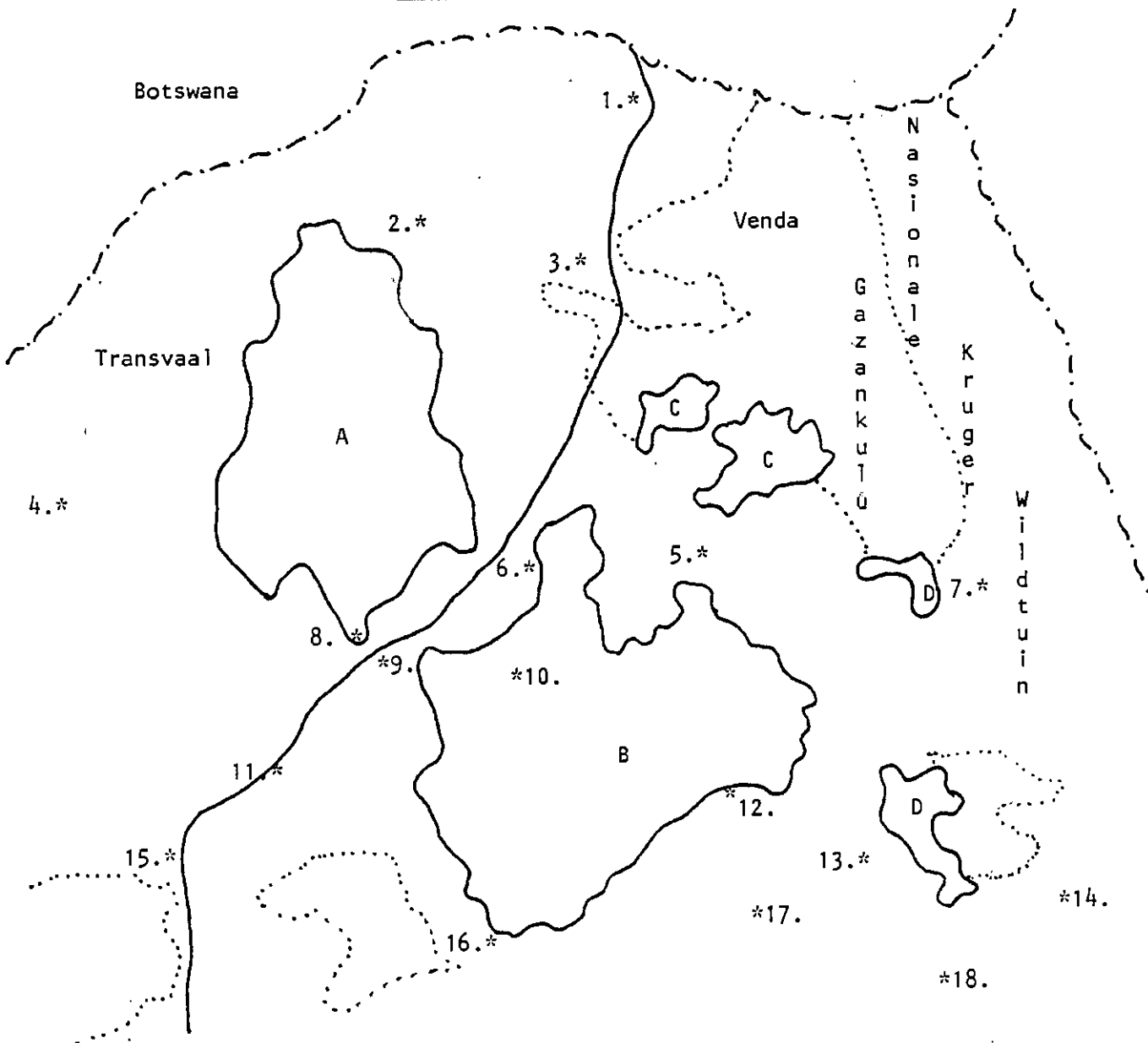
Luthuli (1982 : 93) het die werklike doel van 'n kurrikulum vir Swart skole as volg saamgevat:

- \* From Black viewpoint the aim of Black Education is the development and promotion of a modern progressive culture with social institutions which will be in harmony with one another; with the evolving conditions of life to be met in South Africa as a whole; and with schools which must serve as effective agents in the process of multi-national development.
  
- \* From a Black individual point of view, the aims of Black Education are the development of character and intellect, and the equipping of the Black child for his future work and surroundings."

Luthuli (1982 : 94) het voorts die beginsels waarop 'n kurrikulum vir Swart skole berus as volg geformuleer:

- \* Education is to be so broadly conceived so that it can be organised to provide not only adequate schools, but also social institutions which will be in harmony with schools.
  
- \* Education should aim to secure efficient and thorough co-ordination of planning, budgeting and administration designed to develop sound social institutions.
  
- \* Black education should be coordinated with a definite and carefully planned policy for the development of Black societies. The mother tongue should be utilised to the maximum in order that the schools may be Black in nature".

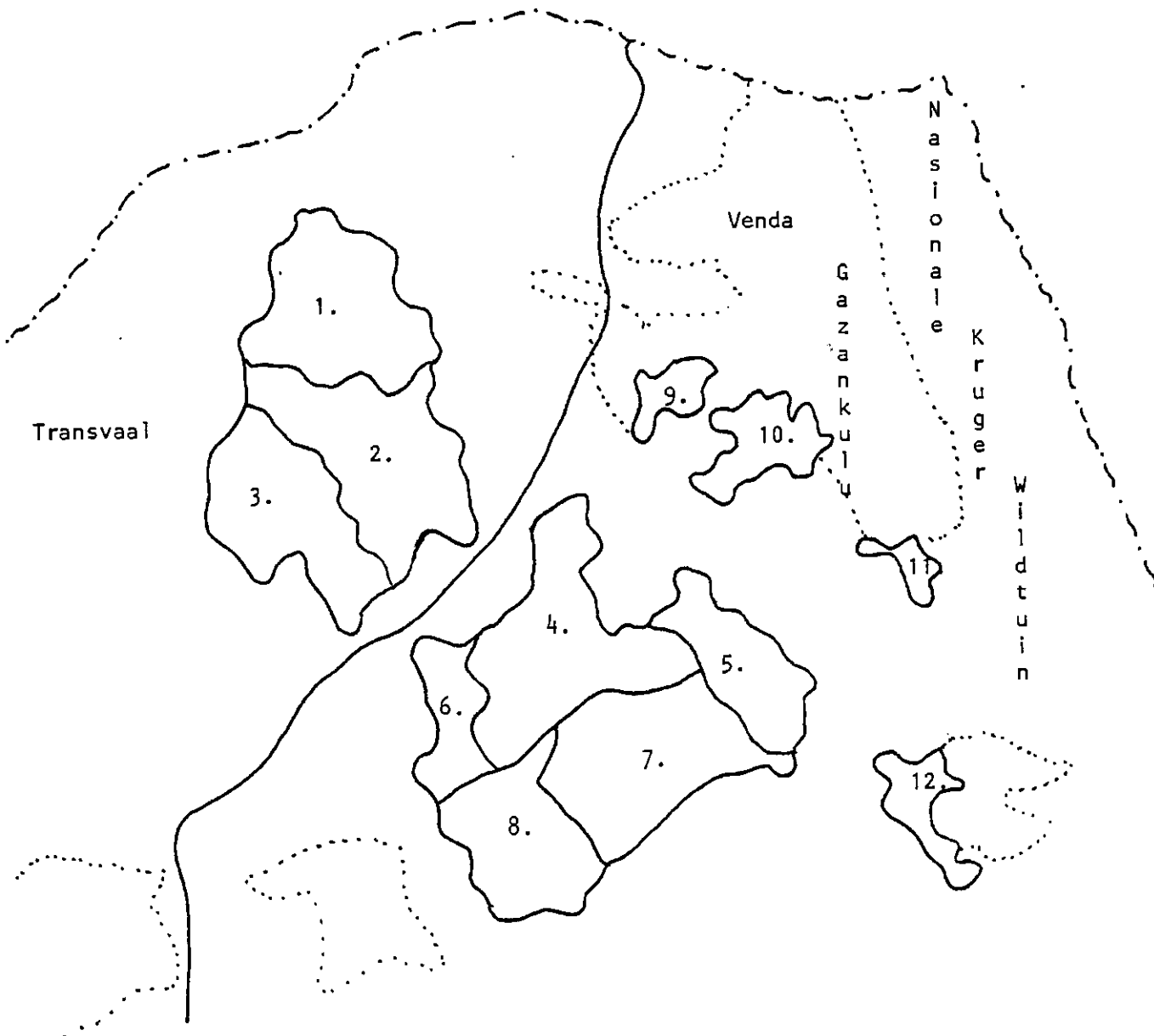
LIGGING VAN LEBOWA



- A = NOORD-LEBOWA
- B = SUID-LEBOWA
- C = NOORD-OOS-LEBOWA
- D = OOS-LEBOWA
- 1 = MESSINA
- 2 = ALLDAYS
- 3 = LOUIS TRICHARD
- 4 = ELLISRAS
- 5 = TZANEEN
- 6 = PIETERSBURG
- 7 = PHALABORWA
- 8 = MAHWELERING

- 9 = POTGIETERSRUS
- 10 = LEBOWAKGOMO
- 11 = NABOOMSPRUIT
- 12 = BURGERSFORT
- 13 = GRASKOP
- 14 = SKUKUZA
- 15 = WARMBAD
- 16 = GROBLERSDAL
- 17 = LYDENBURG
- 18 = WITRIVIER

SUBSTREKE VAN LEBOWA



NOORD-LEBOWA

- 1. BOCHUM
- 2. SESHEGO
- 3. MOKERONG 2

SUID-LEBOWA

- 4. THABAMOOPO
- 5. NAPHUNO
- 6. MOKERONG 1
- 7. SEKHUKHUNELAND
- 8. NEBO

NOORD-OOS-LEBOWA

- 9. SEKGOSESE
- 10. BOLOBEDU

OOS-LEBOWA

- 11. PHALABORWA
- 12. MAPULANENG

### 3. DIE ETNIES-HISTORIESE ONTPLOOING VAN LEBOWA

#### 3.1 Inleiding

Dit word vandag algemeen aanvaar dat die bevolking van Lebowa 'n onderlinge historiese verbondenheid vertoon en dat hulle die gebied lank genoeg saam bewoon het om 'n hoë mate van kulturele eenheid te waarborg. Lebowa was nie 'n gebiedseenheid waarbinne die bevolking 'n bewussyn van eie identiteit openbaar het nie, en daarom bestaan daar vandag nog kulturele verdelinge in die gebied (Botha 1983: 157).

Die term Noord-Sotho word gebruik om daardie Sotho-sprekendes aan te dui wat na hulle eie oordeel afskei van diegene wat Suid-Sotho of Tswana praat. Dit omvat dus in hoofsaak al die taalgroeperinge wat in Lebowa aangetref word (Botha 1983 : 157).

#### 3.2 Tydfases in die geskiedenis van Lebowa

##### 3.2.1 Die periode van aanvanklike vestiging

Hierdie was klein moeilik identifiseerbare groepies Swartes wat die voormalige San en Khoe-Khoen uit die gebied verdryf het.

##### 3.2.2 Die periode direk na die begin van 1700

Vanaf 1700 het die huidige bewoners in die gebied begin aankom. Hulle was 'n groot aantal Sotho wat vanaf die Noord-Oostelike Laeveld op die plato suid en noord van die Strydpoortberge gevestig het. Hierdie mense en die Venda, wat ook in 1700 in die gebied van die Soutpansberg aangekom het, het mekaar wedersyds beïnvloed. Daar het ook 'n groep Sotho uit die Tswanagebied, die gebied binne gekom. Hieronder was daar die huidige Pedi-gananwa wat vanuit Wes-Transvaal noordwaarts beweeg het. Nog 'n groep wat in die gebied kom woon het was die Hlaloga wat uit die Kwena van Mogôpa afkomstig was.



### 3.2.3 Die periode vanaf 1700 tot 1826

Die Pedi het die politieke beheer oorgeneem in die grootste gedeelte van Lebowa suid van die Strydpoortberge.

### 3.2.4 Die periode van stryd en verstrooiing

Hierdie periode in Lebowa is ingelui deur invalle deur Umzilikazi gedurende die jare 1826. Dit het meegebring dat die suide van Lebowa grootliks ontvolk is, want die Pedi het in die Soutpansberge skuiling gaan soek. Hierdie aanvalle is ook opgevolg deur aanvalle deur die Swazi vanuit die suid-ooste.

### 3.2.5 Die periode vanaf 1840

Die Voortrekkers het op die toneel verskyn en dit het gelei tot die herstel van rus en vrede in die binneland van Transvaal en al die onbenutte grond waarop die Swart volke ten dele aanspraak gemaak het is deur die Voortrekkers betrek en benut. Gedurende die Britse besetting van Transvaal vanaf 1877 tot 1881 is die Pedi finaal onderwerp in die oorlog van 1879 toe die Britte Sekhukhune met die hulp van die Swazi oorwin het. Al hierdie gebeurtenisse het daartoe aanleiding gegee dat die bevolking van Lebowa in verskillende sub-afdelings verdeel kan word (Botha 1983 : 157-158).

## 3.3 Subgroepe binne die Noord-Sotho verband

Ten gevolge van kulturele en taalkundige verskeidenheid kan daar ten minste vier sub-groepe binne die Noord-Sotho verband onderskei word, naamlik die Laeveldse-Sotho, die Plato-Sotho, die stamme van Sekhukhuneland, Nebo en Moetse en die Oos-Sotho van Mapulaneng.

### 3.3.1 Die Laeveldse-Sotho

Hulle is almal die nasate van ou Sothostamme wat die Laeveld baie vroeg in die geskiedenis vanuit die suide en suid-ooste binne getrek het en hulle langs die uitlopers van die Drakensberge gevestig het. Die Sothostamme wat in die deel van die Laeveld woon, het mettertyd deel geword van die sogenaamde Lobedu-kultuurkompleks deur 'n proses van onderlinge kultuurbeïnvloeding.

### 3.3.2 Die Plato-Sotho

Wes van die Drakensberge en Noord-Oos van die Strydpoortberge op die plato wat Pietersburg omring, word 'n verskeidenheid van Noord-Sotho stamme, wat saam as die Plato-Sotho aangedui kan word, aangetref. Hierdie mense vertoon, anders as die Laeveldse Sotho, korter periodes van inwoning in Lebowa. Hulle is dus meer resente intrekkers en dit blyk dat almal in 'n mindere of meerdere mate invloede vanaf die Lobedu of direk uit die Venda ontvang het.

### 3.3.3 Die stamme van Sekhukhuneland, Nebo en voormalige Moutse

Ten spyte daarvan dat die naam Sekhukhuneland aan een van die roemryke leiers van die Pedi, naamlik, Sekhukhune, ontleen is, is die Pedi nie die oorspronklike inwoners van die gebied nie. Sekhukhuneland is aanvanklik deur die Kwena van Mongatane vanuit die Noord-Ooste beset. By hulle aankoms by die Olifantsrivier (Lepelle) het hulle 'n tweedeling ondergaan. Die hoofgroep het die rivier oorgesteek en hulle oorspronklike totem, phudi (duiker) na Kwena (Krokodil) verander. Hierdie kwena kan as die eerste Sothogroep beskou word wat hulle permanent in Sekhukhuneland gevestig het. Die tweede groep het nie die Olifantsrivier oorgesteek nie, maar stroomop getrek in die rigting van die huidige Groblersdal. Hierdie groep staan vandag bekend as Kopa of Kwena, naamlik die van Ramupueu en die van Matsepe. Albei hierdie groepe woon in die Nebodistrik.

### 3.3.4 Die Oos-Sotho van Mapulaneng

In die ooste van Lebowa, in die distrik Mapulaneng, is die Sothobevolking saamgestel uit drie stamme, naamlik die Pai, Pulana en Kutswe. Die Pai sowel as die Pulana is nasate van die ou Sotho-volke wat die Noorde van Swaziland bewoon het en onder druk van die Swazi vanaf die suide noordwaarts uitgewyk het. 'n Bekende totem van die Pai was die duiker en die aap (Phithi en Kgabo). 'n Bekende totem van die Pulana was die leeu (Tai). Die Kutswe, met die totem Krokodil of Kwena is van Tswana herkoms. Wanneer hulle in Mapulaneng aangekom het is onduidelik (Botha 1983 : 159-171)

### 3.4 Die Ndebelestamme van Lebowa

Die Ndebele van Lebowa word in 'n suidelike- en in 'n noordelike groep verdeel. Die Suid-Ndebele woon hoofsaaklik in KwaNdebele en in die Nebo-distrik van Lebowa. Hierdie mense vertoon 'n eie taal en lewenspatroon wat sterk geskakel is met die ander Ngunivolke soos die Swazi, Zulu en die mense van die Transkei en die Ciskei.

Die Noord-Ndebele bestaan uit die stamme van Kekana, Langa, Seleka, Ledwaba en Maraba. Eersgenoemde drie groepe word in die Mokerongdistrik en laasgenoemde twee groepe word in die Mokerong-Seshego- en Thabamopodistrik aangetref. Die mense het oor die verloop van baie jare 'n groot deel van die kultuurkenmerke van die Sotho oorgeneem en 'n groot aantal gebruik Sotho as omgangstaal.

Die beeld wat die Ndebele van Lebowa by 'n mens laat, is dat hierdie stamme baie vroeg by hulle huidige woonpunte aangekom het en aansienlike terrein word van die Strydpoortberge aan die inkomende Sotho uit die Laeveld afgestaan. Daar is ook sprake van 'n algemene oornam van die taal en lewenswyse van die Sothovolke.

Die Ndebele is ook nooit deur die Pedi oorwin nie en hulle leef veral in stamme wat 'n gevoel van afsonderlikheid en eiewaarde vertoon. Hierdie feit het 'n besondere invloed in die Lebowapolitiek.

Skrywer het gedurende 1981 en 1982 ongeveer 50 kilometer Noord-Wes van Potgietersrus gewoon en gewerk in die omgewing van die dorpe Makwelereng en Bakenberg in die Mokerong distrik en nog steeds van die Langastamme wat afkomstig was van die Ndebele, aangetref. Een van die groepe mense word die Langa van Mapela genoem en hulle word vandag nog as van die vyandige groepe beskou. Hulle laat nie graag blankes in of naby hulle gebied toe nie en het by een geleentheid my motor se voorruit aan flenters gegooi. Hierdie stam staan ook bekend as die ba ga Mankopane (Jackson 1969 : 62). 'n Ander groep naamlik die Langa van Bakenberg het my tydens 'n besoek gedurende September 1985, besonder vriendelik ontvang en 'n besondere kenmerk van die groep wat ek opgemerk het, is die hoë peil van onderwys in hulle skole. Die meeste onderwysers van die Hoërskool Bakenberg het vertel dat hulle besig is met verdere studie en die kinders van die skool is besonder goed gedissiplineerd.

### 3.5 Die Swazi in Lebowa

Die Swazi's wat vandag in Lebowa woon, woon hoofsaaklik in die Sekhukunedistrik. Hulle bestaan uit drie Swazi stammetjies wat aan die einde van die 19de eeu vanaf die Swazikoningshuis weggevlug het. Die koning se naam was Mswati.

Sekhukunie van die Pedi het aan hierdie stammetjies skuiling en huisvesting gebied, maar ondanks die Sotho-omgewing handhaaf hierdie mense steeds hulle afsonderlikheid. Die drie stammetjies is die Nkosi (Dhlamini) van Shobyane, Sigawule en Langa (Botha 1983 : 175).

### 3.6 Slotheskouing

Die inwoners van Lebowa openbaar 'n duidelike kulturele eenheid. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat meeste van die groepe die land as Sothosprekendes binnegekom het en dat die gesamentlike bewoning oor bykans die volle afgelope drie eeue strek.

Die verskillende stamme van Lebowa was ook maar onderhewig aan versplintering en rondtrekking en stabilisasie het eers teen ongeveer 1900 plaasgevind (Botha 1983 : 175).

Die sogenaamde Pediryk wat in Lebowa bestaan het sedert 1750 tot ongeveer 1856 het aanleiding gegee tot die feit dat Sepedi deur die optrede van die kerk en staat 'n gestandaardiseerde skryftaal geword het. Dit is die medium van onderrig in die kerk, die Bybel is daarin vertaal en dit word ook as onderrigmedium in die laer primêre klasse op skool gebruik (Botha 1983 : 175-176).

Die algemene indruk wat die navorser van Lebowa kry is dat daar reeds 'n groot mate van kulturele eenvormigheid bestaan en dat dit 'n belangrike stimulus is tot nasiebou en die bereiking van ontwikkelingsoogmerke.

#### 4. PLAASLIKE ONDERWYSBESTUUR IN LEBOWA

Lebowa word op die oomblik in veertien verskillende inspeksiekringe ingedeel en in die onderstaande tabel word die verskillende inspeksiekringe aangetoon asook die aantal skoliere in sekondêre skole per kring.

TABEL 1 : SKOLIERE IN SEKONDÊRE SKOLE PER KRING IN 1985

KRING	GETAL SKOLE		GETAL LEERLINGE	
	JS	SS	JS	SS
Bakenberg	13	7	5 111	821
Bochum	10	5	3 157	587
Bohlabela	16	5	3 649	684
Dennilton	14	8	6 380	1 283
Konekwena	16	3	4 786	1 102
Mahwelereng	8	6	7 148	1 786
Mankweng	8	11	8 060	2 582
Mapulaneng	7	5	4 465	1 107
Mogodumo	9	6	5 306	987
Nebo	18	8	5 696	1 590
Polokwane	10	7	6 187	1 525
Ramokgopa	15	7	6 462	1 893
Sekhukhune	11	6	4 662	652
Thabina	8	6	3 687	867
Totaal	163	90	74 756	17 466

(Bron : Departement van Onderwys, Lebowa)

Elke Kringinspekteur beheer 'n omvangryke sisteem en sy verantwoordelikheid is groot. Skrywer het onlangs elke Kringkantoor besoek en naas die Kringinspekteur word elke kantoor deur nog twee Inspekteurs van skole en 'n klerklike personeel van drie beman. Ongelukkig val die afbakening van kringe nie saam met die bestaande distriksafbakening nie en dit bring mee dat die kantore van die Kringinspekteurs geografies geskei is van die ander sektore van die staatsadministrasie.

Aan die hoof van elke skool staan die skoolhoof en behoudens die opsig van die Kringinspekteur en Inspekteur, handhaaf hy/sy 'n hoë mate van outonomie. In die geval van elke gemeenskap- en elke regeringskool is daar ook 'n skoolkomitee waarvan die meerderheid van die lede uit die ouergemeenskap van elke skool aangewys word. Waar enkele skole ook 'n koshuis het het hierdie komitee ook bevoegdhede met betrekking tot koshuisadministrasie. Skakeling na die Onderwysdepartement geskied deur die Kringinspekteur. Skoolrade bestaan nie meer in Lebowa nie.

Daar is ook drie privaat sekondêre skole onder die beheer van die Rooms-Katolieke kerk (Laastenoemde is Glen Cowie, Motse Moria en Pax). Oor die samestelling en funksionering van hierdie beheerinstansies het die Onderwysdepartement van Lebowa geen kontrole nie.

Volledigheidshalwe word verwys na een skool vir kreupeles in Lebowa en een skool vir Blindes naby die grens van Lebowa te Bosele, en 'n skool vir gestremdes wat in 1983 geopen is. Skrywer het gedurende 1981 saamgewerk met die Anglo American en De Beers maatskappye ten einde 'n Hoër Landbouskool in die Konekwena kring te bou. Hierdie skool het in 1982 geopen en die eerste matrikulante aan die einde van 1985 gelewer.

Daar moet ook verwys word na die Senior Sekondêre Skool Boaparankwe waar die seuns van *dikgosi* en raadsmanne besondere opleiding ontvang (ook Kapteinskool genoem). Naas die normale onderwys ontvang die leerlinge ook onderrig in Staatsadministrasie en Inheemse reg. Naas die matriaksertifikaat kan die leerlinge ook 'n Diploma in Administrasie verwerf. Die skool het gedurende 1985 een honderd leerlinge geakkommodeer.

TABEL 2 : GETAL LEERLINGE VOLGENS STANDERD IN LEBOWA, 1985

<u>STANDERD</u>	<u>MANLIK</u>	<u>VROULIK</u>
Standerd 6	14 686	14 194
Standerd 7	12 238	11 652
Standerd 8	11 088	11 652
Standerd 9	6 227	5 109
Standerd 10	3 589	2 230
TOTAAL	46 828	45 137

(Bron : Departement van Onderwys, Lebowa)

Hiermee is die plaaslike onderwysbestuur kortliks aangestip asook die getal van die verskillende kringe met die getalle skole en leerlinge in die twee verskillende tabelle.

5. 'N HISTORIESE OORSIG EN DIE HUIDIGE SKOOLSITUASIE IN SWART ONDERWYS

5.1 Die totstandkoming van die Swart skole

Die eerste skool vir Swart leerlinge in Suid-Afrika is gestig in 1799 (Rose 1970 : 47) en vir ongeveer een en 'n half eeu het die Christen-sending dit sy taak gemaak om die agtiende en neëntiende eeuse Europese filosofiese, psigologiese en pedagogiese insigte 'n direkte taak te laat uitoefen op Swart onderwys in Suid-Afrika (Duminy 1966 : 454). Aanvanklik het die sendinggenootskappe die skole self onderhou en eers gedurende die neëntiende eeu het skole staatsondersteunend geword. Die stelsel van staatsondersteuning is oor 'n periode van baie jare geleidelik uitgebrei en Albertyn (1971 : 52 ) wys daarop dat sendingskole aanvanklik deur sendelinge bestuur is, die vakkundige toesig en leiding deur Provinsiale Onderwysdepartemente uitgeoefen is en geldelike ondersteuning deur die Staat gedoen is.

Hierdie tipe skole, wat 'n kloof gehandhaaf het tussen die onsistematiese leer en beïnvloeding in die huiskring en die onalledaagse, skolastiese benadering wat in die skool gehandhaaf is, het probleme geskep vir die moderne skool en gemeenskap (Duminy 1966 : 462). Die sogenaamde "vennootskap" tussen staat en kerk het ook Swart ouer- en Swart gemeenskapsbetrokkenheid uitgeskakel. As gevolg hiervan het die regering 'n ondersoek gelas na die hele problematiek rondom Swart onderwys en die verslag voortspruitend uit die ondersoek is vervat in die verslag van die Eiselen-kommissie wat riglyne neergelê het vir die uitbouing van Swart onderwys (Naude 1984 : 15).

Die Eiselen-kommissie het bevind dat die onderrig van die Swart kinders in die sendingskole onvoldoende was, en dat hierdie onderwys op 'n breër grondslag ten opsigte van beplanning en kontrole georganiseer moes word. Dit sou skole daarstel waarvan die funksies by die algehele regeringsprogram vir die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die Swart gemeenskappe in Suid-Afrika nou sou inskakel (Rose 1970 : 57).

Swart onderwys het in Januarie 1954 die verantwoordelikheid geword van die Swart gemeenskappe en die ontwikkeling was na 1954 so vinnig dat in 1958 'n volwaardige Departement met 'n eie minister en sekretariaat aan Swart Onderwys toegeken is (Albertyn 1971 : 52).

#### 5.1.1. Verskillende soorte skole

Die Wet op Onderwys en Opleiding (Staatskoerant nr. 90 : 1979 : 3-14) maak voorsiening vir drie tipes skole te wete:

##### 5.1.1.1. Gemeenskapskole

Hierdie skole het ten doel om in die onderwysbehoefte van 'n besondere gemeenskap te voorsien met geld deur die Parlement bewillig vir kleuter-, primêre- en sekondêre skole, koshuise, skoolklinieke en toebehoorsels van skole; en enige ander tipe skool wat vir die onderwys van 'n besondere gemeenskap nodig geag word.



#### 5.1.1.2. Staatsondersteunde skole of private skole

Hierdie tipe skole is skole ander as Gemeenskapskole of Staatskole wat as Staatsondersteunde skole by die Departement geregistreer is, om onderwys aan 'n Swart persoon(e) te verskaf. Geld kan vir die doel deur die Parlement bewillig word as hulptoelaes of subsidies en lenings toegeken aan die eienaar of bestuursliggaam van 'n skool wat by die Departement geregistreer is.

#### 5.1.1.3 Staatskole

Dit is skole wat uit geld deur die Parlement bewillig word vir die instel, oprig en in stand hou van:

- \* primêre en skondêre skole;
- \* skole waar onderwys of opleiding in 'n ambags-, regniese-, handels-, landbou-, huishoudkunde-, huisvlyt- of 'n ander beroepsrigting aangebied word;
- \* kolleges wat gevorderde tegniese onderwys aanbied;
- \* onderwysersopleidingskole en -kolleges;
- \* spesiale skole;
- \* sentrums vir die onderwys van volwassenes;
- \* koshuise, kwartiere vir onderwysers en opsigters van skoolgeboue, skoolklinieke en ander toebehoorsels van skole; en
- \* enige ander tipe skool wat hy vir die onderwys nodig ag.

#### 5.2 Die beleid van die wet op Onderwys en Opleiding

Wat bogenoemde tipes skole betref, bepaal die wet op Onderwys en Opleiding van 1979 die volgende beleid:

- \* dat die onderwys in skole wat deur die Departement in stand gehou, bestuur en beheer of gesubsidieer word 'n Christelike karakter moet hê, maar dat die geloofsoortuiging van die ouers en die leerlinge geëerbiedig moet word wat betref godsdiensoonderrig en godsdienstige plegtigheide;

- \* dat die universeel aanvaarde opvoedkundige beginsel van die gebruik van die *moedertaal* as die *medium* van *onderrig* nageleef word: Met dien verstande dat hierdie beginsel ten minste tot en met *standerd twee* toegepas word: Met dien verstande voorts dat die *wense* van die *ouers* in ag geneem moet word by die toepassing van die beginsel na *standerd twee*, en ook by die keuse van een van die *amptelike tale* as *medium* van *onderrig* waar die *moedertaal* na *standerd twee* nie as *medium* van *onderrig* gebruik kan word nie;
- \* dat dit die doel en strewe is om met die samewerking van die *ouers* *verpligte skoolbesoek* en *gratis onderrig* (met ingegrip van gratis skoolboeke) in alle gebiede in te voer;
- \* dat daar by die verskaffing van *onderwys rekening* gehou moet word met die *bekwaamheid, aanleg en belangstelling* van die *leerling* en die *opleidingsbehoefte* van die land, en dat gepaste voorligting in die verband aan leerlinge verstrekkend word;
- \* dat daar *koördinasie* met ander *onderwysdepartemente* moet wees ten opsigte van *sillabusse, kursusse* en *eksamenstandaarde*, en dat die *matrikulasië- of seniorsertifikaateksamen* of 'n *gelykwaardige eksamen*, van die *Departement van Nasionale Opvoeding* of die *Gemeenskaplike Matrikulasieraad* afgeneem moet word;
- \* dat erkenning verleen word aan die *aktiewe betrokkenheid* van die *ouers* en die *gemeenskappe* in die *onderwysstelsel* deur middel van *ouer-onderwysersverenigings*, *plaaslike* of *huishoudelike komitees* of *rade*, of op 'n soortgelyke *gesaghebbende wyse*; en
- \* dat *skoolgesondheidsdienste* in samewerking met die *Departement van Gesondheid* ingevoer word (Staatskoerant nr. 90 van 1979 : 9) (Skrywer se kursivering).

### 5.3 Die onderwysstelsel in Lebowa

Ingevolge die Grondwet van die Swart State, nr. 21 van 1971, en Proklamasie R225 van 1972 is Lebowa tot 'n selfregerende gebied binne die R.S.A. verklaar, en het Lebowa seggenskap oor 'n eie Departement van Onderwys verkry. Die Departement van Onderwys in Lebowa het so die erfgenaam geword van 'n onderwysstelsel wat reeds sedert 1954 die verantwoordelikheid van die Staat was. Die verslag van die Eiselen kommissie het gelei tot die aanname van die wet op Swart Onderwys, nr. 47 van 1953. Dit het die era ingelui waarin die staat volle verantwoordelikheid aanvaar het vir onderwys van Swartes en ook die opleiding van onderwysers.

In die Lebowase Wet op Onderwys, nr. 6 van 1974 word die beleidsoogmerke wat die selfregerende gebied vir homself op onderwysgebied gestel het in artikel 2 saamgevat. Die onderwys sal 'n nie-konfessionele Christelike karakter en ook 'n nasionale karakter hê, gebaseer op die kulturele, maatskaplike en ekonomiese behoeftes van Lebowa. Die medium van onderrig sal Engels wees, uitgesonderd die eerste vier jaar van die skoolonderrig, waar die onderrig in die moedertaal van die leerlinge sal geskied. Die wet beoog ook verder 'n stelsel van verpligte en vrye onderwys in Lebowa en die Minister van Onderwys beklee die bevoegdheid om die datum van invoering en die ouderdomsgrense waarbinne dit sal geskied te bepaal. Dit was nog nie moontlik om hierdie voorneme prakties ten uitvoer te bring nie, maar daar is reeds aansienlike vordering gemaak om hierdie ideaal te verwesenlik.

#### 5.3.1 Oorhoofse beheer

Die politieke hoof van die Onderwys-Administrasie, die Minister van Onderwys, word deur die Hoofminister uit lede van die Wetgewende vergadering aangewys. Die Minister het as administratiewe hoof van sy departement 'n sekretaris wat 'n professionele amptenaar is en wie se aanstelling nie aan die voorkeure van die regerende politici onderhewig is nie.

Die Minister stel ook 'n Onderwysadviesraad van 12 lede aan en die taak van die raad is om die Minister oor sake wat hy na die raad verwys te adviseer. Sedert 1981 word die Departement van Onderwys van Lebowa, met uitsondering van 'n aantal onderwysers en dosente aan onderwysersopleidingsinrigtings en 'n enkele professionele adviseur, volledig deur Swartes beman.

Die Departement van Onderwys en Opleiding verteenwoordig nog steeds die verskillende Swart state (ook Lebowa) op die Gemeenskaplike Matrikulasieraad. By die samestelling van leerplaninhoud is die verskillende vakkomitees gebind aan voldoening op seniorsertifikaatvlak aan die kernleerplan wat die Gemeenskaplike Matrikulasieraad voorskryf. Daar word in Lebowa nog steeds die openbare eksamenvraestelle van die Departement van Nasionale Opvoeding (St. 10) geskryf. Vroeër het hierdie Departement ook die standaard vyf- en -agteksamen afgeneem, maar dit is tans volledig in die hande van Lebowa.

Die Administratiewe tak van die Departement van Onderwys behartig ook alle personeelsake en die Afdeling Personeel het in 1980 die plasing en diensvoorwaardes van 10 796 onderwyspersoneel by 1 268 skole van alle tipes beheer. (Departement van Onderwys, Lebowa).

Die Afdeling Hulpdienste beheer en lewer alle voorrade wat deur skole benodig word, terwyl die Tak Onderwysdienste die totale Inspeksiediens beheer. Lebowa met sy 1 268 skole, 10 796 onderwysers en 571 828 skoliere van alle vlakke word sedert 1980 in veertien verskillende inspeksiekringe ingedeel. Oor elke sewe inspeksiekringe is daar 'n Hoofinspekteur van Onderwys aangestelen in elke kring word koördinasie deur 'n Kringinspekteur van Onderwys oor die werk van twee Inspekteurs van skole verkry. Daar bestaan ook 'n afdeling vakinspekteurs waarin 10 vakinspekteurs die aanbiedingswyse van hulle vakke bevorder.

TABEL 1 : SKOLIERE IN SEKONDÊRE SKOLE PER KRING EN LEERLING-  
ONDERWYSER-VERHOUDING, 1985

Kring	Getal skole		Junior Sekondêr	Senior Sekondêr	Totaal	Onderwyser Gesubsidiêerde poste
	JS	SS				
Bakenberg	13	7	5111	821	5932	42,0
Bochum	10	5	3157	587	3744	37,1
Bohlabela	16	5	3649	684	4333	40,9
Dennilton	14	8	6380	1283	7663	62,3
Konekwena	16	3	4786	1102	5888	73,6
Mahwelereng	8	6	7148	1786	8934	41,9
Mankweng	8	11	8060	2582	10642	44,2
Mapulaneng	7	5	4465	1107	5572	41,0
Mogodumo	9	6	5306	987	6293	54,3
Nebo	18	8	5696	1590	7286	45,3
Polokwane	10	7	6187	1525	7712	45,6
Ramokgopa	15	7	6462	1893	8355	45,2
Sekhukhune	11	6	4662	652	5314	41,5
Thabina	8	6	3687	867	4554	41,4
<b>TOTAAL</b>	<b>163</b>	<b>90</b>	<b>74756</b>	<b>17466</b>	<b>92222</b>	<b>45,9</b>

Bron: Departement van Onderwys, Lebowa.

### 5.3.2 Plaaslike Onderwysbestuur

Die plaaslike beheer wat binne die onderwysstelsel van Lebowa plaasvind word gedoen vanuit die kantore van die veertien Kringinspekteurs van Onderwys. Op die oomblik beheer die kringinspekteurs 'n groot verskeidenheid van gemeenskapskole, oefen hulle beheer oor ongeveer 1 238 gemeenskapskole uit (Departement van Onderwys, Lebowa).

Die kantoor van die Kringinspekteur word naas homself deur twee inspekteurs van skole en 'n klerklike personeel van drie beman. Die afbakening van die grense van kringe geskied volgens 'n puntegewigstelsel waarvolgens die leerlingtal, getal skole en getal onderwysers in ag geneem word.

Aan die hoof van elke skool staan die skoolhoof wat behoudens die opsig van die kringinspekteur en inspekteurs van skole, 'n hoë mate van outonomie handhaaf. In die geval van elke gemeenskap en elke regeringskool is daar ook 'n skoolkomitee waarvan die meerderheid van die lede uit die ouergemeenskap van elke skool aangewys word. In die enkele gevalle waar 'n gemeenskapskool ook 'n eie koshuis het, het hierdie komitee bevoegdheids ten opsigte van die koshuisadministrasie. Die skakeling vanaf die skoolkomitee na bo geskied deur die Kringinspekteur.

Naas die enkele myn- en hospitaalskole bestaan daar ongeveer 10 skole in Lebowa wat onder die beheer van die Rooms-Katolieke Kerk is. Daar is ook 9 sogenaamde Aandskole. Die Departement hou hom die reg van inspeksie voor sodat die minimum van standarde afgedwing kan word. Die 9 privaatskole is hoofsaaklik inrigtings waar in enkele handelsvakke, veral tikwerk, onderrig teen betaling gegee word. Die prestasies van leerlinge aan hierdie skole is nie na wense nie. Volledigheidshalwe word daar verwys na die bestaan van een skool vir kreupeles en een skool vir Blindes in Lebowa. Behalwe hierdie twee skole bestaan daar geen geriewe vir spesiale onderrig in Lebowa nie.

