

054
Afr



HUMANITAS
RGN-HSRC

**aspekte in die tradisionele kultuurwêreld
van die bantoekind wat die verwerking
van sy intelligensie rem: 'n kultureel-
opvoedkundige oriënteringstudie**

001.3072068 HSRC

O 54

raad vir geesteswetenskaplike navorsing

BIBLIOTEEK LIBRARY

RGN

Te RAAD VIR
GEESTESWETENSKAPLIKE
NAVORSING

HSRC

Pr V S HUMAN
SCIENCES RESEARCH
COUNCIL



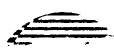
RGN · HSRC

Institute van die RGN

Geskiedenisnavorsing
Inligting en Spesiale Dienste
Kommunikasienavorsing
Mannekragnavorsing
Navorsingsontwikkeling
Opvoedkundige Navorsing
Psigometriese Navorsing
Sosiologiese, Demografiese en Kriminologiese Navorsing
Statistiese Navorsing
Taal, Lettere en Kuns
Administrasie

Funksie van die RGN

Die RGN onderneem, bevorder en koördineer navorsing op die gebied van die geesteswetenskappe, dien die Regering en ander instansies van advies insake die benutting van navorsingsbevindings en versprei inligting betreffende die geesteswetenskappe.



SENTRUM VIR BOEKONTWIKKELING

SUID-AFRIKAANSE RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING

**ASPEKTE IN DIE TRADISIONELE KULTUURWÊRELD
VAN DIE BANTOEKIND WAT DIE VERWERKLIKING
VAN SY INTELLIGENSIE REM: 'N KULTUREEL-
OPVOEDKUNDIGE ORIËNTERINGSTUDIE**

F.P. GROENEWALD, B.A., D.Ed.

INSTITUUT VIR OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

DIREKTEUR: J. B. HAASBROEK

0001111111111



2844363866



PRETORIA

1976

Verslag nr. **O-54**

Kopiereg voorbehou

Available in English

Prys: R1,90

001.3072068 HSRC O 54



1978		HSRC
STANDKODE		
001-3072068 HSRC	054	
BESTEL		38400
G		

ISBN 0 86965 366 0

V O O R W O O R D

Die noodsaaklikheid daarvan dat sowel die Bantoe in die Blanke gebiede as dié in die Tuislande hul in 'n toenemende mate sal moet kan handhaaf in en oriënteer ten opsigte van 'n beskawingsmondige, tegnologies georiënteerde Westerse wêreld is voor-die-hand-liggend. Probleme wat die Bantoe wel in dié verband ondervind, is veral toe te skryf aan sy verankertheid in 'n tradisionele kultuurwêreld en die gepaardgaande persoonsvorming wat nie in alle opsigte vereenselwigbaar is met die eise wat die moderne wêreld aan hom stel nie.

In hierdie verslag is gepoog om enkele aspekte in die Bantoe se tradisionele kultuurwêreld toe te lig, aspekte wat die toereikende ontplooiing van sy intellektuele moontlikhede rem en sodoende sy pogings om hom in 'n tegnologies georiënteerde Westerse wêreld te handhaaf, ondermyn. Die waarde van hierdie studie is in die besonder daarin geleë dat dit as agtergrond dien vir die verdere navorsing met betrekking tot moontlike wyses ter bevordering van die ontplooiing van spesifieke persoonsmoontlikhede van die Bantoe(kind) wat deur die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing onderneem word.

A. M. O. J. van der Merwe

PRESIDENT

1976

I N H O U D

	BLADSY
SUMMARY/OPSOMMING	iii
HOOFSTUK	
1 PROBLEEMSTELLING, METODE EN PROGRAM VAN ONDER=SOEK	1
1.1 Probleemstelling	1
1.2 Doel met die ondersoek	3
1.3 Enkele basiese uitgangspunte	3
1.4 Begripsverheldering	11
1.5 Metode en program van ondersoek	13
2 DIE TRADISIONELE KULTUURWĒRELD VAN DIE BANTOE	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Enkele opvallende aspekte van die tradisionele woon- en opvoedingsmilieu van die Bantoe-kind	15
2.3 Enkele opvallende aspekte van die wyere kultuurwĒreld van die tradisioneel georiĒnteerde Bantoe	21
2.4 Samevatting	26
3 DIE VERWERKLIKING VAN SY INTELLIGENSIE DEUR DIE BANTOEKIND TEEN DIE AGTERGROND VAN SY TRADISIONELE KULTUURWĒRELD	28
3.1 Inleiding	28
3.2 Materiële milieu en verwerking van intelligensie	28
3.3 Ontoereikende verwerking van intelligensie weens 'n gebrekkige gerigtheid op intellektuele aktiwiteite	31
3.4 Gebrekkige distansiĒringshoedanighede as onderliggend aan die ontoereikende verwerking van intelligensie	33
3.5 'n Geslote leersituasie en die ontoereikende verwerking van intelligensie	37
3.6 Die verband tussen leerintensie en intellektuele daadkrag	40