#### 5.4 'n Kritiese beskouing van die moontlikheid van die skool as weg tot wêreldontwerp vir Swart leerlinge in Lebowa

##### 5.4.1 Skoolfasies

Die primêre skoolfase in Lebowa bestaan uit 'n laer primêre fase wat oor vier jaar vanaf substanderd A tot standerd twee strek. Die hoër primêre fase strek dan oor drie jare en omvat standerd drie tot vyf. Aan die eerste van standerd vyf volg 'n openbare eksamen.

Die sekondêre skoolfase word in twee periodes naamlik 'n Junior Sekondêre fase, standerd ses tot standerd ag en 'n Senior Sekondêre fase, standerd nege tot standerd tien verdeel. Na die Senior Sekondêre fase is daar 'n openbare eksamen waarin geslaag moet word.

Skoolonderrig begin gewoonlik in die jaar waarin die kind sewe jaar oud word en twaalf jaar later op ongeveer agtien-jarige leeftyd eindig dit. Vanaf die standerd agtvlak is dit vir leerlinge moontlik om besondere beroepsopleiding te volg. 'n Groot getal gaan na verskillende inrigtings vir die opleiding van onderwysers waar 'n tweejarige of 'n driejarige opleiding vir verskillende diplomas gevolg kan word. 'n Kleiner getal leerlinge ondergaan opleiding aan die verskillende tegniese institute waar, naas 'n eenjarige opleiding in verfwerk en beglasing, verskillende twee- en driejarige ambagkwalifikasies verwerf kan word. Daar bestaan ook die Senior Sekondêre Skool Boaparankwe waar die seuns van Dikgosi en raadsmanne besondere opleiding ontvang. Hierdie seuns ontvang naas normale onderwys, onderrig in Staatsadministrasie en Inheemse Reg. Naas die matrieksertifikaat kan die leerlinge dan 'n Diploma in Administrasie verwerf. Die skool akkommodeer 'n leerlingtal van een honderd. Uiteindelik is dit vir 'n klein uitgelese groep wat die matriekulasievrystelling verwerf, moontlik om universitêre onderrig te ontvang. Die meeste van hulle gaan na die Universiteit van die Noorde en 'n hele aantal ook na die Mediese Universiteit van Suider Afrika, Medunsa.

Hierdie verskillende skoolfases in die onderwysstelsel van Lebowa bied 'n hegte fondament waarop 'n onderwysstelsel wat ten volle aan die moderne eise voldoen, kan ontplooi.

#### 5.4.2 Die beheerstelsel

Die beheerstelsel oor skole in Lebowa weerspieël die bydrae van verskillende instansies om die stelsel te vestig en in stand te hou. Die belangrikste is die verskillende plaaslike gemeenskappe wat die skole self bou. Gemeenskapsskole maak vir 97% van alle leerlinge in Lebowa voorsiening en staatsinrigtings akkommodeer eers kandidate op die vlak van onderwysersopleiding en daardeur word

die verantwoordelikheid aanvaar om genoeg onderwysers vir die verskillende onderwysvlakke op te lei. Die staat aanvaar ook die volle verantwoordelikheid vir die tegniese opleiding in Lebowa en dit sal in die toekoms baie noodsaaklik word om in die besonder na die *kwaliteit* van hierdie opleiding te kyk.

#### 5.4.3 Die getallestruktuur

Volgens die Sekretaris van Onderwys van Lebowa was daar 'n omvangryke groei in getalle op alle vlakke, maar veral op sekondêre vlak. Volgens hom het die getal skoliere in die laer primêre afdeling in die afgelope tien jaar byna verdubbel en die getal sekondêre leerlinge het oor dieselfde tydperk meer as sewevoudig toegeneem. Die getalle studente betrokke by onderwysersopleiding het oor die laaste tien jaar negevoudig toegeneem. Volgens die Sekretaris van Onderwys is ongeveer 83,1% van alle leerlinge op die primêre skoolbanke terwyl slegs 16,1% sekondêre onderrig ontvang. Daar is 'n deurlopende afname in die persentasie leerlinge in die primêre standerds en dit stabiliseer tussen standerds ses tot agt voor dit oor standerd nege en tien weer skerp daal. Daar is 'n duidelike sprong ten gevolge van skoolverlating na standerd vyf en na standerd agt. Die afname in getalle in standerd nege na standerd tien bewys dat baie skoliere wat na standerd agt verder wil leer nooit die standerd tien eksamen haal nie. Volgens die Sekretaris neem slegs 15% van die leerlinge na voltooiing van skoolopleiding aan die program vir tegniese opleiding deel en daarom sal daar beoordeel moet word of die skoliere genoegsame onderrig met die oog op die volwasse lewe ontvang het op die verskillende punte waar groot getalle die skool verlaat. Daar is dus 'n patroon van uitsakking en vroeë skoolverlating. (Bespreking met die Sekretaris van Onderwys van Lebowa na aanleiding van syfers beskikbaar by die Departement van Onderwys, Lebowa).

Seuns en dogters kom byna in gelyke getalle in alle standerds voor, hoewel die dogters se getalle na standerd sewe laer word as die van die seuns, is die aantal dogters wat hulle vir onderwysersopleiding na standerd agt aanbied byna genoeg om die balans weer gelyk te maak as die getalle seuns en dogters in die sekondêre afdeling vergelyk word.



TABEL 2 : DIE GETAL EN PERSENTASIE LEERLINGE VOLGENS STANDERD EN  
GESLAG, 1985

	Seuns	Meisies	Totaal	% van Groot Totaal
Sub A	46 613	43 819	90 432	15,8
Sub B	40 758	38 808	79 566	13,9
St. 1	41 532	37 770	79 302	13,9
St. 2	35 888	34 351	70 239	12,3
<b>Totaal Laer Primêr</b>	<b>164 791</b>	<b>154 748</b>	<b>319 539</b>	<b>55,9</b>
St. 3	31 323	30 728	62 051	10,9
St. 4	24 802	25 059	49 861	8,7
St. 5	21 345	22 055	43 400	7,6
<b>Totaal Hoër Primêr</b>	<b>77 470</b>	<b>77 842</b>	<b>155 312</b>	<b>27,2</b>
<b>Totaal Primêr</b>	<b>242 261</b>	<b>232 590</b>	<b>474 851</b>	<b>83,1</b>
St. 6	14 686	14 494	29 180	51,1
St. 7	11 238	11 652	22 890	4,0
St. 8	11 088	11 652	22 740	4,0
<b>Totaal Junior Sekondêr</b>	<b>37 012</b>	<b>37 798</b>	<b>74 810</b>	<b>13,1</b>
St. 9	6 227	5 109	11 336	2,0
St. 10	3 589	2 230	5 819	1,0
<b>Totaal Senior Sekondêr</b>	<b>9 816</b>	<b>7 339</b>	<b>17 155</b>	<b>3,0</b>
<b>Totaal Sekondêr</b>	<b>46 828</b>	<b>45 137</b>	<b>91 965</b>	<b>16,1</b>
Tegniese Opleiding	742	-	742	0,1
Onderwysersopleiding	1 300	2 812	4 112	0,7
Spesiale Skool	97	53	150	0,0
Vakopleiding	-	8	8	0,0
<b>GROOTTOTAAL</b>	<b>291 228</b>	<b>280 600</b>	<b>571 828</b>	<b>100 0</b>

Bron : Departement van Onderwys, Lebowa

#### 5.4.4 Onderwysersgetalle en Onderwysersopleiding

Volgens die Sekretaris van Onderwys van Lebowa het dieselfde toename in getalle wat in die geval van leerlinge getoon is, ook by onderwysersgetalle plaasgevind. By die opleiding van primêre onderwysers is die Swart dosente in die meerderheid naamlik 127 Swart dosente teenoor 12 Blankes. By die opleiding van onderwysers vir die senior-sekondêre skoolfase aan die Setotolwane-opleidingsinrigting was daar 22 Blankes teenoor 10 Swartes op die personeel.

Die onderwysprofessie word dus byna volledig beman deur mense wat in diens van hulle eie volksgenote staan en volgens die Sekretaris van Onderwys van Lebowa behoort 'n doeltreffende opleidingsprogram vir onderwysers jaarliks meer as agthonderd primêre onderwysers en meer as twee-honderd-en-vyftig sekondêre onderwysers te lewer.

TABEL 3 : PERSONEEL BY ONDERWYSOPLEIDINGSKOLE

Naam van inrigting	Personeel		
	Swart	Wit	Totaal
Kwena Moloto	21	3	24
Mamokgalake Chuene	24	9	33
Mokopane	32	-	32
Sekhukhune	18	-	18
Dr. C.N. Phatudi	16	-	16
Modjadji	16	-	16
Setotolwane	10	22	32
TOTAAL	137	34	171

Bron: Departement van Onderwys, Lebowa

Die onderwysersopleiding is deurgaans van 'n hoë standaard en alle opleidingsinrigtings is in doeltreffende geboue gehuisves en maak gebruik van moderne onderrigmetodes. Aan die Setotlwane-opleidingsinrigting is dit 'n normale praktyk dat van geslote baantelevisie en videobande gebruik gemaak word by die beoordeling van lespraktyk.

Daar word normaalweg onderrig vir die volgende sertifikate gegee.

#### 5.4.4.1 Die Primêre Onderwyssertifikaat

Die toelatingsvereiste is slegs standerd agt. Die opleiding duur twee jaar en is gemik op onderwys in die primêre skool. Hierdie is die mees algemene onderwyskwalifikasie in Lebowa.

#### 5.4.4.2 Die Spesiale Primêre Onderwyssertifikaat

Dieselfde as 3.4.4.1, maar na voltooiing kom onderrig ook in kleuterskole en in die kindertuin gegee word.

#### 5.4.4.3 Die Spesiale Eenjarige Primêre Onderwyssertifikaat

Hierdie kwalifikasie word slegs aan ongekwalifiseerde onderwysers met standerd agt en drie jaar onderrigervaring aangebied.

#### 5.4.4.4 Die Huishoudkunde Onderwyssertifikaat

Hierdie sertifikaat wat een jaar opleiding behels word aangebied vir onderwyseresse wat die Primêre Onderwyssertifikaat besit. Hierdie onderwyseresse kan slegs tot standerd agt onderrig, maar in baie skole is hierdie onderwyseresse ook verantwoordelik vir huisvlyt tot standerd tien.

#### 5.4.4.5 Die Junior Sekondêre Onderwysertifikaat

Die toelatingsvereiste is standerd tien. Die kursus strek oor twee jaar. Dit is die mees algemene kwalifikasie van sekondêre onderwysers in Lebowa en dit is 'n algemene verskynsel dat houters van hierdie sertifikaat onderrig tot in standerd tien gee.

#### 5.4.4.6 Die Senior Sekondêre Onderwysertifikaat

Die toelatingsvereistes is standerd tien en na voltooiing van die kursus kan kandidate twee skoolvakke tot op standerd tienvlak aanbied. Om dit te bereik moet studente in ten minste twee skoolvakke aan Unisa volg.

Dit dien gemeld te word dat alle onderwysopleidingsinrigtings leerplanne volg en eksamens skryf wat onder beheer van die Departement van Onderwys en Opleiding staan. Hierdie departement reik ook die sertifikate aan suksesvolle kandidate uit. Volgens die Sekretaris van Onderwys van Lebowa is daar slegs 24,7% van die totaal van alle Swart leerkragte in Lebowa ten volle gekwalifiseerd en daarom moet die akademiese kwalifikasies van 73,3% van die totale getal onderwysers verhoog word.

Die skaarste aan universiteitsgegradueerdes is so groot dat daar bykans nie aangedring kan word op kwalifikasies in skoolvakke nie. Alhoewel dit die mikpunt is, is die feitlike posisie dat met uitsondering van die verskillende tale en geskiedenis, die meeste ander hoofvakke op die terrein van die geesteswetenskappe waarin nie op skool klas gegee word nie, lê. Daar is 'n ernstige tekort aan toepaslik gekwalifiseerde onderwysers in Wiskunde, Biologie en Natuur- en Skeikunde.

Dit is 'n algemene praktyk dat ook in Lebowa 'n salarisverhoging aangebied word vir elke kwalifikasieverbetering en daarom is baie onderwysers ingeskryf by 'n verskeidenheid van korrespondensiekolleges vir verskillende matriekvakke terwyl diegene met matriek by Unisa, die Universiteit van die Noorde of die Universiteit Vista inskryf.

#### 5.4.5 Medium van onderrig en Leerplaninhoud

Daar is reeds daarna verwys dat dit volgens wet onderwysbeleid in Lebowa is dat kinders tot standerd twee deur medium van hulle moedertaal onderrig sal word. Gedurende standerd drie word die onderrig in die helfte van die vakke in die moedertaal en die ander helfte in Engels gegee. Vanaf standerd vier is die medium van onderrig Engels.

Volgens Gay en Cole (1967 : 93) het primêre leerlinge swak gepresteer op skool, omdat hierdie Swart standerd vyf leerlinge deur medium van Engels onderrig is. Die rede vir hierdie gebrekkige prestasiepeil van die kinders is tot 'n baie groot mate veroorsaak deur die onderrig in 'n ander taal as die een waarin hulle dink. Dit is ook gevind dat die leerlinge ondanks onderrig in Engels steeds in die inheemse taal dink en heen en weer daaruit in Engels en terug vertaal in hulle reaksie in die onderrigproses. Dit is ook gevind dat hierdie vertaal- en veral begripsvermoë gekortwiek word deur die afwesigheid van gekykte vakterminologie in die inheemse taal. Albei hierdie faktore speel in Lebowa ook 'n rol in die belemmering van prestasie op skool.

Skrywer is van mening dat Lebowa in sy keuse van Engels as onderrigmedium vanaf 'n vroeë stadium van 'n kind se lewe 'n belemmering vir snelle ontwikkeling in die onderwysstelsel ingebou het waarvan die effek eers oor 'n paar dekades sal begin afneem.

Wanneer die leerplaninhoud van die verskillende standerds met ooreenstemmende leerplanne in skole vir Blankes vergelyk word, word daar wel klein verskille aangetref, maar hierdie verskille is van mindere omvang sodat die leerplanne nou as van 'n gelykwaardige gehalte beskou kan word.

Lebowa gebruik in die meeste gevalle nog leerplanne wat deur die Departement van Onderwys en Opleiding gebruik word en hierdie

leerplanne is gebind aan die kernleerplanvoorskrifte van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad. Hierdie feite bring 'n mens by die gedate dat dit van besondere belang is om die gehalte van aanbieding van die studiestof te beoordeel om moontlike verskille in prestasie wat daar mag bestaan te verklaar.

6. SAMEVATTING EN DERDE PROBLEEMSTELLING

Die volgende kan as die vernaamste knelpunte en behoeftes in die onderwysopset in Lebowa aangedui word.:

- \* Daar sal altyd 'n behoefte bly bestaan vir oorhoofse skakeling met die Departement van Onderwys en Opleiding asook die departemente van onderwys in ander nasionale en onafhanklike state.
- \* Die inisiatief wat plaaslike gemeenskappe neem by oprigting van skole, die sogenaamde gemeenskapskole, word nadat die oprigting afgehandel is, gedemp in plaas daarvan dat dit verder gekanaliseer word.
- \* Die beskikbaarstelling van meer fondse vir die bou van skole en voorsiening van meer klaskamers en ander geriewe is dringend nodig.
- \* Volgehoue gemeenskapsbetrokkenheid by hulle eie skole is onvermydelik.

Daar sal 'n indringende ondersoek gedoen moet word om die vermorsing deur uitsakking te kan uitskakel.

- \* Daar is 'n behoefte aan die heroorweging van die meduim van onderrig om in lyn te kom met die internasionaal aanvaarde praktyk van moedertaalonderrig op die hele primêre skoolvlak.

- \* Daar sal aan die tekort aan sekondêre onderwysers aandag gegee moet word.
- \* Daar is 'n behoefte aan die algemene akademiese opleiding van onderwysers om dit in ooreenstemming te bring met die aanvaarde standaard dat primêre onderrig deur 'n matrikulant met drie jaar onderwysopleiding en sekondêre onderrig deur 'n gegradueerde met een jaar onderwysopleiding gegee behoort te word.
- \* 'n Ernstige probleem wat ondersoek behoort te word is die oorsake van onbevredigende prestasie van leerlinge op alle vlakke.
- \* Daar is 'n behoefte aan spesiale skole vir gestremdes.

Gesien in die lig van die feit dat die Swartman vandag in 'n redelike mate, wat sy opvoeding van sy kinders betref verwesters het, ook die feit dat die meeste riglyne vir die Swart skool kurrikulum vanuit 'n eie lewensfilosofie neergelê word, kan tot die slotsom gekom word dat die opvoeder 'n opdrag het wat tot die beste van sy vermoë uitgevoer moet word. Hierin lê ook opgesluit die taak om sorg te dra dat die pedagogiese bedrywigheidsstrukture tot sy volle konsekwensies ontplooi sal word.

Die opvoeding van kinders geskied op voorwaarde dat die pedagogiese verhouding- en verloopstrukture toereikend verwerklik word en die kind se deelname met leiding en begeleiding van sy opvoeders aan bepaalde opvoedingsbedrywigheede toereikend verwerklik word. Daarmee word bedoel dat die kind sekere ervarings wat vir sy behoorlike opvoeding onontbeerlik is, toereikend moet opdoen (Landman 1972 : 62).

In die volgende hoofstuk sal die aandag hoofsaaklik bepaal word by hierdie onontbeerlike opvoedingsbedrywigheidsstrukture waaraan die kind onder leiding en begeleiding van sy opvoeders moet deelneem sodat hy onder andere sy geworpenheid as Swart kind toereikend sal kan beteken; hom toereikend sal inspan en sal deelneem aan betekenisvolle dade wat sal meehelp aan sy behoorlike volwasse-wording; sal lewe van behoorlikheidslewe; saam sal beteken met die opvoeder in wie hy vertrou het; dankbaarheid vir sy geborgenheidsbelewing sal lewe; op sy toekomstige volwassenheid sal hoop omdat hy saam met sy opvoeder daaraan vorm gee en dit vir hom moontlik word om onder die leiding en begeleiding van die begrypende opvoeder geleidelik sy bestemming te bereik.



## HOOFSTUK VIER

### DIE VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE BY DIE SWART LEERLINGE

#### 1. INLEIDING

In Hoofstuk Twee is 'n kultuurhistoriese- en kultuur-antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart mense - respektiewelik die Swart leerlinge gemaak. Hierin is die kultuur van die Swart mense belig, vernaamlik die kultuuraktiwiteit van die Swart mense. In Hoofstuk Drie is die skool as weg tot wêreldontwerp vir die Swart leerlinge toegelig. Die komponente van die onderwysende opvoedingsituasie naamlik die onderwyser, die leerling en die leerinhoud is volledig beskryf. Hierdie komponente impliseer die aktiwiteite van die onderwyser en ook van die leerling aan die hand van die leerinhoud wat voorgeskryf is. Die huidige skoolsituasie in Swart onderwys is ook toegelig. Die Lebowase skool as een van die moontlike weë tot wêreldontwerp is ook in oënskou geneem.

In hierdie monografie gaan dit om die kind-in-opvoeding. Soos reeds in Hoofstuk Een genoem, kan die volwassene nie tydsaam die kind sy gang laat gaan ter verwerking van die lewenssin nie, omdat een mens se lewe nie die totale inhoudelikheid van volwassenheid kan herontdek as eie uitvindings nie.

Die menslike hulpbehoewendheid, sy afhanklikheid en menslike steunbehoewendheid is 'n oorspronklik gegewe en daarom word dit beskou as 'n menslike roepe na 'n medemens om hom tot volwassenheid te lei. Oberholzer (1968 : 333) het hierdie stelling as volg saamgevat:

"Die kind is vanaf die moment van sy geboorte wese met digniteit wat tot gedying gebring moet word. As roepende synde is hy steunvraend opdat hierdie

digniteit nie beskadig sal word nie. Die opvoeding is juis so gebiedend noodsaaklik ten einde die hoë status wat ook die kinderlike synde kenmerk, tot menswaardige ontvouing te bring. Dit is immers waardigheid wat roep: dit is kinderwaardigheid wat oproep om tot volwaardige menswaardigheid gesteun te word".

Hierdie aanhaling verwys nie slegs na die daaglikse versorging van 'n kind omdat hy homself nog nie kan reinig of aantrek of kos gee nie. Dit impliseer dat die volwassene, wat gemene saak met kinders te make het, hulle buitengewoon moet opoffer ter wille van die kind. Die opofferinge vind nie plaas slegs omdat die kind hulpeloos is nie, maar ook omdat hy geestelike steun soek. Op hierdie manier word die potensialiteite wat die kind mag hê ontplooi en gevorm. Oberholzer (1968 : 400) verklaar dit soos volg:

"...wie hom met 'n kind bemoei en hom na daardie wese afbuig - of moet 'n mens nie miskien sê: tot 'n kind verhef nie? - ervaar in hierdie verheffende afbuiging iets van die diepste roersele wat menslike geroepenheid onderlê".

Dit moet in gedagte gehou word dat die kind ook 'n uiters belangrike aandeel in sy opvoeding het en daar kan kwalik oor die opvoedingsverskynsel gedink word as die aandeel van die kind by sy eie opvoeding oor die hoof gesien word. Landman (1972 : 62) verklaar dat:

"Opvoeding beskrywe word as die kind se deelname met leiding en begeleiding van sy opvoeders, aan sekere opvoedingsbedrywighede en aan die verwerking van die opvoedingsvoorwaardes." (Skrywer se kursivering).

Die opvoedingsituasie het verskillende strukture (sien ingeslote kategorieë) en daar is reeds kennis gemaak met die pedagogiese *verhoudingstruktuur*. Hieronder word ingesluit die pedagogiese vertrouensverhouding, die pedagogiese begrypingsverhouding en die pedagogiese gesagsverhouding. Opvoeding word verder voltrek in die lig van die pedagogiese *verloopstruktuur*, die pedagogiese *bedrywigheidstruktuur* en die pedagogiese *doelstrukture*. In hierdie hoofstuk gaan dit egter om die verwerking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture in Senior Sekondêre skole in Lebowa en om hierdie rede ag die skrywer van hierdie monografie dit nodig om 'n kursoriese uiteensetting van die twaalf bedrywigheidsstrukture te gee, waarna gepoog gaan word om aan die hand van idiogramme en essensietabelle op die *outentieke verwerking* en *inoutentieke* van die essensiële in die pedagogiese bedrywigheidsmanifestasies te wys.

Wanneer die idiografiese evaluering onderneem word, sal daar gepoog word om antwoorde op onderstaande vrae te formuleer:

1. Hoe outentiek is die bewustelike verwerking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture deur die Swart pedagoë?
2. In watter mate vind outentieke verwerking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture by die voorvolwasse Swart leerling in die Senior Sekondêre skoolfase plaas?

## 2. DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE

By herhaling word daarop gewys dat die begrip *pedagogiese\** eintlik 'n kinderbegeleiding (agein) beteken. Hierdie begeleiding kan ook op die *efebagogiese\**, *andragogiese\** en *gerontagogiese\** niveau plaasvind. (\*Sien Hoofstuk Een). Op die pedagogiese terrein word die kind deur die volwassene deur opvoeding begelei om te kan word wat hy nog nie is nie en omdat die kind nood aan veiligheid en geborgenheid ervaar.

Hierdie noodverligting as 'n begeleidingsbedrywigheid beteken 'n koesterende, omringende en veral geborgenheidskeppende bedrywigheid. (Kruger 1980 : 31). Dit impliseer dat in die opvoedingsituasie die deelnemers aan die opvoedingsgebeure deur die pedagogiese bedrywigheide omsluit word en dat in die lig van die bedrywigheide gehandel word. (Kruger 1980 : 31-32).

Kruger (1980 : 3) wys daarop dat *pedagogiese bedrywigheide* beskou word as bedrywigheide vanweë doelgerigtheid, krag, aansporing en strewe waarvolgens die kind geleidelik tot verantwoordelike volwassenheid gedy. Swanepoel (1973 : 5-6) maak die volgende stelling:

"Die Pedagogiese is besondere wordingsmiddele, dus weë wat wording op 'n kragtige en aanhoudende wyse bevorder".

Volgens Van Rensburg beteken die Latynse woord "*struere*" - om op te stapel, te orden, in aansyn te roep: Struktuur dui op die aan-die-lig-bring van die bestaande werklikheid. *Struere* beteken dan in hierdie lig om aan iets die struktuur te gee wat dit onties en essensieël het. Essensies wat saam behoort, groepeer om 'n struktuur te vorm (Van Rensburg et.al., 1981 : 156).

Dit is 'n ontologies-pedagogiese feit dat die kind *steunbehoewend* is en daarom word die verantwoordelike pedagoog deur hierdie steunbehoewendheid van die kind aangespreek. Sy steungewing bestaan daarin dat hy die pedagogiese verhoudings- en pedagogiese verloopstrukture verwerklik sodat die pedagogiese doelstrukture uiteindelik verwerklik kan word.

Om hierdie doelstrukture te *verwerklik* beteken dat die opvoeder ook *handelend* moet optree in die opvoedingsituasie. Hierdie handeling of bedrywigheide is noodsaaklik omdat die kind elkeen van hierdie bedrywigheide moet beleef deur middel van leiding en begeleiding van die pedagoog (Landman 1975 : 97).

Die mens is 'n wese wat op verskillende wyses in en aan die wêreld teenwoordig is, dus op verskillende wyses wêreld ervaar byvoorbeeld, betekenend (in-betekenis-wêreld-wees); teenwoordig, by en met ander wees (medesyn); teenwoordig as individuele mens (self-iemand-wees) en teenwoordig in die tyd (temporaliteit). Uit hierdie vier antropologiese kategorieë kulmineer twaalf pedagogiese bedrywighedskategorieë (-manifestasies) wat nou aan die orde gestel word te wete:

## 2.1 Antropologiese kategorie: In-Swart-betekenis-wêreld-wees

(Sien 4.2.2, p. 79)

Die wêreld waarin die mens lewe is 'n menslike wêreld. Elke mens, as menslike wese, is op een of ander tyd in die wêreld geplaas sonder sy toedoen en derhalwe ontwerp die mens hierdie wêreld vir hom tot 'n leefwêreld deur sin en betekenis daaraan te gee. Dit beteken dat hy met die lewenswerklikheid gemoeid moet raak. Die betekenis wat hy aan sy leefwêreld gee, kom in sy ekstensie tot uitdrukking (Bodenstein 1976 : 53). In hierdie leefwêreld is die mens onderwerpe aan sekere voorwaardes en besluite, en hy moet sy lewe beteken ooreenkomstig hierdie voorwaardes. Dit is slegs die mens wat eksisteer. "Eksist" beteken "uit-sig-self-tree", sigself oorskry, buite sigself tree. (Van Rensburg et.al., 1981 : 36).

Die mens lewe ook nie in 'n lugleegte(nie, daarom moet hy vir hom 'n betekenisvolle wêreld stig sodat hy nie alleen in die wêreld is nie, maar ook met die wêreld sal wees. Die mens is intensionaliteit en hoe aktiewer die mens, hoe duidelik sal die doelstellings wees waarteenoor sy intensionaliteit gerig is. Op hierdie wyse stig hy sy leefwêreld deur aktiewe deelname daaraan en omdat die mens toekomsgerig is, moet hy sy leefwêreld betekenisvol rig en vul deur die maak van sinvolle keuses. Slegs die mens wat openheid teenoor sy leefwêreld het, kan antwoord op die oproep en daardeur sy wêreld verander tot sinvolle leefwêreld (Landman en Gous 1969 : 55).

Voortvloeiend uit hierdie antropologiese kategorie is daar drie pedagogiese bedrywigheidsessensies of bedrywigheidskategorieë wat nou behandel word:

2.1.1 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie :  
Opvoeding is hulp met betekening met toenemende  
verantwoordelikheid

'n Volwassene se lewe behoort sinvol te wees, omdat hy 'n verantwoordelikheid teenoor die wêreld het. Ervaring behels die belewing en gee van betekenis sodat die wêreld vir die volwassene betekenisvol word.

Met die hulp van sy opvoeders moet die kind dus daartoe gehelp word om die wêreld waarin hy hom bevind, te beteken. Net dit wat deur hom begrypbaar is, vorm sy leefwêreld. Hy kan alleenlik betekenisgewing en betekenisbelewing in die opvoedingsituasie bereik deur ervaring, dit wil sê, die kind is altyd besig om nuwe ervarings op te doen.

Die kind steun nou baie swaar op die volwassene in sy soeke na die betekenis van die hom omringende. Die volwassene moet sy verantwoordelikheid terdeë besef om die kind by te staan in sy wêreldstigting, sodat die wêreld wat die kind gaandeweg gaan beteken vir hom 'n sinvolle wêreld sal wees.

Die begrip "steungewing" verklank 'n dieper betekenis as hulpverlening omdat, soos Roos (1970 : 16) dit stel:

".....in die steungewingsgebeure dit om aangrypende aangeleenthede gaan as met hulpverlening en ook omdat dit ook selfhulp impliseer".

Sodra daar van steungewing sprake is en dit ook in die werklikheid verskaf word, beteken dit dat volwassenes bepaalde kinders in 'n bepaalde rigting behulpsaam is - daar word gekeur en gekies, beplan en geantisipeer vir die toekoms van die kind. Die volwassene koester die verwagting dat ook die keuses wat die nie-volwassene sal maak in ooreenstemming sal wees met die idee van die mens wat insluit dat ons verantwoordelikheid teenoor ons aangesprokene ons dwing. "...om hulle van hulle aangesprokene met sy keerkant van die gehoor-saamheid bewus te maak" (Oberholzer 1957 : 30).

Opvoedende bemoeienis impliseer steungewing aan die kind om met toenemende verantwoordelikheid sy "Umwelt" as sy wêreld met die dinge, die ander en met God te beteken. Hierdie wêreld is 'n wêreld deur mense geskep en waarin die kind as mens toenemend deur die pedagogiese akt gesteun word om hom vir daardie wêreld en vir homself te ontsluit. Hierdie wêreld is nie 'n ding- of dierwêreld nie, maar uitsluitlik antropologiese aangeleentheid. Die kind moet as mens deur mense gehelp word om in hierdie pedagogiese ontsluitingsakt te toets of die betekenis wat hy toeken behoorlik en reg is. Deur die belewing van die betekenis moet die waardevolle as die mees betekenisvolle aangevoel en aanvaar en deel word van sy wyse van lewe. Die waardevolle moet egter in daad vergestalt word in ooreenstemming met die kind se wordingsniveau. Betekening met toenemende verantwoordelikheid met pedagogiese steungewing beteken essensieël 'n verheffing van die wordingsniveau van die kind. Kilian, 1970(b) : 16) sê dat wanneer die betekenisvolle lewenswyse na wense verloop, vind daar ook deurentyd 'n *horisonverheffing* plaas waardeur dit duidelik word dat die kind namate hy volwasse word, die waardevolle as sinvol beteken in sy eie lewe daarvolgens inrig.

Die pedagoog in die skool in Lebowa roep die kind op om self unieke betekenis te heg - kulturbetekenis, betekenis te toets om tot persoonlike betekenis te kom, belewing van betekenis en om oor te gaan tot betekenisvolle daad. Hierdie fase van die skool is by uitnemendheid gerig om die kind te help om betekenis op 'n hoër niveau te heg.

#### 2.1.2 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid

So lank as wat die mens op hierdie aarde is, is hy besig om 'n deelnemer te wees aan die lewenswerklikheid. Hy is altyd besig om die werklikheid te ontmoet. Hy is besig om te eksplorieer en geleidelik is hy dan ook besig om te emansipeer. Om te kan emansipeer is dit nodig dat die mens hom inspan. Hy moet hom derhalwe losmaak van spanningloosheid en om sy menslike moontlikhede te verwerklik is dit noodsaaklik dat hy sal beweeg in die rigting van toenemende inspanning. Die wegbreek van spanningloosheid na volgehoue inspanning is 'n beweging van wat 'n mens is na wat 'n mens behoort te wees.

Die kind moet dus op 'n dinamiese wyse deelneem aan die opvoedingsituasie. Hy moet kan deelneem aan die pedagogiese verhoudingstrukture, die pedagogiese verloopstrukture en aan die verantwoordelikhede wat daarmee saamgaan. Met die steun van die volwassene en spanning wat daar is word opvoeding moontlik gemaak.

Oberholzer (1966 : 5) sê die volgende:

"...die mens is spanning, .... 'n spanningsveld van waardes in die aanwesigheid van behoorlikheidsbesef. Hy is met behoorlikhede gemoed, daarom is hy spanningsveld".

Dit is opgawe van die opvoeder om die kind toereikend te steun om passiwiteit te oorwin en om die wêreld vir homself na behore woonbaar te maak, sodat hy die wêreld later, as volwassene, selfstandig kan bewoon. Aan die kind moet derhalwe toereikende oefengeleentheid gebied word om in toenemende mate stelling in te neem vir behoorlikheids-eise en teen die onbehoorlike. Hy moet kragtig deelneem aan die behoorlike en aan die verwerking van die eie lewensopvatting. Daarin word geslaag wanneer die opvoeder die kind tot die besef bring van die taak wat hy as mensekind, ten opsigte van die eise wat die lewe op sy besondere wordingsniveau aan hom stel, het (Pretorius 1976 : 84).

Die onderwyser en die kind van die Senior Sekondêre skoolfase in Lebowa het die taak om geleidelik die speeldeelname aan die werklikheid te verruil vir die werk of inspannende deelname aan die werklikheid. Inspannende deelname aan skoolwerk, inspannende deelname aan sport en inspannende deelname aan kultuurbedrywighede en so meer. Nie slegs die afhandeling van die werk nie, maar veral om die werk na behore te doen.

### 2.1.3 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Genormeerde voor-en-nalewing

Elke volwassene wat hom met die norme van sy eie lewensbeskouing vereenselwig, staan onder die gesag van daardie lewensbeskoulike norme wat sy lewe rig en beïnvloed (Petrick 1982 : 138).



Die kind het by geboorte nog geen norme waarvolgens hy moet lewe nie, daarom is dit noodsaaklik dat die opvoeder in sy lewe moet ingryp om wat is te verander na wat behoort te wees. Die norme wat die volwassene aan die kind voorhou moet voldoen aan die behoorlikheidseise, met ander woorde, die opvoeder streef na 'n behoort te wees. Dit is dan ook van groot belang wat die lewensopvatting van die volwassene is en watter voorbeeld hy aan die kind voorleef. Dit is ook noodsaaklik dat die kind hierdie voorbeeld naleef.

Die opvoeder is ook daarvan bewus dat die kind hom as identifikasiefiguur gebruik, en daarom weet hy wat die waarde van toereikende voorlewing vir die kind is om tot toenemende stellingname vir die behoorlike te kan kom. Daarom behoort die opvoeder ook besonder krities te staan teenoor die wyse en gehalte van sy eie voorlewing en slegs dit wat hy vir die kind as nastrewenswaardig wil voorhou aan die kind voorleef (Roos 1972 : 196; Kilian en Viljoen 1974 : 210; Van der Walt, Dekker en Van Wyk 1980 : 60).

Die noodwendigheid van die toereikende verwerking van die pedagogiese verhoudings- en verloopstrukture is absolute moontlikheidsvoorwaarde vir die toereikende verwerking van hierdie besondere opvoedingsbedrywigheid en ook al die ander opvoedingsbedrywigheide wat hier bespreek word. Die opvoedingsbemoënis kan alleenlik slaag waar die gepreformeerde veld vir toereikende deelname van die kind aan die opvoedingsbedrywigheid geskep is. Die kwaliteit van sy saamwees met die volwassene sal ook die kwaliteite van sy betekenisgewing, sy inspanning, en deelname aan die behoorlike en sy toegewyde nalewing van die behoorlike, bepaal (Petrick 1982 : 139).

Die bedrywigheidsessensie dui op die genommeerde voorlewing en doelgerigte verwagting en begeleiding om die kindte bring tot genormeerde nalewing. Die onderwyser van die Senior Sekondêre skoolfase het die besondere taak om die kind te betrek deur die norme voor te leef en van die kind in die klas te verwag om te voldoen aan die eise wat norme stel, dit met ander woorde na te

leef, byvoorbeeld netjiese, deeglike afhandeling van skoolwerk, menswaardige optrede teenoor ander mense, eerlikheid, pligsgetrouheid en lojaliteit, as norme voor te leef waarna gestreef word. Die volgende antropologiese kategorie wat kortliks bespreek sal word is medesyn.

## 2.2 Antropologiese kategorie : Mede-Swart-syn (Sien 4.2.3, p. 83)

Die mens kan nie geïsoleerd lêwe nie, want sonder sy medemens kan hy nie 'n sinvolle bestaan voer nie. Die mens is daargestel om in 'n groepsverband te leef en Landman en Gous (1969 : 76) merk op dat waar daar geen wedersydse verhouding moontlik is nie daar ook nie mede-syn aangetref kan word nie.

Sonder werklike mede-syn kan geen mens werklik mens wees en word nie en wanneer betrekkinge aangeknoop word met ander, veronderstel sodanige betrekking openheid en dit is slegs deur openheid dat ontmoeting moontlik word (Landman en Gous 1969 : 56).

Dit is dan ook die kind wat vanweë sy hulpbehoewendheid aangewese is op sy medemens en veral op die volwassene van wie hy die nodige pedagogiese steungewing ontvang. Die begrip medesyn dui dus daarop dat daar 'n kind moet wees wat *nood* het aan 'n *geborgenheidsruimte* waar hy vir homself 'n leefwêreld kan ontwerp. Verder dui dit daarop dat daar 'n volwassene moet wees wat die nodige pedagogiese *steun* moet gee (Landman 1975 : 100).

Uit hierdie antropologiese kategorie vloei nou drie bedrywigheidsessensies naamlik: waag-met-mekaar, dankbaarheid vir pedagogiese geborgenheid en aanspreeklikheid vir opvoedingsgebeure. Elke essensie word vervolgens kortliks bespreek.

### 2.2.1 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Pedagogiese waag-met-mekaar

Die pedagogiese situasie is 'n dialogiese situasie wat daaruit bestaan dat die kind vanweë sy steunbehoewendheid 'n kind-in-nood

is. Die pedagogiese gebeure is nie moontlik wanneer die opvoeder en die opvoedeling nie wagend aan mekaar toevertrou in die pedagogiese situasie nie. Waar die kind se waag met die opvoeder misluk, het die opvoeder se opvoedingswerk misluk en sal die kind dit moeilik vind om met ander mense te waag (Landman 1972 : 43).

Die volwassene of opvoeder beantwoord die nood van die kind deur met hom as die kind-in-opvoeding in opvoedingsverhoudinge te tree en opvoedingshandelinge uit te voer. Vir albei deelnemers bly dit egter 'n waagsituasie omdat die uitkoms van die ontmoeting en die bemoeienis onvoorspelbaar is. Om te waag verg moet. Bodenstern (1976 : 78) skryf in hierdie verband:

"Vertrouende waagmoed het as grondtema die geleidelike en periodieke distansiëring vanaf die vertroude tuiste en die vertrouende volwassene".

Samevattend kan gesê word dat opvoeding gesien kan word as hulp aan die kind in die waag-met-die-opvoeder totdat hy dit selfstandig in die lewe kan waag.

Die eerste waagtreë wat die kind in die wêreld gee geskied aan die begeleidende hand van sy ouers. Die pad waarop hy hom waag na volwassenheid is vir hom vreemd en verborge. Hy gaan dus 'n waagstuk aan want hy kan die uitkomst van die nuwe wêreld wat hy betree nie voorspel nie, en daarom is dit noodsaaklik dat die essensies van die *pedagogiese verhoudingstrukture* verwerklik word. Die waag met-die-ander is 'n wedersydse pedagogiese vertroue wat opvoeder en kind in mekaar openbaar. Aanvarende vertroue is op sy beurt ook net weer moontlik as daar 'n pedagogiese *ken-verhouding* bestaan. Die opvoeder is bereid om te waag met die kind omdat hy kennis en begrip het vir die wese en steunbehoewendheid van die kind. Kilian (1970 : 115-116) sê die volgende:

"Die volwassene is bereid om dit met die kind te waag omdat hy geloof het in die opvoedingsmoontlikhede van die kind en die kind waag dit met die volwassene omdat hy eendag so wil wees soos die volwassene nou reeds is".

Dit is ook vir die kind nodig om kennis te hê van sy eie steunbehoewendheid en hy moet weet dat hy dit kan oorbrug deur hom te onderwerp aan die steungewing van die volwassene. Dit is vanweë die feit dat die kind sy eie steunbehoewendheid belewe en kennis daarvan dra, dat hy verplig voel om homself aan die gesag van die opvoeder te onderwerp. Landman, et.al. (1975 : 102) spreek hom as volg hieroor uit:

"Aan die anderkant weer is *gesagsuitoefening* net sinvol en moontlik waar die steunbehoewende kind bereid is om dit met die opvoeder te waag".

Buytendijk (1973 : 14) wys daarop dat "onbevange omgang" die grondslag is van wedersydse vertroue:

"De onbevangen omgang blijkt dan de eigenlijke bron en de onafwijsbare ervaring van wederzijds vertrouwen, de belangelozige toewending en ontspannen verstandhouding e zijn. Door het vormen en onderhouden van een gemeenschappelijke wereld waarin 'wij-samen ons thuis voelen', word het gezag van de normen, die voor de groep, waartoe wij behoren, gelden, niet zozeer ondergaan, als wel stilzwijgend gevolgd en juist hierdoor als vanzelfsprekend bevestigd"

Essensieel onderliggend aan die agogiese waag met mekaar is die bereidwilligheid van die kind om, onder andere, saam met die ander (volwassene) te soek na die werklik betekenisvolle. Dit beteken ook om in ooreenstemming met die genormeerde voorlewing van die volwassene te probeer lewe en met moed saam met diegene wat die voorlewing bied, te handel in die lig van die behoorlike.

Hierdie bedrywigheidsessensie word so verwerklik in die Senior Sekondêre skoolfase. Die toereikendheid of ontoereikende verwerkliking daarvan word later bekyk. Die essensiële en kontekstuele beskrywing van die essensie behels wagende handeling, soos saambetekening en bespreking van probleme en so meer.

2.2.2 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie :  
Dankbaarheid-vir-pedagogiese geborgenheid

Alhoewel kinders dit nie altyd wil erken nie, is hulle wel deeglik daarvan bewus dat hulle afhanklik en steunbehoewend is ten opsigte van hulle opvoeders. Kinders is ook daarvan bewus dat hulle nie onder eie gesag kan staan nie, gevolglik voel hulle onveilig en ongeborge as hulle nie onder die gesag van die volwassene is nie. Möller (1979 : 14 en 44) stel dit as volg:

*"Die mens soek na die sin van sy bestaan en die hunkering na geborgenheid dui op sy moed om vanuit 'n veilige leefruimte hom te transendeer en in dialoog met diegene te tree aan wie hy sy bestaan te danke het".*

Die kind wend hom na die volwassene by wie hy veilig en geborge kan voel, by wie hy die toekoms in kan waag en by wie hy dan vir hom 'n eie leefruimte kan ontwerp.

Die opvoeder wat hom met die kind bemoei, sal die steunbehoewende nood van die kind waarneem en daarom vir hom 'n veilige en geborge ruimte skep om te verseker dat die kind wat onder sy sorg verkeer, die nodige gemoedsrus en geborgenheid geniet. Die gemoedsekerheid by die kind gedy slegs daar waar wedersydse aanvaarding en agting vir waardigheid aan die kind 'n belewing van toebehorendheid gee. Die kind sal op sy beurt dan nie anders kan as om *dankbaar* te wees vir hierdie veilige en geborge ruimte wat deur die volwassene aan hom gebied word nie. Die kind toon dan sy *dankbaarheid* deur die nodige *agting* en *respek* aan die volwassene te toon. As hy sy steunbehoewendheid oorbrug is hy *dankbaar* omdat sy medemens hom aanvaar en verwelkom, want dit toon aan hom dat hy besig is om te emansipeer en op pad is na volwassenheid. Laasgenoemde gee hom die selfvertroue om te waag en persoonlike inisiatief aan die dag te lê (Kilian en Viljoen 1974 : 214).

Die bedrywigheidsessensie dui op 'n voortdurende nabyheid van die onderwyser/opvoeder in wie se teenwoordigheid die kind geborge kan voel om 'n eie lewensruimte te ontwerp. Die onderwyser sal ook die kind aanvaar vir wat hy/sy is en sy menswaardigheid respekteer. Die kind sal dan alleen ook sy *dankbaarheid* en *respek* teenoor die onderwyser kan toon.

2.2.3 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie :  
Aanspreeklikheid vir opvoedingsgebeure

Pedagogiese bemoeienisse is bedrywighede waarby volwassenes en kinders gesamentlik aanspreeklik is vir die kwaliteit van die verhoudinge, die verhoudings'groei', die aktiwiteite en bereiking van doelwitte waaraan hulle deel het. Kilian en Viljoen (1974 : 214) merk dan tereg op wanneer hulle sê:

"Vanweë sy hulpeloosheid en nood aan geborgenheid spreek die hele situasie waarin die kind verkeer die volwassene aan en roep hom op tot aanvaarding van verantwoordelikheid vir die veiligheid van die kind. Dit is duidelik .... dat die kind op grond van sy nooddriftigheid hom tot die volwassene wend vir sy eie selfbehoud. Op sy beurt wend die volwassene hom tot die nooddriftige kind, omdat die kinderlike nood hom oproep tot beskerming en ontferming".

Die kind word dus deur hierdie mede-aanspreeklikheid vir die verhouding opgeroep tot aanvaarding van hierdie verantwoordelikheid om eerbied vir die opvoeder, wat hom bystaan, te openbaar. Op dergelyke wyse moet die kind ook aanvaar dat die opvoeder hom ook be-ag as medestaander en medeganger. Landman (1974 : 47) stel dit kort en kragtig:

"Hulle word medegangers en wel medegangers op weg na volwassenheid".

Landman (1978 : 76) sê dat die samehorigheidsgevoel bydra daartoe:

"...dat die opvoeder vir sy lotgenoot sy toeganklikheid openbaar in die gedeelde onsruimte. So 'n verhouding word gekenmerk deur 'n intieme saamwees, maar van familiariteit is daar nie sprake nie omdat die volwassene as gesagsdraer, respek afdwing."

Hierdie bedrywigheidsessensie dui op die verantwoordelikheid van onderwyser sowel as kind om medestanders en medegangers te wees, maar dat daar terselfdertyd wedersydse agting en respek vir mekaar sal bestaan.

2.3 Antropologiese Kategorie : Temporaliteit - Om swart te wees met verlede, hede en toekoms (Sien 4.2.4, p. 88)

Dit is slegs die mens wat eksisteer en hierdie eksistering beteken dat die leefwêreld van die mens dinamies is, ook dat die mens vervat is in die wortel van verlede, hede en toekoms. Omdat dié mens hierdie kenmerke het is hy nooit voltooid nie, hy is besig met menswording en om sy lewe te beteken totdat hy die dag sterf. Gedurende die lewe van die mens is hy daarop aangewese om sy eie lewe asook die van sy medemens sinvol te beteken en sy moontlikhede vergestaltung te laat kry. Hy staan dus in verhouding tot dinge en ander mense. Omdat die mens se lewe na die toekoms gerig is, moet hy vir hom doelstellings kies waarin sy lewe veranker sal wees. Hierdie kenmerke van die mens bring die volgende pedagogiese kategorieë na vore:

Die antropologiese kategorie word nou verbesonder in drie bedrywigheidsessensies, naamlik: Hoop-op-toekomstige volwassenheid, ontwerp-van-moontlikhede tot volwassenheid en geleidelike vervulling van bestemming.

2.3.1 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Hoop-op-toekomstige volwassenheid

Volgens Oberholzer in Kilian en Viljoen (1974 : 216) is die mens se toekoms nie 'n vanselfsprekendheid nie, trouens dit openbaar hom juis aan die mens as 'n verborge toekomstigheid. Die kind rig 'n appél tot hulp aan hom met die verskillende besluite wat hy telkens in verband met sy toekoms moet neem.

Die mens is 'n wese wat na die toekomstige dinge 'n verlange het en sy hede rig op daardie vooruitsig. Die opvoeder behoort dus vroeg in die lewe van die kind hierdie feit in gedagte te hou en die kind help bou aan die voorstelling van sy eie toekoms.

Die verlede die hede en die toekoms vorm 'n onverbreekbare eenheid in enige mens se lewe en daarom moet die kind ook deur die opvoeder gehelp word om sy hede te aanvaar omdat hy tevrede gestel is aangaande sy verlede en wanneer die kind dan sy hede as geborgenheidsruimte beleef, wat hy as sinvol beteken, sal hy vir hom ook 'n toekoms in die vooruitsig kan stel waarna hy 'n verlange het.

Deur middel van gesprekke, as ontmoetingsgebeure, oor die eiestellende karakter van die toekoms, help die opvoeder die kind om hom te rig op die bereiking van volwassenheid. In verband met hierdie gesprekke sê Griessel (1975 : 110) die volgende:

"Die kind is geen ... passiewe luisteraar ... nie. Hierdie handelende toedoen aan die kant van die volwassene moet gevolg word deur 'n bewustelike teenhandeling aan die kant van die kind waardeur hy blyke gee van gehoorsaamheid vanweë dankbaarheid vir geborgenheid".

Petrick (1982: 143) sê dat onder die toegewyde leiding en begeleiding van 'n volwassene kom die kind tot die besef dat *hoop op 'n behoorlike toekoms beteken dat daar in die hede 'n begin gemaak moet word om aan sy toekoms te werk.*

Wie in die hede tot hierdie ontdekking van die waarheid oor die toekoms geraak, sal besef dat die toekoms eise aan hom stel waaroor daar nou telkens besluite geneem sal moet word. Verder leer hy besef dat hy alleenlik deur harde werk daardie toekomsverwagtinge sal kan vervul. Hierdie hoop-op-die-toekoms maak die kind se groot-word sinvol en dit wek by hom toekomsverwagtinge. Hy stel vir hom altyd verdere doelstellings in die toekoms wat hy wil bereik.

Kilian en Viljoen (1974 : 216) sê dat die volwassene ook hoop koester dat die kind volwassenheid sal bereik, want daarom maak hy opvoederlike bemoeienis met die kind om hom te steun sodat hy verantwoordbare keuses, want noodsaaklik is vir sy volwassewording, sal maak.



Die wyse waarop die kind nou reeds as kind oefen om aan die vervulling van sy toekomsbeeld te werk, deur sy eie deelname in die afhandeling van verantwoordelikhede wat die hede van hom eis, dui op die verwerkliking van 'n toekomshoop.

Die onderwyser se eie voorlewing van volwassenheid aan die kind en sy spreke oor die volwassewording van die kind, mag nooit as onbelangrik beag word nie aangesien dit dikwels deurslaggewend by die vorming van 'n toekomspektief is (Landman 1972 : 49-50).

### 2.3.2 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Ontwerp-van-moontlikhede tot volwassenheid

Die kind kom in die wêreld sonder sy eie toedoen en raak by die gebeure in die leefwêreld betrokke. Hy het ook die verlange daartoe om self-iemand-te-wil-word en derhalwe hunker hy na sy eie volwassewording. Oberholzer voeg nog daar by dat elke kind iemand behoort te word en met die toevoeging van die woord behoort daar 'n opdrag aan die kind en aan sy opvoeder gekoppel. Die opvoeder het die opdrag om die kind daarin te help om te word wat hy behoort te word (Oberholzer 1968 : 164).

Hierdie saambetekening in die ontwerp van moontlikhede tot volwassenheid beskryf Buytendijk (1965 : 249) soos volg:

"De verzorgende persoon in zoverre hy authentiek verzorgt, is daarbij ... niet slechts wachtend en verwachtend ... maar ook gelovend, vertrouwend, dat door het samezijn zelf en door het verzorgen de waarden worden verwerkelijkt, die anders verborgen zouden blijven".

Die opvoeder help dus die kind om sy moontlikhede te ken, te ontplooi en te aktualiseer. Hy sien dat die kind in staat is om bepaalde verantwoordelikhede te dra. Wanneer die kind dan slaag om hierdie verantwoordelikhede te kan dra, dien dit as 'n nuwe moontlikheid wat verder ontwerp moet word tot die dra van nog groter verantwoordelikhede (Zietsman 1981 : 76).

Die verwerkliking van sy moontlikhede dien vir die kind as aansporing om op die eerste mylpaal te verbeter en dit as die begin te sien vir verdere vordering. Hierdie feit stel egter 'n hoë eis aan pedagogiese steungewing aan die kind wat daartoe gehelp moet word om sy moontlikhede werklik na waarde te skat en dit te laat gedy tot sy eie voordeel met die oog op sy behoorlike self-iemandwording. Die opvoeder wat daarin slaag om die kind se optimale deelname te verkry in die ontwerp van die kind se moontlikhede, stel nie slegs verwagtinge aan die kind nie, maar slaag daarin om met die vertrouwe wat in die kind gestel word en die aanmoediging wat aan hom gegee word, die kind tot indiensstelling van sy moontlikhede te beweeg. (Kruger 1980 : 85).

Die onderwysere wat daarin slaag deur die kind se optimale deelname te verkry in die ontwerp van eie moontlikhede, stel nie slegs verwagtinge aan die kind nie, maar slaag daarin om met die vertrouwe wat in die kind gestel word en die aanmoediging wat aan hom gegee word, die kind tot in diensstelling van sy moontlikhede te beweeg (Kruger 1980 : 85).

### 2.3.3 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Geleidelike-vervul-van-bestemming

Dit word aanvaar dat opvoeders hulleself as geroepenes en bestendes beskou om deur hulle opvoedingsteungewing leerlinge in toenemende mate tot volwassenheid te lei, anders gestel, die kind moet na sy bestemming gelei word.

Soos reeds tevore genoem is hier dus sprake van dinamiek van oorsprong na bestemming waarby die kind aktief betrokke is. Hierdie bereiking van sy bestemming verloop moeisaam langs die weg van dialoogvoering met die werklikheid. Verder verloop die kind se wording na sy bestemming deur verskillende wordingsniveaus. In sy wordingsgang word die kind dus ondersteun om op verskillende vlakke waardes te verwerklik. Deur sy eie moontlikhede telkens op 'n hoër niveau te realiseer voltrek sy selfverwesenliking deur sy gerigtheid op die uiteindelijke bestemming (Petrick 1982 : 145).

Die opvoeder moet weet watter waardes daar bestaan wat aan die kind op alle wordingsniveaus voorgehou behoort te word sodat hy in sy voorlewing van waardes die kind toereikend kan steun tot nalewing en vervulling van bestemming. Die beweging-na-bestemming realiseer dan in die vorming van die gewete sodat die kind dit hom ten doel stel om tot eer van God te lewe vanweë sy strewe om na voleindiging van sy aardse lewe sy ewige bestemming te betree.

Die opvoedingsverantwoordelikheid van 'n onderwyser teenoor kinders kan nie wat die voorlewing van 'n bestemmende lewenswyse betref te gering geag word nie. Die onderwyser dra die verantwoordelikheid om kinders so te steun dat hy in alles wat hy doen en in sy verhouding met die ander uitdrukking aan sy besondere geroepenheid sal gee, naamlik as iemand wat heenlei en heenwys na omhoog (Oberholzer 1968 : 410).

#### 2.4 Antropologiese Kategorie : Self-iemand-wil-wees-wat-Swart-is (Sien 4.2.5, p. 89)

Elke mens het die reg en voorreg om anders te wees as ander mense, want sodoende kan hy homself onderskei van ander mense. Die mens het daarom die reg om self-iemand-te-wees. Hy het die reg om sy eie identiteit te besit waardeur hy ook van andere onderskei kan word. Elke mens besit dus uniekheid en eksisteer derhalwe nie bloot as 'n nommer nie. Landman en Gous (1969 : 57) sê dat die mens te alle tye die geleentheid gebied moet word om homself te identifiseer kragtens sy eie ervaring en kennis.

'n Besondere algemene verskynsel by kinders is die hunkering om self iemand te wees, want hulle beskou dit as hulle reg om te wil word wat hy graag wil word. Om so te kan eksisteer moet die kind homself egter ken en moet hy bewus wees van sy moontlikhede en vooropgesette waardes en norme. Die daarstelling van ideale speel ook 'n belangrike rol by die begrip van self iemand wees, aangesien dit hom vorm tot die uiteindelijke bereiking van wees wat oor behoorlike volwassenheid beskik. Die waardes en norme wat hier aan gedink word is onder andere die van eerlikheid, lojaliteit, opregtheid en liefde vir die medemens.

In die volgende paragrawe sal 'n poging aangewend word om te bepaal of hierdie ontologies-antropologiese kategorie werklik essensieel is en die pedagogiese kategorieë wat daaruit voortvloei sal ook in oënskou geneem word. Die volgende pedagogiese bedrywigheidskategorieë vloei hieruit voort. Toenemende-ag-van-die-ander in sy menswaardigheid. Toenemende-selfbegryping-tot-volwassenheid. Verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid.

#### 2.4.1 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Toenemende-ag-van-die-ander in sy menswaardigheid

Ofskoon die kind oor 'n uniekheid beskik en die reg het om as individue op unieke wyse in-die-wêreld te wees en ook sy beskikbare moontlikhede te verwesenlik, stel dit hom nie vry van die opgawe om verhoudings met sy opvoeder of ander mense, met wie hy in aanraking kom, te stig nie.

Die kind se individualiteit word eerstens op 'n besondere wyse erken wanneer alle mense agting vir sy andersheid het. Die mate waartoe ander mense vir hom agting sal hê, word bepaal deur die wyses waarop hy waardes as norme in sy lewe kan aanwend. Hy word dus beoordeel as *waardekennende* en as *waardeverwerklikende* wese. Sy medemens het dus agting vir sy menswaardigheid (Zietsman 1981 : 76) en (Kruger 1980 : 87).

Die opvoeder steun die kind ook om self agting te hê, nie net vir die menswaardigheid van ander nie, maar ook vir sy eie menswaardigheid. Op hierdie wyse word die kind self in staat gestel om menswaardigheid te "oefen" deur die waardes te begryp, te verwerklik, as norme aan te wend sodat hy eventueel as volwassene menswaardigheid op 'n selfstandige en verantwoordelike wyse sal beoefen (Landman in : Zietsman 1981 : 78).

Die opregte be-agting van die ander deur die mens is die vernaamste kenmerk van 'n menslike mens. Geen mens mag deur 'n ander as middel tot doel gebruik word nie, en daar word met Kilian en Viljoen (1974 : 220-222) saamgestem wanneer hulle as volg getuig:

"Dit beteken dat in die opvoedingsituasie enige en elke vorm van verobjektivering verdingliking of versaakliking as pedagogies onbehoorlik uitgesluit word, omdat die opvoeder en opvoedeling mekaar in hulle menswees as persoon wees en daarmee as draer van waardigheid erken en beag...."

Waar menswaardig gelewe word, vefvul die mens sy verpligtinge ten opsigte van die mees waardevolle en het hy as persoon agting vir die menswaardigheid van die ander deurdat hy die medemens as draer van waardigheid erken en beag.

#### 2.4.2 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Toenemende-selfbegryping-tot-volwassenheid

Gedurende die opvoedingsgebeure behoort die kind gesteun te word om homself te begryp sodat hy sy keuses en sy handelswyses krities kan beoordeel met die oog op sinvolle verwesenliking van die toekoms.

Selfbegryping beteken 'n begryping van wat menswees werklik beteken. Dit beteken ook begryping van wat die eie mens wees beteken. Buytendijk (1953 : 201) sê dat selfbegryping en begryping van menswees eerstens gerealiseer word deur die ontdekking dat:

- : "...Dê mens eerst zichzelf, dus werkelijk persoon wordt in relatie tot de wereld en de mensen. In de tweede plaats door de kennen dat ieder voor zijn zelfkennis een *medemens* nodig leeft. Er is vroeger wel gemeend, dat mens zichzelf kon kennen door zich op zichzelf te bezinnen, maar dit is een illusie".

Landman (1975 : 98) beweer dat selfbegryping begrip van sy eie moontlikhede en vermoëns insluit en wat hierdie moontlikhede beteken in terme van die eise wat die lewe stel. Dit sluit ook in 'n begrip van die *behoorlikheidseise* wat hieruit spreek. Die *behoorlikheidseise* veronderstel dat die kind aan homself moet werk met die steun van sy opvoeder sodat hy kan word wat hy behoort te wees. In wese beteken selfbegryping derhalwe van hoe 'n mens is, wat 'n mens kan word en van die *behoorlikheidseise* wat hieruit spreek.

Wanneer die opvoeder egter nagelaat het om sy kind toereikend te help tot begryping van sy eie menswees ontstaan 'n opvoedingstekort wat daardeur gekenmerk word dat die kind nie toereikend verstaan dat hy bevraagde is en nie die lewe mag bevra nie. Omdat hy dikwels dan ook nie die *hoe* van sy unieke gesitueerdheid begryp nie, begryp hy ook nie altyd sy eie moontlikhede nie en derhalwe ook nie die eise wat die verwerpliking van die hoogs waardevolle meebring nie.

#### 2.4.3 Pedagogiese bedrywigheidsessensie of bedrywigheidskategorie : Verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid

Wanneer daar gesê word dat opvoeding hulp is aan die kind as volwassewordende met *toenemende* verowering van-vryheid-tot-verantwoordeliking, word bedoel dat gedurende die wordingsgang van die kind, die opvoeder eerstens vir die kind kies, dan kies die opvoeder saam met die kind en uiteindelik word die kind toegelaat om vir homself te kies en uiteindelik selfstandig verantwoordelikheid aanvaar vir sy keuses en handeling wat daaruit voortspruit. Van Rooyen (1972 : 213) stel dit as volg:

"Vryheid-tot-verantwoordelikheid is nie alleen moontlikheidsvoorwaarde nie, maar is ook sanksionerings en daarmee afsplitsings momente van die volwassene se bemoeienis met die kind binne die raamwerk van die pedagogiese gebeure."

Vryheid-tot-verantwoordelikheid beteken om gesag te erken en te gehoorsaam. Die mens is nie vry om te maak wat hy wil nie, maar hy is vry om te doen wat hy behoort te doen. Hy behoort te doen wat deur sy lewensopvatting as behoorlikheidseise voorgeskryf word, daarom is daar nie sprake van volstrekke vryheid nie.

Kilian en Viljoen (1974 : 224-226) haal die volgende wesenskenmerke van vryheid, volgens Marcel, aan, wat in die geleidelike en toenemende vrywording van die kind gemanifesteer word:

"...*liberté de caprice* (wispelturige vryheid),  
*liberté de vainqueur* (oorwinnende vryheid),  
*liberté de choix* (keuse-vryheid) en *liberté d'engagement* (vryheid-vanweë-innerlike oorgawe)... Dwarsdeur die lewe van die mens is daar 'n keusemoment teenwoordig wat meebring dat die mens voortdurend keuses moet maak".

Vir Landman (1972 : 189) is "vryheid" essensieel 'n ontiese gegewendheid:

"Daarom is de mens tot vrijheid veroordeelt, verkeert hij in de noodzaak, vrij te moeten zijn. Vrijheid is niet een geschenk dat hij kan aannemen of weigeren. Zij behoort tot zijn innerlijk niet vastgelegde zijn zoals de positieve pool tot de negatieve ... De mens is ook dan onvermijdelijk vrij als hij niet weet dat hij dit is of het loochent. Men zou ook kunnen zeggen : hij is *gedoemd* tot vrijheid".

Vryheid tot verantwoordelikheid loop dus soos 'n goue draad deur al die pedagogiese kriteria wat tot dusver deurskou is, want die kind kan alleen vry wees as hy op volwasse wyse, sonder dwang, maar op grond van eie beslissings die voorafgaande kriteria be-ag en beteken. Wanneer die kind hom doelbewus onderwerp aan die gesag van die norme en hulle deelmaak van sy eie in-die-wêreld-wees het hy vryheid vanweë *innerlike oorgawe* bereik (Landman 1975 : 99).

Hiermee is daar gepoog om die twaalf bedrywigheidstrukture te omskryf en die volgende vraag kom daaruit na vore:

Word die volgende pedagogiese bedrywigheede of -handelinge in die Senior Sekondêre skoolfase in Lebowa toereikend of ontoereikend verwerklik?

- \* Sinvolle en betekenisvolle betekening van die werklikheid - betekenende handelinge
- \* Inspannende handelinge
- \* Genormeerde handelinge
- \* Wagende handelinge
- \* Dankbare handelinge
- \* Aanspreeklike handelinge
- \* Hopende handelinge
- \* Ontwerpde handelinge
- \* Vervullende handelinge
- \* Agtende handelinge
- \* Selfbegrypende handelinge
- \* Vrye handelinge

Met 'n essensie se algemeen geldigheid word bedoel dat dit in beginsel geldig is vir, dus gemeenskaplik is aan en onontbeerlik is vir alle opvoedingsituasies: dit word beleef as kenmerkend van daardie essensie om te kan geld vir alle egte opvoeding, dus om 'n moontlikheidsvoorwaarde (fundamenteel) te wees vir die verwerkliking van *alle* sinvolle kinderbegeleiding asook om herhaalbaar te wees *oral* waar volwassenes kinders begelei in die rigting van behoorlike volwassenheid (Landman 1875(b) : 10)

### 3. IDIOGRAMME

Om antwoorde op bogenoemde vrae te probeer bekom, sal vervolgens aan die hand van die idiografiese metode met gepaardgaande evaluering probeer bepaal word hoe toereikend of ontoereikend die pedagogiese bedrywigheidstrukture in die Swart Senior Sekondêre opvoedingsgebeure skyn.



'n Idiografiese evaluering van die verskyning van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture en hulle essensies word vervolgens gedoen ten einde 'n idee (vergelyk Grieks : *idein*- om 'n denkbeeld, begrip of voorstelling, 'n inbeelding of opinie, 'n geestelike of verstandelike voorstelling te maak van iets wat deur die denke daargestel is) ten opsigte van die verwerkliking daarvan te vorm (Van Rensburg, et al. 1981 : 71).

Ten einde die idiografiese evaluering, as navorsingsmetode, te kan gebruik is 'n vraelys, wat betrekking het op die essensies van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture (Landman 1977 : 69-73) en hulle verskyning in die opvoeding van die Swart Senior Sekondêre leerlinge, deur Senior Sekondêre leerlinge in tien verskillende plattelandse en stedelike skole, in die tuisland Lebowa, voltooi. (Kyk : bylae A aan die einde van die studie).

Ten einde hierdie ondersoek te kon doen is vyf plattelandse skole en vyf stedelike skole in Lebowa besoek. (Met skole in landelike gebiede word bedoel skole wat 'n groot area bedien en min Senior Sekondêre leerlinge het. Met skole in stedelike gebiede word bedoel skole wat geleë is in groot woonbuurtes en wat groot getalle Senior Sekondêre leerling het.

Uit elke skool is daar ewekansig twintig leerlinge uit standaard tien geneem, tien leerlinge van elke geslag, en aan hulle is die vier vraelyste (kyk : bylae A aan die einde van die studie) gegee om te voltooi. Omdat die vraelyste uit vier verskillende ontologies-antropologiese kategorieë bestaan, het die twintig leerlinge van elke skool derhalwe vyf volledige vraelyste voltooi. Van die tien skole wat skrywer besoek het, is daar dus vyftig volledige vraelyste, wat betrekking het op die Fundamenteel-Pedagogiese Bedrywigheidsmanifestasies, verkry.

By die bestudering van die vraelyste, aan die hand van idiogramme, kan bepaal word in welke mate die verwerking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture plaasvind. Voorts kan daar ook vasgestel word of die pedagogiese bedrywigheidsstrukture ooreenkomstig die lewensopvatlike van die Swart mense verwerklik word. Hierdeur sal die onderwyser (pedagoog) dan ook kan bepaal of hy deur die toereikende verwerking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture die kind (nie-volwassene) tot behoorlike volwassenheid kan lei.

Deur die toereikende verwerking van die essensies van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture, onder andere, word die Senior Sekondêre leerling derhalwe tot die stig van 'n lewe van behoorlike volwassenheid opgeroep. Hierdeur verklaar hy hom bereid om hom met verantwoordelikheid aan die gesag van norme te onderwerp.

Voordat die idiogramme ten aansien van die navorsing aan die orde gestel word, ag skrywer dit nodig om die volgende opmerkings te maak:

1. Die inligting wat die idiogramme verskaf, spruit nie voort uit fiktiewe bedinkinge van skrywer nie, maar uit die werklikheid self.
2. Ten einde 'n omvattende beeld van die verwerking van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture aan te bied het skrywer gebruik gemaak van 'n groot aantal idiogramme waaruit gelykkansig eksemplaries, met aanduiding van die nommer van die idiogram, die verwerking van die bedrywigheidsmanifestasies, aangetoon sal word teenoor elke essensie van die bedrywigheidsstrukture.
3. Wie die volle situasie en unisiteit van elkeen van die Senior Sekondêre Swart leerlinge in Lebowa uit die groot getal idiogramme wil verkry, sal na die oorspronklike bronne moet terugkeer - dit beteken nie slegs na die volle reeks van vraelyste wat deur die twee honderd leerlinge voltooi is nie, maar ook na die betrokke leerlinge self.

Die idiogramme word derhalwe soos volg aan die orde gestel:

1. In die eerste kolom word die essensies van die pedagogiese bedrywigheidstrukture volgens Landman (1977 : 69-73) genoem.
2. In die tweede kolom word die leefwêreldlike beskrywing, soos verbesonder uit die antwoorde op die vraelyste, aan die orde gestel. Die kolom bevat derhalwe direkte aanhalings uit die vraelyste. Die nommers van die vraelys verskyn na die aanhaling(s) uit die betrokke vraelys. Die vraelyste is ter insae by die skrywer beskikbaar.
3. In die lig van die essensies van die pedagogiese bedrywigheidstrukture en die antwoorde van die respondente, poog skrywer om in die derde kolom 'n geïntegreerde uitleg en interpretasie te gee.
4. In die vyfde hoofstuk word daar 'n terugskouing gedoen en word daar gepoog om vas te stel of die *pedagogiese bedrywigheidstrukture* blyke van werklike *essensialiteit* ten aansien van die pedagogiese het. Aan die hand van die *idiogramme* en ander literatuur, gaan probeer word om vas te stel of die opvoedingsgebeure in Swart onderwys toereikend verwerklik kan word sonder die essensiële teenwoordigheid van die pedagogiese bedrywe.

Skrywer van hierdie monografie ag dit vervolgens nodig om 'n uiteensetting te gee van die Pedagogiese Bedrywigheidstrukture (Landman 1977 : 69-73) aan die hand waarvan die kinders se beskrywende verwerkliking van bedrywigheidsessensies geëvalueer gaan word.

#### Vraelys A: Antropologiese kategorie : In-Swart-betekenis-wêreld wees

##### A 1. Betekenende handeling

1. Heg van betekenis
2. Toets van betekenis
3. Beleving van betekenis

4. Lewe van betekenis
5. Betekenisvolle daad
6. Betekenisverheffing

A 2. Inspannende handeling

1. Beweeg na inspanning
2. Dinamiese deelname
3. Oorwinning oor passiwiteit
4. Keuse vir inspanning

A 3. Genormeerde handeling

1. Onvoorwaardelike normidentifikasie
2. Stellingname vir lewensopvatting
3. Be-oordeling van standpunt
4. Lewe van behoorlikheidseise

Vraelys B: Antropologiese kategorie : mede-Swart-syn

B 1. Wagende handeling

1. Saam betekening
2. Saamlewe van behoorlikheidseise
3. Saamwaag met moed

B 2. Dankbare handeling

1. Belewing van geborgenheid
2. Dankbaarheid vir veiligheidsbelewing
3. Geborgenheid vanweë aanvaarding
4. Liefdevolle teenwoordigheid

D 2.           Selfbegrypende handeling

1.           Kritiese selfbeoordeling
2.           Begryping van : menswees, bevraagdheid en moontlikhede
3.           Begryping van behoorlikheidseise
4.           Begryping van verpligting
5.           Verfyning van selfbegryping

D 3.           Vrye handeling

1.           Bereidheid tot vrywillige inspanning
2.           Verowering van vryheid
3.           Vryheid as gebondenheid
4.           Bewus wees van die verhouding tussen vryheid en  
              verantwoordelikheid
5.           Besluit op verantwoordelikheid

I D I O G R A M M E

ESSENSIES

VERWERKLING VAN BEDRYWIGHEIDSHANDELINGE

KORT UITLEG

A1. Betekenende hande-  
linge

1. Heg van betekenis

Yes, \*(I enjoy taking part in cultural and traditional activities) because it is my forefather's custom so I must never throw it away. Again it makes one not to forget his nationality\*\*(A5.1)

This (cultural and traditional) activities are pleasurable because they can help us to differentiate to which culture we are belonging by the way in which we will be wearing our clothes. They help us not to forget about the past things which our forefathers have done while alive and how to celebrate the gods in order not to forget us. (A52.1)

They (Senior teachers) taught me that it is important to me not to leave cultural and traditional customs because it is our culture. (A46.1)

I am going to tell them (my children) about songs and not to mix with other people but to live according to their culture. (A34.1)

Uit die idiogramme, waarvan hier slegs 'n paar verteenwoordigende bedrywigheids-handelinge aangehaal word, blyk dit dat die Senior Sekondêre leerlinge van Lebowa betekenis heg aan die kulturele en die tradisionele erfenis van hom/haar as Swart kind. Die oorgrote meerderheid van die respondente heg groot betekenis aan hulle kulturele waardes en leer graag meer daarvan onder leiding van hulle onderwysers en tree ook op as oordraers daarvan aan die nageslag en verklaar hulle bereid om die verantwoordelikheid daarvoor te neem.

\* Die woorde tussen hakies word vir duidelikheid deur skrywer ingevoeg.

\*\* Nummer van die betrokke idiogram.

I am going to tell them (my children) to look and recognise everything from our forefathers in order not to forget our culture. (A22.1)

It is necessary (for the wind to blow) because nature is not constant as the Northern Star. It neutralizes the atmospheric gases and helps or washes off all dirt from the leaves of trees. (A3.1)

(The wind must blow) because nature needs equilibrium (A28.1)

(The wind must blow) because nature needs equilibrium. There are some plants which need wind to pollinate their pollen grains. It also helps to cool the high temperature. (A22.1)

They (my teachers) told me that my opposite sex must be a friend and not more than that. I must avoid smoking and drinking alcohol as this will lead me to a bad situation and at long last will not concentrate in class. That will lead me to an unhappy future. (A24.1)

It was necessary (that our teacher instruct us about the opposite sex, smoking and drinking) because he was helping us not to follow the wrong way. (A46.1).

I think that it was a good thing (that our teachers instruct us about the opposite sex, smoking and alcohol) because some of my friends are not told about this and they are now drunkards and out of school. I can say that, they (my teachers) have saved my life because I am still as healthy as before. (A24.1).

In hulle omgang met dinge, mense en alledaagse gebeurtenisse vind daar 'n outentieke verwerking van betekening plaas. Die leerlinge stel hulle self oop aan 'n positiewe beïnvloeding deur hulle onderwysers, omdat hulle betekenis heg aan die doen van die regte dinge en die verantwoordelike omgaan met die werklikheid, sosiale lewenswyses, vakinhoud en so meer.

2. Toets van betekenis

Yes, I have tested the reaction between the  $2\text{NaOH}+2\text{HCl}=2\text{NaCl}+2\text{H}_2\text{O}$ . I did not believe that table salt can be formed from those two components. (A2.1)

Tested that a plant that does not get light, will not be able to manufacture it's own food. Then it changes it's green colour and become yellow. (A44.1)

I tested one thing on my own, that I must follow God who is our Father as he can help me and this is true. (A48.1)

If you can follow God your things will not give you trouble. You will always be in a good situation or conditions. (A51.1)

I was unable to do mathematics in class. I was bad in that subject. I went to a teacher to explain everything which is difficult to me. The teacher explained everything which gave me a problem. (A30.1).

Our maths teacher usually give us examples which are reasonable and then repeatedly give us various problems to solve on our own. He mark them himself and later do corrections so that we make sure we note where we have gone wrong. (A17.1)

Yes, one learn a lot of things at school. I believe everything that I experience is true because I see it with my own naked eyes. The teacher taught us of Tyndall effect without making an experiment and because I did not believe him I do it on my own to see whether it is true or not and I know now what I have not observed. (A36.1)

Die meerderheid van die respondente aanvaar nie alles wat hy voorgelê word gelate nie. Dit is 'n feit dat feitlik alle jong mense inligting en kennis bevraagteken. Dit blyk egter uit alle idiogramme dat leerlinge gehelp wil wees om te toets of betekenis wat hy/sy toeken, reg en behoorlik is. Baie leerlinge verkies om dinge self te beproef en te bewys voordat hulle dit aanvaar. 'n Groot aantal leerlinge verkies egter dat die onderwyser bewysplase sal verskaf om te staaf dat dit wat hy sê betekenisvol is.

Die leerlinge verkies om deur hulle ouers of onderwysers begelei te word om die betekenis wat hulle moet toeken behoorlik te toets.

Feitlik deurgaans maak leerlinge aanspraak op geduldige en tereg wysende begeleiding deur onderwysers totdat hulle betekenis begryp. Leerlinge verkies om herhaaldelik te probeer om iets reg te kry.



A teacher had made me to study maths without punishing me till I could do it on my own. (A46.1)

I was one day taught by my teacher how to write a telegram. I found it difficult to do. The teacher gave me the instruction to complete at least two telegrams every week until I could manage to do it well. (A11.1)

I was unable to do a sum and the teacher called me to the front and said I must try it ten times. After that, I knew it forever! (A29.1).

(Our teachers give homework) because practice makes perfect. A student must always be given homework to enable him/her to practice the work every day and a teacher must check the work. (A4.1)

(Our teachers give homework) because they want to know how far do we have knowledge, to test ourselves and make ourselves familiar to work regularly. (A48.1)

3. Beleving van betekenis

I feel terrible (when there is confusion at school) if the confusion include not going to school after a week. (A21.1)

I feel disgraced (when there is confusion at school). (A7.1)

Die oorwegende reaksie van die leerlinge is dat hulle in verantwoordelike onderwyser verkies wat sy verantwoordelikhede besef om hulle by te staan in hulle leefwêreldstigting, sodat die wêreld wat hulle gaandeweg gaan beteken vir hulle 'n sinvolle wêreld sal wees.