HOOFSTUK		BLADSY
3.7	Die verband tussen kultuurwêreld en die ont- plooiing van (visuele) waarneming	44
3.8	Die noodsaaklikheid van die erkenning van die verwantskap tussen skool- en wyere kultuurwê- reld	48
3.9	Enkele implikasies van die verbondenheid van taal en kultuurwêreld	53
3.10	Samevatting	58
4	TERUGELIK EN ENKELE VOORSTELLE	61
4.1	Inleiding	61
4.2	Bevindinge van hierdie ondersoek	61
4.3	Enkele voorstelle met die oog op toereikender intelligensieverwerking deur die Bantoe- kind	64
4.4	Slotopmerking	71
	LITERATUURLYS	73

S U M M A R Y

The Bantu(child) experiences problems in the effective development of his intelligence, and therefore also in his self-actualization in a Western oriented society. These problems may be ascribed to the development of his personality from his traditional cultural background and form the point of departure of this investigation.

A study of the traditional cultural background of the Bantu(child) reveals various aspects which are related to ineffective actualization of intelligence. These aspects are discussed in the light of accepted theories concerning prerequisites for adequate actualization of intelligence by man. It appears in particular that ineffective actualization of intelligence by the Bantu(child) is due, inter alia, to the meagreness of his material milieu, a defective orientation towards activities requiring intellectual effort, his ineffective ability for dissociation at cognitive level, the restricted learning situation in which he finds himself, a defective learning intent, a dualism between cultural and school background and a language paucity in respect of the language medium at school.

In conclusion some ways are suggested in which the Bantu child may be assisted to overcome his problems with regard to the effective actualization of his intelligence. In this connection attention is drawn, inter alia, to the possibility of accelerating the orientation of the Bantu(child) in respect of a changing world of experience; the preparation of the pre-school Bantu child for school entry; the introduction of a system of differentiation in the primary school; the promotion of the proficiency of Bantu pupils in the medium of instruction and the expansion of the teacher's knowledge concerning the implications of the particular cultural world of the Bantu child for his formative and formal education.

O P S O M M I N G

Die Bantoe(kind) ondervind probleme om sy intelligensie toereikend te ontplooi en sodoende tot selfverwerkliking in die Westers georiënteerde samelewing te kom. Hierdie probleme kan toegeskryf word aan sy persoonsvorming vanuit sy tradisionele kultuurwêreld en vorm die uitgangspunt van hierdie ondersoek.

By wyse van 'n deurskouing van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe(kind) word verskillende aspekte aan die lig gebring wat verband hou met die ontoereikende verwerkliking van intelligensie. Hierdie aspekte word bespreek in die lig van aanvaarde teorieë aangaande voorvereistes vir toereikende intelligensieverwerkliking deur die mens. In die besonder het geblyk dat ontoereikende intelligensieverwerkliking deur die Bantoe(kind) onder andere toe te skryf is aan die karigheid van sy materiele milieu, 'n gebrekkige gerigtheid op aktiwiteite waar intellektuele inspanning vereis word, sy ontoereikende vermoë tot distansiering op kognitiewe niveau, die geslote leersituasie waarin hy hom bevind, 'n gebrekkige leerintensie, 'n dualisme tussen kultuur- en skoolwêreld en 'n taaltekort ten opsigte van voertaal op skool.

Ten slotte word enkele wyses voorgestel waarvolgens die Bantoe-kind gehelp kan word om probleme met betrekking tot die toereikende verwerkliking van sy intelligensie te bowe te kom. In hierdie verband word onder andere gewys op die moontlikheid van die versnelling van die oriëntering van die Bantoe(kind) ten opsigte van 'n veranderende leefwêreld; die voorbereiding van die Bantoeleuter vir skooltoetrede; die invoer van 'n stelsel van differensiering in die primêre skool; die bevordering van die onderlegdheid van sekondêre skool-leerlinge in die voertaal en die uitbouing van die kundigheid van die onderwyser ten opsigte van die implikasies van die besondere kultuurwêreld van die Bantoe-kind vir sy opvoeding en onderwys.