'n Interessante algemene uitspraak van baie leerlinge is dat die hulp wat onderwysers aanbied, eerder steungewing behoort te wees omdat hulle graag wil oorgaan tot selfdoen. Met die nodige steungewing verklaar die meerderheid respondente dat hulle hul wêreld met die dinge, die ander en met God met toenemende verantwoordelikheid wil beteken. Met steungewende begeleiding wil die leerling dan eintlik normatief gelei word sodat hy/sy nie die antinormatiewe dinge op die proëf stel nie.

Die respondente het deurgaans 'n baie sterk aanduiding gegee dat die skool 'n waardevolle en hoog gewaardeerde instelling is. Enige versteuring van die normale skoolbedrywighede het

I feel very much worried because that time I was unable to make any progress with the work. I will never regain it again because time waste will never be regained. (A36.1)

You must forget all about what you were doing during a school holiday and your mind should be at school. (A51.1)

After a week everything return to normal. (A5.1)

In the beginning I feel that they (the school holidays) are too short but after a week I feel that they are too long and I start thinking about the school work and my school mates. (A22.1)

They (the holidays) are too long. We stay away from school for such a long time. At the same time forgetting what you have being taught during the school days. Long holidays waist time. (A42.1)

I look forward to see my teachers and friends (after the school holidays). (A21.1)

(After the school holidays) I want to start seriously with my work. (A48.1)

4. Lewe van betekenis

I like my teachers equally in the class because they are always punctual. (A16.1)

I always prefer male teachers (I am a girl) and those teachers whose classes are interesting. I also like who teachers without the textbook in the hand. (A21.1)

'n invloed van versteuring op die beleweniswêreld van die Swart skoliere gehad. Die meeste respondente het selfs daarvan aanduiding gegee dat 'n baie lang skoolvakansie hulle aanvaarde lewenswyse versteur. Hulle verlang na hulle onderwysers en skoolmaats en wil graag voortgaan met hulle skoolwerk. Hierdie angstigheid om skool te gaan en tussen sy/haar skoolmaats te wees en met leerinhoud gemoeid te wees is 'n teken dat die Swart kinders die waardevolle aanvoel en aanvaar. Dit is 'n aanduiding van die Swart leerlinge se toereikende verwerkliking van die belewing van betekenis. Moontlik is die rede waarom die Swart kind die skool, onderwysers en skoolmaats so hoog aanslaan as waardevol, die huislike omstandighede van baie kinders. Die ouers is in baie gevalle nie in staat of albei teenwoordig om die kind die hoogs waardevolle te wys nie.

Die meeste van die respondente het 'n baie positiewe beeld daarvan gegee dat die onderwysers hulle doelbewus en sistematies help, sodat dit wat werklik

I like some teachers most because they are not selfish even if it is not the subject he is offering he will help you. (A.38.1)

I don't like them equally because some behave themselves well and respect the pupils. The pupils in turn respect them. Some other teachers misbehave by coming to class being intoxicated and by telling that they are our masters forgetting that pupils have a feeling of human dignity. (A41.1)

5. Betekenisvolle daade

Yes I enjoy being friendly towards others as God says you must love your friends as you love yourself. (A51.1)

I enjoy being friendly to others. (A55.1)

I enjoy being friendly to others and there is no one I hate. (A35.1)

I enjoy being friendly towards others and feel sorry if I hurt another person. (A24.1)

I never do things I don't like and when I am forced I force myself to like it. (A21.1)

betekenisvol en waardevol is deel word van hulle wyses van lewe.

'n Groot persentasie ongeveer 40%, van die respondente ondervind probleme met sommige van hulle onderwysers. Wanneer daar beskonke onderwysers by 'n skool opdaag is daar sekerlik nie sprake van enige betekenisvolle verwerkliking van pedagogiese handeling nie en die kans is skraal dat dit wat werklik betekenisvol is, deel kan word van 'n wyse van lewe en dit wat werklik vir die leerlinge belangrik en waardevol is, word nie deel van hulle alledaagse lewenswyse of handeling nie.

Wanneer al die idiogramme nagegaan word, word gevind dat helfte van die respondente gemotiveerd is om die dinge waarvan hulle nie hou om te doen nie, in betekenisvolle daade te omskep. Die ander 50 persent van die respondente vertoon 'n traagheid om opdragte, waarvan hulle nie hou nie, in betekenisvolle daade te omskep. Dit kan dui op 'n gebrek aan die aanvaarding van verantwoordelikhede.

(If I have to do things I don't like) I feel unwilling and being bored. (A29.1)

I feel lazy and angry (when I must do things I do not like). (A48.1)

I will be bored (if I have to do things that I don't like) but I will try by all means to have a good concentration towards it. (A51.1)

They (the teachers) told me that I must study different subjects because it can help me in some fields I am going to take at university. (A29.1)

Because these subjects are very important. At the end of the year you must pass them and other subjects, then you know that you are going to pass at the end of the year. (A12.1)

(I must study these subjects) because they will help in my future. (A46.1)

I like English most because by knowing it you can communicate with other people of various countries. (A41.1)

I like English most. It is an international language It is a medium of communication. (A38.1)

I like history most because I know everything about the past and I can think about the future. (A47.1)

(I think my class mates like me) because we study together and even at home we are together. (A1.1)

Sommige respondente het egter redes hiervoor aangedui en dit was byvoorbeeld dié gebrek aan sinvolle opdragte.

In hierdie verband, waar van die kind verwag word om doelbewus en sistematies en steeds op hoër vlak betekenis toe te ken, vind skrywer dat daar by meer as die helfte van die respondente 'n ontoereikende verwerking van betekenisverheffing plaasvind. Daar kan verwag word dat die onderwyser die kinders sou help om op hoër vlak betekenis toe te ken met betrekking tot hulle toekoms, maar baie min idiogramme toon aan dat dit om meer gaan as om net die standaard tien sertifikaat te behaal. Die meerderheid, ongeveer 80 persent van die respondente heg 'n hoë vlak van betekenis aan die gebruik van Engels as kommunikasie-medium.

By bykans 100 persent van die

## 6. Betekenisverheffing

Yes (my class mates like me) because we help each other in times of difficulties. (A6.1)

Yes (they like me) because when I have a problem they explain and solve it for me. (A39.1)

Yes (my teachers) take notice of me because some want to fall in love with me. (A51.1)

Sometimes I have the impression that they (my teachers) are not aware of me. (A41.1)

Only those (teachers) in whose subjects I am doing well take notice of me. (A37.1)

I think they (the teachers) take notice of me because in our class we are a few girls and they are interested in us because we are females. (A24.1)

The meaning of accuracy is that it means something that is clear without any mistakes.

Honesty means that you can have confidence in a person and that one can trust him.

Neatness means a house which is very tidy.

My English teacher taught me this. (A2.1)

My English teacher taught me the meanings of accuracy, honesty and neatness. (A11.1)

My mother taught me the meaning of accuracy, honesty and neatness. (A16.1)

respondente word 'n hoë vlak van betekenisverheffing werklik wanneer hulle verwys na hulle onderlinge verhoudings.

By respondente van al die verskillende skole in Lebowa kom die tendens voor van 'n sterk gevoel van sosialisme en saambetekening (sien later B1

Wagende Handeling en B1.1.

Saam betekening).

Onrusbarend is die verwysing van veral die jong meisie respondente van 'n gemiddelde ouderdom van 18 jaar, wat vraelys A voltooi het,

na die belangstelling van manlike onderwysers in hulle, want dit gaan om die seksuele. Hier is 'n aanduiding van betekenisvervlakking met

betrekking tot die waardevolle tot die onderwysers se waardevoorkeur. Dit mag meebring dat die leerlinge nie meer toereikend beteken nie en verwording mag intree. Slegs in enkele

gevalle is gevind dat die respondente die betekenis van akkuraatheid, eerlikheid en netheid geken het. In die meerderheid van die idiogramme is

antwoorde uitgelaat of vaag

My accountancy teacher taught me what the meanings of the words are (A25.1)

A2 Inspannende handeling

1. Beweeg na inspanning.

I enjoy the homework that our teachers give us because I can ask help where I do not understand. (A6.2)

I enjoy doing the homework when I understand the work. (A21.2)

Yes, I enjoy doing homework (A1-55.2)

No, I don't think that he/she doesn't want to explain. They give me a lot of homework to do so that I must be able to answer some questions on my own. (A8.2)

No, he/she wants me to understand my work thoroughly. (A22.2)

probeer beantwoord. Die respondente wat wel positief geantwoord het, het verwys na hulle tale-onderwysers en slegs met hoë uitsondering is verwys na ouers wat kinders gehelp het om op hoë vlak betekenis toe te ken. Die feit dat so min respondente daarvan getuig het dat hulle die woorde se betekenis verstaan kan daarop dui dat hulle opvoeders nalaat om hulle te help om steeds op hoër vlak betekenis toe te ken. Dit dui op 'n ontoereikende verwerking van betekenisverheffing.

Uit die idiogramme blyk dit dat die leerlinge doen wat hulle onderwysers (opvoeders) hulle vra om te doen. Op 'n paar uitsonderings na gee die respondente blyke daarvan dat hulle die rede verstaan waarom hulle aktief moet deelneem aan dit wat die leerkragte aan hulle opdra. Hulle heg nie ander betekenis aan dit wat die opvoeders aan hulle as betekenisvol voorhou nie. Die positiewe ingesteldheid van

The teacher often give us a lot of homework just to complete his syllabus. (A30.2)

No, I think a lot of homework is good because it helps me to learn alone and understand. (A35.2)

No, he wants us to learn by ourselves because what you do on your own, you will never forget again. (A41.2)

No, homework makes me to discover the things I do not understand before. (A44.2)

Yes, they don't want to explain in class and then I sometimes find that I do not understand some of the sentences as the teacher didn't explain the work well in the class. (A51.1)

If my teacher asks me to read in front of the class, to sing with the school choir, to tell them the private books that I have read I would willingly do it. (A8.2)

I would willingly: Study on my own; Play indoor games; clean the school surroundings. (A20.2)

(If the teacher asks me) I would willingly tell a story; recite; I would like to clean the school grounds if he asks me to do it; I would like to do all my work properly in order to please the teachers. (A24.2)

If the teachers ask me I will : Wear the school uniform regularly; clean the classroom every day; I will help to teach other children in the class if I am requested to do that. (A52.2)

die meerderheid leerlinge ten opsigte van huiswerk dui daarop dat die leerlinge gehelp word om al hulle kragte te gebruik om hulle beste te lewer.

Die feit dat leerlinge hulle gewilligheid toon om te doen wat die onderwysers aan hulle opdra wys dat die leerlinge hulle inspanningloosheid wil verlaat en te beweeg na inspanning. Die respondente toon ook deurgaans aan dat hulle, hulle inspanningloosheid wil verlaat deur allerhande take uit te voer wat hulle as betekenisvolle dade beskou.

Uit hierdie gegewens vanuit die idiogramme is dit verblydend om op te merk dat die leerlinge leiding ontvang om hulle uiterste bes te doen in alles wat hulle aanpak. Daar word 'n verskeidenheid van verantwoordelikhede genoem soos: leeswerk, skoonmaak werk, en so meer. Dit alles kan dui op 'n outentieke en toereikende verwerking van die essensie beweging-na-inspanning.

Die feit dat sonder uitsondering alle respondente hulle ten gunste van die dra van 'n skooluniform uitgespreek

I do agree with the regulation of uniform appearance because since we are from various families we will not have the same clothes. Just imagine wearing inferior clothes and your friend wearing R500 from top to bottom. (A2.2)

In my opinion a school uniform shows neatness. (A6.2)

I stress that we should wear a school uniform because we are not equal in ranks of living. (A18.2)

A school uniform gives children the same heart and spirit. It keeps poor ones safe, and they all look the same. (A29.2)

## 2. Dinamiese deelname

No, I will be all means keep myself not to be mischievous at other schools when we go there to participate in sport. (A24.2)

No, we are always friendly with the opponents. (A26.2)

No - we enjoy being with our opponents. (A27.2)

Yes, because I don't like them to win. (A44.2)

Yes, because I don't like athletics. (A50.2)

We take part in the group activities like; Soccer, Netball, Volley ball, drama, debate, Music choir singing athletics.

I do not become upset (when other children who are working with me, do not want to do as I tell them to do) because every-one is responsible for himself. (A9.2)

het kan daarop dui dat die leerlinge betekenis gee aan die dinge wat hulle saamdoen. Dit skep 'n gevoel van samehorigheid en die saamdoen van betekenisvolle daade en hieruit blyk dit dan weer eens dat die spanningsvolle selfstandigwording van die mens steeds in die verbondenheid van die mens aan sy medemens gesien word.

Slegs twee respondente het beken dat hulle na ander skole gaan en daar sal kwaad doen in plaas daarvan om iets betekenisvol, soos kompetisie, te verrig.

Die oorgrote meerderheid respondente toon sonder huiwering aan dat hulle bereid is om inspanningloosheid te verlaat en om oor te gaan tot die doen van betekenisvolle daade. Alle respondente het getuig van 'n dinamiese deelname aan aktiwiteite wat die skool aanbied. Hulle getuig ook daarvan dat dit wat die skool aanbied aan hulle verwagtinge voldoen en ook genoeg geleenthede bied vir afwisseling. Uit die



I only get upset when my friends (who are working with me) are dishonest. (A26.2)

Yes, I am sometimes upset because when I am trying to help them with the things that the teacher told us to do they say that it is not true. This thing worries me very much and I help them. (A36.2)

(When other children do not want to do what I want to do) I just encourage them to do as I do, politely, if they still don't I leave them and continue with the others. (A55.22)

If they do not do what I want to do, and I am right I just continue on my own. (A33.2)

I want my friends to be near and give me advice. (A28.2)

I prefer to have my teachers near to give me advice, because when I am doing wrong they will help me when I make mistakes. (A12.2)

I would like my teachers to be near to give me advice. (A33.2)

I prefer them (the teachers) to be near to give advice to us. (A38.2)

I prefer to try alone, but I want them (the teachers) to be near when I want them. (A47.2)

I participate in what is in my future and are my talents. (A3.2)

idiogramme het dit weer eens na vore gekom dat die leerlinge dinge wou saam doen en dat hulle mekaar positief beïnvloed tot bedrywige deelneming aan betekenisvolle dade.

'n Aanduiding word deurgaans deur leerlinge gegee dat hulle hierdie essensie van dinamiese deelname onder begeleiding van hulle onderwysers toereikend verwirklik wanneer hulle deur die bank daarvan getuig dat hulle die onderwyser/opvoeder naby wil hê om hulp te verleen wanneer hulle twyfel. Hierdie begeleidende deelname kan ook getipeer word as lerende deelname aan werklikheidsverhoudinge om sinvol te vorder na volwassenheid.

Wanneer die bedrywigheidshandeling van (A3.2), (A8.2), (A21.2), (A38.2), (43.2), (A44.2) en (A54.2), as verteenwoordigend van die uitsprake van die respondente in oënskou geneem word, word waargeneem dat die leerlinge positief deelneem aan dit wat die skole aanbied,

I enjoy participating in everything that the school can offer. (A8.2)

I enjoy participating in everything. (A21.2)

I participate in what interest me. (A38.2)

I enjoy participating in what I like the most. (A43.2)

I participate in all things except athletics because I am unable to run fast. (A44.2)

I do participate in what I can do and really loving it. (A54.2)

I think the two factors (idleness and laziness lead to irresponsibility. (A3.2)

I think (idleness and laziness) it is foolish and crazy. (A9.2)

I think idleness and laziness do not pay. (A16.2)

Being lazy is just a point of not willing to achieve a goal. If you really want to become some-one you will not be lazy. (A24.2)

This two things (idleness and laziness) are dangerous to man. (A41.2)

It (idleness and laziness) is not good and has no advantage. (A48.2)

dat hulle hulle aktiwiteite as sinvol beskou en sodoende betekenisvolle handeling of dade verrig; 'n Aanduiding dat hierdie essensie toereikend verwerklik word in skole.

### 3. Oorwinning oor passiwiteit

Die aangehaalde bedrywigheids-handeling uit die idiogramme verteenwoordig die algemene gevoel onder die Swart respondente dat hulle graag betrokke wil raak by sinvolle en betekenisvolle dade of handeling. Dit dui moontlik op 'n toereikende oorwinning oor passiwiteit want die meeste respondente het ook laat blyk dat hulle 'n doel voor oë het. Deur betrokke te raak in plaas daarvan om passief te sit en wag verseker vir hulle 'n toekoms. Alhoewel al die respondente

(I will assure my future) because I know that if I am educated I must be well in my life. Education is the key to success. If you study you must be free. (A12.2).

(I will assure a good future) by studying hard, be loyal and respect other human beings. (A21.2)

I just want to go to a University to have a bright future. (A47.2)

I will ensure a good future by going to school and study very hard. (A52.2)

Yes, (I enjoy having responsibilities) so that I would be a responsible man in future. (A3.2)

I sometimes enjoy having a lot of responsibilities. (A10.2)

Yes, (I enjoy having a lot of responsibilities) but if a lot, I enjoy it not so much. (A18.2)

Yes, (if I have a lot of responsibilities) this will lead me to be a good parent in the future. (A26.2)

Yes, I enjoy having a lot of responsibilities. (A35.2)  
My biggest responsibilities are my studies and to prepare for a career. (A44.2)

My biggest responsibility is helping those who want help. (A38.2)

My two responsibilities are: the cleaning equipment in the hostel and I am responsible for netball practises. (A24.2)

aangedui het dat hulle sekere verantwoordelikhede dra het ongeveer 25 persent van die respondente aangedui dat hulle graag vry gaan van verantwoordelikhede. Hierdie tendens kan moontlik verklaar word vanweë die feit dat Swart kinders verkies om 'n minimum kwalifikasie te behaal en dan tevrede te wees. Oor die algemeen het die meerderheid respondente (75%) aangetoon dat hulle aktief werk aan 'n toekoms, nie slegs vir hulleself nie, maar ook ten behoewe van hulle families en medemense.

Daar moet ook in gedagte gehou word dat die idiografiese gegewens verkry is ten opsigte van leerlinge wat in standaard nege of standaard tien is. Dit is reeds 'n aanduiding van hul oorwinning oor passiwiteit as in gedagte gehou word dat slegs 'n baie klein persentasie van alle Swart leerlinge wat in Lebowa skoolgaan 'n matrieksertifikaat behaal. Dit is imperatief dat hierdie leerlinge blyke van 'n toereikende verwerking van oorwinning oor passiwiteit sou gee. Hier het 'n verfyning van werklikheidsverhoudinge plaasgevind wat 'n wyse is om passiwiteit

My biggest responsibilities are to respect everybody and to love even my enemies. (A14.2)

I am responsible for my younger brothers books and also for cleaning the house. (A8.2)

4. Keuse vir inspanning

No one reaches a certain point in his life where he is completely satisfied and happy because one must - try continually to better himself. (A16.2)

I don't think I could ever be satisfied (with everything) as this world is improving everytime with new fashions in clothes, books, furniture, vehicles and education. (A21.2)

If one reached a certain point in life he must not be satisfied. After reaching that point one must not sit and relax. You must try something else in life because education does not have any point meant to be the finishing point. (A29.2)

One must try continually to better himself. (A41.2)

One must continually try to better yourself because even after matric you must go further. (A45.2)

My teachers motivate me by drawing progress graphs in the class. (A3.2)

My teachers motivate me by giving us homework to do and by persuading us to discuss our work in groups. (A7.2)

te oorwin.

Die gegewens vanuit die idiogramme verkry toon aan dat al die respondente saamstem dat stagnasie en passiwiteit nooit mag intree wanneer 'n sekere punt bereik is nie. Bykans alle leerlinge het te kenne gegee dat hulle hulle lewens wil verbeter en 'n beter toekoms verseker deur positief en aktief in die rigting te werk. Dit is ook verblydend om waar te neem tot watter uiterstes onderwysers gaan om die Swart kinders te begelei en in te gryp wanneer passiwiteit moontlik mag intree. Die kinders getuig ook van 'n gesonde vryetydsbesteding en verkies om handelend op te tree en betrokke te raak by inspanning.

Uit die idiogramme het dit ook geblyk dat die kinders

Our teachers motivate us because they introduce studies, evening, morning, Saturdays and afternoon. They usually hold graduation ceremonies at school and urge us to achieve better than they have done. (A17.2).

He motivate us by saying: "The sky is the limit", because everybody wants to be somebody. (A19.2)

Teachers give us homework to do. They give us time to study. They encourage us a lot. (A24.2)  
Our teachers motivate us by inviting us to come to study and they too come and do revision with us. (A52.2)

(During my spare time) I practice traditional activities and after that read magazines and newspapers. (A1.2)

(During my spare time) I play with my brothers and sisters. (A8.2)

(During my spare time) I listen to music or keep myself in company with friends where we discuss almost everything. (A14.2)

(During my spare time) I take part in sport or go shopping or work in the home garden. (A24.2)

(During my spare) time I look at magazines, take a walk or run to refresh my mind. (A30.2)

(During my spare time) I am cleaning and cooking, after cooking I exercise in order to get more strength and then I listen to music. (A36.2)

nie slegs deur hulle onderwysers op skool gelei word tot aktiewe deelname nie, maar ook die ouers by die huis ken sekere verantwoordelikhede en take aan hulle kinders toe en nie een kind het in sy reaksie op 'n vraag daarteen gerebel-leer nie.

Die algemene gevolgtrekking waartoe gekom kan word wanneer die idiogramme bestudeer word is dat onderwysers en ouers, leerlinge- en kinddeelname voortdurend aanprys en wanneer kinders nie deelneem nie, ingryp. Die aktiewe deelname van die oorgrote meerderheid van leerlinge met die doel om werklikheidsverhoudinge te verhef gee blyke daarvan dat daar in die Senior Sekondêre Swart Onderwys vir behoorlike en toereikende inspanning gekies word.

(During my spare time) I read novels in order to improve my languages and sometimes listen to music. (A53.2)

(When I listen to pleasant rhythmic music) I feel well and the blood flow like a river in my body. (A12.2)

(When I hear pleasant rhythmic music) I begin to dance. (A13.2)

Because I like music and dancing I usually dance. (A29.2)

I dance and I think about something that has happened to me a long time ago. (A28.2)

I dance and I clap hands and remember something that I like very much. (A48.2)

A3. Genormeerde  
handelinge

1. Onvoorwaardelike  
normidentifikasie

Some teachers are well educated and they are nice, but some are drinkers and I don't like their life. (A2.3)

I rather prefer to be like some teachers, because they are not lazy, they know why they are teachers. I don't want to be like other teachers because they don't teach students, they usually produce bad results on the subject they teach. They don't guide the students with anything, they are lazy teacher. (A19.2)

Good teachers are being respected by children according to their manners towards children. (A26.3)

Vanuit die idiografiese gegewens toon elke leerling aan dat hy/sy gedurende sy skoolloopbaan te doen gekry het met die aanvaar of verwerp van genormeerde voorlewing met die oog op genormeerde nalewing as onvoorwaardelike identifikasie met die toeëining van norme. Die respondente gee ook sonder uitsondering te kenne dat in die pedagogiese situasie hulle deur sommige onderwysers ge-

I do not like the teachers who always come to the school with quarrel faces without love. (A34.3)

I will try not to be like some teachers who don't know how to treat us and who don't attend their periods regularly. (A52.3)

I want to be like teachers who are interested in students, who have good attitudes to everybody, who are kind, who teach well and who behave as adults should. (A48.3)

(When I get very angry) my actions are like those of my teachers. (A7.3)

My actions are like the actions of my friends when they are angry. (A13.3)

When I feel angry I sleep or cry. (A21.3)

When I feel angry I prefer to be alone. I go to my room. (A26.3)

(When I am angry) I talk alone or just keep quiet, my actions are like those of my teachers. (A33.3)

(When I am very angry) I just walk away. My actions are different than those of my teachers or friends. (A45.3)

I will try to leave the room (when I am very angry) and go to sleep if it is at home and if it is at school I will prefer to go out until my heart is back. (A51.3)

(When I am angry) my actions are like those of my friends. (A55.3)

steun word in hulle gesamentlike uitgaan na, vir hulle, nog vreemde wêreld ten opsigte waarvan hy/sy hulleself nog geleidelik moet oriënteer met die oog op latere selfstandige keuse, stellingname en handelinge. Die leerlinge gee ook te kenne dat hulle hunker na die gesag van norme en na die genormeerde voorlewing daarvan deur hulle onderwysers. Dit kom duidelik na vore uit die idiogramme dat die leerlinge 'n pedagogiese nood het aan die normatiewe voorlewing van volwassenes, maar omdat sommige onderwysers nie in ooreenstemming met besondere behoorlikheidseise lewe nie, mag dit lei tot ontoereikende verwerking van hierdie essensie.

2. Stellingname vir  
lewensopvatting

(When somebody uses foul language) I tell hom not to use it again because the children are listening to him and they will grow with foul language. (A4.3)

(When somebody uses foul language) I negotiate with him/her not to use it any longer. (A16.3)

I rectify anybody who uses foul language. (A29.3)

(When my friends use foul language) I ignore them as if they are not talking to me. (A32.3)

(When my friends use foul language I use to correct them. (A43.3)

(When they use foul language) I just help them and correct them so that they must not use foul language again. (A47.3)

(When my friends use foul language) I just try to correct them if it is possible. (A55.3)

When the children say and do wicked things they (the teachers) call them to order and tell them to occupy themselves with their school work. (A8.3) (A3.3)

They try to correct them. (A10.3)

My teachers talk to and give good advice to children (who say and do wicked things). (A15.3)

When children say and do wicked things (our teachers are like parents who give good advice to the children. (A19.3)

Die respondente het laat blyk dat hulle tot stellingname teen die lewensopvatting van vriende of mense kom wat vuil taal gebruik. Hulle wil nie dieselfde lewensopvatting huldig nie en veroordeel almal wat wrede en lelike dinge sê. Die onderwysers tree, volgens die respondente op teen kinders wat lelike dinge sê, vloek en kwaadpraat. Sommige respondente moedig die onderwysers aan om sulke kinders te straf.

In die meerderheid idiogramme het die leerlinge aangetoon dat hulle gesteun word oor hulle keuse van 'n aanvaarbare lewensvorm deurdat hulle getuig van nie slegs 'n positiewe motivering deur hulle onderwysers nie, maar ook deur 'n positiewe motivering deur hulle ouers. Hieruit het dit duidelik geword dat 'n hoë mate van toereikende essensieverwerkliking hier van toepassing is, want die leerlinge word gelei, deur hulle onderwysers en ouers tot sedelik-selfstandige keuse en stelling-name ten opsigte van norme.



Our teachers call them and give them some advice. (A29.3)

(When children do or say wicked things, our teachers) punish or file them or warn them (A48.3), (A45.3), (A43.3), (A33.3), (A32.3)

(When children say or do wicked things) our teachers sit down with them and solve the problems. (A51.3) (A44.3)

My teachers motivated me to look for good things in life. They motivated me by telling me to read various books to increase my vocabulary. (A7.3)

My guidance teacher motivated me and he said we must obey the teachers and study well at school. (A12.3)

My parents motivate me by the use of stories and examples from our traditional customs and environment. (A20.3)

My teachers and parents motivated me (to look for the good things in life). They told me to be honest to other people. (A34.3)

My parents and teachers motivate me to be well educated. (A45.3)

My father has motivated me. He told me about all what is right and all about what is wrong. (A51.3)

Die ouers en onderwysers, as opvoeders, tree ook voortdurend handelend pedagogies op deur die kinders of leerlinge se handelinge krities te bekyk in die lig van die lewensopvatting van die Swart mense. Hulle huiwer nie om die leerlinge aan te spreek en selfs te straf nie. Daar is egter ook die toereikende verwerking waar daar sprake is van motivering tot stelling name veral waar gesê word "Our teachers sit down with them and solve the problem" (A51.3) (A44.3)

3. Be-oordeling van standpunt

I adopt admirable characteristics of my teachers because what they do serve as a good example for me. (A6.3)

I admire my English teacher. Her pronunciation. I adopted this and now I am speaking English very fine as everybody is saying so. (A21.3)

I admire my teachers in general because if it was not by them, I would not be what I want to be. (A24.2)

The effect they (my teachers) had in my life is that I will use the same style as they were using. (A38.3)

I feel that one day I should be like them and do what they did to me. (A53.3)

I never get angry, not lose my temper to do wrong things. I help those who want it. I never laugh at poor people or mock them. (A20.3)  
Many people are always telling me of my good manners and my friends are my friends till death and if I quarrel with some-one I always ask forgiveness. (A32.3)

Because I respect other people, I do some good things at the poor. I will never drink or fight with somebody. (A48.3)

Because I am now an adult person I can differentiate between good things and bad things. (A55.3)

Uit hierdie idiogramme het die respondente aangetoon dat hulle keuses en handelinge ooreenkomstig die lewensopvatting en handelinge van hulle ouers en onderwysers is. Daar is derhalwe 'n ooreenkoms in lewensopvatting van leerlinge, ouers en onderwysers en daarom volg hulle nie hulle eie weg wat in teenstelling is met die lewensopvatting van hulle opvoeders nie.

Die respondente toon aan dat hulle lewensopvattingkennis opdoen volgens die norme deur hulle ouers en onderwysers daargestel. Hulle toon dan ook aan dat hulle bereid is om hulle lewensopvatting voor te leef aan ander. Die pedagogiese bemoeienis met die Swart leerlinge word ten opsigte van die essensie toereikend verwerklik deurdat die kinders die gehuldigde lewensopvatting hulle eie maak en ook bereid is om daarvolgens te lewe. (Sien Hoofstuk 3, tweede paragraaf.)

4. Lewe-van-behoor-  
likheidseise

I try to live according to the Ten Commandments  
(A1.3 tot A55.3)

We must try to abide with them as they are there  
to sort out evil behaviour and actions and initiate  
peaceful life. (A17.3)

I wish to follow them and let my children in future  
follow them (Ten Commandments). (A24.3)

The (Ten Commandments) are there to guide all  
people. (A46.3)

Many teachers only tell us how to lead a good and  
virtuous life, but there are teachers who also set  
the example in everything he or she does. (Algemene  
uitspraak uit A1.3 tot A55.3)

Religion is a matter of must because a religious  
person is a good mannered person. God will bless  
you in all spheres. (A3.3)

My feelings towards religion is that if I attend  
church and I love other people, and not be jealous  
and not kill and steal it is good. (A14.3)

Faith is everybody's foundation, that it is why  
everybody must be religious inclined. (A19.3)

I praise God because I can't live without Him.  
He is the one who created heaven and earth and I  
can love Him. (A37), (A23.3)

First of all my parents because they believe in  
Jesus Christ. My priest also had a great influence.  
(A36.3), (A43.3)

Uit die idiogramme word dit  
duidelik dat hierdie essensie  
toereikend in Swart skole  
verwerklik word, want  
die fatsoenlike, betaamlike en  
ordentlike dinge is vir hierdie  
Swart kinders, wie se belewe-  
niswêreld in die skool en by  
hulle ouerhuise, nie versteur  
is nie, die hoogs waardevolle  
wat hulle met volle toegewyd-  
heid lewe.

Oor die algemeen kan aanvaar  
word, soos afgelei uit die  
verskillende idiogramme, dat  
die kinders deur hulle ouers,  
onderwysers en selfs hulle  
maats gehelp word om die ge-  
huldigde lewensopvatting te  
lewe en toe te pas op sy/haar  
wyse van lewe.

My parents, some teachers, priests and other children.  
(Algemene antwoord uit A1.3 tot A55.3)

B1. Wagende hande-  
linge

1. Saam betekening.

I have discussed the following personal problems with my teacher: Study methods on subjects, careers which I want to follow after passing matric, a selection of subjects for university. (B6.1)

Our teachers ask us often what our opinions are on certain topics. (B4.1)

I have discussed the following problems with my teachers: Money problems to further my studies because my father left me without money to further my studies. Text book items which are very difficult to me. (B10.1)

I have discussed sexual problems and how I should choose a career (with my teachers.) (B16.1)  
I have discussed home affairs and problems with my father with my teachers. (B20.1)

The problems I have discussed were that my guardian did not buy enough books and he did not buy candles so that I can read during the evenings. (B34.1)

I have discussed lack of concentration and domestic problems. (B42.1)

I have discussed with my teacher about problems at home. (B51.1)

Alle respondente het onomwonde verklaar dat hulle van tyd tot tyd probleme ondervind. Hierdie probleme strek van studie-probleme, finansiële probleme, seksuele probleme, maar die onrusbarende probleem, naamlik die huislike probleem, kom herhaaldelik na vore. Dit wil voorkom of die ouers nie altyd in staat is om saam met hulle kinders te soek wat werklik betekenisvol is nie. Daarom sê so baie respondente dat hulle hulle probleme met hulle onderwysers bespreek. Tuis is daar dus niemand na wie die leerlinge kan gaan met sy/haar probleem nie en daarom dui dit daarop dat kinders se ouers hulle nie help om 'n behoorlike wyse van lewe saam met ander aan te durf nie. In die gesinslewe is daar nie in alle gevalle volwassenes saam met wie hy kan soek na dit wat werklik betekenisvol en waardevol is nie.

The teachers listens to our problems. (B4.1) (B3.1)

The teacher pays attention to this matter. He tries by all means to help us. (B7.1)

He don't want to understand my problem. He just chased me away from the room. (B18.1)

She said that this does not matter. I must listen when she is busy teaching. (B26.1)  
Some (teachers thought that we are just joking or teasing them. Most ladies help us to solve problems. (B32.1)

Some teachers are so patient to pupils because they know that there are some who are slow in thinking and take a lot of time to master things. (B37.1)

They did not give me advice about my smoking, and drinking problems, they have told me just to study hard to avoid this problems. (B50.1)

The teacher told me that he will seek information from others in order to understand well. (B4.1)

(Their reactions were) positive and negative because some tell you that you should ask your grandmother. (B9.1)

Many times she postponed the questions. Others are not able to answer. (B16.1)

When I asked him about home affairs he was shocked, he told the principal and asked other teachers to help him. (B20.1)

In die meerderheid van idio-gramme getuig die leerlinge dat hulle hulle na hulle onderwysers wend met hulle probleme. Dit is slegs by uitsondering dat die Swart leerlinge daarvan getuig dat hulle hulp ontvang. In die meerderheid van gevalle sê die Swart leerlinge dat hulle onderwysers wel na hulle probleme luister, maar dat hulle nie behoorlik gehelp word nie of dat daar saam met hulle gesoek word na dit wat waardevol is nie. Die leerling word soms ontoereikend gehelp om 'n behoorlike lewe saam met ander aan te durf.

They (the teachers) just said that they can not explain them (my problems) and that I must ask other teachers. (B38.1) (B25.1)

They told me that they will tell me the following day. (B50.1)

2. Saamlewe-van-be-  
hoorlikheidseise

(Characteristics of my teachers that I like are) Confidence and faithfulness which make me to regard the teaching field as a noble field. (B1.1)

I want a teacher who is not short tempered with his students. I prefer a teacher who advises pupils on certain problems. (B2.1)

I like my teachers' responsibility and their communications. (B11.1)

(Two characteristics that I like) are that they teach and not looking/reading from the text book during the lesson and that they are friendly with the students so that they enjoy the lessons. (B17.1)

I like their fluent speaking and explanation of some of the scientific terms. (B26.1)

My teacher has good manners and they wear good clothes. (B35.1)

My teacher knows how to speak English fluently and is always happy and active. (B37.1)

I like teachers who are polite and happy. (B40.1)

Met slegs enkele uitsonderings verklaar elke respondent dat die goeie karaktereienskappe wat hulle onderwysers vertoon graag deur hulle nagevolg wil word. Die feit dat daar deur die onderwysers vir die leerlinge 'n goeie voorbeeld gestel word, dui daarop dat hulle deur hulle onderwysers gehelp word om 'n behoorlike wyse van lewe saam met ander aan te durf. Die oorgrote meerderheid van die respondente verklaar dat meeste

van hulle onderwysers hulle help in hulle soeke na die dinge wat werklik betekenisvol is. Die voorbeeld wat die meeste onderwysers stel is in ooreenstemming met die behoorlike en die studente toon aan dat hulle daarvolgens wil lewe. Met betrekking tot onbehoorlike dade soos lieg, rook van dagga en misbruik

The characteristics that I have noticed are that they have respect and are friendly. (B47.1)

Characteristics that I have noticed are unselfishness in guiding us - and that they encourage us in our studies. (B48.1)

Good characteristics are self control and good relationship with students. (B53.1)

I do not steal, lie, smoke dagga or drink. When I see my friends doing it I feel ashamed and despondent. Doing this unpleasant things makes me feel ill. Furthermore I try to call them to order. (B3.1)

I do not steal, lie, smoke dagga or drink. I feel ashamed and sorry for my friends who do it. They are dooming their future and don't want to listen to anybody. (B5.1)

I do not steal, lie, smoke dagga or drink. I usually advise my friends that they are leading themselves in a dark future because nowadays education is very important. (B14.1)

I do not participate in these things and if I see my friend doing it I take her to a corner and start talking to her and show her the ways that are not good. (B23.1)

I do not do it and advise my friends not to do it. (B30.1)

I try not to do the negative things and I try to negotiate with my friends not to continue with it because it will lead them in trouble.  
(B47.1) + (B38.1)

van alkohol het geen respondente aangetoon dat hulle hulle daaraan skuldig maak nie. Dit dui weer eens daarop dat die leerlinge volgens die behoorlike wil lewe. Hulle het dan ook getuig dat hulle onderwysers hulle voortdurend waarsku teen en afraai om die onbehoorlike te doen. Respondente het ook te kenne gegee dat onderwysers behoorlik optree en as voorbeeld dien. Twee respondente het verklaar dat sommige onderwysers saam met leerlinge rook en drink en sodoende 'n baie swak voorbeeld stel. Hierdie optrede van die onderwysers word egter deur die leerlinge veroordeel en dit is verblydend om waar te neem dat die leerlinge met dapperheid en onverskrokke kies om te handel in die lig van die behoorlike. Uit die idiogramme blyk dit dat hierdie essensie toereikend verwerklik word in die meerderheid van skole. Nie alleen word die onderhawige essensie toereikend verwerklik nie, maar ook die verhoudingstruktuur.

I have never been in trouble because of that. I usually explain to my friends that they must try to get a good education because it is the key to success. (B52.1)

The teachers guide us on a good way of living. They explain to us what will happen in future when we do such things. (B4.1)

Our teachers discourage us not to do such things. To keep pupils busy so that we do not get the chance to do those things. (B10.1)

Teachers try to show us the real way of life by advising us about today's world. (B45.1)+(B14.1)

My teachers motivate us not to smoke, drink or lie. (B17.1)

Teachers drink liquor with some of the students. They also smoke in front of the class while teaching. (B32)

Our teachers try to explain to us how dangerous such things are and which diseases may occur and that it may cause death. To prevent it they punish those who they catch. (B39.1)

Our teachers organize extra mural activities to keep us busy and this help us to refrain from drinking and smoking. (B48.1)

Some teachers smoke with the pupils. Other teachers are afraid to take steps because they are afraid of teachers who encourage pupils to smoke. (B55.1)



3. Saamwaag-met-moed

Our teachers tell us that it is hard to start a new life after leaving school, but they show us and encourage us to have the guts and the nerve to go through. (B3.1)

Yes, my teachers care about me because they try by all means to push me in the correct path. If I have personal problems, they are always there to cushion my problems to my satisfaction. (B3.1)

Our teachers want us to become virtuous people because they give extra lessons. They tell us the state of affairs in the country. They also tell us how we should acclimatize in this world. (B3.1)

Yes, they (the teachers) care about us because they always encourage us to study hard so that we can be future leaders. (B6.1)

I think my teachers should visit my parents so that they will know how to help and assist me. (B7.1)

Our teachers show us the characteristics of a person who knows how to live a balanced life and who knows what honesty means. (B12.1)

When my teachers visit my parents they reveal my characteristics, discuss my problems so that they can help me. (B13.1)

Yes, my teachers care about me because they give me information about a good future. (B17.1)

Die essensie word toereikend verwerklik. Hiervan getuig die respondente wanneer hulle getuig van die voortdurende aanmoediging en rigtinggewing wat hulle van hulle onderwysers ontvang. In die meeste idiogramme word getuig van die goeie voorbeeld wat die meerderheid onderwysers stel. Dit blyk ook dat die studente waardering het vir die wyse waarop onderwysers kies vir die behoorlike en handel in die lig van die behoorlike. Feitlik deurgaans verkies die leerlinge dat hulle ouers besoek word deur onderwysers. Hierdie feit toon dat die leerlinge saam met hulle opvoeders kies om volgens die behoorlike te

handel. Die respondente toon aan dat hulle nie deur hulle ouers verwerp wil wees en net op die skoolse onderwysers aangewys wil wees vir hulle opvoeding nie. Hulle wil met dapperheid en onverskrokkenheid saam met hulle onderwysers en ouers kies vir die behoorlike en handel in die lig van die

Yes, they help us and provide knowledge of the outside world. (B23.1)

My teachers always try to guide me where I have gone wrong. (B27.1)

Many of my teachers care about me, because if I have failed they help me and show me my mistakes. (B32.1)

Our teachers want us to become virtuous people. They always have talks with us and show us the good direction. (B38.1)

Some of our teachers like to joke more than is expected. Some of them are very very poor in English and Afrikaans while others are always carrying a stick to learn us. Some do not attend their periods regularly. (B39.1)

I think that corporal punishment should be abolished. (B38.1) (B39.1)

When they visit my parents and tell them what my problems are, my parents also know how to help me. (B41.1)

Corporal punishment is no good. Teachers should help us to behave better and give us direction. Corporal punishment can not turn a child. Good advice can do it.

Our teachers always encourage us and help us when we need them. (B51.1)

They visit my parents to see whether I get good parental care. (B53.1)

behoorlike.

Enkele respondente het aanduidings gegee van 'n ontoereikende verwerkliking van die onderhawige essensie deur te verwys na sommige onderwysers wat nie goed genoeg toegerus is vir hulle opvoedingstaak nie. Feitlik alle respondente keur ook lyfstraf af en verkies om te handel volgens die voorbeelde wat vir hulle gestel word.

Daar sou verwag word dat waar geen goeie voorbeeld aan die leerlinge gestel word nie, 'n onwilligheid sou wees om in ooreenstemming met die behoorlike te lewe. Die algemene reaksie van die leerlinge is egter dat hulle verkies om saam met die opvoeders wat die behoorlike voorlewe, te waag en dit met dapperheid en onverskrokkenheid te doen om te handel in die lig van wat behoorlik is.

B2 Dankbare handeling

1. Beleding van geborgenheid

(When a teacher say I am unintelligent and good for nothing) .I feel so unhappy and I will loose courage to study hard. (B2.2)

I become discouraged and even think of dodging his/her periods. (B2.5)

They never told me that. But if a teacher should tell me that I am no good I will try hard and a bit more so that he is proved wrong. (B13.2)

(When my teachers tell me that I am good for nothing) I become sad. I lose my hope of passing at the end of the year. I will also hate that teacher. I will never concentrate during his/her lesson. (B18.2)

When my teacher does this I will cry when going to his class. (B22.2)

I feel ashamed and think to leave the school because in that way they discourage us. (B24.2)

I feel very much discouraged. (B28.2)

They (the teachers must not say that). The teacher must encourage me to read. (B32.2)

I feel small and hate him for it. And I think badly about him. That he is not a born teacher. (B36.2)

Wanneer 'n onderwyser aan 'n kind aantoon dat hy/sy onintelligent of dom is en vir niks goed is nie, dan is dit 'n bedreiging vir daardie kind se beleding van geborgenheid en die kind sal baie onveilig voel voordat hy dit weer met die werklikheid waag. Die respondente het deurgaans baie heftig reageer deur te verwys na die moedeloosheid wat oor hulle kom as hulle geen geborgenheid ervaar nie. Dit wil voorkom asof baie studente min geleentheid kry om by hulle opvoeders veilig te voel en daarom kan daar nie toereikend met die werklikheid in die skool gewaag word nie. Sommige respondente beweer selfs dat hulle sal huil, dat die onderwyser weggejaag moet word, of dat hulle lus voel om self weg te loop.

'n Saak waarteen die studente baie sterk kapsie maak is die kwessie van voortrekkery van sommige kinders deur onderwysers.

Some teachers will advice me gently and nicely while others will hate us and say bad things. (B39.2)

I think that such teachers can not co-operate with students and should be expelled from school to work somewhere else. (B47.2)

I feel very inferior when a teacher does this then I can do nothing right. (B53.2)

When you do a wonderful thing they do not congratulate you. (B3.2)

When teachers don't like me, they pass some nasty remarks but not to other students. They also say that they don't have time for my questions. (B5.2)

They show me a negative attitude. (B7.2)

Even when I answer a question correctly he is not happy. (B12.2)

They don't ask me questions at school. They ask some students who they like. They don't care about me. (B18.2)

When I pass they look at me with devil eyes. When I make a mistake they do not correct me. (B22.2)

They neglect my work. When it comes to corporal punishment you get a hard one. (B28.2)

Hierdie feit word beskou as 'n ernstige bedreiging van beleving van geborgenheid en die heftige reaksie van respondente in idio-gramme B15.2, B18.2, B33.2 en B46.2 getuig van 'n werklik ontoereikende verwerking van 'n beleving van geborgenheid en sulke kinders waag dit nie graag saam met onderwysers met hierdie houding nie.

They never ask me a question, I can realize  
that hatred is there. (B37.2)

Scolding me when I have failed a test. Punishing  
me severely for a small mistake. (B40.2)

Because I am a girl they like me. (B45.2)

They use insulting words instead of correcting  
you. Speaking about you secretly. (B47.2)

I am sometimes favoured by some teachers. (B5.2)

I think badly of teachers who have favourites in the  
class. (B10.2)

My attitude becomes negative towards a teacher  
who has favourites in the class. (B15.2)

When he has got favourites I also don't  
concentrate on the lesson and don't look at him in  
a good way. (B18.2)

I think that it is very much unfair (for a teacher  
to have favourites). (B26.2)

I hate him a lot because he do not worry  
about me. (B33.2)

I think he is very wrong. I will develop a  
negative attitude against him. (B35.2)

Teachers who only favour some students should  
be banned from school. (B46.2)

2. Dankbaarheid vir  
veiligheidsbelewing

My teachers trust me because they usually send me to shops, post offices and even want me to do a certain job during my free periods. (B8.2)

No, I am not afraid of my teachers. (B8.2)

I am sometimes afraid of my teachers because they are sometimes angry. (B9.2)

My teachers ignore me when I ask questions. I am afraid of them because when I try to greet them, they just look at me. (B11.2)

Yes I am sometimes afraid of teachers because they are sometimes rude, cruel and serious when they enter the class. Sometimes a teacher keeps quiet the whole period. They become sometimes very angry when I do something stupid when I try hard. (B13.2)

Some teachers are not so friendly and I fear them. (B17.2)

Yes, I am afraid of them because I can't talk to a teacher for a long time. If you ask them a difficult question they can't give you an answer and become angry. (B18.2)

Yes, I am sometimes afraid of them because they don't laugh or make jokes. They just come to the class and when the period is over they go. (B22.2)

Die respondente toon deurgaans aan dat hulle slegs deur enkele onderwysers vertrou word. Alle respondente toon aan dat hulle bang is vir hulle onderwysers, want hulle word baie gestraf en selfs verskree as hulle nie iets reg doen nie. Dit wil voorkom asof min onderwysers ernstige pogings aanwend om die leerlinge veilig te laat voel en daarom waag die kinders dit nie verder met die werklikheid nie. Sekere respondente toon aan dat hulle nie aanhou om iets te probeer reg doen nie en weens hierdie onveiligheidsbelewenis is hulle nie erkentlik teenoor hulle onderwysers nie en gee min blyke van waardering vir wat hulle onderwysers vir hulle beteken. Die meerderheid respondente dui aan dat hierdie essensie ontoereikend verwerklik word omdat die meeste van hulle onveilig voel in die same-syn met hulle onderwysers, sodat hulle nie graag weer met die werklikheid wil waag

Yes, because they always beat us and never smile at us. When I try hard to do something and do not succeed they beat me or send me to the principal or tell me to clean all the classes alone (B24.2)

She always beat me or I will receive a call from the principal's office. (B32.2)

Yes, I fear them because some beat us for useless things. They don't answer a question but tell us to go to another teacher because they are not our teachers. (B38.2)

Yes, sometimes I am afraid of them and some are very harsh. When you correct them they think that you degrade them. Some punish you hard when you try to do something. Others tell you your wrong and how to avoid them. (B40.2)

I fear them because sometimes they look bored or as if they are not happy. Then we have no peace that day. (B53.2)

When my teachers talk to me it is always about negative things and the state of affairs in this trouble-torn country. (B3.2)

They usually talk about faults that must be rectified and they play table tennis with us. (B8.2)

No, (my teachers don't enjoy talking to us) they sit in the staff room not knowing what is going on with the games we play. (B12.2)

nie. Hierdie feit bring dan ook mee dat die leerlinge nie meer erkentlik is teenoor hulle onderwysers nie, want wat hulle doen lok geen waardering van die leerlinge uit nie.

Volgens die meerderheid van respondente toon die onderwysers deur hulle optrede aan dat hulle nie graag met die leerlinge gesels oor die dinge wat werklik vir die kind op skool saak maak nie. Die meeste van die gesprekke wat met die respondente gevoer word is negatief van aard en dui daarop dat die onderwysers

3. Geborgenheid vanweë  
aanvaarding

They only talk about bad things. They let us play games but do not play with us. (B14.2)

No, when they talk to me you find that their faces is not good as I use to see it when they are talking to other people. I have never played a game with a teacher. (B18.2)

Some of my teachers talk things that are out. (B22.2)

Most of my teachers talk about things that are going on in the outside world and do not teach us. (B29.2)

Few teachers play with us but most of them do not play with me. (B39.2)

When I fail a test they often insult me. (B42.2)

The teacher insulted me because I was speaking the truth to him. They don't like to play games with us. (B47.2)

I would feel worried because it will be difficult to replace teachers. This happened this year when we had a lot of mathematics teachers and some of them were no good and not prepared. I also like a teacher who teaches us in a good way. I love the subject not the teacher. (B1.2)

I only like a few teachers. I like netball and sports when a teacher asks me to leave the room I feel that it is unfair. I like economics most at school. (B4.2)

hulle nie as medemens aanvaar nie. Aanvaarding is noodsaaklik vir die beleving van veiligheid en 'n gebrek aan 'n beleving van aanvaarding lei tot die beleving van onveiligheid en ongeborgenheid. Dit benadeel die verhouding-stigting tussen opvoeder en kind weens ontoereikende binding, beagting en medemenslikheid tussen onderwyser en kind. Die aanvaardingsessensies is in hierdie geval ontoereikend verwerklik.

Slegs 'n baie klein persentasie respondente toon aan dat hulle onderwysers graag omring wil wees van kinders. Die meeste respondente toon aan dat hulle nie graag met onderwysers identifiseer wat hulle uit die klas uit stuur of tekens toon dat hulle maar slegs 'n werk doen nie. Die meeste respondente toon

#### 4. Liefdevolle teenwoordigheid



There are teachers who are not able to teach us correctly. I only like teachers who teach my favourite subjects. I like sports most of all. (B8.2)

When my teacher leave the school I will feel happy when those leave who are not interested in teaching.

A teacher must never send one out of the room but solve the problem in the classroom. I like my friends and athletics. (B12.2)

Things that make me happy are playing games and talk to my friends. The teachers only help me to get a good education. (B20.2)

When they send me out of the classroom I feel very sad. I like my subjects because it ensure a good future. (B24.2)

I only like to have friends and take part in sport. My teachers send me out when I sleep in class. (B27.2)

I only like sport and practical agriculture. (B30.2)

I only listen to the teachers when the topic is interesting. It is wrong to send a pupil away without reason. (B36.2)

It take a long time to know the teachers behaviour. I like reading, films and sport. Teachers must teach us properly. (B39.2)

'n groot liefde vir sport, klasmaats en skoolvakke. Dit gaan vir hulle om die begeleiding deur onderwysers en hulle teenwoordigheid en nabyheid en afkeer word getoon teenoor onderwysers wat nie werklik erns maak om saam met kinders dinge te doen nie. Hierdie situasie dui daarop dat daar nie 'n metmekaarwees in die skool is nie en gevolglik geen gelyk gesteldheid nie. Gevolglik handel die leerlinge en onderwysers nie in liefde met mekaar nie.

If they send me out I feel very much unhappy. Some teachers are not hard workers and I don't like them. (B43.2)

I cool of my mind by playing soccer. They send me out when I fail to do my homework. I loose a lot of work when they send me out. I like my schoolwork and classmates. (B46.2)

B3. Aanspreeklike handeling

1. Beagting as medestander

My teachers look in my books to see if I do good or bad.

They say that I must first try myself before I ask them to help. I sometimes pretend that I know answers when I see them punishing pupils that don't know. (B2.3)

(When I see a teacher experiencing trouble with pupils) I feel pity for the pupils. (B8.3)

I sometimes pretend that I know or understand to avoid problems. (B12.3, B17.3, B22,3, B30,3)

(When my teacher experience a lot of trouble with pupils) I just keep quiet and look. (B22.3)

I do nothing to help my teachers. (B31.3)

I do nothing and just feel pity for the pupils. (B36.3)

Die meeste respondente toon aan dat hulle eerbied sal betoon aan onderwysers wat hulle bystaan. Dit blyk egter dat die respondente wil ervaar dat hulle onderwysers bereid is om hulle by te staan en eerbied te betoon vir hulle menswees. Die meerderheid van respondente toon aan dat hulle min vertrouwe het in onderwysers wat hulle nie eerbiedwaardig behandel nie en hulle kry eerder die leerlinge as die onderwysers jammer. Verwydering tussen onderwysers en leerlinge bring mee dat daar min ervaringsgeleenthede is waar onderwysers en kinders wedersydse eerbetuiging beleef.

I pretend to understand because they say our questions are irrelevant. (B40.3)

Our teachers can never know us all because they don't want to know all of us.  
I rather ask my colleagues than my teachers when I don't understand. (B42.3)

When I continually ask questions when I don't understand, they take me to the library. (B44.3)

When I ask too many questions they become angry as they think I am making them fools. (B47.3)

I feel that teachers deserve respect.  
When my classmates say nasty things about a teacher I feel sorry for the teacher. (B4.3)

I show my teachers that they are my parents. (B7.3)

I want to respect my teachers and do everything they ask me to do. (B9.3)

I visit my teachers during breaks and discuss problems with them. (B11.3)

I always stand up when they ask me a question. (B15.3, B17.3)

I always try to be very friendly and greet them. (B26.3, B28.3)

I try to be punctual and try by all possibilities to pass my tests. (B28.3, B36.3)

Die respondente toon ook aan dat daar 'n besliste gebrek aan pedagogiese steungewing bestaan en dat min onderwysers leerlinge bystaan om op toenemende verantwoordelike wyse eerbied vir sy opvoeders te betoon.

Sonder voorbehoud verklaar alle respondente dat hulle graag goeie verhoudings met hulle opvoeders wil stig. Hulle het eerbied vir onderwysers wat bereid is om saam met hulle te waag op die lewensweg en hulle wil steeds op menswaardige wyse behandel word. In teenstelling met die reaksie van die respondente met betrekking tot die vorige essensie toon die respondente hier dat hulle onderwysers verkies wat saam met hulle sal waag, maar die voorwaarde is duidelik. Hulle dink nie veel van 'n opvoeder wat hulle nie op menswaardige wyse wil behandel nie.

2. Beagting as medeganger

Daily I will greet him and when I get to the class I will clean the board. I will stand when I talk to him. (B41.3, B39.3)

I don't ask silly questions and I listen to what they say. (B45.3)

I just obey all regulations. (B50.3)

I discuss the state of affairs in this country and the problems concerning children children with my favourite teacher. (B3.3)

In his discussion he teaches us a lot. No, I never feel like leaving school to never come back again. I would like to become a qualified teacher. (B7.3)

I like discussing poems with my favourite teacher. He will help me to study to become a future statesman. I want to pass matric with the help of the teachers. I want to be somebody in society and improve the standard of living of my people in this country. (B10.3)

I don't want to leave school because I am interested in schooling. My teachers say you can't find a good work without a thorough education. My teachers say matric is the key to the future. (B13.3)

I discuss books with my teachers. To pass form five is the first step to the future. My teachers will help me. (B18.3, B24.3, B26.3)

Alle respondente toon aan dat hierdie twee essensies toereikend verwerklik word, want deurgaans toon hulle aan dat hulle eerbied het vir die onderwysers wat altyd in die lig van die essensie toebehorendheid met hom sal handel. Die respondente toon aan dat hulle en hulle onderwysers in die gees van samehorigheid handel omdat hulle baie toekomstgerig is. Die respondente het almal aange-toon dat hulle oop staan vir hulle onderwysers se opvoeding en begeleiding en dat hulle die onderwysers se betrokkenheid en bereidheid tot hulp waardeer.

3. Belewing as samehorigheid

4. Verpligting tot toeganklikheid

My teachers give me guidelines about universities. I want to be with my teachers because they make the future wide open and they lay the foundation of life. (B28.3, B33.3)

It is useless to leave school for nothing. My teachers help me to get a certificate to go to college or university. (B36.3, B42.3)

I enjoy discussing prescribed books with my teachers. They (the teachers) help you to get a matric certificate and then you may be employed. (B43.3)

My teachers like to discuss general history. I don't want to leave school because my teacher are helping me to enjoy life in future. My teachers should help me to pass matric to help me to help other with many things. (B37.3)

My teachers discuss professions and help me with study methods. I don't want to leave school because teachers help us to pass form five so that you can go to university. (B53.3)

C1 Hopende handeling

1. Voorstelling van toekoms
2. Interpretasie van verlede

I would like to pass matric in order to further my studies at university and thereafter serve the community. My teacher in guidance motivated me to pass form 5. (C1.1)

Alle respondente toon aan dat hulle duidelik verwag om die beeld van die toekoms wat vir hulle in aantog is te beleef. Hulle dui aan dat hulle op-

It is through the power of teachers and love that make me to pass my matric. They teach me in different methods to educate me. I would like to pass matric in order that I may go to university to further my studies. I would like to be a social worker in order to help people here and there in our country. (C4.1)

My teachers motivated me to pass matric. I want to go to university. (C7.1)

My teachers motivated me to pass matric. I want to be a teacher. (C9.1, C11.1)

My parents and friends motivated me. I want a bright future. (C16.1)

My parents and teachers motivated me. Matric is the key to the doors of the world. I would like to proceed with my study. (C19.1)

My teachers and my mother. People without matric are suffering. They can't get a job. (19.1, C20.1)

My teachers and parents and also friends. I will find a better job and better money afterwards. It is also a key for my further studies. (C28.1)

I want to go to university to take a degree.

My teachers motivated me. I want to earn more money than people earn without matric. (C39.1, C36.1, C34.1)

voeders by name hulle ouers en onderwysers hulle die meeste motiveer om std. 10 te slaag. Dit dui daarop dat die respondente vertrouwe het in hulle opvoeders om hulle te help om, nie alleen matriek te slaag nie, maar ook om 'n sukses van hulle na-skoolse opleiding te maak. Bykans alle leerlinge toon 'n groot verwagting van die toekoms en enkele respondente het selfs na die verlede verwys en het hulle verwagting getoon vir 'n uitleg van die betekenis wat hulle eie verlede het vir die toekomstige lewe waarop hulle hoop. Hulle opvoeders verskaf aan hulle 'n uitleg van die verlede deur hulle daarop te wys dat mense sonder behoorlike skoling nie 'n sukses van die lewe kan maak nie. Geen respondent het aangetoon dat sy toekomshoop verduister word nie.

If I do not pass matric many doors will be closed and I want education and knowledge. (C41.1)

My teachers motivate me. Because matric is the key of my future. (C45.1)

My mother and teachers. I want to do tertiary education after passing my matric. (C50.1)

My parents, brothers, sisters, friends and teachers and principal speak to me about my future.

They show me a green light towards my future and to be a hard worker in order to cope well with a high standard of living.

I want to be a businessman in the world. I know that my future will be doomed if I am not educated. (C3.1, C2.1)

My parents and teachers speak to me about the future.

I want to be a nurse after completing matric.

I speak to my teachers when I have doubt over my future. (C6.1)

My teachers and other adults say I must try hard to improve my education. They also encourage me to follow the same procedure as they did when they were young.

My teachers help me when I have doubts about my future.

Perseverance mean to be determinated to make a success.

My teachers help me a lot to choose the correct subjects in school. (C9.1, C10.1, C14.1)

3. Rig op toekoms

4. Hede-besluit  
oor toekoms

Hierdie twee essensies word toereikend verwerklik want elke respondent toon aan dat hy/sy hulp kry om hom/haar in beweging te bring in die rigting van 'n toekomstige lewe waarop hulle hoop. Hulle steun sterk op die hulp van hulle ouers en onderwysers in 'n poging om aktief betrokke te wees in die voorbereiding op 'n goeie toekoms. Nie een respondent het aangedui dat hy/sy hulp afwys en self besluite oor sy/haar toekoms wil neem nie. Die respondente toon aan dat hulle weet wat dit beteken om verantwoordelikheid te neem en met deursettingsvermoë steeds te volhard om aan 'n eie en goeie toekoms te werk. Telkens wys die leerlinge daarop dat hulle staat maak op begeleidingshulp van hulle opvoeders nl. ouers en onderwysers.

When I feel that I will not make a success I talk to my guidance teacher. (C14.1)

I want to be a police man. I speak to my teachers to help me. I will perservere, that means I will continue to try. My teachers helped me to choose the correct school subjects. (C17.1)

When I think of my future I ask my teachers to help me to obtain a good position in life. I want to give my family a better life. I want them to live soft and happy. I must see that my children must also be educated so that they can lead a better life. (C23.1)

I want to be a health inspector. My teachers help me to work out a career. I want to have a nice home where I can live with my wife and my children without any difficulties and my children will have a nice career. (C27.1)

I speak to my teachers and mother and father when I am in doubt. I want to study in medicine. My teachers and parents helped me in choosing the correct school subjects. (C31.1)

I want to become a nurse. My teachers help me through the struggle to choose the correct subjects. I will try harder and harder to reach my goal. (C35.1)

I always consult my guidance teacher or people who have the experience to help me. I want to be a teacher who can help young kids. I speak to my parents and teachers about my future. (C41.1)



I want to be an agricultural officer. I talk to my teachers when I am in doubt. They always help me a lot. (C46.1)

I would like to study law. My guidance teacher and my parents speak about the future. I know that perseverance is the mother of success. (C50.1)

5. Begryping van toekomstseise

The reward for hard work is success. A luxurious life is also one of the results of hard work. (C1.1)

I always go to my priest to explain to me what the demands of the future are. I also think that teachers are at school to teach us and help us to work out a good future. (C5.1)

I often talk to friends and teachers about my future and I want them to help me. Times are difficult. (C8.1)

I know that I will have to work very hard because the reward for hard work is a luxurious life. (C10.1)

I carry my future and I know that the reward for hard work is a good future. My friends and my teachers are able to help me. (C13.1)

You must study with understanding and sometimes "cross night" until early in the morning. I will persevere and I want my parents, friends and teachers to encourage me. (C14.1)

The reward for hard work is success. My teachers enjoy their work because they help me a lot. (C18.1)

Die respondente dui aan dat hulle hulp verwag by die begryping van eise wat daar in die toekomst aan hulle gestel gaan word. Hulle verklaar hulle deurgaans bereid om hard te werk aan 'n toekomst. Hulle beseft dat 'n goeie toekomst eise aan hulle as skoliere stel en hulle toon aan dat hulle hulp en begeleiding van ouers en onderwysers verlang om van hulle toekomst 'n sukses te maak. Nie een respondent het aangetoon dat hy/sy in opstand kom teen enige hulpverlening of deur ouers of deur onderwysers nie. Hulle gee ook nie voor dat hulle self weet wat die toekomstseise sal meebring en dan alleen sal kan regkom nie.

The reward is that you will get very good results at the end of the year. Some teachers help us but some are doing nothing. (C22.1)

If you work hard you will never fail. Let me say that if you are planning your future and you choose a difficult career through hard work you can make it very easily. (C29.1, C24.1)

If you study hard and do revision your teachers will gladly help you. (C31.1)

Firstly when you study and find a difficult word you must consult your dictionary. Also study hard. If you find problems you must ask your teacher. (C36.1)

Education pays more than anything you earn. Ask your teachers for help. (C40.1)

Perseverance is the mother of success. If you can't do it alone ask your teachers, friends and principal to help you. (C47.1)

My parents at home and those at school speak to me about my future. They tell me about the struggle they had during their schooling and now that they are able to send me to school. I must make use of the time so that I can have a better future. I speak to my parents and teachers when I have problems and doubts about my future. (C3.1)

Die respondente toon almal aan dat hulle opvoeders gereeld met hulle gesprekke oor hulle toekoms voer. Kinders verwag dat met hulle gesprekke oor hulle toekoms gevoer sal word. Daar word gereeld met hulle oor hulle toekoms

6. Gesprekke oor toekoms

My parents and teachers speak to me about my future so that I can live free during my parenthood and to save my children and to live happily. (C10.1, C6.1)

My teachers and parents encourage me. (C10.1)

My parents and teachers speak to me about my future. They say that I must be educated so that I can plan a good future. (C15.1)

My guidance teacher talk to me about my future. He tells me to work hard and pass matric and work for myself so that my children must not suffer. (C19.1, C20.1)

My parents, my teachers and prof. Kgorane speak to me about my future. They tell me to learn and become someone usefull in the future. (C24.1)

My teachers and parents talk about my future. (C26.1, C29.1, C34.1, C40.1, C42.1)

My grandparents speak to me about my future. (C38.1)

My parents, teachers and highly educated people speak to me about my future. They say that I must get a professional job in order to have a better life. (C48.1)

gepraat oor die nabye sowel as oor die verre toekoms. Die feit dat baie respondente aantoon dat hulle behoefte daaraan het om gesprekke oor hulle toekoms met hulle opvoeders te voer dui daarop dat hulle vertroue in hulle opvoeders het. Al hierdie essensies word toereikend verwerklik, want alle respondente toon aan dat daar 'n verwagting by hulle bestaan dat die ouers en onderwysers hulle sal help en hulle het vertroue in diegene wat daartoe bereid is.

1. Verlange na  
toekoms

I did not leave school after standard eight because I plan to go to university. My principal told me that it was possible and he discussed my talents with me. If I should fail I will not loose hope but try again. (C1.2, C4.2).

I know standard eight was not far enough. My teachers motivated me and told me that I have lots of talents. (C6.2)

A standard eight certificate is no good. My parents told me to go on. My teachers talked to me about the future and encouraged me to go on and even go to university. I have faild once but now I am working very hard. (C11.2)

I was not satisfied about standard 8. The principal told me to go on and talked about my abilities. If I should fail std. 9 I will repeat it till I pass. (C14.2)

It was not enough about education. Secondly the goal I want to reach need a matriculated person. My guidance teacher told me that I has talent. If I were to fail I will go on untill I pass. (C19.2)

I did not want to leave school after std. 8 because I want a better job. My teachers and parents encouraged me. If I fail I will repeat it. I have failed standard three but here I am now in form five because I want to have a better profession in future. (C22.2)

Alle respondente praat hier die-selwde taal. Hulle spreek telkens die begeerte uit om nie in die verlede te wil leef nie, ook nie om tevrede te wees met wat hulle op 'n lae vlak bereik het nie en toon aan dat hulle steeds wil verbeter.

Die respondente toon aan dat hulle van hulle opvoeders, naamlik ouers en onderwysers en ander ouer mense gereeld hulp ontvang om hulle positiewe moontlikhede met die oog op die toekoms te ontwikkel. Almal toon ook aan dat hulle nie tevrede is met slegs std. 8 as 'n skolastiese prestasie nie, maar streef daarna om steeds te verbeter ten einde hulle ideale te bereik.

Standard 8 is nothing these days. You can't even get a certificate. So you can't find a degree or a diploma. My parents and teachers told me to go on. They also, told me about talents from the Bible. I have failed two standards but I went on to be in standard 10 now.  
(C27.2)

Because there is no work I can do when I leave school after I have passed standard eight. If I fail I will repeat std. 10. I have never failed before.  
(C32.2)

I want to be more educated so that I may become a lawyer. My teachers and parents motivated me. I have failed standard 10, but I am doing it again in order to be able to go to university for further study. (C36.2)

Without standard 10 it will be hard for me to find a job. Standard eight will leave doors closed. My guidance teacher discussed talents with me. I have failed form three. I did it again because I want to go to the university if possible. (C42.2)

I want matric because after form three my standard was still poor. I want to future my studies. My parents and teachers discussed talents with me. I have never failed before. I need the best results in order to get what I want. (C46.2)

Standard eight was not enough to satisfy my educational opportunities. My teachers and parents encouraged me to further my studies. If I should fail I will work hard to pass it. I have never failed before and I encourage pupils who fail their standards.  
(C53.2)

2. Werklikheid as  
nuwe moontlikheid

When I experience problems I must not hide them, but ask those who can be able to help me to tackle them. I rely on my parents and teachers to reach higher. They always tell me that decision-making is very important and one must study hard so that one can be able to lead a better life. (C3.2)

I rely on my parents and teachers to help me to reach a higher goal in life. My teachers and my principal are interested in my progress and they help me to get higher and higher. (8.2)

My parents and teachers help me to reach a higher goal in life. (C13.2)

I rely on my teachers and friends. They encourage me to progress in life. (C19.2)

My teachers encourage me. I see it in the way they work with me and even by supplying me with bursaries that I never asked for. (C24.2)

My parents and teachers help me to progress in life. (C36.2, C30.2)

I rely on God and He will ensure me to manage the higher goals in life. (C40.2)

My father and teachers are always my guardians. They encourage me to progress in life and to reach higher and higher. (C44.2)

Die respondente het almal spontaan verklaar dat hulle graag wil vorder op hulle lewensweg en dat elke mylpaal wat hulle bereik as 'n nuwe begin vir verdere vordering gesien en aanvaar word. Die respondente toon aan dat daar voortdurend 'n strewe by hulle is om te verbeter. Die strewe word aangehelp deur hulle opvoeders want deurgaans verklaar hulle dat hulle ouers, onderwysers, ouer mense of hulle skoolhoofde die motivering vir vordering verskaf. Hulle ontvang ook begeleidingshulp en voel geborge in die teenwoordigheid van hulle opvoeders.

My teachers and parents help me to progress in life. They also encourage me to reach higher goals. (C52.2)

3. Indiensstelling van moontlikhede

My talents are to advice people in their lives. I like sitting with friends and advice them that they are in need of. That is why I want to be a social worker. (C4.2)

My talents are sport-activities. I have already gone to competitions and can show cups. I develop my talents by doing a lot of practising. (C7.2)

My talents are singing and netball. I have a very good voice. I take part in activities where I can develop my voice and improve it. (C14.2)

My talents are painting and sport. I help other people and in this way I develop my own talents. (C19.2)

I can sing. I can dance. I entertain visitors. I can sing a first part. I want to keep and develop my talents which God gave me. If you do not use your talents God will take it away. (C23.2)

I have talents like arts-craft. I develop it by keeping myself busy. I also help other people. (C28.2)

My talent is sewing. I do a lot of sewing and also design clothes. I develop my talents because I find it useful in life. (C32.2)

Die respondente dui deurgaans aan dat hulle oor talente beskik en dat hulle dit beseft en geïdentifiseer het. Almal toon aan dat hulle nie alleen die talente of vermoëns besit nie, maar dat hulle dit geniet om dit te gebruik. Hulle dui aan dat hulle hard oefen om die talente ten volle te benut, sodat dit in die toekoms ook ten volle beoefen kan word. Nie een respondent het aangedui dat hulle iets ongewens of verkeerde dinge beoefen nie. Hierdie essensies word toereikend verwerklik, want die kind word gehelp om sy positiewe moontlikhede (talente) met die oog op die toekoms te vorm.

My talent is music. I try to develop my talents by singing solo's, sing in the choir and take part in competitions. (C39.2)

I have certain talents concerning reading. I am not well gifted. I develop my talents by reading newspapers, English books and I explain the contents to my friends. (C43.2)

My talent is music. I like singing and dancing. I have bought a guitar and an accordian to do a lot of practising to improve myself. (C47.2)

My talent is soft ball. I believe that practice makes perfect. I work hard to make a success. (C55.2)

### C3. Vervullende handelinge

#### 1. Gerig word deur bestemming

I would like to be a medical doctor. I must know that I must do it with great care. I want to serve the community. Those who know my talents encourage me. My teachers and friends also possess talents and I like them to make use of their talents. I am developing my skills to make a good living. (C1.3)

I want to be a music player. My parents and teachers know my talents and they always encourage me to make a success of my future. My teachers and friends also have talents. (C8.3)

Die respondente verwys na hulle talente en elkeen erken wat hy/sy eendag wil doen. Daar bestaan 'n strewe by die leerlinge om hulle moontlikhede toereikend te laat ontplooi. Hierdie strewe word gevoed deurdat leerlinge verklaar dat hulle opvoeders hulle behulpzaam is met betrekking tot die ontwikkeling van hulle vermoëns. 'n Paar respondente het ook



I would like to be a teacher. One must study hard so that one can find a best result. I respect teachers. My teachers know of my exceptional talents and they help me to develop my talents to the best of my ability. (C13.3)

I want to be an engineer. I will enjoy being an engineer. My teachers encourage me to make a success so that I can earn a good living in future. (C19.3)

I would like to be a lawyer one day. One must plan when you are still young. My guidance teacher helped me a lot. My parents and teachers also encourage me and they also help me. (C24.3)

I want to do teaching. My teachers encourage me to go on as far as I can. I plan to use my talents in future. (C28.3)

I am an accountant. My work will help me to take my children to school. My teachers help me a lot to develop my talents. I also work hard, but I am still young. (C32.3)

I want to be a good nurse. If my work is not my life I will not be able to enjoy life. My teachers know me and they help me to develop my talents. I am gifted and I plan to use my talents to make a good share of living. (C37.3)

verklaar dat hulle hulle talente tot eer van God wil aanwend en ook ter wille van hulle medemensse. (Nation) (C46.3). Hierdie essensie se toereikende verwetklike word beklemtoon deur die feit dat respondente aandui dat hulle 'n roeping in die lewe ervaar en dat hulle diensbaar wil wees.

I want to be a teacher. My friends and teachers know that I will be a good teacher. Some of them promise help so that I can proceed in life. (C41.3)

I want to be an agriculturalist. My teacher explained to me what the meaning of my work is my "life" is. He and my parents know about my exceptional talents. They like me and they want me to become somebody in our nation. (C46.3)

I always feel pity for those who steal and use foul language. I know they will need help. I am disturbed by disagreements among people. (C2.3)

It hurt me when my friends lie or steal or act disrespectfully. I advice them to leave the evil deeds. I talk to my parents and teachers about my future plans. I seek for advice from adults. I am a happy person who want to do good things. (C5.3)

When I am worried about myself I go to people who are educated and ask them to help me to solve my problems. I want to work with people and I am always friendly.

I show them better ways to success. They must respect laws. They must also respect elderly people and God. The unrest in the country bother me a lot. I want to be a happy person and I want everybody to be happy and friendly. (C16.3)

Die respondente toon aan dat hulle onderskei tussen goed en kwaad. Hulle dui ook almal aan dat hulle soms baie bekommerd is oor hulle toekoms, maar hulle weet ook waar om hulp te gaan soek. Hulle vertrou op hul ouers en onderwysers om hulle die regte pad aan te wys. Die respondente dui aan dat hulle besef dat hulle 'n roeping het om te vervul en dat die onderwysers hulle baie help om die roeping te vervul. Die leerlinge besef ook dat hulle roeping in die laaste instansie moet wees om 'n behoorlike kind van God te wees. Dit word dan ook aangedui dat hulle op verantwoordelike wyse hierin gehelp word deur hulle onderwysers en predikante. Hierdie essensies word toereikend

2. Beweging na bestemming

I do try to stop them from doing evil things.  
I do not want to worry in my life and my parents  
and teachers must help me. I wish to live happy  
with my family. (C20.3)

I tell them to do good things rather than bad  
things. When I am worried I tell my guardian teacher.  
I want to be happy and my parents and teachers must  
help me. (C21.3)

When I am worried I communicate with people. I  
sleep badly when I am worried and then I pray to God.  
(C24.3)

When I am worried I ask my parents or teachers  
to help me. (C28.3)

When I feel worried I ask someone like my friends  
or teachers to help me. (C33.3)

When I feel worried I consult my mother to help  
me. (C38.3)

I try to persuade them not to do the wrong things.  
I want to be happy in school and I want my teacher  
to be happy too. (C41.3)

God expect me to do good things on earth.  
(C14.3, C24.3, C30.3)

I can praise him by making a "Schlabelo" for  
Him. (C43.3)

God expect from me to be a person of better future and live a holy life. He also want me to be a Christian. I praise Modimo by singing Christian songs. I learn from God by reading the Bible. (C44.3)

I praise God through singing. My teachers taught me about God. (C46.3)

I sing and also read the Bible. My teachers and the minister of our church taught me everything about Modimo. (C55.3, C48.3)

I talk the truth about God. (C55.3)

D1 Agtende  
handelinge

1. Erkenning van  
individualiteit

I am always quiet and polite. I always want to ask teachers questions where I don't understand. When a teacher wants something well done he will always asks me first.  
I try never to hate anybody.  
I am different to other children. (D2.1)

I always want to be neat.  
My teachers told me that I am different and unique. I am popular. I try to respect everybody. I try never to hate anybody (D4.1)

I am obedient and hard working. My classmates told me that I am different to the other children. People like me because I lead a good life. I never hate anybody. (D7.1)

Die respondente toon aan dat hulle hulle eie andersheid en die andersheid van ander mense erken. Hulle aanvaar ook die reg wat elke mens het om op 'n anderse wyse en met verskil in verantwoordelikheid waardes te verwerklik. Dit blyk dat die respondente agting het vir die waardigheid van die mens en dat hulle ook die uniekheid van elke mens erken.