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING, METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

1.1 PROBLEEMSTELLING

Navorsingsbevindings en getuienis van kenners van die Bantoe dui daarop dat heelwat Bantoes besondere probleme ondervind om hul te oriënteer ten opsigte van en te voldoen aan sommige van die eise (veral skolastiese en beroepseise) wat deur 'n Westers georiënteerde samelewing gestel word. Ten opsigte van Bantoeberoepsbeoefenaars (insluitende deeglik opgeleide beroepsbeoefenaars) is daar soms aanduidings van agteruitgang (degenerasie) in die beroepsituasie.* Dit wil sê dat Bantoes nie altyd hul verworwe kennis in die beroepsituasie kan toepas en insigtelik in nuwe situasies kan gebruik nie.

Die vraag ontstaan: Waaraan moet hierdie onvermoë van Bantoes om hul ten opsigte van sekere van die eise van 'n Westers georiënteerde samelewing en beroepsituasie te handhaaf, toege skryf word? Een waarskynlike rede is die feit dat sommige van die eise wat aan hulle gestel word, vreemd is aan die tradisionele lewenswyse wat Bantoes in Suidelike Afrika deur die eeue gehandhaaf het. Dit bots ook met die eise waaraan hulle in tradisionele verband moet kan voldoen. Biesheuvel (1952) verwys soos volg na die verandering wat die opname in 'n Westerse samelewing vir die Bantoe inhou: "On the whole it appears that the transition from a primitive to a Western culture has shifted the emphasis from simple constructive to far more diverse manipulative activities" (5, p. 47). Die Bantoe het dan inderdaad met 'n besondere oriënteringsprobleem te kampe. Sy pogings om hom in 'n Westerse samelewing te handhaaf, en sy onvermoë om aan die eise wat gestel word, te voldoen, kan nie summier aan 'n gebrek aan basiese vermoë (dit wil sê 'n onvermoë wat geneties bepaald is) toegeskryf word nie. Duminy wys daarop dat Read haar in 1952 tydens die Cambridge Conference on African Education soos volg uitgelaat het oor die ontoereikendheid van die tradisionele wyses waarop die Bantoe kind grootgemaak is in die lig van wat vandag van hom vereis word:

* Getuienis gelewer deur werkgewers in die arbeidsbestel.

"It is the impact of outside forces, the clash of civilizations, the nature of violent and rapid social and economic changes, which interrupts, and sometimes discredits, and appears to render impotent, traditional methods of educating and training the young people of the African societies we know it is part of our job to relate education to the new African societies which are taking form everywhere - those societies which have their roots inevitably in the old Africa but which are the result of the impact from outside of alien cultures, alien civilizations, alien ways of living" (19, pp. 5-6).

Genoemde oriënteringsprobleem waarmee die Bantoe te kampe het, moet hom noodwendig rem in sy pogings om sy moontlikhede in 'n Westers georiënteerde samelewing, waaronder die skool- en beroepsituasie, te verwerklik. Badenhorst (1972) het bevind dat van die 10 Zoeloekinders in die junior klasse van 'n spesifieke sekondêre skool, slegs een kind daarin kon slaag om haar intellektuele moontlikhede op 'n optimale wyse te verwerklik: "Met ander woorde, in nege gevalle is die intellektueel en pedagogies bereikte nie in ooreenstemming met die intellektueel en pedagogies bereikbare nie" (2, p. 169). In die geval van twee Zoeloekinders was daar wel sprake van "matige" verwerkliking van hul intelligensie. Sowel hierdie twee kinders as dié een wat haar intelligensie op 'n optimale wyse verwerklik het, is beskou as sterk Westers georiënteerd. Wat betref die sewe ander Zoeloekinders is bevind dat hulle hul intelligensie swak verwerklik. Van hierdie sewe is vier as oorwegend tradisioneel georiënteerd beskou en drie as oorwegend Westers georiënteerd (2, pp. 137-138).