I discovered that I am not the same as other children.  
My teacher also told me that I lead a good life. I  
am a popular pupil. (D10.1)

I differ from other because I concentrate in class.  
I know myself that I differ from other children.  
I try to respect everybody.  
I try never to hate anybody. (D14.1)

I differ because I understand quickly. People  
love me because I lead a good life. Teachers  
used to ask me first when they want something  
to be done. (D18.1)

I like both English and Afrikaans, other children  
prefer English. I can study when there is a noise.  
People like me because I lead a good life. (D20.1)

I differ because I am always alert. Only certain  
teachers like me. I am jealous of pupils who are more  
popular than me. (D25.1)

I differ because I am not so intelligent as they  
are. I know I differ. I always try to respect  
everybody. (D31.1)

I differ from other students. I long to respect  
everybody. A teacher would ask me if he wants  
something done well. (D35.1)

I respect teachers. I try never to hate  
anybody. (D39.1)

I differ because I am not the son of a chief.  
I always try to respect everybody. I try never  
to hate anybody. (D45.1)

I like to help people who can't understand.  
My principal told me that I differ from un-  
friendly students. People like me because I  
lead a good life. (D50.1)

2. Agting vanweë  
waardeverwerk-  
liking

I try never to hate anybody. My parents and  
teachers taught me to have respect for other  
people's dignity. (D1.1 + D1.2, D5.1, D16.1,  
D18.1, D24.1, D25.1, D29.1, D35.1, D40.1,  
D44.1, D47.1 D50.1, D51.1 and D55.1)

Alle respondente betoon beagting  
vir die verwerking van die  
hoogs waardevolle waardes.

3. Waardering van  
waardegemoeid-  
heid

I will not indulge in stealing, telling lies  
and being dishonest as long as nobody finds  
out about it. I try to give my utmost every  
day with regard to all my responsibilities.  
(D1.1-D55.1)

Sonder uitsondering het alle  
respondente aangetoon dat hulle  
voortdurend met waardes gemoeid  
is en alles probeer om nie slegs  
as 'n middel tot 'n doel deur  
hulle opvoeders gebruik word nie.

4. Vervulling van  
plig

I try to live according to the will of God.  
I have no respect for teachers who are always shouting  
at me and who are making me feel like a fool.  
(D1.1-D55.1)

Die respondente toon aan dat die  
voorlewing wat hulle graag wil  
ontvang sodanig moet wees dat  
hulle graag die voorbeeld sal  
wil volg om hulle verpligtinge  
ten opsigte van die hoogswaardevolle  
na te kom en sodoende  
menswaardig te lewe.

Three things about adults that make me happy are:  
Greeting each other, adults who are eager to  
listen to my problems. Adults who rectify my  
problems without shouting at me. I don't  
like short tempered adults, quarrelsome adults  
or adults who drink alcohol and take drugs.  
(D1.1)

Die respondente toon ten opsigte  
van die essensies aan dat hulle  
toereikend agting vir die  
waardigheid van die mens inge-

I like adults who are responsible people, who are willing to guide us and who understand youth problems and solve them.

I don't like adults who dodge their responsibilities and who are cruel, harsh and who have no love.  
(D7.1)

I like adults and parents who live according to God's will, who respect our dignity. I don't like adults who fight with other people.  
(D12.1)

I like adults who motivate me, encourage me and respect me. I don't like adults who want to have sex with me and undermine me. (D20.1)

I like adults who are educated and live a modern way of life and keep their family happy.  
I don't like adults who involve themselves in liquor and who are careless about their children.  
(D34.1)

I like adults who teach us good manners, lead a happy life and solve matters in a peaceful manner. I don't like adults who drink too much. (D39.1)

I don't like adults who never teach their children to put God first in everything they do. (D44.1)

I am happy if adults support us and help us. I am unhappy with drinkers and who teach us wrong things.  
(D50.1)

skerp wil word en dat hulle graag deur volwassenes (opvoeders) begelei wil wees wat agting het vir hulle menswaardigheid.

D2. Selfbegrypende  
handelinge

1. Kritiese selfbe-  
oordeling

I think that after form five I will be able to enter the outside world because my teachers educated me. (D2.2)

With a lack of knowledge I may not enter the life after school. I will have to work very hard to make a success. (D4.2)

I can not stop being educated after matric, because nowadays the cost of living is too high. I also must get rid of my shyness and I want to live socially with other people. (D10.2)

After school I will have to work hard for a good living. (D12.2)

I will find a job, bank money so that I will be able to continue with my studies at a university. Life is too difficult when I am not educated. After matric I will work hard to solve my problems. (D14.2)

I first want to get a certificate before I stop learning. I am a hard worker. (D19.2)

I am doing my best to study harder so that I can leave school and go to university. I am ready to leave school because I know most of the study skills. (D25.2)

Die meerderheid respondente toon aan dat hulle begryp wat die doel van opvoeding behels en dit is dat hulle geleë word tot volwasse-  
senheid en dat volwassenheid ge-  
kenmerk word deur 'n hoë mate  
van selfbegrip. Baie min respon-  
dente het tekens getoon dat  
hulle probleme ondervind met die  
hoogswaardevolle. Uit die  
reaksie van die respondente is  
daar aanduidings van 'n hoë mate  
van selfbegrip.



I am ready to leave school because I want to go to university to become somebody in future. (D32.2)

After school I am going to do nursing. I may go to university or technical college for training. I will be ready to enter the outside world because of my thick body and when I have a child at home. (D36.2)

I will be able to work independent after school. (D39.2)

Our teachers always advice us that without education nobody can cope with the high standard of living. They say we must fight for security. (D42.2)

I will never stop learning because knowledge never ends. (D48.2)

2. Begryping van  
bevraagdheid en  
moontlikhede

Matric is nowadays the core of starting life it is where life begins. (D1.2)

I have decided to go to university to complete a B.Comm. because I want to be a lawyer one day. (D1.2)

My teachers will help me to take good decisions. Matric is the key to success. I can be able to go to university. I want to lead the coming generation. (D6.2)

If I make a mistake I will go to a social worker. Without matric the future is dull. I want to go to Tompi Seleka college to take agriculture. I want to have the knowledge to serve my country. (Tirelong Ya Setshaba) (D10.2)

Die respondente toon met baie min uitsondering aan dat hulle 'n positiewe geroepenheid ervaar om hulle positiewe moontlikhede in diens te stel om die hoogs waardevolle in die lewe te verwerklik. Die leerlinge toon begrip vir hulle bevraagdheid as geroepenheid om hulle positiewe moontlikhede in diens te stel van die verwerkliking van die hoogs waardevolle.

Treffend was die uitspraak van een jong leerling wat die woorde "Tirelong Ya Setshaba" gebruik om aan te toon dat hy graag "In

I want matric because it means a better job and more money. (D12.2)

diens van die Wasie" wil staan.

I want to go to the university. I want to pass many subjects.

I want to become a good teacher to help developing the Blacks in the country and to educate them so that they have a bright future. (D20.2)

If I take the wrong decision my teachers will help me again. After school I want to be a clerk or social worker because I want to help our people. (D23.2)

I want a lot of knowledge. I want to go to university to get a diploma in agriculture. I want to be an educated man to serve my country. (D30.2)

If I do not make a success I will keep on trying until I make a success. I want to do social work. I like to work. I like to work with people and solve their problems. (D34.2)

If I have problems I will go to a teacher or social worker for help. I want to be a teacher because I am a hard worker. (D39.2)

I will go to a teacher with my problems. I want to be a male nurse. I help people who are injured. I have a burning desire to do the job. (D42.2)

I will consult my guidance teacher when I have problems. I am the son of a chief and I want to serve my people. I also want to go to a Medical university and become a doctor. (D45.2)

3. Begryping van behoorlikheidseise

Bad things lead only to death and when doing good things, you will be respected.

4. Begryping van verpligting

I enjoy working hard and hope to make a success of everything. (D2.2)

Bad things destroys one's life. I want to do good to honour God. I enjoy working hard and I am exercising my mind and memory. I fight to reach my goals. (D7.2)

When I do bad things I won't be respected by children and adult people. I am working hard to make a success of my life. (D10.2)

Bad things lead to death. I enjoy working hard. (D14.2)

I do good things because I work for my beloved country and the communities. (D18.2)

If I am doing good things I will live with all people peacefully. Good things lead to life forever. I also work accurately. (D21.1)

I prefer good things as they lead to eternity. Bad things lead to hell. (D25.2)

Alle respondente toon aan dat hulle 'n toereikende kennis besit van die eise wat die verwerklik- ing van die hoogs waardevolle aan hulle stel. Geen leerling gee daarvan aanduiding dat hy/sy in opstand is teen die behoor- likheidseise wat aan hom/haar gestel word nie. Die leerlinge gee aanduidings daarvan dat hulle kennis oor die behoorlik- heidseise helder is en dat hulle besef dat dit tot hulle heil dien.

Weens die feit dat alle respon- dente ver gevorder het met hulle skoolloopbaan en feitlik almal in standerd 10 is wil dit voor- kom asof almal toereikende kennis van hulle positiewe moontlikhede en verpligtinge het.

5. Verfyning van  
selfbegryping

I want to do good things so that my name can be known as a good person all over the world. I enjoy working hard. (D31.2)

I do good things because I don't want to be arrested. I want my black sisters and brothers to see the good life. (D38.2)

Bad things always give difficulties. Good things lead to a better life. (D45.2)

My hope and what I am aiming for show me that I will win at the end. I will avoid some-one who stands in my path of success. (D3.2)

I have the courage to make a success in my life. (D 6.2)

I know that perseverance is the mother of success. (D7.2)

I am going to make a success. I will avoid people who come in my way and I will get good advice from good people. (D12.2)

I want to pass matric with exemption. My teachers and friends are able to help me. (D18.2)

I won't lower my dignity and I swear that I will do my very best. (D22.2)

I know that I am a hard worker and fast thinker. (D27.2)

Uit die antwoorde van die leerlinge kan afgelei word dat hulle oor 'n groot mate van selfkennis beskik en veral van kennis oor hoe hulle op die bes moontlike wyse kan bydra tot die werklukking van die hoogs waardevolle. Daar word nie aanduidings gegee van wantroue wat ouers of onderwysers in die respondente stel nie. Slegs enkeles het aangetoon dat daar iemand in hulle pad na sukses staan, maar het aangetoon dat hulle weet hoe om dit te vermy om tog 'n sukses te maak.

I work at my friendship towards other people and also work hard in everything. I also love and respect everybody. (D32.2)

I am going to pray God to help me on my path of success. (D36.2)

Actions speak louder than words. My ideal is to make a success and I am going to attain my goals and needs. (D40.2)

Because I always try to do my best and I am successful because I am patient. (D45.2)

I work hard! (D49.2)

### D3. Vrye handelinge

1. Bereidheid tot vrywillige inspanning
2. Verowering van vryheid

Due to my performance I feel confident that I can make a success. There must be rules, because without it everybody is going to do that he think correct. (D2.3)

My performance encouraged me. Rules are there to keep order. (D6.3)

My progress encourage me. Rules prevent disorder and misconduct. If rules are too strict some pupils may boycott classes. (D9.3)

Rules are good to have order in the school. I want to pass matric and I am working very hard. Some rules are hard but good. (D12.3)

Dit is outentiek vir elke mens om vryheid tot verantwoordelikheid te mag beleef. Die respondente dui almal aan dat in hulle beleweniswêreld waar hulle tuis en gemaklik voel hulle bereid is om verantwoordelik op te tree en bereid is tot vrywillige inspanning. Hulle aanvaar reëls en regulasies en tree verantwoordelik daarteenoor op. Deur optrede sonder dwang van buite op grond van eie beslissings en kraginspanning word die hoogs waarde-

I am working hard, trying my best where possible.  
If there are no rules there will be no co-operation  
and everyone will do differently.  
Rules help us to behave like students. (D15.3)

volle gelewer.

I can't get anywhere without knowledge.  
There must be rules so that we can not fight  
against each other and to respect the property  
and law of our country. Rules must be there to  
maintain peace. (D19.3)

I received guidance and know that I am able to  
get form five. If one follow rules and regulations  
you know what is going on and you will make a  
success of life. Rules guide me along. (D23)

Rules are there for order in schools. (D27.3)

I am serious and hard working and I need many  
subjects to make a success in life. Rules provide  
order in classes and pupils respect the teachers and  
principal. I like the rules. (D32.3)

I want to pass and satisfy my teachers and parents  
and myself.  
When you are in matric you know the value of  
rules. (D36.3)

Without rules there will be dishonesty and roaming  
about. Rules provide discipline and then one can  
work. (D39.3)

I love to work hard. Rules are important because  
pupils must learn to respect and how to live with  
other people. I like rules because it make life  
easy. (D44.3)

I study hard.  
I listen to the teachers attentively.  
Without rules we will be uncontrolled.  
(D49.3)

3. Vryheid as gebondenheid

I would not let them do everything they want because there are good things that children would like to do but they may also do bad things. (D1.3)

If I allow them everything they will be spoiled. God will blame me. (D5.3)

I will always show them the good ways of life otherwise they will be spoiled. (D10.3)

If you let children do whatever they would like to do, you lead them into hell. Children must follow the law of parents and teachers. (D13.3)

I would not let children do whatever they want. They must have respect to for the lord. Respect for parents and teachers is important. (D19.3)

They will have no respect for others if I allow them to do what they want to do. (D23.3)

I will teach my children the difference between right and wrong. (D28.3, D32.3)

Die respondente toon aan dat hulle gebind is aan die hoogs waardevolle en hulle gee hulle nie oor aan die mensonwaardige nie. Die leerlinge dui aan dat die besef by hulle bestaan dat dit moontlik en noodsaaklik is om vry te wees en vry te word van alles wat mensonwaardig is.

They can't have their own rules and regulations because I will teach them to respect others so that their days may be long on earth. (D37.3)

Children must be controlled. They will go wrong if left alone. (D42.3)

All children must have respect for other people. (D46.3)

One can be happy living with rules and regulations. Without it one is not knowing what he is doing. (D2.3)

If one doesn't follow the rules that he or she has been given by her parents, he/she might fall in trouble. I am happy to live with rules. (D4.3)

Rules help me to develop into a popular, honest person and it even gives me dignity. One can't be happy when you disobey rules. (D10.3)

We must have rules at home and in society. (D12.3)

Rules must always exist, for without rules everyone will do anything he likes, including bad things. These bad things will not help develop the community but will lead to disaster. One can only be happy if one is prepared to obey them. One must not have a negative attitude against rules. (D17.3)

Die respondente toon aan dat hulle weet dat om werklik vry te wees, hulle gebonde is aan reëls. Hulle besef ook die verantwoordelikheid wat van hulle vereis word en kom nie in opstand teen hulle opvoeders omdat daar reëls bestaan nie. Om vry te wees beteken ook om verantwoordelikheid te neem en om weg te bly van dit wat mens-onwaardig is. Die leerlinge toon dat hierdie essensie toereikend verwerklik word.

4. Bewus wees van die verhouding tussen vryheid en verantwoordelikheid



One can be free and happy living with many rules and regulations because it will lead to respect and obedience. (D23.3)

Rules are right but it also give you time to be free. (D27.3)

Without rules a person can not have a very good life. (D31.3)

The people who always obey the rules are always lucky and happy in their families. I feel sorry for people who do not want to obey rules. They are not free! (D35.3)

Rules lead to a better life. One can only be safe when obeying his/her parents rules. Rules are leading someone to a better future. (D41.3)

Rules built a man even women. Children must obey rules as to be happy and free. (D48.3)

I think it is the duty of everybody to take responsibilities because the community expects from you to take responsibilities. (D1.3)

My main responsibilities are to help in the community and in the school. I always go hand in hand with my responsibilities and I am very happy. (D2.3)

It is stupid to escape from responsibilities. It is a lack of self knowledge. (D6.3)

5. Besluit op verantwoordelijkheid

Die meeste respondente toon aan dat hulle beseft dat om werklik mens te wees beteken om verantwoordelijkheid op te neem. Die respondente toon aan dat hulle bereid is om persoonlike verantwoordelijkheid te aanvaar vir die verwerking van die hoogs waardevolle.

(Landman 1977 : 69-73)

To be responsible means that you obey all rules and people will have respect for you. (D11.3)

I am a class prefect. I solve problems in the finest manner. My teachers motivate me and encourage me in connection with my responsibilities. (D17.3, D20.3, D25.3).

I think without taking up responsibilities one will not be respected by other people. (D26.3)

My teachers give me a lot of responsibilities and I love it. (D30.3)

My main responsibility is to work hard and serve my people. (D36.3)

I want to be responsible for many things because it makes me happy and I feel very good about it. (D42.3)

Only responsible people can make a success in life and live happily with people. I also want to be honest because then I can perform very high in life. (D44.3)

#### 4. SAMEVATTING

In die onderhawige hoofstuk is gepoog om op die essensiële in die opvoedingsbedrywigheede te wys, waaraan die Swart kind met leiding en begeleiding van sy opvoeders (ouers en onderwysers) toereikend deel behoort te neem. Die uitkoms van die hipotese van onderhawige studie kan soos volg verwoord word:

Uit die idiogramme van die respondente het dit duidelik geword dat daar toereikende sowel as ontoereikende verwerking van die essensiële in hierdie bedrywigheidsmanifestasies plaasvind in Swart onderwys en dit wil voorkom of daar sekere opvoedingservarings-tekorte ontstaan. Dit beteken dat die leerlinge hulle besondere omstandighede as Swart Senior Sekondêre leerlinge toereikend beteken. Hulle optrede dui daarop dat hulle hul toebehorendheid aan hulle opvoeders aanvaar en dat hulle hulle derhalwe toereikend inspan om in hulle genormeerde nalewing die hoogswaardevolle te verwerklik. Die Swart Senior Sekondêre leerlinge se openbaringswyses dui daarop dat hulle nie altyd gewillig is om dit met hulle opvoeders te waag en hulle dankbaarheid vir geborgenheidsbelewing te lewe nie. Hulle heg 'n outentieke betekenis aan hulle toekomstige volwassenheid en deur hulle optrede lewer hulle bewys daarvan dat hulle nie 'n ander bestemming voor oë het as wat opreg deur hulle opvoeders aan hulle voorgelê word nie. Die Swart Senior Sekondêre leerlinge gee te kenne dat hulle baie agting vir hulle medemens het en dat hulle mededeelsaam is en nie selfsugtig nie. Dit bring mee dat hulle selfkonsep en persoonsidentifikasie na wense verloop. Die vryheid wat hulle verower is 'n vryheid gebonde aan gesag en verantwoordelikheid wat die hoogs waardevolle moontlik maak en hulle menswaardig laat voel.

#### 5. VIERDE PROBLEEMSTELLING

In die volgende hoofstuk sal skrywer ten slotte poog om 'n verfynde deurskouing van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture en die implikasies daarvan aan die orde te stel. Daar sal ook 'n poging aangewend word om die werklikheidsomstandighede van die Swart onderwyser toe te lig en om enkele aanbevelings wat betrekking het op Swart onderwys daaruit te laat voortvloei.

## HOOFSTUK VYF

### BEVINDINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN DIE VERWERKLIKING VAN DIE PEDAGOGIESE BEDRYWIGHEIDSTRUKTURE IN SWART ONDERWYS

#### 1. INLEIDING

In die voorafgaande vier hoofstukke is 'n poging aangewend om die probleem van die verwerking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture nader toe te lig. In hoofstuk een is daar gepoog om 'n uiteensetting te gee van die vernaamste begrippe waarmee daar in die studie kennis gemaak sou word. In hoofstuk twee is 'n kultuur-historiese en kultuur-antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart mense - respektiewelik Swart leerlinge gemaak. Daar is besin oor die kultuur van die Swart mense en akkulturasie is ook bespreek en daar is ook 'n skou gemaak op die leefwêreld van die kontemporêre Swart mense - Swart leerlinge. In hoofstuk drie is die skool as weg tot wêreld-ontwerp vir die Swart leerlinge beskryf, daar is na die etnies-historiese ontplooiing van Lebowa gekyk en 'n historiese oorsig van en die huidige situasie in Swart onderwys is beskryf. In hoofstuk vier is 'n verbesondering van die *Fundamenteel-Pedagogiese Bedrywigheidsmanifestasies* vanuit die *ontologies-antropologiese* kategorieë gegee. Vertrekkende vanuit die *pedagogiese* situasie is daar 'n poging aangewend om aan te toon in watter mate die pedagogiese bedrywigheidstrukture toereikend of ontoereikend deur Swart Senior sekondêre leerlinge verwerklik is. Dit is gedoen aan die hand van 'n idiografiese evaluering as navorsingsmetode. (Sien hoofstuk 4 : 188)

#### 2. SAMEVATTING AAN DIE HAND VAN IDIOGRAMME EN GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Vervolgens gaan nou 'n terugskou gedoen word en gaan daar gepoog word om vas te stel of die *pedagogiese bedrywigheidstrukture* blyke van werklike essensialiteit ten aansien van die *pedagogiese* het.

Aan die hand van die *idiogramme* en ander literatuur wat op Swart Senior Sekondêre onderwys van toepassing is, gaan getrag word om vas te stel of die opvoedingsgebeure toereikend of ontoereikend verwerklik kan word sonder die essensiële teenwoordigheid van die pedagogiese bedrywe.

## 2.1 Betekende handeling

Die Swart Senior sekondêre leerling eksploreer sy wêreld en ontwerp verhoudinge met dinge, plante, diere, ander kinders, volwassenes en God onder leiding van volwassenes. Op die wyse sal wat sinvol en betekenisvol vir die volwassene is tot sin en betekenis vir die Swart Senior Sekondêre leerling word.

Die verskillende *idiogramme* dui daarop dat die betekenis wat die Swart Senior Sekondêre leerlinge heg aan byvoorbeeld, kulturele en tradisionele aktiwiteite, hulle omgang met dinge, mense en alledaagse gebeurtenisse toereikend verwerklik word. Dit vind veral plaas onder leiding van hulle onderwysers en ouers. Die opvoeders help die leerlinge om te toets of die betekenis wat hulle toeken reg en behoorlik is.

Die wyse van lewe van die leerlinge word as toereikend aangedui omdat leerlinge aandui dat die skool 'n hoogs waardevolle opvoedingsinstelling is waar hulle 'n betekenisvolle lewe kan lei. Die voorlewing van die opvoeders, veral onderwysers word hoog op prys gestel en daarom kon dit wat waardevol en belangrik is deel word van die kinders se lewe.

Met betrekking tot *sinvolle* opdragte om die waardevolle in daade te omskep is daar 'n mate van ontoereikende verwerkliking. Hierdie feit word voor die deur gelê van die onderwyser omdat daar aanduidings is van betekenisvervlakking met betrekking tot die waardevolle tot die onderwysers se waardevoorkeur. Daar word ook aangetoon dat opvoeders, veral ouers, nalaat om hulle kinders te help om steeds op hoër vlak betekenis toe te ken en dit dui op 'n ontoereikende verwerkliking van betekenisverheffing.

In hierdie verband word daarop gewys dat respondente melding maak van 'n betekenisvervlakking as gevolg van die seksuele belangstelling wat baie manlike onderwysers in hulle het. Hierdie is 'n onrusbarende feit want as die kind verlei word binne 'n situasie wat 'n onderwyser vir haar skeep kan dit lei tot die vorming by die jeug van 'n drifgedrewe antagonisme en gesagsuitdagende lewenshouding jeens die repressiewe maatskappy (Roos in De Vries (red.) 1982 : 86). Vir die voorvolwassene is hierdie optrede ontsettend verwarrend en sy weet nie hoe om dit te beteken nie. Neuhaus en Neuhaus (1972 : 149) maak die volgende bewering:

"Many children react to this as shock, anger or despair. This is manifested at school as grief, loss or emptiness. They often show more anger, restlessness or possessive behaviour."

Uit die idiogramme kom skrywer tot die gevolgtrekking dat daar wel toereikende verwerkliking van sekere betekende handeling plaasvind, maar dat daar tekens is van betekenisvervlakking met betrekking tot die waardevolle en dat daar ook deur baie ouers nagelaat word om hulle kinders te help om op hoë vlak betekenis toe te ken, dit wil sê betekenisvervlakking. Goodsell (1935 : 458) wys op die betekenis wat kinders heg aan sy verhouding met sy ouers:

"For the child instinctively seeks in the parental relationship security, affection, recognition and approval."

## 2.2 Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid

Wanneer 'n terugskouing na die idiogramme gemaak word, word waargeneem dat die Swart Senior sekondêre leerlinge hulle kragte gebruik om hulle beste te lewer in alles wat hulle aanpak en in alles wat aan hulle opgedra word.

Dit is ook duidelik dat die leerlinge leiding ontvang en voortdurend gemotiveer word tot kragtige en bedrywige deelneming aan betekenisvolle dade. Daar word veral deur die Swart leerlinge betekenis gegee aan die dinge wat hulle saam doen.

Wanneer na die huidige situasie in Swart onderwys gekyk word blyk dit dat die links-radikalistiese opvoedingsbeskouing 'n verderflike invloed op hierdie essensie gehad het. De Vries (red.) (1982 : 96) beskryf hierdie dwaling as volg:

"Onderwys waarin doelgerigte taakstelling, aanmoediging, evaluering en prestasie uitgeskakel word, misken die natuurlike hunkering van die kind na vooruitgang, lei maklik tot frustrasie en 'n ongesonde inspanningloosheid, en het 'n verskraling van skolastiese standaard en ontwikkelingskwaliteit tot gevolg."

'n Verdere staving van die feit dat hierdie inspannende handeling teorekend verwerklik word in Swart skole word gevind waar leerlinge verklaar dat hulle dinge onder begeleiding van hulle opvoeders wil doen en ook hulle onderwysers naby wil hê om hulle voortdurend te ondersteun om hulle doel te bereik. Juis hierdie feit onderstreep die Swart Senior Sekondêre leerlinge se oorwinning oor passiwiteit.

Verdere blyke van toereikende verwerkliking van oorwinning oor passiwiteit word gegee wanneer die Swart leerlinge verklaar dat hulle hulle vrye tyd nuttig bestee, nie alleen by die skool nie, maar ook wanneer hulle by hulle ouerhuise is. (Nel (1975 : 77) wys daarop dat dit juis die voorvolwassenes is wat 'n sterk nood het aan aandag, aanmoediging en fundamentele omgang in die gesinsituasie:

"Dit moet toegegee word dat hierdie intieme persoonlike omgang van fundamentele betekenis is vir die oplossing van jeugprobleme en om hulle te help in hulle psigiese ontwikkeling."

Die aanprysing, van kind deelname, deur ouers en onderwysers en die aktiewe deelname van die meerderheid van Swart leerlinge gee blyke daarvan dat daar in Senior Sekondêre Swart onderwys vir behoorlike en toereikende inspanning gekies word.

### 2.3 Genormeerde voor- en nalewing

In die pedagogiese situasie vind 'n mens noodwendig die norm in sy keuseverband as imperatief. Die voorbeeld van die opvoeder as appel in die opvoedingsituasie dra voortdurend in hom die JA of NEE - sê as aangeleentheid van genormeerde voorlewing met die oog op genormeerde nalewing deur die Swart Senior Sekondêre leerling as onvoorwaardelike identifikasie met 'n toeëiening van norme (Landman (red.) 1981 : 123).

In die idiogramme gee die Swart leerlinge te kenne dat hulle hunker na die gesag van norme en na die genormeerde voorlewing daarvan deur hulle onderwysers. Hulle toon egter versigtig aan dat *sommige* onderwysers nie in ooreenstemming met besondere behoorlikheidseise lewe nie en dit mag lei tot ontoereikende verwerking van die essensie.

In die meerderheid idiogramme word gevind dat Swart leerlinge aantoon dat hulle gesteun word oor hulle keuse van 'n aanvaarbare lewensnorm deurdat hulle verwys na positiewe motivering deur hulle onderwysers en ook deur hulle ouers. Dit dui op 'n toereikende essensie verwerking, want Swart leerlinge word gelei tot sedelik-selfstandige keuse- en stelling-name ten opsigte van norme.

Bogenoemde vind in die primêre en sekondêre opvoedingsituasies plaas, maar as die hedendaagse gebeure rondom Swart onderwys in oënskyn geneem word tree die onrusbarende feit na vore dat die Swart leerling feitlik in twee geskeur word met betrekking tot sy/haar stellingname. De Vries (red.) (1982 : 96) verwys:

"Waar die mens so uitgelewer word aan die wispelturigheid van sekulêre waardes, word ook die opvoeding van sy kind in hierdie rustelose eb en vloed van die lewe gewerp - ten koste van die ware pedagogiese koersvastheid, geborgenheid en sekuriteit".



Uit die idiogramme word dit duidelik dat hierdie bedrywigheidsmanifestasie toereikend verwerklik word, want die fatsoenlike, betaamlike en ordentlike dinge is vir Swart kinders, wie se beleweniswêreld in die skool en by die ouerhuis nie versteur is nie, die hoogs waardevolle wat hulle met toegewydheid lewe. Hatting (1978 : 8-9) stel dit treffend wanneer hy sê:

"As norm erkennende volwassene moet die ouer aan sy kind 'n bepaalde normsisteem as juis en goed voorhou. Deur simpatieke gesagsleiding moet die ouer verseker dat die kind die gesag van die behoorlikheidseise sal aanvaar".

Hierdie essensie van genormeerde handeling en lewenswyse word oor die algemeen toereikend verwerklik in Swart onderwys.

#### 2.4 Wagende handeling

Uit die idiogramme het die huislike probleme wat die Swart Senior Sekondêre leerling ondervind herhaaldelik na vore gekom. Dit wil voorkom asof die Swart ouers nie altyd in staat is om saam met hulle kinders te soek na wat werklik betekenisvol is nie. Die Swart ouer help nie hulle kinders behoorlik om 'n wyse van lewe saam met ander aan te durf nie en in die Swart gesinslewe is daar nie in alle gevalle volwassenes saam met wie die Swart leerling kan soek na dit wat werklik betekenisvol is nie. Saam-betekening in die ouerhuis kom selde voor.

Die Swart leerlinge getuig ook dat hulle onderwysers wel na hulle probleme luister, maar dat hulle nie behoorlik gehelp word of dat daar saam met hulle gesoek word na dit wat waardevol is nie. Die Swart leerlinge word ontoereikend gehelp om 'n behoorlike lewe saam met ander aan te durf.

De Vries (red.) (1982 : 120) maak die stelling dat die volwassene en die kind in die opvoedingsituasie saam met mekaar op pad is na die toekoms. Hy gaan voort deur te sê:

"Deur opvoeding sal mense vir die toekoms gevorm moet word wat daartoe in staat sal wees om dit met die toekoms te waag ten einde as 'n wêreldope mens sin en betekenis te gee aan sy eie lewe, dié van sy medemens en die wêreld".

Die meeste respondente het aangetoon dat hulle die goeie karaktereienskappe wat hulle onderwysers vertoon graag deur hulle nagevolg word. Die voorbeeld wat hulle onderwysers stel is, volgens hulle, in ooreenstemming met die behoorlike. Daar is wel sommige onderwysers wat saam met leerlinge kwaad doen, maar die meerderheid Swart Senior sekondêre leerling toon aan dat die essensie, naamlik saamlewe-van-behoorlikheidseise toereikend verwerklik word.

Die erns waarmee die Swart leerlinge die saam-wees met hulle onderwysers benader word beklemtoon deur die feit dat hulle sê dat hulle voortdurend aanmoediging en rigtinggewing van hulle onderwysers ontvang. Hulle wil met dapperheid en onverskrokkenheid saam met hulle onderwysers kies vir die behoorlike en handel in die lig van die behoorlike. Hierdie essensie word toereikend verwerklik in Swart onderwys.

## 2.5 Dank vir pedagogiese geborgenheid

Daar kan nie van opvoederlike bemoeienis gepraat word indien die kind nie geborgenheid in die opvoedingsruimte belewe nie.

Die Swart Senior sekondêre leerlinge het met min uitsondering aangetoon dat daar nie behoorlike opvoederlike bemoeienis is nie. Dit kom voor dat baie min leerlinge by hulle opvoeders veilig voel en daarom word daar nie toereikend met die werklikheid in die skool gewaag nie. Daar vind 'n voorttrekkery plaas en die respondente reageer heftig daarteen en waag dit nie graag met onderwysers met hierdie houding nie.

Die optrede van sekere onderwysers lei daartoe dat daar geen vertrouensverhouding tussen onderwysers en Swart kinders is nie; gevolglik is daar nie sprake van dankbaarheid, gehoorsaamheid, liefde en eerbied nie.

Die Swart leerlinge sou graag wou hê dat hulle onderwysers met hulle gesels oor dinge wat werklik vir die kind op skool saak maak. Dit gebeur egter slegs in enkele gevalle en daarom word die verhoudingstigting tussen onderwyser en kind, weens ontoereikende binding, beagting en mede-menslikheid, benadeel. Die leerlinge en onderwysers handel nie in liefde met mekaar nie.

Uit die voorafgaande kan met 'n groot mate van sekerheid verklaar word dat die verwerkliking van die essensie, pedagogiese geborgenheid nie toereikend verwerklik word nie.

## 2.6 Aanspreeklikheid vir opvoedingsverhouding

Opvoeding impliseer dat die kind in 'n toenemende mate verantwoordelikheid vir sy aandeel in die opvoedingsverhouding sal aanvaar. Die opvoeder op sy beurt gee in die opvoedingsverhouding wat hy/sy met die opvoedeling stig, te kenne dat hy die opvoedeling as medeganger na 'n besondere doel, aanvaar. As die inhoud van die idiogramme in hoofstuk vier getoets word aan die voorafgaande stelling dan blyk dit dat die leerlinge nie eerbied het vir onderwysers wat hulle nie eerbiedwaardig behandel nie en hierdie feit word onderstreep as daar 'n gebrek aan pedagogiese steungewing bestaan.

Die Senior Sekondêre Swart leerlinge toon aan dat hulle voorwaarde om saam met 'n onderwyser te waag daarop neerkom dat hulle alleen saam met 'n opvoeder sal waag wat hulle op 'n menswaardige wyse behandel.

Die toereikende verwerkliking van die onderhawige essensie in Swart onderwys is derhalwe aan 'n voorwaarde gekoppel en as daar nie aan die voorwaarde voldoen word nie, sal die Swart kind nie die onderwyser as medestander beskou nie en sal hy/sy ook nie 'n medeganger wil wees nie.

## 2.7 Hoop-op-toekomstige volwassenheid

Die mens is toekomstgerig. Nie alleen vir die kind nie, maar ook vir die volwassene is die verlede, die hede en die toekoms nie afgeslote tydperke nie. In die vorm van tradisie is die verlede in die hede teenwoordig terwyl die mens ook elke dag aan sy eie verlede sin gee deur die wyse waarop hy die verlede, soos dit in sy lewe gestalte aangeneem het, in die hede teenwoordig stel. So kan hy dit of sinloos, uitgedien en waardeloos of sinvol, relevant en bruikbaar voorstel (De Vries (red.) 1982 : 103). Die sin van die menslike teenwoordigheid lê in die voortdurende moontlik-maak van nuwe moontlikhede vir verwerkliking (Kilian en Viljoen 1974 : 216).

Wanneer die mens vir hom 'n bepaalde doelwit in die vooruitsig stel en hy bereik dit, word iets nuuts weer in die vooruitsig gestel. Die kind stel vir homself doelwitte vir die toekoms, maar dan verwag hy dat sy opvoeders hom sal help om hierdie doelwit te bereik.

As daar 'n terugskouing gehou word van die idiogramme, is dit opsigtelik dat die ouers en onderwysers die Swart Senior Sekondêre leerlinge die meeste in hierdie opsig motiveer. Bykans alle swart leerlinge toon 'n groot verwagting van die toekoms. Hulle opvoeders verskaf aan hulle 'n uitleg van die verlede deur hulle daarop te wys dat sonder opvoeding die toekoms sinloos is. Geen respondente het aangetoon dat sy/haar toekomshoop verduister word nie.

In die idiogramme word aangedui dat hulle opvoeders met hulle gesprekke voer oor hulle toekoms. Die opvoeders wys die Swart kinders daarop dat die toekoms eise aan hulle sal stel en nie een van hulle behoort onvoorbereid die toekoms tegemoet te gaan nie. Hatting (1978 : 9) ag die eie genormeerde toekomstigheid van soveel belang dat hy sê:

"Slegs in 'n intieme met mekaar wees wat berus op wedersydse liefde aanvaarding en vertrouwe kan 'n ouer (of onderwyser) sy kind ten goede laat verander tot aanvaarding en begryping van 'n eie genormeerde toekomstigheid en vergestaltung van die opgawe van toenemende konstituering van eie individualiteit".

Hierdie essensie word toereikend verwerklik in Swart onderwys, want daar bestaan die verwagting by die Swart kinders dat hulle ouers en onderwysers hulle help om 'n sinvolle toekoms tegemoet te gaan en hulle het vertrouwe in die opvoeders wat daartoe bereid is.

## 2.8 Ontwerp-van-moontlikhede-tot-volwassenheid

Die kind bevind homself altyd in 'n situasie waarvan hy iets moet maak en hierin moet die opvoeder hom help. Dit is so dat die kind se in-die-wêreld-wees 'n gebeure is wat buite sy keuse lê. Hy het dus in die wêreld beland en daarom is hy verplig om betrokke te raak by die dinge van die wêreld en ook om verhoudings te stig.

Die Swart Senior Sekondêre leerlinge dui dan ook in die idiogramme aan dat hulle opvoeders hulle help om hulle positiewe moontlikhede of talente met die oog op die toekoms te vorm. Die Swart leerlinge het ook aangetoon dat hulle dit geniet om die Godgegewe talente te gebruik en dat hulle hard oefen om die talente ten volle te beoefen.

Uit die idiogramme blyk dit ook dat die Swart leerlinge graag wil vorder op hulle lewensweg en dat elke mylpaal wat hulle bereik 'n nuwe begin vir verdere vordering is.

Die kind behoort deur sy opvoeders gehelp te word om sy positiewe moontlikhede of talente ten volle te vorm en die Swart leerlinge getuig van 'n toereikende verwerkliking van die essensie in hierdie verband want hulle sê dat hulle opvoeders hulle hierin steun. Hierdie feit word deur Rienstra (1962 : 79) onderskryf wanneer hy sê:

"...dat onharmoniese opvoedingsverhoudings ernstige belemmerings opleveren voor een normale psigiese ontplooiing van het kind".

De Klerk (ongedateerd : 109) beweer dat geen versperring in die weg van 'n kind toegelaat moet word nie, maar dat alles moontlik deur die opvoeders gedoen moet word om die kind se moontlikhede tot werklikhede te laat realiseer.

## 2.9 Geleidelike vervul van bestemming

Opvoeding is die hulp aan die kind met die geleidelike vervulling van sy bestemming tot volwassenheid as 'n selfstandige en verantwoordelike bestem-wees tot sy God (Landman 1972 : 53). Die opvoeder moet derhalwe as geroepene die kind deur opvoederlike steungewing na volwassenheid lei. Dit impliseer ook dat sy voorbeeld in woord en daad so sal wees dat die kind in toenemende mate sal beseef dat hy 'n roeping het om te vervul. Die kind moet beseef dat sy uiteindelijke roeping moet wees om 'n behoorlike kind van God te wees en daarin moet hy/sy op verantwoordelike wyse deur die volwassene gehelp word.

Wanneer die inhoud van die idiogramme getoets word aan die inhoud van die essensie dan spreek dit van die toereikende verwerkliking daarvan in Swart onderwys wanneer die leerlinge verklaar dat hulle opvoeders hulle behulpsaam is met betrekking tot die ontwikkeling van hulle vermoëns. Leerlinge het ook verklaar dat hulle hulle talente tot eer van God wil aanwend en ook ter wille van hulle medemenses.

Die Swart leerlinge het ook aangedui dat hulle beseef dat hul roeping in die laaste instansie moet wees om 'n behoorlike kind van God te wees. Hulle het dan ook verklaar dat hulle hierin sterk gesteun word deur hulle onderwysers en predikante.

## 2.10 Toenemende-ag-van-die-ander se menswaardigheid

Die opvoeder moet die kind steun om agting te hê vir sy eie menswaardigheid en ook die menswaardigheid van ander mense. Die mens is deur God geskape en Hy het die mens goed en na Sy ewebeeld geskape. God het ook die mens uniek geskape. In Genesis 1 : 26-27 staan die volgende:

"En God het gesê: Laat Ons mense maak na Ons beeld, na Ons gelykenis, en laat hulle heers oor die visse van die see en die voëls van die hemel en die vee en oor die hele aarde en oor al die diere wat op die aarde kruip. En God het die mens geskape na Sy beeld; na die beeld van God het Hy hom geskape; man en vrou het Hy hulle geskape".

Die mens is nie, soos die evolusionisties-biologiese sienswyse wil beweer net 'n verlengstuk van die dier nie.

Om die uniekheid van elke mens te staaf staan daar geskrywe in 1 Korintiërs 12 : 4-6:

"Daar is 'n verskeidenheid van genadegawes, maar dit is dieselfde Gees wat dit gee; daar is 'n verskeidenheid van bedieninge, maar dit is dieselfde Here wat die opdrag gee, daar is 'n verskeidenheid van kragtige werkinge, maar dit is dieselfde God wat alles in almal tot stand bring".

Die kind moet derhalwe gelei word om die digniteit en andersheid (uniekheid) van sy medemens te erken. Die opvoeders moet dan ook die kind tot die besef bring dat om menswaardig te lewe hy sy verpligtinge ten opsigte van die hoogs waardevolle moet nakom.

Die inhoud van die idiogramme, getoets aan hierdie essensie, vertoon 'n toereikende verwerkliking daarvan. Die Senior Sekondêre Swart leerlinge toon aan dat hulle hulle eie onderskeid en uniekheid van ander mense erken. Hulle aanvaar ook dat elke mens op 'n anderse wyse en met verskil in verantwoordelikheid waardes verwerklik.

Die Swart leerlinge het erken dat hulle met waardes gemoed is en alles probeer om nie slegs as middel tot 'n doel deur hulle opvoeders gebruik te word nie.

Dit is 'n bekende feit dat die Swart leerling, onder die geweldige druk en invloed staan van die neo-Marxisme en linksradikalisme, waar 'n aanslag gemaak word op die waardes en die oorboordgoot daarvan. Die respondente in onderhawige ondersoek het egter aangedui dat hulle ondanks die aanslag nogtans kies om hulle verpligtinge ten opsigte van die hoogswaardevolle na te kom en sodoende menswaardig te lewe. Die Swart leerlinge het ook aangedui dat hulle graag deur hulle opvoeders begelei wil word wat agting het vir hulle waardigheid.

#### 2.11 Toenemende-selfbegryp-van-volwassenheid

Die Christen-gelowige opvoeder moet die kind steun tot volwassenheid deur toenemende selfbegryping of selfkennis, sodat die kind as volwassene met 'n selfstandige en verantwoordelike selfbegrip en met kritiese selfevaluasie kan kies en sy moontlikhede ontplooi. Die opvoeder moet waak teen traagheid. Treffend word dit gestel deur die briefskrywer aan die Hebreërs:

"Maar ons verlang dat elkeen van julle dieselfde ywer mag toon om te kom tot die volkome sekerheid van die hoop tot die einde toe; sodat julle nie traag word nie, maar navolgers van hulle wat deur geloof en lankmoedigheid erfgename van die belofte is" (Hebreërs 6 : 11-12).

Die gelowiges moet sodoende navolgers word van die wat deur hulle geloof en lankmoedigheid die vervulling van die beloftes van God verkry het.

Die essensie word toereikend verwerklik in Swart onderwys want vanuit die idiogramme blyk dit dat die Swart leerlinge die doel van opvoeding begryp, dat hulle weet dat volwassenheid gekenmerk word deur selfbegrip.



Die Swart leerlinge het ook aangedui dat hulle 'n positiewe geroepenheid ervaar om hulle positiewe moontlikhede in diens te stel om die hoogs waardevolle in die lewe te verwerklik. Geen Swart leerling het aangetoon dat hy/sy in opstand is teen die behoorlikheidseise wat aan hom/haar gestel word nie. Hulle het ook aangetoon dat hulle 'n toereikende kennis van hulle positiewe moontlikhede en verpligtinge het. Die Swart leerlinge het aangedui dat hulle ouers en onderwysers baie doen om hulle selfbegrip en selfkennis te verbeter om sodoende die verwerkliking van die hoogs waardevolle te verbeter. Goodsell (1935 : 460) som hierdie feit so treffend op wanneer hy sê:

"Self-knowledge is thus the first important step in the child's education".

#### 2.12 Verower-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid

Die ouer en onderwyser, as opvoeders bied hulp aan die kind as voorvolwassene om tot toenemende-verowering-van-vryheid-tot-verantwoordelikheid-te kom. Opvoeding is essensieel die oordrag, waardering en uitbouing van die kultureel waardevolle vir 'n bepaalde gemeenskap of volk van geslag tot geslag. Vanweë die 'anti-ouderwetlike' aard daarvan, loop die soort 'vryheid' wat hier voorgestaan word noodwendig uit op willekeur, verwarring en rigtingloosheid, en is die 'geëmansipeerde' persoonlikheid waarna gestreef word 'n individualisme wat die mens verkneg aan sy eie laere natuur. Hierdie valse vryheidsopvatting bring mee dat een van die dringendste behoeftes van die kind en jeugdige oor die hoof gesien word, naamlik sy behoefte aan gesag - aan 'n vaste hand wat hom met welnemende opsetlikheid kan lei na ware selfstandigheid in 'n moeilike wêreld.

Vanuit die idiogramme word die volgende gegewens verkry en dit dui op 'n toereikende verwerkliking van die onderhewige essensie. Die Swart Senior Sekondêre leerlinge dui aan dat hulle bereid is om verantwoordelik op te tree en ook bereid is tot vrywillige inspanning. Hulle aanvaar reëls en regulasies en tree verantwoordelik daarteenoor op. Deur optrede sonder dwang van buite

op grond van eie beslissings en kraginspanning word die hoogs waardevolle gelewe. Die Swart leerlinge toon aan dat hulle weet dat om werklik vry te wees, hulle gebonde is aan reëls. Hulle besef ook hulle verantwoordelikheid en kom nie in opstand teen hulle opvoeder omdat daar reëls bestaan nie. Om vry te wees beteken vir hulle om verantwoordelikheid te neem en om weg te bly van dit wat mensonwaardig is. Die Swart Senior Sekondêre leerlinge toon dat hulle besef dat om werklik mens te wees beteken om verantwoordelikheid op te neem vir die verwerkliking van die hoogs waardevolle en daarom kan dit toereikend verwerklik word.

Uit bovermelde verfynde deurskouing van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture blyk dit baie duidelik dat die Swart Senior Sekondêre leerling *hunker na die realisering* van die pedagogiese bedrywigheidsstrukture en dat hulle steeds die waarde daarvan besef. Die Swart leerlinge gee aanduidings daarvan dat hulle die bedrywigheidsstrukture as onontbeerlik beskou vir die bereiking van, nie alleen 'n beter betrekking in die toekoms nie, maar ook om behoorlike volwassenheid te bereik en om 'n sukses van hulle lewe te maak.

Die deskundige opvoeder wat werklik die belange van Swart kinders, wat aan sy sorg toevertrou is, op sy hart dra sal hom/haar te alle tye moet bereid verklaar om in sy/haar voorlewing van volwassenheid teenoor die Swart nie-volwassene so op te tree dat hy self voortdurend aan die pedagogiese strukture moet werk. Nie alleen aan die pedagogiese bedrywigheidsstrukture nie, maar ook aan die pedagogiese verhoudingsstrukture, die pedagogiese verloopstrukture en aan die pedagogiese doelstrukture.

Die klag word dikwels teen sommige opvoeders gelê dat hulle nie in die verwerkliking van die pedagogiese strukture belangstel nie, maar dat hy/sy slegs onderwys gee omdat dit nie alleen aan hom/haar 'n sekere status verleen nie, maar ook 'n hoogsbetaalde en gesogde betrekking bied. Skrywer ag dit gevolglik noodsaaklik dat daar kortliks op die werklikheidsomstandighede waarin die Swart onderwyser hom bevind gelet word en dat daarmee saam enkele aanbevelings gemaak word.

### 3. DIE WERKLIKHEIDSSOMSTANDIGHEDEN VAN DIE SWART ONDERWYSER EN ENKELE AANBEVELINGS

In hoofstuk twee het skrywer dit nodig geag om in beskeidenheid 'n bespreking te gee van die kultuur-historiese en kultuur-antropologiese skou op die leefwêreld van die Swart leerling en daar is kennis geneem van die geweldige invloed wat die verwesteringsproses op die lewe van Swart mense het. Daar sal vervolgens gekyk word na werklikheidsomstandighede waarin die Swart onderwyser hom bevind en dit sê nie dat, omdat dit hier gaan om die Swart onderwyser in Swart onderwys, die indruk gelaat moet word dat die standpunte en beginsels slegs vir Swartes geld en nie van toepassing is op die onderwys en onderwysers van ander rassegroepe nie.

#### 3.1 Die Swart onderwyser

Dit is duidelik dat die toekoms in die hand van die onderwys lê; in die sin dat dit die volgende generasies - wat weer op hulle beurt die bouers van die toekoms is - opvoed en onderrig tot 'n volwassene wat as 'n selfstandige mens sy taak as menswees aanvaar en wat sy plek volstaan in die toekoms wat in aantog is. Hulle invloed en kennis, lewens ingesteldheid en gesindheid tot die onderwys en tot die totale opvoedingsgebeure is van groot belang.

Van die onderwyser van die toekoms sal 'n hoopvolle lewens ingesteldheid verwag word as hy die toekoms sinvol en betekenisvol vir die kind wil ontsluit (De Vries (red.) 1982 : 126). Hulle belewing van hulle bestaanswerklikheid (die lewenssituasie, lewenstoestand en lewensagtergrond) is 'n belangrike komponent tot die vervulling van hul roeping (Rapport, 19 Desember 1982 : 10). Die situasie is ook, en veral, geldend ten opsigte van die Swart onderwyser aangesien die onderwyser in staat moet wees om die probleemsituasies\* waarin die kind hom vasloop, die hoof te bied en op te los in belang van die optimale opvoeding van die kind (Die Unie, September 1982 : 54).

\* Probleemsituasies soos: Aangestigte geweld, skoolboikotte, verbruikersboikotte, verwerping van staatsgesag, verwerping van ouerlike gesag, rassisme, brandstigting, vandalisme, openbare teregstellings en oproer by begrafnisse en so meer.

De Vries (1982 : 126-127) maak waardevolle opmerkings oor die opvoeding en die onderwys wanneer hy beweer dat opvoeding in die ware sin van die woord nooit of konserwatief in die sin van behoudend, handhawend en bewarend of liberaal in die sin van vernuwend, progressief of verliggend is nie, maar dit vereis 'n versigtige balans tussen die twee. Die ouer geslag opvoeders sal daarop bedag moet wees dat die hedendaagse jeug nie aan die hand van waardes en norme wat uitgedien is, vir die toekoms voorberei kan word nie. Die jonger geslag onderwysers moet ook in gedagte hou dat hervorming of verandering nie beteken dat die mens alle verbintnisse met die tradisionele mag verbreek nie. Hierdie feite hou verband met die lewensinhoudelike van die Swart onderwyser self. Dit betrek die normatiewe leefwêreld van die onderwyser in soverre dit verwys na sy beskawings-, kulturele-, sedelike-, ekonomiese ingesteldhede (Raath (ongedateerd) : 217-221). Daarom is die gesindhede van die Swart onderwysers belangrik, omdat dit te make het met die regstreekse beïnvloeding van die kind in sy opweg wees tot strengere genormeerde taakvervulling as volwassene.

Die onderwyser beklee 'n algemene en spesifieke verantwoordelikheid in sy posisie as begeleier. Dit is in beide gevalle 'n verantwoordelikheid wat berus op 'n positiewe stand van die onderwyser in en tot die samelewingsverbande waarin hy homself bevind. In die opsig word die onderwyser 'n belangrike skakel op vele terreine. Hy is byvoorbeeld die skakel tussen die kind en die samelewing, sowel as die skakel tussen die verwesenliking van die onderwysdoelstellings en die regering wat indirek hierdie doelstellings bepaal. Dit geld dan ook meer spesifiek vir Swart onderwys (Loots 1980 : 16).

Bogenoemde stel uitersaak eise aan onderwysersopleiding. Nie alleen sal voortgesette opleiding in die struktuur van onderwysersopleiding ingebou moet word nie, maar daar sal ook baie aandag gegee moet word aan doelbewuste opleiding van onderwysers ten opsigte van sy geestelik-religieuse toerusting. In die lig van die ideologiese

aanslae wat op groot skaal op die kind gemaak is deur die sogenaamde "People's Education", sal die onderwysers opgelei moet word om die gevare in die liberalistiese, kommunistiese en die neo-Marxistiese opvoedingsfilosofieë te identifiseer om die kind geestelik weerbaar te maak teen die invloed daarvan (De Vries 1982 : 129).

### 3.2 Verantwoordelikheid van die Swart Onderwyser teenoor sy leerlinge

Die verantwoordelikheid van die onderwyser teenoor die kind kry sy beslag wanneer die kind die sekondêre opvoedingsituasie betree. In hierdie situasie is daar haas geen faset in die kind se lewe waarop die onderwyser nie op die een of ander wyse 'n raakpunte het nie. Raath (ongedateerd : 218) stel dit soos volg:

"Nou word alles wat by die skooldidaktiese situasie betrokke is middel in die hand van die onderwyser om steun te gee aan die volwasse-wordende kind. Elke les, voordrag, gesprek tussen onderwyser en kind, elke kursus, alle leerstof, alle binne en buite-kurrikulêre aktiwiteite word nou deur die onderwyser beheer en gerig op die verdere intellektuele, sedelike, sosiale, religieuse en affektiewe ontwikkeling van die kind".

Die onderwyser aanvaar verantwoordelikheid vir die kind se bybring van kennis, insigte, ingesteldhede en gerigtheid op die toekoms. Die onderwyser skep derhalwe 'n veilige, geborge en geordende en betekenisgewende milieu waar die kind veiligheid en sekuriteit en geborgenheid ervaar om dit met die toekoms te waag.

Die voorbeeld wat die onderwyser self stel, maak deel uit van sy verantwoordelikheid teenoor die kind omdat die kind hom navolg, na-aap of met die onderwyser identifiseer. Die onderwyser se positiewe standvastigheid vorm ook 'n deel van sy verantwoordelikheid. Luthuli (1982 : 97) beskryf in algemene terme die bogenoemde verwagting soos volg:

"The quality of school education is to a large extent dependent on the quality of teachers. To be able to do his task properly, a teacher must thus undergo what could be termed 'in depth training'. This means that a teacher to be able to teach effectively, must possess knowledge, professional skill and a good moral character. These may be regarded as the characteristics of a good teacher". (Vgl. Educamus, Mei 1983 : 5).

Die onderwyser sal in gedagte moet hou dat die kind van die een-en-twintigste eeu nie net heeltemal sal verskil ten opsigte van die einddoel van opvoeding in soverre die partikuliere inhoud daarvan sal verskil om by veranderde tye en omstandighede aan te pas nie, maar die vermeerdering in kennis bring mee dat die doel makliker bereik sal kan word deur die alledaagse inskakeling van tegniese hulpmiddels (De Vries 1982 : 125).

Die onderwyser se verantwoordelikheid teenoor die kind strek ook tot die aanbiedingswyse van kennisinhoud. 'n Stelsel wat reeds by die Universiteit Vista met sukses toegepas word, waar passiewe luister na die mededeling van kennis deur een persoon vervang word deur intense beleving deur deelname aan besprekings (seminare) in kleiner groepe, sal ook moontlik in die toekoms in skoolonderwys toegepas moet word en onderwysers sal ook in die tegniek geskool moet word.

Daar is 'n stryd aan die ideologiese front aan die gang wat geïnisieer word deur die links-radikalisme wat die ekstremistiese vleuel van die neo-Marxisme is. Nie alleen word die humanisme deur die links-radikalisme tot sy uiterste gerek nie, maar ook hulle 'opvoeding' word gekenmerk deur 'n skerp verset teen en wegbeweeg van die gesagsbeginsel wat in die tradisionele opvoeding en onderwys geld.

Ten einde die belangrikheid van die doelbewuste onderrig van die kind in die gevare van die moderne denkstrome en die politiek-maatskaplike invloed daarvan op die jeug en die maatskappy te beklemtoon en weens die feit dat ten sterkste aanbeveel word dat

die onderwyser onderrig moet ontvang in die kommunistiese en neo-Marxistiese ideologieë en andersyds ook met die beginsels en norme van die Christelike opvoedingsfilosofie toegerus moet word, word vervolgens aangetoon wat reeds in Swart skole aan die gang is en wat bekend staan as "The blackboard Revolution" of "People's Education".

"while the State education authorities press ahead doggedly with their departmental syllabuses 'people's education' has taken its place side-by-side with the formal structure. In effect, parallel forms of education now exist in many schools in the Witwatersrand-Pretoria area and in the Eastern and Western Cape. Today, while black youngsters are taught anti-establishment topics, their low-literacy parents are encouraged to read highly politicised magazines.

'People's education' in black schools tend to be controlled by Students' Representative Councils (SRCs) and is often conducted during nominated weekly periods. Children, ranging in age from pre-school to high school, are shown flash cards depicting victims of unrest and are then grouped to discuss subjects such as 'no peace under apartheid'. One source said the children were sometimes lectured on how to treat sjambok and gunshot wounds and to care for tear-gas victims. Emphasis is placed on black culture, and children are encouraged to write freedom songs and to enact plays depicting white oppression. Adults can buy publications written in simple English and in large print, with stories extolling prominent figures in black politics, trade unionism and school politics. Stress is placed on the position of the worker in South Africa, with information on strikes. Anti-boss and anti-police cartoons are prominent. Said a United Democratic Front and trade union official, who asked not to be named: 'People's education, which is designed, to prepare the children for the coming struggle, is a fact in most schools in the Eastern Cape and the PWV'".

(Sunday Times 9 March 1986)

Die wêreld waarin die kind van die toekoms sal leef sal grootliks verskil van die hedendaagse wêreld. Die verkryging van toerusting waaroor die onderwysers sal moet beskik om, onder andere, die Swart kind in die toekoms wêreld op te voed rus swaar op hom/haar as verantwoordelikheid.

### 3.3 Die verantwoordelikhede van die Swart onderwyser teenoor sy gemeenskap

Die huidige omstandighede in die Swart gemeenskappe, stedelik sowel as plattelands, bring mee dat Swart kinders vir ongeveer ses of meer ure per dag onder direkte teenwoordigheid van onderwysers leef. Die Swart kind is moontlik vir ongeveer drie ure per dag in kontak met sy ouers (Educamus, Mei 1983 : 5). So gesien kan aanvaar word dat die skool en dus die onderwyser in diens van die kind en dus die gemeenskap staan.

In Educamus (April 1983 : 3) maak die redakteur die volgende bewering:

"Onderwys dien 'n gemeenskap en daarom moet die skool die gemeenskap waarin hy geplaas is in enger of wyer kring dien .... Die kind is die objek van diens, maar omdat hy nie uit sy milieu losgemaak kan word nie, moet die onderwyser sy diens aan die kind ook sien as diens aan die huisgesin of die hele gemeenskap en selfs die volk waartoe hierdie kind behoort".

Die gemeenskap verwag van 'n onderwyser om hom te dien en verwag ook van hom om 'n invloed uit te oefen op die lewens- en wêreldbeskouing van die kind en hierdie beskouing of lewensinhoud behoort nie in stryd te wees met die van die mense of volk wie se kinders hy opvoed nie. Hier is gevolglik 'n opgawe aan die onderwyser dat hy 'n voorbeeld moet stel, dat hy kennis moet dra van die belangrikheid van die geldende waardes en norme. Die onderwyser moet die belangrikheid om behoorlike volwassenheid te bereik, op geen onduidelike wyse nie, aan die kind voorhou. Dit kan geskied deur direkte verbale aanspreking of deur indirekte aanspreking deur 'n lewende voorbeeld te wees.

Die onderwyser is nie alleen kultuuroordraer in die gemeenskap nie, maar ook kultuurontginner. Hy behoort die kultuur van die gemeenskap wat hy dien te ken en hy moet dit na behore aan die kind kan oordra om sodoende seker te maak dat die pedagogiese strukture toereikend verwerklik word. Hierdie probleem wat skrywer as 'n



knelpunt in Suider Afrika, met sy veelvolkige samelewing beskou, waar die vraag ontstaan na die wenslikheid van onderwys aan 'n volk deur onderwysers wat nie deel is van die spesifieke groep nie; met ander woorde 'n wit-georiënteerde stelsel van onderwys vir anderskleuriges word deur Luthuli (1982 : 4-5) ondervang:

"...Teaching should consciously direct the experienced and behaviour patterns of individuals so that the education can take place. This is only possible when the teacher factor is of such a quality that it understands the mature man, his convictions, attitudes, beliefs - in short, his entire philosophy of life, its roots and also its relation to the world as a whole ..... This is even more apparent when factors such as different languages, cultural backgrounds and many more are taken into consideration".

Luthuli (1983 : 5) bepleit 'n Swart-georiënteerde onderwys vir Swartes deur te verwys na die uniekheid en andersheid van hulle waardes, norme, gesindhede, oordele en lewenspatrone. Hy bepleit dus 'n mens-georiënteerde onderwys waarin die daaglikse aktiwiteite van die mens op sosiale, ekonomiese, religieuse en politieke terreine in die kurrikulum weerspieël word. Hierdie stelling impliseer dat die gemeenskap van die onderwyser verwag om 'n kenner van sy eie en ander mense se kultuur te wees veral waar daar van hom verwag word om 'n spesifieke normbeeld, sinvolle lewe en visie op die toekoms voor te hou (Raath (e.a.) ongedateerd : 222).

Dat bogenoemde denkpatroon van Luthuli ooreenkoms toon met die nuwe staatkundige bedeling in dié R.S.A. is waar en Landman in (S.A.O.R., Bulletin, Junie 1983 : 4) wys op dié onderwyser se verpligtinge tot die gemeenskap, as volg:

"Die onderwyser van die toekoms sal daartoe in staat moet wees om professionele leiding te gee aan die ouergemeenskappe wat in die nuwe bedeling in 'n baie groter mate by die onderwys van hulle kinders betrek gaan word as wat in die verlede die geval was".

'n Groot deel van die onderwyser se verantwoordelikheid is om ouers te motiveer om daadwerklik en konstruktief betrokke te raak by die onderwys en opvoeding van hulle kinders. Om hierin te slaag sal die onderwyser oor voldoende opleiding en kennis van sy gebied, sy leerlinge en die gemeenskap moet beskik. Die onderwysers sal behoorlik toegerus moet word om bogenoemde verantwoordelikheid bevredigend na te kom.

#### 4. SLOTBESKOUING

In die lig van die analise van die verwerkliking van die pedagogiese bedrywigheidstrukture in Swart Senior Sekondêre onderwys wat skrywer in alle beskeidenheid probeer onderneem het, is die opgawe aan elke sekondêre opvoeder, om as deskundige opvoeder te kwalifiseer, om voortdurend die pedagogiese bedrywigheidstrukture as moontlikheidsvoorwaardes vir alle opvoeding, nie alleen ten volle te ken nie, maar om dit tydens sy opvoedingsbemoëienis te leef en voor te leef aan die kinders wie aan sy sorg toevertrou is. Bogenoemde stelling impliseer nie dat die pedagogiese verhouding-, die pedagogiese verloop- en pedagogiese doelstrukture 'n ondergeskikte rol aan die pedagogiese bedrywigheidstrukture speel nie.

Die toekoms wat voorlê, stel elke dag nuwe uitdagings aan die onderwyser en hy sal hom moet toespits op fundamentele beginsels wat in 'n hoë mate blywend sal wees in plaas van te konsentreer op resepmatige toepassings wat heel waarskynlik sal verouder (Viljoen, soos aangehaal deur De Vries 1982 : 123).

In hierdie studie het dit duidelik geblyk dat die Swart leerling reikhalssend en hoopvol hunker na aanvaarding, ondersteuning en begeleiding deur opvoeders wat reeds die weg bewandel het. Hulle soek opvoeders wat vir hulle kan voorgaan in betekenisgewing en hulp kan verleen met betekening met toenemende verantwoordelikheid, om hulle tot inspanning te motiveer, om die aanvaarde norme voor- en na te leef, om dit met hulle saam op die lewensweg te waag, geborgenheid te verskaf, aanspreeklikheid te aanvaar, te hoop op

toekomstige volwassenheid, moontlikhede te ontwerp, te lei tot 'n bestemming, om hulle menswaardigheid te leer, tot toenemende selfbegrip tot volwassenheid te inspireer en om hulle te help om vryheid tot verantwoordelikheid te verower.

Mag die opvoeder wat deur die Allerhoogste geroep is tot hierdie belangrike taak, ook as dienskneg van God, voortdurend besef dat die waarheid wat in die Heilige woord van God geskrywe staan, hom moet inspireer om die ware Godsbeeld in die kind te versinnebeeld:

"God het die mens geskep as Sy verteenwoordiger, as beeld van God het Hy die mens geskep, man en vrou het hy hulle geskep.

Genesis 1 : 27.

\*\*\*\*\*

BIBLIOGRAFIE

- Aarts, Jos, 1969: Beknopte leerboek der algemene didactiek voor de Tweede Leerkring. L.C.G. Malmberg's Hertogenbosch.
- Albertyn, C.F. (Red.), 1971: Ensiklopedie van die Wêreld. Deel 2. C.F. Albertyn (Edms.) Bpk. Stellenbosch.
- Backet, W., 1983 : Arbeidsverhoudinge : 'n Strategie vir arbeidsvrede. Publikasiereeks van die R.A.U. A152. Johannesburg.
- Badenhorst, H.J., 1972 Die Leerwêreld van die Bantoekind as Belewenswêreld: 'n Psigopedagogiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Bakker, R., 1966 : De Geschiedenis van het Fenomenologisch Denken, 2 de Uitgawe, Aula Boeken, Utrecht/Antwerpen
- Becker, Peter, 1964 : Rule of Fear, Longmans, London W.1.
- Becker, Peter, 1974: Tribe to Township. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., Bungay, Suffolk.
- Biesheuvel, S.:Ongedateerd: The Development of Personality in African Cultures, Annex I. National Institute for Personnel Research, R.S.A. Pretoria.
- Bingle, H.J.J., 1978 : Besinning en verantwoording. Butterworths en Kie., (S.A.) (Edms.) Bpk., Durban.
- Bodenstein, H.C.A., 1976 : Die vertrouensverhouding in fundamentele Pedagogiek-Perspektief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Bonekamp, A. : Ongedateerd: Milieu Moeilikheden. Uitgeverij De Toorts, Haarlem.
- Botha, S.J. (Projekleier), 1983 : 'n Voorgestelde Nasionale Ontwikkelingsplan vir Lebowa. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Buytendijk, F.J.J., 1953: Persoon en ontmoeting in : Tijdschrift voor Strafrecht, Deel LKII, pp. 2-28.
- Buytendijk, F.J.J., 1965: De Vrouw. Aula-Boeken Utrecht/Antwerpen.
- Buytendijk, F.J.J. et al., 1973 : De Onbevangenheid. Bilthoven, Amboboeken.
- Coertse, P.J. (Red.), 1974: Gebeure en Ontwikkeling in Afrika. HAUM. Kaapstad, Pretoria.

- Conradie, B.J., 1980 : 'n Didakties Pedagogiese verantwoording van Landbou as Kurrikuluminhoud vir die Senior Sekondêre Skoolfase. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Cronje, G., 1963: Die Westerse Kultuur in Suid-Afrika. Van Schaik, Pretoria.
- Cronje, G., 1966 : Die Wysgerige Antropologie en die Menswetenskappe. Van Schaik, Pretoria.
- Cronje, G., 1968: Kultuurbeïnvloeding tussen Blankes en Bantoe in Suid-Afrika. Van Schaik, Pretoria.
- De Kiewiet, C.W. 1957 : A History of South Africa. Oxford Univ. Press, Oxford, London.
- De Klerk, L., Ongedateerd : Beginnende Volwassenheid. Uitgeverij De Toorts, Haarlem s.j.
- De Vries, C.G., 1980 : Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde. U.U.B. Stellenbosch.
- De Vries, C.G., (red.) 1982: Drie Pedagogiese Perspektiewe. Butterworths en Kie. (S.A.) (Edms.) Bpk. Durban
- Duminy, P.A., 1966: Paedagogische Studiën, Maandblad voor onderwys en opvoeding. Wolters, Groningin, Pretoria.
- Duminy, P.A. (Red.), 1967: Trends and challenges in die Education of the South African Bantu. J.S. van Schaik, Pretoria.
- Du Toit, H.D.A., 1967: Die Kerstening van die Bantoe. N.K. Kerk Boekhandel. Pretoria.
- Ebenstein, W., 1969 : Great Political thinkers: Plato to the present. Dryden Press, 4th Edition, Hinsdale, Illinois.
- Eloff, J.F., 1952: 'n Volkekundige studie van Aanpassing en Ontwikkeling in die Gesinslewe van die Naturelle van Atteridgeville. Ongepubliseerde M.A. verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- Engelbrecht, S.W.B., Yssel, J.C., Griessel, G.A.J., Verster, T.L., 1983 : Education I. Education and Teaching series. Via Afria Ltd. Pretoria.
- Esterhuizen, J.M., 1980 : Konflik in Swart onderwys. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Frankl, V., 1975 : Waarom lewe ek. HAUM. Parow.

- Gay, J & Cole, M., 1967 : The new mathematics and an old culture. A study of learning among the Kpelle of Liberia. Holt, Rinehart & Winston.
- Goodsell, W., 1935 : Problems of the family. D. Appleton-Century Co., New York.
- Gous, S.J., 1967 : Die skool as weg tot wêreldontwerp in didakties-pedagogiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Gous, S.J., 1972 (a) : Boekeresensies (W.A. Landman : Aanwending van die pedagogiese kategorieë) in die S.A. Tydskrif vir Pedagogiek, vol. 6, nr. 2.
- Gous, S.J. , 1972 (b) : Verantwoording van die didakties-pedagogiese. Perskor-uitgewery.
- Griessel, G.A.J., 1975 : Die Gesagsverhouding in Opvoedingsleer-perspektief en Fundamentele Pedagogiek-perspektief. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Unisa, Pretoria.
- Gunter, C.F.G., 1961 : Opvoedingsfilosofieë. U.U.B. Stellenbosch/Grahamstad.
- Gunter, C.F.G., 1973 : Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. U.U.B. Stellenbosch/Grahamstad.
- Matting, D.L., 1978 : "Die plek van die ouergemeenskap in die onderwystelsel". Instituut vir Opvoedkundige navorsing, Verslag Nr. 0-32, Pretoria.
- Hellmann, E., 1940: Problems of Urban Bantu Youth. Publikasie van die S.A. Instituut vir Rasse aangeleenthede, Reeks Nr. 3, pp. 1-29, Johannesburg.
- Hellmann, E., 1968: The Effects of Industrialization on Social Structures and Family life. Lesing gelewer tydens die 38ste jaarlikse Raadsbyeenkoms van die S.A. Instituut vir Rasseverhoudings, 30 Januarie - 2 Februarie 1968, Kaapstad.
- Herskovits, M.J., 1960: Man and his works. Alfred, A. Knopf. New York.
- Herskovits, M.J., 1962: The Human Factor in Changing Africa. Londen.
- Holleman, J.F., : "The Changing Roles of African Women", in Smith, P. (red.), 1958 : Africa in Transition. Max Reinhardt, London.
- Inlow, Gail, M., 1973: The Emergent in Curriculum. (2nd Edition). Wiley, New York.
- Jackson, O.A., 1969 The History and Political Structure of the Mapela Chiefdom of the Potgietersrus district. Unpublished Manuscript, University of the North, Pietersburg.

- Jones, R.L. (Redakteur) 1980 : Black psychology. (2nd Edition) Harper & Row Publishers, New York.
- Kgware, W.M., 1961: In search of an Educational System. Universiteit van die Noorde, Pietersburg.
- Kilian, C.J.G., 1970 : Die Verbesondering van Pedagogiese kriteria met ontologies-antropologiese status. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Kilian, C.J.G., 1970 (b) : 'n Fundamenteel-Pedagogiese Besinning oor Aanspreek en Aanhoor as Pedagogiese Synswyses. Opvoedkundige studies Nr. 61, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Kilian, C.J.G., 1974 : Pedagogiese relevansie van Ruimtelikheid en Tydlikheid, In :Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek 8(1) Junie/Julie 1974, pp. 1-20.
- Kilian, C.J.G. en Viljoen, T.A., 1974 : Fundamentele pedagogiek en fundamentele strukture. Butterworths. Durban.
- Kneller, G.F., 1966 : Existentialism and education. John Wiley and Sons, New York.
- Kotzé, J.M.A., 1968: Die Leerwêreld van die Breinbeskadigde kind as Belewenswêreld. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Kroeber, A.L., 1948: Anthropology. Harcourt, Brace & Co, New York.
- Kruger, C., 1980 : Die Ontoereikende Verwerkliking van die Pedagogiese Bedrywigheidsstruktuur as 'n Grond vir Leerprobleme in die Primêre Skool. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Kwant, R.C., 1962 : De fenomenologie van Merleau-Ponty. Aulaboeken, Utrecht/Antwerpen.
- Landman, W.A., 1977 : Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk, Metodologie, Fundamentele Pedagogiek en Lesstruktuur. Durban. Butterworths.
- Landman, W.A., 1980 : Inleiding tot die Opvoedkundige Navorsingspraktyk. Pretoria : Universiteit van Pretoria.
- Landman, W.A. 1972 : Aanwending van die Pedagogiese kategorieë in die fundamentele pedagogiek. Pedagogiek-studies, nr. 68, Potchefstroom Herald, Potchefstroom.
- Landman, W.A., 1972 : Leesboek vir die Christenopvoeder. N.G. Kerk-Boekhandel, Pretoria.

- Landmann, M., 1972 : Filosofiese antropologie. Aula-boeken Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht Antwerpen.
- Landman, W.A. en Gous, S.J. 1969 : Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek. Afrikaanse Pers-Boekhandel, Johannesburg.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G., 1973 : Leesboek vir die Opvoedkunde Student en Onderwyser. Juta & Kie., Bpk. Kaapstad, Wynberg, Johannesburg.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G. en Roos, S.G., 1971(a) Denkwyses in die Opvoedkunde. N.G. Kerk Boekhandel, Pretoria.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G. en Roos, S.G., 1974(b) Denkwyses in die Opvoedkunde. 2de uitgebreide druk. N.G. Kerk Boekhandel, Pretoria.
- Landman, W.A. en Roos, S.G. en Van Rooyen, R.P., 1974 : Die Praktikwording van die Fundamentele Pedagogiek met Kernvrae. Perskor, Doornfontein Johannesburg.
- Landman, W.A. en Roos, S.G. en Liebenberg, C.R., 1975 : Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir beginners. Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars. Stellenbosch.
- Landman, W.A. en Van Zyl, M.E.J. en Roos, S.G., 1975 : (b) Fundamenteel-Pedagogiese Essensies. Butterworths, Durban.
- Landman, W.A. (Redakteur) 1981 : Kind en Skool. N.G. Kerkboekhandel Transvaal, Pretoria.
- Landman, W.A., Barnard, F., Gerber, A.E., Roos, S.G., Van Der Westhuizen, G.J. en Smith, R.J. 1978 : Opvoedkunde vir Onderwysstudente. Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars. Stellenbosch.
- Landman, W.A., Kilian, C.J.G., Swanepoel, E.M., Bodenstien, H.C.A. 1982: Fundamentele Pedagogiek. Juta & Kie., Bpk., Kaapstad, Wetton, Johannesburg.
- Langeveld, M.J., 1964 : Ontwikkelingspsichologie, I.B. Wolters, Groningen.
- Langeveld, M.J., 1964 : Studien zur Anthropologie des Kindes. 2de uitgawe, Max Niemeyer Verslag, Tübingen.
- Langeveld, M.J. , 1967 : Beknopte teoretiese pedagogiek. I.B. Wolters, Groningen.
- Langeveld, M.J., 1969 : Scholen maken mensen. J. Muusses NV Purmerend.
- Loots, J.A.J., 1980 : Huidige werklikhede in Swart Onderwys. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.



- Louw, G.J.J., 1981 : 'n Temporaliteitspedagogiese verantwoording van opvoeding in 'n veelvolkige samelewing met besondere verwysing na "Multicultural Education." Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Luthuli, P.C., 1981: The Philosophical Foundations of Black Education in South Africa. Butterworths, Durban, Pretoria.
- Luthuli, P.C., 1982 : An Introduction to Black-oriented Education in South Africa. Butterworths, Durban, Pretoria.
- Luthuli, P.C., 1985 : What ought to be in Black Education. Butterworths. Durban.
- Malan, J.S., 1968: Die Tradisionele Religie van die Xhosa. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, R.A.U., Johannesburg.
- Malinowski, B., 1936 : Native Education and Culture Contact. In : International Review of Missions, Vol. 25, pp. 1-25.
- Manganyi, N.C., 1973 : Being-Black-in-the-world. Spro-cas/Ravan, Ravan Press (Pty) Ltd., Johannesburg.
- Manganyi, N.C. , 1981 : Looking through the keyhole. Johannesburg. Spro-cas Ravan.
- Maree, P.J., 1970 : 'n Wesenskou van die Leerinhoud van die Pedagogiese situasie as Didaktiese situasie. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth. Port Elizabeth.
- Maritz, C.J., 1966 : Bestuursontwikkeling van die Tswana-stammegroep met besondere verwysing na die skakeling tussen stad en tuisland. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, P.U. vir C.H.O, Potchefstroom.
- Meintjies, B.J.J., 1965: Die Godsdienstige lewe van die Bantoe in Meadowlands. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. U.P. Pretoria.
- Möller, F.J., 1979 : Geborgenheid as Verwerkliking van die Pedagogiese Verhouding. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Unisa, Pretoria.
- Mönnig, H.O., 1967 : The Pedi. Van Schaik, Pretoria.
- Mönnig, H.O., 1972 : Die Sosiale organisasie van die Pedi. Van Schaik, Pretoria.
- Müller, A.L., 1979: Die Ekonomiese Ontwikkeling van Suid Afrika. Academica, Pretoria en Kaapstad.