Bevindinge deur ander ondersoekers ondersteun dié van Badenhorst, naamlik dat die meer Westers georiënteerde Bantoes hul intelligensie beter verwerklik en dat sodanige Bantoes geredeliker daarin slaag om aan die eise van 'n Westers georiënteerde samelewing te voldoen. Na gelang van onder andere die aard van hul eie kultuur en die mate van kontak met die Blanke beskawing, is Bantoes wel in staat om sekere industriële werk doeltreffend te verrig (Vgl. 4, pp. 1-2; 52, p. 61; 41, p. 31).

Voorgaande bevindinge dui dus daarop dat die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe die ontplooiing van sekere persoonskwaliteite wat 'n voorvereiste is vir intellektuele selfverwerkliking en vir doeltreffende inskakeling in 'n Westerse skool- en beroepsituasie, rem. Die feit dat veral die tradisioneel georiënteerde Bantoe in bogenoemde verband probleme ondervind, openbaar egter nog niks van die vlak van doeltreffende inskakeling wat deur die Bantoe bereik kan word indien belemmerende

vormingsgebeure gedurende sy jeugjare (in die lig van die eise van 'n Westerse samelewing) uitgeskakel sou kon word nie.

1.2 DOEL MET DIE ONDERSOEK

In die lig van die probleem wat in die voorgaande afdeling gestel is, is die doel met hierdie ondersoek dan om dié aspekte in die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe-kind te belig wat daartoe mag bydra dat sy persoonswording en in die besonder die verwerkliking van sy intelligensie gerem word. Die studie sal dan ook kan dien as agtergrond vir verdere navorsing met betrekking tot die bevordering van die ontplooiing van spesifieke persoonsmoontlikhede van die Bantoe-kind (byvoorbeeld die verwerping van taal, meganiese en matematiese insig en toereikende verantwoordelikeheidsbesef) en ander aspekte van sy persoonstruktuur as voorwaarde vir sy doeltreffende heroriëntering en selfverwerkliking in 'n Westers-tegnologiese samelewing.

1.3 ENKELE BASIESE UITGANGSPUNTE

1.3.1 Inleiding

Waar daar in hierdie studie sekere aspekte ter sprake is wat remmend mag wees ten opsigte van die Bantoe se verwerkliking van sy intelligensie, is dit nodig om enkele basiese uitgangspunte te stel ten einde moontlike verwarring wat mag ontstaan, te voorkom. Die uitgangspunte onderliggend aan dié studie wat hierna bespreek sal word, is die volgende:

- a. Die erkenning van die besondere betekenis van die kultuurwêreld van die Bantoe-kind vir sy persoonsontplooiing.
- b. Die noodsaaklikheid daarvan dat kennis aangaande die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe as steeds van primêre belang beskou sal word in pogings om tot 'n beter begrip van die Bantoe(kind) te kom.
- c. Die moontlikheid om te veralgemeen met betrekking tot die begrip "kultuurwêreld van die Bantoe".
- d. Die sinvolheid daarvan om die rede vir die skynbaar gebrekkige intelligensieverwerkliking by die Bantoe in sy kultuurwêreld te soek, eerder as om die moontlikheid van 'n genetiese agterstand by die Bantoe ten opsigte van intelligensie te probeer bevestig.

1.3.2 Die betekenis van die kultuurwêreld van die Bantoe-kind

Die Bantoe-kind verkeer as mens, as Dasein, in die wêreld. Dasein beteken "in-der-welt-sein", en dit dui op die primêre verbondenheid van die mens met sy wêreld en met ander mense - 'n onverbreeklike verhoudingseenheid. Die ondersoeker moet die Bantoe-kind leer ken in die wêreld waarin hy word, dit wil sê psigies-geestelik tot ontplooiing kom. Ten einde die leefwêreld en wêreldverhoudinge van die Bantoe-kind te begryp, moet die besondere kultuur-historiese agtergrond van die beskawing waarin hy gebore is, geken word. Psigies-geestelike ontplooiing neem bepaalde vorme aan en wel ooreenkomstig die opvoeding wat die kind geniet binne die kultuursituasie waarin hy verkeer. In hierdie verband verwys Badenhorst (1972) na die volgende woorde van Linton (1947): "..... the integration between the individual, society and culture is so close and their interaction so continuous that the investigator who tries to work with any one of them without reference to the other two soon comes to a dead end" (2, p. 33). Ook Nel (1967) beklemtoon die onontbeerlikheid van 'n greep op die wêreld waarin die kind leef tydens 'n studie van aspekte van sy persoonstruktuur as hy skryf: "The personality structure of the Bantu child can only be adequately studied in his living world, a world with fixed customs and traditions, a world in which there are fixed ideas about nature, the earth, the moon and the stars, a world which has its own superstitions and beliefs, a world in which there are fixed family relations, a world with a particular social and religious system" (45, p. 115).