- Mutwa, V.C., 1965: Indaba, My Children. Blue Crane books, Johannesburg.
- Mutwa, V.C., 1966 : Africa is my Witness. Blue Crane books, Johannesburg.
- Naude, F.A., 1967: Die Sosio-Ekonomiese leefwyse van Bantoe-onderwysers. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, P.U. vir C.H.O. Potchefstroom.
- Naude, R.C.W., 1984: Die verwerking van die Pedagogiese Verhoudingstruktuur in Swart onderwys. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif, Universiteit Vista, Pretoria.
- Nel, B.F., 1961 : 'n Modern Pedagogiese benadering van Jeugprobleme. In: Verdiept Inzicht, J.M. Meulenhof - J. Muusses - Erven, P. Noordhof, Amsterdam.
- Nel, B.F., 1968 : Fundamentele Oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek. U.U.B. Stellenbosch.
- Nel, C.F.B., 1967 : Die Pedagogiese onderbou van Afsonderlike Onderwys vir die Bantoe-kind. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif Universiteit van S.A. Pretoria.
- Nel, C.F.B., 1970: Die Idee van 'n Nuwe Volwassenheid as Opvoedingsdoel vir die Zoeloe. Publikasie van die Universiteit van Zoeloeland, Reeks 3, Nr. 2.
- Nel, C.J., 1975: Die Ekonomie van die Mairi - 'n Akkulturatiewe studie. Ongepubliseerde D.Litt.-proefskrif, U.O.V.S., Bloemfontein.
- Neuhaus, R. & Neuhaus, R. 1974 : Family Crisis. Charles Merrill Publishing Co., Ohio.
- Oberholzer, C.K., 1966 Oriënterende inleiding in: Cronje, G. (Red.) Die Wysgerige antropologie en die menswetenskappe. J.L. van Schaik, Bpk., Pretoria.
- Oberholzer, C.K., 1968 : Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek. H.A.U.M., Kaapstad.
- Oberholzer, C.K., 1971 : Die hunkering-by die mens. Afskeidsvoorslesing 21 September 1971. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Oberholzer, C.K., 1975 : Hunkering en Wetenskap en die bedreiginge van die paedagogica perrennis. B.2, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Pauw, B.A., 1963 : The Second Generation. Oxford University, Press, Cape town.

- Petrick, F.G., 1982 : Ervaringstekorte op grond van 'n ontoereikende opvoeding met spesiale verwysing na die aangenome kind. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Unisa, Pretoria.
- Pretorius, J.W.M., 1976 : Die problematiese opvoedingsituasie. MacGraw-Hill boekmaatskappy. Johannesburg.
- Richardson, J.S., ongedateerd : Science teaching in secondary schools. N.F. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Richmond, W.K., 1969 : The teaching revolution. Methuen, London.
- Potgieter, F.J., 1968 : Temas uit die historiese Pedagogiek. J.L. van Schaik, Pretoria.
- Pöggeler, F., 1966 : De Mondige Mens-Antropologie van de Volwassenheid. De Nederlandse Boekhandel, Antwerpen.
- Raath, R.J., (e.a.), ongedateerd : 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys. Interkerklike Uitgewerstrust, Kaapstad.
- Ragan, W.G., 1962 : Modern Elementary Curriculum. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Rienstra, Y., 1962 : Kind School en Gezin. J.B. Wolters, Groningen.
- Roos, S.G., 1979 : Die Kinderlike steunbehoewendheid gesien in Pedagogiese perspektief Ongepubliseerde M.Ed.verhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Roos, S.G., 1972 : 'n Onderzoek van die sinsamehange tussen Kinderantropologie, Fundamentele Pedagogiek en Opvoedingsleer. Pretoria : Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Roos, S.G., 1979 : Geestelike Weerbaarheid teen Ideologiese Terrorisme. N.G. Kerkboekhandel. Transvaal. Pretoria.
- Rose, Brian, 1970 : Education in Southern Africa. Collier - MacMillan. South Africa (Pty.) Ltd., Johannesburg.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. 1967 : Curriculum planning for Modern Schools Holt, Rinehart & Winston. New York.
- Schapera, I., (Ed.), 1939: Western Civilization and Natives of South Africa. George Routledge and Sons Ltd. London.
- Schapera, I. (Ed.) 1953 : Bantu Speaking Tribes of South Africa. An Ethnographic Survey. Maskew Millar. Cape Town.
- Schroenn, M.B., 1981 : Pedagogic implications of existential choices as reflected in English literature. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Unisa, Pretoria.

- Smit, W.J., 1973 : Leer as konstituent van die didakties-Pedagogiese gebeure. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Smit, R.A., Kilian C.J.G., 1973 : Onderwysende Opvoeding. N.G.-Kerk-boekhandel, Pretoria.
- Sonnekus, M.C.H., 1968 : Die leefwêreld van die kind as Belewenswêreld. Universiteit Uitgewers en Boekhandelaars (Edms.) Bpk., Stellenbosch.
- Spodek, B., 1962 : Teaching in the early years. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
- Steyn, P.D.G., 1980 : Die Pedagogiese implikasies van "Depersonalisering" in die kontemporêre maatskaplike bestel. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Unisa, Pretoria.
- Stone, H.J.S., 1981 (a) : Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde. McGraw-Hill, Johannesburg.
- Stone, H.J.S., 1981 (b) : Educantulus I. Die aard en struktuur van die skool. Academica, Pretoria, Kaapstad en Johannesburg.
- Swanepoel, C.B., 1966 : 'n Histories-Pedagogiese evaluering van die Bantoe-gemeenskapskool in S.A. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Pretoria.
- Swanepoel, A.C., 1973 : Enkele Opvoedende Bedrywighede gesien vanuit Moontlikheidsvoorwaarde- en Opvoedingsleer-perspektief. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Taba, Hilda, 1962 : Curriculum Development-theory and practice. Harcourt, Brace & World. New York.
- Taylor, C.A., 1974 : 'n Didakties-Pedagogiese verantwoording van die Wiskundesillabus. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth.
- Tempels, P., 1952 : Bantu Philosophy, Présence Africaine, Paris.
- Thompson, A.R., 1981: Education and Development in Africa. The Macmillan Press Ltd., London and Basingstoke.
- Van der Stoep, F., 1972 : Didaskein, 'n Studie in die Fundamentele Didaktiese Teoriebou. McGraw-Hill. Johannesburg.
- Van der Stoep, F., 1973 : Didaktiese grondvorme. Academica. Pretoria/Kaapstad.
- Van der Stoep, F. en Van der Stoep, O.A., 1968 : Didaktiese Oriëntasie. Academica Pretoria/Kaapstad.
- Van der Walt, J.L., Dekker, E.I. en Van Wyk, J.H., 1980 : Inleiding tot die Fundamentele Opvoedkunde. Pro Rege Pers, Potchefstroom.

- Van Gelder, L., 1964 : Vernieuwing van het basis onderwijs. J.B. Wolters, Groningen.
- Van Rensburg, C.J.J. en Kilian, C.J.G. en Landman, W.A., 1981 : Fundamenteel-Pedagogiese Begripsverklarings - 'n Inleidende Oriëntering. N.G. Kerkboekhandel Transvaal, Pretoria.
- Van Rooyen, R.P., 1970 : Suid Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek. Volume 4 nr. 2. Desember 1970. Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Van Rooyen, R.P., 1972 : 'n Ontologies-antropologiese interpretasie van eie sin van opvoeder-wees. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Van Vuuren, J.C.G. (Red.), 1976 : Orientation in Pedagogics. Unisa, Pretoria.
- Van Wyk, B. (Red.), 1980: South Africa 1979 : Official Yearbook of the R.S.A. Chris van Rensburg Publications, Ltd., Johannesburg.
- Van Zyl, P., 1967 : Die Idee van die "Neue Geborgenheit" by Otto Friedrich Bollnow. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling Universiteit van Pretoria.
- Vilakazi, A., 1962 (a) : "Changing Concepts of the Self and the Supernatural in Africa", in: Annals of the New York Academy of Sciences, Nr. 96, 1962.
- Vilakazi, A., 1962 (b): Zulu Transformations. University of Natal Press. Durban/Pietermaritzburg.
- Walter, P.A.F., 1952 : Race and Culture Relation. McGraw Hill Book Co. London, New York.
- Waterink, J., 1962 : Grondslagen der didactiek. J.H. Kok, N.V., Kampen.
- Wilken, N., 1983 : South Africa 1984 : Official Yearbook of the Republic of South Africa. Chris van Rensburg, (Pty), Ltd., Johannesburg.
- Zietsman, M.J. 1981 : Die Effek van Gesinsverbokkeling op die leefwêreld van die voorvolwassene. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. UNISA. Pretoria.

TYDSKRIFTE GERAADPLEEG

Bulletin, Nuusbrief van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad.

Nr. 14, Maart 1983.  
Nr. 15, Junie 1983.  
Nr. 17, Desember 1983.  
Nr. 18, Maart 1984.  
Nr. 2, Desember 1984.

Die Unie, Orgaan van die S.A. Onderwysersunie.

Jaargang 77, nr. 7, Januarie 1977.  
Jaargang 78, nr. 2, Augustus 1981.  
Jaargang 78, nr. 3, September 1981.  
Jaargang 78, nr. 6, Desember 1981.  
Jaargang 78, nr. 8, Februarie 1982.  
Jaargang 79, nr. 3, September 1982.  
Jaargang 79, nr. 4, Oktober 1982.  
Jaargang 79, nr. 5, November 1982.  
Jaargang 79, nr. 12, Junie 1983.

Educamus, Official organ of the Department of Education and Training

Vol. 28, nr. 7, September 1982.  
Vol. 28, nr. 8, Oktober 1982.  
Vol. 28, nr. 9, November 1982.  
Vol. 28, nr. 10, Desember 1982.  
Vol. 29, nr. 2, Maart 1983.  
Vol. 29, nr. 3, April 1983.  
Vol. 29, nr. 4, Mei 1983.  
Vol. 29, nr. 5, Julie 1983.  
Vol. 29, nr. 6, Augustus 1983.  
Vol. 29, nr. 7, September 1983.  
Vol. 30, nr. 2, Februarie 1984.

Educamus, Official organ of the Department of Education and Training.

Vol. 30, nr. 3, Maart 1984.  
Vol. 30, nr. 7, Augustus 1984.

Hansard, Debatte van die Volksraad

28 Januarie tot 4 Februarie 1983.  
16 Mei tot 20 Mei 1983.

Pro-Nat

Augustus 1976.  
Februarie 1977.

KOERANTE

Eastern Province Herald

28 September 1984.  
4 October 1984.  
12 October 1984.  
26 October 1984.  
27 October 1984.  
31 October 1984.  
7 November 1984.  
9 November 1984.  
21 November 1984.

Evening Post

29 December 1983.  
9 October 1984.

Oosterlig

23 Maart 1983.  
5 Mei 1983.  
6 Mei 1983.

Rapport

23 September 1984.  
14 Oktober 1984.  
18 November 1984.  
25 November 1984.  
2 Desember 1984.  
9 Desember 1984.  
16 Desember 1984.  
3 Februarie 1985.  
10 Maart 1985.

Oosterlig

8 Augustus 1984.  
20 Augustus 1984.  
2 Oktober 1984.  
9 Oktober 1984.  
12 Oktober 1984.  
25 Oktober 1984.  
26 Oktober 1984.  
29 Oktober 1984.  
30 Oktober 1984.  
31 Oktober 1984.  
20 November 1984.  
8 November 1984.  
26 November 1984.  
11 Desember 1984.  
3 Januarie 1985.  
23 Januarie 1985.  
25 Januarie 1985.

Rapport

8 Januarie 1984.  
22 Januarie 1984.  
20 Mei 1984.  
27 Mei 1984.  
10 Junie 1984.  
17 Junie 1984.  
24 Junie 1984.  
15 Julie 1984.  
22 Julie 1984.  
19 Augustus 1984.  
9 September 1984.

Sunday Times

9 March 1986

ANDER BRONNE

1. Staatskoerant van die Republiek van Suid-Afrika. Nr. 1411 van 29 Junie 1979. Nr. 90 van 1979. Wet op Onderwys en Opleiding, 1979. Staatsdrukker. Pretoria.
2. Onderwys en Opleiding, Jaarverslag 1985. Departement van Onderwys, Lebowa.
3. Departement van Onderwys van Lebowa, Jaarverslag 1985.
4. Die Sekretaris van Onderwys, Lebowa. Mnr. Kobe.
5. Black Education - Lost Opportunities. Department of Foreign Affairs and Information. Pretoria.
6. Bulletin van Statistiek. Sentrale Statistiekdiens, Maart 1984.
7. Die Toekoms? U keuse. Pamflet vir die Nasionale Party, Nasionale Handelsdrukkery, Parow, 1981.
8. Dinamiese verandering in Suid-Afrika. Departement van Buitelandse Sake en Inligting, Staatsdrukkery, Pretoria, 1980.
9. Education. Brosjure van die Suid-Afrikaanse Jaarboek 1978, Perskorporasie van Suid-Afrika, Bpk., Johannesburg, 1979.
10. Education for Blacks in South Africa. 32/4/1/1980.
11. Education for Blacks in South Africa. Department of Foreign Affairs and Information.
12. Grondwetlike Riglyne : 'n Nuwe bedeling vir Blankes, Kleurlinge en Indiërs. Publikasie afdeling van Departement van Buitelandse Sake en Inligting namens Departement van Staatkundige Ontwikkeling en Beplanning, Perskor namens Staatsdrukkery, Doornfontein, 1982.

VERSLAE

- R.G.N., 1982 : Sport in die R.S.A. : R.G.N.-Sportondersoek, nr. 17, Pretoria.
- R.G.N., 1981 : Onderwysvoorsiening in die R.S.A. Verslag van die Hoofkomitee van die R.G.N.-ondersoek na onderwys, Deel 1, Pretoria.
- R.G.N., 1981 : Beginnels vir Onderwysvoorsiening in die R.S.A. Verslag van die Werkkomitee, Deel 2, Pretoria.



- R.G.N., 1981 : Onderwysbeplanning 1981. Verslag van die Werkkomitee, Deel 5, Pretoria.
- R.G.N., 1981 : Werwing en Opleiding van Onderwysers. Verslag van die Werkkomitee, Deel 13, Pretoria.
- R.G.N., 1981 : Vernuwingstrategieë in die onderwys. Verslag van die Werkkomitee, Deel 14, Pretoria.
- R.G.N., 1981 : Program vir gelyke gehalte onderwys. Verslag van die Werkkomitee, Deel 15, Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika: Departement van Gesondheid, Jaarverslag 1983.
- Republiek van Suid-Afrika: Departement van Mannekrag, Mannekrag 2000. Nasionale Mannekragkommissie, 1983.
- Republiek van Suid-Afrika: Departement van Mannekrag, Verslag van die Direkteur-Generaal. R/P56/1984 Desember 1983, Staatsdrukkery, Pretoria, 1984.
- Republiek van Suid-Afrika: Departement van Onderwys en Opleiding, Jaarverslag 1982. Staatsdrukkery, Pretoria, 1983.
- Republiek van Suid-Afrika: Departement van Samewerking en Ontwikkeling, Verslag 1 April 1982 tot 31 Maart 1983. RP/12/84.
- Republiek van Suid-Afrika: Hospitaaldienste, Direkteur-Generaal Jaarverslag, 1983.
- The Report of the Commission of Inquiry into Security Legislation. RP/90 1981, Government Printer, Pretoria, 1981. (Rabie).
- The Urban Foundation: Soweto. The Urban Foundation, Transvaal Region, Perskor, Johannesburg, 1980.
- Tomlinson-verslag : Samevatting van die Verslag van die Kommissie vir die Sosio-ekonomiese ontwikkeling van die Bantoe-gebiede binne die Unie van Suid-Afrika. UG/1955, Staatsdrukkery, Pretoria, 1955.
- Wiehahn, N.E., : Die volledige Wiehahn-verslag. Lex Patria-Uitgewers, Johannesburg, Eerste Uitgawe, 1982.

REFERATE, TOESPRAKE EN LESINGS

- De Jager, N.J., 1980 : 'n Beskrywing van die alternatiewe aanwending van onderwysbronne met spesifieke verwysing na die betekenis van die konsep "skool" binne hierdie verband. U.P.E.-lesings, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

- Dreyer, H.J., 1969 : Intellektuele vermoëns en die implikasies daarvan vir Bantoe-onderwys. Intreerede, Publikasie van die Universiteit van Zoeloeland, Empangeni.
- Garbers, J.G., 1972 : Mens en die moderne wêreld. Referate gelewer by die Jaarvergadering van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Potchefstroom, Julie 1971, Tafelberg-Uitgewers, Kaapstad.
- Nel, B.F., (red.), 1985 : Onderwysbeplanning vir die Toekoms. Publikasie van S.A.V.B.O., Reeks 9, Johannesburg.
- Randall, P., (red.), 1984 : A survey of Race Relations in South Africa. 1983. South African Institute of Race Relations, Johannesburg.
- Van Rensburg, F.A.J., (red.), 1975 : Trends in Bantu Education in the Republic of South Africa. H.S.R.C., Report No. W.S.-10, Pretoria.

BYLAE A

QUESTIONNAIRE : SENIOR SECONDARY SCHOOL PUPILS

CONFIDENTIAL

- 1. STANDARD: .....
- 2. SEX: .....
- 3. AGE: .....
- 4. ETHNIC GROUP: .....
- 5. HOME LANGUAGE: .....
- 6. SECOND LANGUAGE: .....
- 7. ANY OTHER LANGUAGE IN WHICH YOU CAN EXPRESS YOURSELF FLUENTLY:  
.....
- 8. ETHNIC GROUP OF PARENTS: FATHER : .....  
MOTHER : .....
- 9. NAME OF YOUR SCHOOL: .....

WRITE DOWN ALL THE SUBJECTS THAT YOU ARE/WILL BE TAKING IN STANDARD

TEN/FORM FIVE:

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....
- 4. ....
- 5. ....
- 6. ....
- 7. ....

PLEASE BE SHORT FRANK AND HONEST WHEN COMPLETING  
THIS QUESTIONNAIRE

MARK WITH AN X WHERE YOU ARE ASKED TO INDICATE

YES OR NO

QUESTIONNAIRE A1

- 1.1 Do you enjoy taking part in cultural and traditional activities?  
.....
- 1.2 If you find these activities pleasurable, state your reasons. If you find these activities not pleasurable, state your reasons.  
.....
- 1.3 What did your Senior Teachers tell you about cultural and traditional customs?  
.....
- 1.4 What do you plan to tell your own children about participation in cultural and traditional activities?  
.....
- 1.5 Why is it occasionally necessary for the wind to blow fiercely, even though we do not enjoy the hot or cold winds?  
.....
- 1.6 What did your Senior teachers teach you on the subject of relationships with the opposite sex, the smoking of tobacco, and the use of alcohol that can intoxicate you?  
.....
- 1.7 Do you think that it was necessary for your teachers to instruct you and your classmates about these things mentioned in 1.6? Briefly describe how you feel about this:  
.....
- 1.8 One learns a lot of things at school. Do you believe that everything that you learn is good and true, or do you experiment sometimes to find out whether something is true or false. Name one example where you tested something on your own.  
.....

1.9 Name one example where a teacher had made you do something repeatedly in class until you could manage well on your own, without once punishing you.

.....

1.10 Why do you think your teachers give you homework to do?

.....

1.11 Do you think that some teachers give you homework to punish you, or to keep you occupied?

.....

1.12 How do you feel when there is confusion at the school sometimes, and you are unable to make any progress with the work?

.....

1.13 How soon does everything return to normal after a school holiday?

.....

1.14 Do you feel that school holidays are sometimes too short or too long for you? State your reasons:

.....

1.15 What do you look forward to most at the school after the holiday?

.....

1.16 Do you like all your teachers equally or are there special teachers whom you like most? Give full details but do not mention any names.

.....

1.17 Do you enjoy being friendly towards others, or do you know there are people that you hate?

.....

1.18 How do you feel when you know that you have to do something that you do not like at all?

.....

1.19 Why did your Biology, Geography or History teacher say that it is important for you to study that particular subject?  
.....

1.20 Which subject do you like most? Give your reasons for your answer.  
.....

1.21 Do you think that your class mates like you? Give a reason for your answer.  
.....

1.22 Do you think that your teachers take notice of you, or do you sometimes have the impression that they are not aware of you?  
.....

1.23 Write down the meaning of each of the following words, and say also who taught you the meaning of each word.

Accuracy: .....

Honesty: .....

Neatness: .....

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE A2

2.1 Do you enjoy doing the homework that your teachers give you?  
.....

2.2 Do you think that you often have a lot of homework to do because the teacher does not want to take too much trouble explaining the work well in the class?  
.....

2.3 Name a few things that you would willingly do if your teacher asks you to do it, or do you sometimes follow your own head and do it the way you want to?  
.....

- 2.4 What is your opinion on a uniform appearance for all scholars?  
.....
- 2.5 When you go to participate in sport at other schools, are you sometimes mischievous at these schools?  
.....
- 2.6 Name the group activities in which you participate most.  
.....
- 2.7 Are you upset sometimes when other children who are working with you, do not want to do as you are telling them to do? Give your reasons for being upset when this happens.  
.....
- 2.8 What do you do when the other children do not want to do what you want to do?  
.....
- 2.9 Would you prefer your teachers to leave you alone when you are doing something, or would you want them to be near to give you advice?  
.....
- 2.10 Do you enjoy participating in everything that the school can offer, or do you find that you can not do what you would really like to do?  
.....
- 2.11 What do you think of idleness and laziness?  
.....
- 2.12 Which precautions will you take to assure that you have a sound future?  
.....
- 2.13 Do you enjoy having a lot of responsibilities?  
.....

2.14 Name two things that you consider your biggest responsibilities.

.....

2.15 Would you enjoy being completely free from any responsibility?

.....

2.16 Do you think that it is possible for a person to reach a certain point in his life where he is completely satisfied and happy with his circumstances, or do you think that one must try continually to better yourself? Explain your answer to this question carefully and explicitly.

.....

2.17 Why is it that teachers do not want children to fight amongst each other?

.....

2.18 In what manner are you motivated by your teachers to work harder and always to be occupied with something?

.....

2.19 Briefly explain how you keep yourself busy when you are not doing schoolwork, homework or anything that has any bearing on the school. In other words, what you are doing in your spare time.

.....

2.20 Briefly explain what you do when you hear pleasant rhythmic music.

.....

\*\*\*\*\*



QUESTIONNAIRE A3

3.1 Explain why you would rather prefer to be like some teachers, and why you would prefer not to be like some other teachers.

.....

3.2 Do you find that you sometimes get very angry at something or some-one?

.....

3.3 What do you do when you are this angry?

.....

3.4 When you are very angry, are your actions like those of your teachers or like the actions of your friends when they are angry?

.....

3.5 What do you do when somebody uses foul language?

.....

3.6 What do your teachers do when the children say and do wicked things?

.....

3.7 Do you tell lots of lies?

.....

3.8 Do you always take everything that the teacher says as the absolute truth?

.....

3.9 Which person has motivated you most to look for the good things in life, and to learn how to do these good things?

.....

3.10 In what way are you motivated?

.....

3.11 Do you have a teacher or any other person for whom you have great admiration?  
.....

3.12 If your answer to the previous question was, "yes", explain the reason for your admiration for this person.  
.....

3.13 If your answer to 3.11 was, "no", explain the reason for your dislike of these people.  
.....

3.14 If you find admirable characteristics in your teachers, and you adopt these, say what effect it has on you.  
.....

3.15 Explain why you consider yourself as well-mannered and who find it easy to get along with other people.  
.....

3.16 What is your opinion of the Decalogue? (Ten Commandments).  
.....

3.17 Do you try to live according to the Commandments, or does it leave you cold?  
.....

3.18 Does your teacher tell you how to lead a good and virtuous life or does he/she also set an example in everything he/she does?  
.....

3.19 What do you do when somebody has something that you really like to have?  
.....

3.20 Briefly describe your feelings towards religion.  
.....

3.21 In your opinion, who had the greatest influence on your perception  
of religion?

.....

\*\*\*\*\*

THANK YOU VERY MUCH  
FOR COMPLETING THIS  
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE B1

1.1 Name a few things that your teachers have taught you, that you do not believe is the truth.

.....

1.2 Why don't you believe that it is the truth?

.....

1.3 Does your teacher ever ask your opinion on topics that he/she wants to discuss with you? For example, do they ever ask your opinion on a book or a historic event?

.....

1.4 Name a few personal problems that you have discussed with your teachers:

.....

1.5 What was the reaction of your teachers when you discussed these problems with them?

.....

1.6 Do you think that your teachers try to make it easy for you to discuss your personal problems with them?

.....

1.7 What is the reaction of your teachers when you ask them questions to which they do not know the answers?

.....

1.8 Name two characteristics that you have noticed of your teachers which you really like, and which you would also like to have.

.....

1.9 Have you ever stolen something, stayed out of school, told lies, smoken dagga or became drunk?

.....

1.10 Were you in trouble because of this?  
.....

1.11 Will you ever do it again?  
.....

1.12 What is your reactions when you see your friends stealing something, staying out of school, unnecessarily telling lies, drinking intoxicating liquor or smoking dagga?  
.....

1.13 What do your teachers do to discourage participation in any of the things that were mentioned in 1.12?  
.....

1.14 Are you of the opinion that your teachers know everything in your textbooks as well as they want you to know it?  
.....

1.15 What do your teachers tell you about the life that you are going to start once you leave school?  
.....

1.16 Do you think that your teachers really care about you? Give an example to substantiate your answer.  
.....

1.17 Can you name the things that your teachers do that convinces you that they want the children to become virtuous people.  
.....

1.18 What do you think when your teachers want to visit your parents at home?  
.....

1.19 What do you think of corporal punishment?  
.....

1.20 What do you think of teachers who do not dress neatly, and who come to school looking very sloverey?

.....

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE B2

2.1 How do you feel when your teacher tells you that you are unintelligent, and good for nothing?

.....

2.2 Name the things that teachers do that serve as an indication that they do not like you.

.....

2.3 Are you sometimes favoured by some teachers above other children?

.....

2.4 What do you think of a teacher who only favours his/her favourites in his class and not you?

.....

2.5 Can you name anything that teachers do that makes you certain that they trust you?

.....

2.6 Are you sometimes afraid of your teachers?

.....

2.7 If you answered "yes", state your reasons for being afraid of them.

.....

2.8 If you answered "no", state your reasons for not being afraid of them.

.....

2.9 What do your teachers do when you sometimes do foolish things, or you experience trouble in trying to master something?

.....

2.10 Have you ever been insulted by a teacher?

.....

2.11 What did he/she say, and why?

.....

2.12 Do you think that your teachers enjoy talking to you, and to play games with you?

.....

2.13 What do they talk about, and which games do they play with you?

.....

2.14 How would you feel if your present group of teachers are substituted by another group of teachers?

.....

2.15 What are the things that make you happy in school?

.....

2.16 Do you like certain teachers because they teach your favourite subjects, or do you like the subject because it is being taught by your favourite teacher? Try to explain your answer very concisely. (Shortly).

.....

2.17 How frequently has it been necessary for a teacher to ask you to leave the classroom?

.....

2.18 How did you feel about it?

.....

2.19 Do you like going to school because of all your friends that you have at the school, because you like your schoolwork or because your teachers have a good influence on you?

.....

2.20 Explain what you like most at your school.

.....

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE B3

3.1 What gives you the impression that your teachers like children?

.....

3.2 What do your teachers do in order to get to know all of you?

.....

3.3 What do your teachers do when you continually ask questions and when you find it difficult to understand the work?

.....

3.4 Do you sometimes pretend that you understand something as to prevent your teacher despairing and becoming angry?

.....

3.5 What do you do in class to help your teacher when you see that he/she is experiencing a lot of trouble with certain pupils?

.....

3.6 Briefly explain what you do to show your teacher that you respect him/her.

.....



3.7 What are your feelings when you hear that your classmates are saying nasty things about your favourite teacher?

.....

3.8 Mention any personal problem that you have discussed with any of your teachers.

.....

3.9 How do you know that an adult is fond of children?

.....

3.10 What do most teachers do when you and your classmates discuss something very interesting when he wants to go on with the work?

.....

3.11 What school subject do you enjoy most?

.....

3.12 Why do you enjoy this subject that you have mentioned in 3.11, most?

.....

3.13 Do you think that most of your friends at school also like this subject that you mentioned in 3.11?

.....

3.14 Which subject do you like least?

.....

3.15 Why do you not like this subject mentioned in 3.14?

.....

3.16 Give a reason for the statement children often make: "We hate that subject."

.....

3.17 What do you enjoy discussing most with your teacher?

.....

3.18 Have you ever felt like leaving school never to come back again?

.....

3.19 Give a reason for your answer on 3.18.

.....

3.20 If you answered "yes" on 3.18, give a reason for not really leaving and staying away from school.

.....

3.21 Why do you think it is important that one should pass matric/form five?

.....

\*\*\*\*\*

THANK YOU VERY MUCH FOR  
COMPLETING THIS  
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE C1

1.1 Who motivated you to pass matric or form five?

.....

1.2 Why would you like to pass matric or form five?

.....

1.3 Which adults speak to you about your future?

.....

1.4 What do they tell you about your future?

.....

1.5 What sort of work would you like to do once you have completed your training?

.....

1.6 What do you sometimes think about your future when you experience trouble to manage everything that is required of you?

.....

1.7 To whom do you speak when you despair (have doubt) over your future?

.....

1.8 What does the word "perseverance" mean?

.....

1.9 Do you think that you have perseverance?

.....

1.10 With whom do you speak about your future?

.....

1.11 Who helped you with your choice of school subjects?

.....

1.12 Name the four subjects that you are taking, omitting the languages, and write next to each why you consider these subjects important for you to have.

1. Language

2. Language

3. ....

4. ....

5. ....

6. ....

1.13 Which of the four subjects that you have mentioned in 1.12 do you favour most?

.....

1.14 Why do you favour this subject more than the other three?

.....

1.15 With whom do you discuss the subject that you enjoy most?

.....

1.16 Briefly describe what the reward for hard work is.

.....

1.17 Do you think that your teachers enjoy their work, or do you think that they are just earning a lot of money?

.....

1.18 Why do you say this?

.....

1.19 How many pupils are there in the class group for the subject that you like most?

.....

1.20 What are you looking forward to most after you have passed matric?

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE C2

2.1 Why did you not leave school after you have passed standard eight or form three?  
.....

2.2 Who told you that you possibly would be able to pass matric or form five?  
.....

2.3 Did this person ever discussed "talents" with you?  
.....

2.4 What will you do if you fail standard nine or form four, or fail standard ten or form five?  
.....

2.5 Which standards or forms have you failed already?  
.....

2.6 If you have failed a standard already, why did you continue in order to teach standard nine or standard ten?  
.....

2.7 What is the meaning of the word "ambition"?  
.....

2.8 What are you going to do in order to reach the highest goals in life?  
.....

2.9 Who do you rely on most to ensure that you manage everytime to reach a higher goal in life?  
.....

2.10 What gives you the impression that your principal and teachers are interested in your progress in life?  
.....

- 2.11 How many times have you been to the principal's office this year?  
.....
- 2.12 What did you do in the principal's office?  
.....
- 2.13 What do your teachers say to you when you obtain good marks in a  
test or examination?  
.....
- 2.14 Give two reasons for considering tests and examinations necessary  
during the school year.
1. ....
  2. ....
- 2.15 Everybody has talents, what talents do you think you have?  
.....
- 2.16 How do you know that these are your talents?  
.....
- 2.17 Briefly explain how you try to develop your talents.  
.....
- 2.18 Do you like losing?  
.....
- 2.19 What do you think a person or team ought to do when they lose  
continually?  
.....
- 2.20 Say why you would like to be a winner.  
.....

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE C3

3.1 What type of work would you like to do once you have completed your training?

.....

3.2 Briefly explain the meaning of the following statement: "My work is my life."

.....

3.3 Who explained the statement "My work is my life" to you?

.....

3.4 You definitely have talents. Which things do you think you do better than most other children?

.....

3.5 Which people know of your exceptional talents?

.....

3.6 What do these people, who know about your talents tell you about your talents?

.....

3.7 Are you planning to use your talents to make a good share of living?

.....

3.8 Name a few talents that you have observed in two of your teachers:

1. ....

2. ....

3.9 What do you think of these two teachers, as human beings, who make use of their talents?

.....

3.10 Name two things that these two teachers can do very well, and that you would also like to do as well as they do.

.....

3.11 To what extent are you successful in being just as good as your teachers in the things that they are good at?

.....

3.12 What do you think does God Almighty (Modimo) expect of you?

.....

3.13 In which way are you able to praise Modimo except through your prayers?

.....

3.14 Who taught you everything that you know about God (Modimo)?

.....

3.15 What do you usually do when your friends use foul language, steal something, hurt other children, vandalise property or act disrespectfully towards elderly people?

.....

3.16 Do you often speak to other people about your plans for the future?

.....

3.17 Which things bother you most concerning your future?

.....

3.18 Does it ever happen that your worries about your future cause you to sleep badly?

.....

3.19 What do you do when you are very much worried about yourself?

.....



3.20 Why do you want to be a happy person?

.....

\*\*\*\*\*

THANK YOU VERY MUCH FOR  
COMPLETING THIS  
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE D1

1.1 Can you mention two ways in which you differ from the other pupils in your class?

- 1. ....
- 2. ....

1.2 Who told you that you are different to the other children?  
.....

1.3 Draw an X in the square opposite each of the following statements that you think has any relation on you:

BEFORE YOU ANSWER THIS QUESTIONS READ AGAIN WHAT TO DO

1.3.1 No-one loves you \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.2 You are the most popular pupil in your class. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.3 Only certain teachers like you. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.4 People like you because you lead a good life. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.5 You try to respect everybody. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.6 Some teachers do not actually like you, but they only want good examination results from you. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.7 Some teachers you only like because they can help you to obtain good examination results. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.8 When your teacher wants something well done then he/she always asks you first to do it. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3.9 To attend school for many years, does not make you a good person. \_\_\_\_\_

1.3.10 You are jealous of the pupils who are more popular than you. \_\_\_\_\_

1.3.11 You try not to hate anybody. \_\_\_\_\_

1.3.12 One day, after your school career, you are going to be somebody who will not tolerate any nonsense from anybody. \_\_\_\_\_

1.3.13 Your teachers and your parents taught you always to have respect for other people's dignity. \_\_\_\_\_

1.3.14 You will indulge in stealing, telling lies and being dishonest as long as nobody finds out about it. \_\_\_\_\_

1.3.15 You are able to state with absolute conviction that you give your utmost every day with regard to all your responsibilities. \_\_\_\_\_

1.3.16 You try to live according to the will of God. \_\_\_\_\_

1.3.17 You have no respect for teachers who are always shouting at you and make you feel like a fool. \_\_\_\_\_

1.4 Name three things with regard to adults that make you very happy.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....

1.5 Name three things with regard to adults that make you very unhappy.

- 1. ....
- 2. ....
- 3. ....

QUESTIONNAIRE D2

- 2.1 Explain why you are not always able to do what you want.  
.....
- 2.2 Why do you think that you are ready to leave school after completing matric or form five?  
.....
- 2.3 What do your teachers say with regard to your readiness to face the outside world after you have passed matric?  
.....
- 2.4 How do you know that you are ready to enter the adult world?  
.....
- 2.5 To whom will you go if you had perhaps taken the wrong decision after you have left school?  
.....
- 2.6 Why do you think it necessary to try and pass matric as well as possible in as many as possible school subjects?  
.....
- 2.7 Have you decided yet what you are going to do after you have left school?  
.....
- 2.8 Who did you tell what you plan to do after completing your school career?  
.....
- 2.9 What was this person's reaction when you told him/her what you plan to do after leaving school?  
.....

2.10 By writing it down please tell me what you plan to do after leaving school.

.....

2.11 Why do you want to do this? Give at least two reasons.

.....

2.12 Are you afraid of the final matric or form five examinations?

.....

2.13 Explain why you rather prefer to do good things in life.

.....

2.14 Do you enjoy working hard, or do you think that you are not able to make a success of anything?

.....

2.15 When you try to repair something and it is a failure, do you get angry and through it away, or do you keep on trying untill you make a success of your repair job?

.....

2.16 What did your teacher do when his experiments in the general or physical science laboratory failed?

.....

2.17 What do you usually do when you become very angry?

.....

2.18 What do you think of someone who makes the following statement:  
"I don't think anything of anybody, and I don't need anybody?"

.....

2.19 How do you know that you are going to make a success of your life?

.....

2.20 What are you going to do about some-one who stands in your path of success?

.....

\*\*\*\*\*

QUESTIONNAIRE D3

3.1 What made you decide that you are going to pass matric or form five?  
.....

3.2 Why do you think it necessary for a school to have rules and regulations?  
.....

3.3 Were you punished in standard nine and standard ten just as much for breaking rules as before you were in standard eight?  
.....

3.4 Why don't you like these rules?  
.....

3.5 If you were a teacher or a parent, would you let children do whatever they would like to do?  
.....

3.6 Why do you have this opinion with regard to question 3.5?  
.....

3.7 Mention three of the very strict rules that you have to obey at home?  
.....

1. ....

2. ....

3. ....

3.8 Do you adhere to these three rules?  
.....

3.9 Give your opinion on rules in general:  
.....

3.10 Do you think one can be happy living with so many rules and regulations?  
.....

3.11 Why do you think the way you have answered in question 3.10?  
.....

3.12 What do you think of someone who tries to escape from all his responsibilities?  
.....

3.13 Name three of your main responsibilities:  
1. ....  
2. ....  
3. ....

3.14 How do you feel when you are unable to bear all your responsibilities?  
.....

3.15 Who requires from you to accept your responsibilities?  
.....

3.16 Name one responsibility that you have that nobody told you to take on yourself.  
.....

3.17 Give your teacher's view on responsibilities that you must take.  
.....

3.18 Give your views on responsibilities.  
.....

3.19 Mention the circumstances under which you are happy.  
.....

THANK YOU VERY MUCH FOR COMPLETING THIS QUESTIONNAIRE