Persoon, kultuur en volk vorm dus 'n dinamiese eenheid en die volk se gemeenskaplike kultuurwêreld is aantoonbaar in die individue se handelinge, waardeskaal, normesisteme en affektiewe en kognitiewe ontplooiing (2, p. 33). Oor die vormende krag van die kultuurwêreld waarin die kind grootword, is daar nie meningsverskil nie. Voorbeelde van gemeenskappe waarin veral sekere spesifieke persoonsmoontlikhede (byvoorbeeld die vaardigheid in 'n sekere sportsoort) weens die waarde wat daaraan geheg word, tot optimale ontplooiing kom, is welbekend. In hierdie verband verwys Grant (1969) na die volgende woorde van Ferguson (1956): " Cultural factors prescribe what shall be learned and at what age; consequently different cultural environments lead to development of different patterns of ability. Those abilities which are culturally valid, and correlate with numerous performances demanded by the culture, are those that show a marked increment with age if a child's environment is restricted with respect to certain activities he may function well below the limit of his potentiality in those activities

at varying ages, and a permanent impairment at the adult stage may result" (23, pp. 63-64). Na aanleiding van die voorafgestelde blyk dat daar by wyse van gerigte opvoeding gepoog word om daardie persoonskwaliteite waaraan daar in 'n bepaalde kultuurmilieu besondere waarde geheg word, nie slegs so vroeg as moontlik in die kind se lewe nie, maar ook in toenemende mate te laat ontplooi. Daarenteen, indien op bedrewenheid ten opsigte van die volvoering van sekere aktiwiteite en vaardighede nie 'n hoë premie gestel word nie, word die moontlikhede waaroor die kind in hierdie verband mag beskik, gebrekkig verwerklik om later nie meer optimaal verwerklik te kan word nie.

In die mate waarin die klem wissel wat in verskillende kultuurwêreelde op die aktualiteit van die beoefening van sekere aktiwiteite en die bemeestering van spesifieke vaardighede geleë word, word sodanige verskil in beklemtoning gereflekteer in die ontplooiing van die onderliggende persoonsmoontlikhede. Volgens Grant het Burnett (1955) onteenseglik aangetoon dat die "patroon van vermoëns" van kinders wat in relatief afgesonderde gemeenskappe grootgeword het, beduidend verskil van dié van kinders wat in stede grootgeword het (23, p. 64). Die kultuurmilieu (wat die wyse van pedagogiese bemoeienis met die kind bepaal) is dan nie alleen onderliggend aan die aard van die normatiewe en affektiewe ontplooiing van die kind nie, maar verskille in kulturele agtergrond is ook onderliggend aan verskille ten opsigte van die ontplooiing van persoonsmoontlikhede wat oorwegend kognitief van aard is.

Die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe-kind en die Westers georiënteerde kultuurwêreld van die Blanke in die RSA verskil in vele opsigte. Nel (1967) stel die terrein waarin hierdie verskil geleë is, soos volg: "The physical world in which he lives, the things around him, the vegetative and animal world, the other Bantus around him, what he learns from his mother and later from his father, and also from other children in regard to the beliefs, the customs, traditions and ancestral spirits, must of necessity establish a dialogue or discourse between him and his world which is vastly different from that of the European child," (45, p. 125). Die agtergrond waarteen die persoonsmoontlikhede van die Bantoe- en die Blanke kind ontplooi, verskil aansienlik. Waar dit dan in hierdie studie gaan om opvoedings- en vormingsgebeure wat daartoe mag bydra dat die Bantoe-kind tot gebrekkige intellektuele verwerkliking kom, is dit nodig om die kultuurwêreld wat onderliggend is aan sy opvoeding en vorming as vertrekpunt te neem.

1.3.3 Die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe-kind as uitgangspunt

In die voorgaande afdeling is gewys op die verbondenheid van menslike ontplooiing aan die kultuurwêreld. In dié afdeling word die noodsaaklikheid daarvan gestel om in 'n studie van hierdie aard, van die kultuurwêreld van spesifiek die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind uit te gaan.

Die kultuur van 'n volk is nooit staties nie, selfs nie dié van 'n primigene volk nie. Dit is voortdurend onderhewig aan verandering en sodanige verandering kan op verskillende wyses te weeggebring word. Bepaalde veranderinge kan uit die volk self na vore tree deurdat 'n lid van die besondere volk met 'n eie skepping, gebruikspatroon of gedagtegang na vore kom wat eventueel eie aan die hele volk word. Kultuurveranderinge kan egter ook die uitkoms wees van kontak met 'n ander kultuur. Wanneer sodanige kontak en gevolglike kultuurbeïnvloeding plaasvind, staan die gebeure van kultuurverandering wat veelal daaruit voortspruit, bekend as akkulturasie (52, pp. 30-31). Herskovitz (1967) beskryf die akkulturasiegebeure soos volg: "This mechanism is called cultural diffusion, or culture-contact, or acculturation. 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" (30, p. 6).

In die RSA bestaan die situasie dat dit in hoofsaak die Westerse kultuurwêreld van die Blanke is wat 'n beïnvloeding in die rigting van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe laat uitgaan. Veral laasgenoemde is dus aan akkulturasie blootgestel en die Bantoe het gevolglik reeds heelwat van die Westerse kultuurgoedere van die Blanke oorgeneem.

Die appél wat van die Blanke in die persoon van die politikus, die sendeling, die amptenaar en die onderwyser, asook vanuit die ekonomiese sfeer tot die Bantoe uitgaan, het alle Bantoes egter nie in dieselfde mate bereik nie. Heelwat Bantoe-ouers is nog oorwegend tradisioneel georiënteerd, terwyl ander die Westerse lewenswyse en lewensuitkyk in 'n verwerkte vorm oorneem het en dus oorwegend Westers georiënteerd is. Tussen hierdie twee uiterstes word Bantoe-ouers gevind wat aan die tradisie en stamkultuur getrou bly, maar gelyktydig in mindere of meerdere mate aan Westerse gebruike meedoen (2, p. 38; kyk 5,

p. 46). Ook dié Bantoes wat heelwat uit die Westerse kultuur oorgeneem het, heg nog waarde aan gevestigde gebruike (tradisies). Selfs waar uiterlike vorme heeltemal oorgeneem is (byvoorbeeld die Westerse kleredrag), beteken dit nie noodwendig dat die waardes en norme wat in die Westerse kultuur beslag en gestalte aan hierdie uiterlike vorme verleen, deur die Bantoe oorgeneem en verinnerlik is nie. Dit gebeur ook dat vreemde kultuurvorme in stryd en onversoenbaar met die tradisionele vorme van die Bantoe is. Nogtans word die verskynsel aangetref dat die tradisionele vorme soms naas die nuwe vorme bly voortbestaan, soos byvoorbeeld die Christelike geloof naas die tradisionele geloof in die voorvadergeeste. In sodanige geval is reïntegrasie* van die botsende kultuurelemente nog nie bewerkstellig nie (52, p. 31).

Verskeie ondersoekers beklemtoon die houvas van die tradisionele lewenswyse, gebruike, waardes en norme op die Bantoe en wys daarop dat selfs die oënskynlik verwesterste Bantoe nie tot 'n werklik nuwe oriëntasie gekom het nie. Biesheuvel (1943) beweer dat die Blanke se individualisme wat van kompetisie 'n sosiale deug maak; sy neiging om rusteloos en energiek te wees, selfs in oomblikke van ontspanning; sy voortdurende intellektuele geregtigheid om tyd as kosbaar te benut - kultuurgevestigde kenmerke dus - selfs nie van die Bantoe wat in die stad gebore en getoë is, deel geword het nie (3, p. 37). Hy skryf verder: "Once behaviour patterns get thoroughly established, they continue by their own inertia and are adopted even though they are no longer dynamically real" (3, p. 188). Holleman (1958) beklemtoon die houvas van die tradisionele lewenswyse en gelowe op die Bantoe soos volg: "If it is now asked how profoundly Western influence has changed traditional rural society, I will side-step and say that what is profound is still traditional. I cannot underrate the fact that all these (changes) take place against the vast established background and within the existing and

* Cronjé (1968) skryf dat waar 'n proses van akkulturasie aanleiding gee tot disintegrasie (maatskaplike ontbinding) van een of meer van die sametreffende groepe, daar deur 'n proses van reïntegrasie 'n nuwe geordende samelewingseenheid en lewenspatroon te voorskyn tree. Hy noem dat dit 'n uiters langsame proses is, aangesien versoening tussen lewensisteme wat ernstig van mekaar verskil, bewerkstellig moet word (16, p. 15).

extremely resilient frame of traditional African society" (33, p. 69). Nel (1967) onderskryf hierdie beskouing as hy verklaar dat selfs indien die Bantoe kind deur formele skoling of deur in die stad te woon, verwesters is, sy historiesiteit steeds sy toekomstige bestaan sal beïnvloed (45, p. 124). In aansluiting hierby beweer C.F.B. Nel (1967) dan ook dat die Bantoe as bevolkingsgroep baie nader, aan sy tradisionele as aan die Westerse kultuur staan (48, p. 135).

Met betrekking tot die houvas wat die eeue-oue tradisionele lewenswyse op die Bantoe het, word ten slotte gewys op 'n psigo-analitiese verklaring daarvoor. Erasmus (1975) wys op die beskouing dat Jung se bydrae tot analitiese psigologie geleë is in die feit dat hy die tweede stratum van die onbewuste ontdek het, dit wil sê die sogenaamde kollektiewe onbewuste. In kontras met Freud se persoonlike onbewuste wat onderdrukte persoonlike ervarings huisves, huisves die kollektiewe onbewuste "aangebore belewenisse" van die mensdom ("human race") as geheel en wel in die vorm van "permanente motiewe" of "oertipes". Erasmus verwys na Hall en Lindzey (1957) wat 'n "oertipe" in die lig van Jung se beskouing soos volg definieer: "It is a permanent deposit in the mind of experience that has been constantly repeated for many generations" (22, p. 10). Hierdie teorie onderskryf dus vanuit psigo-analitiese oogpunt die beskouing dat 'n summiere, totaal nuwe oriëntasie deur die Bantoe beswaarlik moontlik is. Erasmus (1975) vervolg dan soos volg: "The ever-present question is whether outward participation, in the form of acceptance of a language like English as the own language, Western clothing, educational qualifications, etc. serves as an indication that, as far as personality is concerned, the collective past as a determining factor in behaviour, has really been shaken off to the same extent as is apparent from the outward signs?" (22, p. 12).

Waar dit dan so is dat die tradisionele steeds sterk by die oorgrote meerderheid Bantoes (ook die meer Westers georiënteerde Bantoes) spreek, en dit blyk dat juis aspekte in die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe die verwerkliking van leermonterlikhede rem (kyk paragraaf 1.1), sal gepoog word om sodanige aspekte in die kultuurwêreld van die tradisioneel georiënteerde Bantoe te belig.

1.3.4 Die "tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe" as algemene begrip

In die voorgaande paragraaf is gewys op die noodsaaklikheid daarvan om (nieteenstaande genoemde akkulturasiegebeure) die tradisionele lewenswyse van die Bantoe te belig, indien tot 'n begrip van aspekte wat die verwerking van sy intelligensie mag rem, gekom wil word. Vervolgens word die moontlikheid oorweeg om wel van 'n "tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe" as algemene begrip te praat.

Die begrip "tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe" is 'n veralgemening, aangesien 'n verskeidenheid van volke met verskillende, hoewel verwante, tale en kultuurvorms wat afsonderlike territoriale gebiede bewoon, betrek word. Duminy (1968) verwys soos volg na verskillende ten opsigte van tradisionele Bantoe-kulture: "It must immediately be stated that smaller details concerning customs will vary considerably from tribe to tribe. Kidd warned us at the beginning of this century that all rules among the African have endless exceptions" (19, p. 11).

Dit is dan so dat kleiner onderlinge verskille tussen verskillende tradisionele Bantoe-kulture in die vormingsgebeure met betrekking tot die Bantoe-kind vergestalt sal word. Daarteenoor is dit egter ook die geval dat veral sekere fundamentele aspekte van verskillende tradisionele Bantoe-kulture verwant en selfs identies is. In hierdie verband verwys Duminy na die volgende stelling van Hoernlé (1931): "..... there are certain fundamental aspects* of these African cultures which are identical and which differ profoundly from those which form the foundations of our own educational needs" (19, p. 18). Ten spyte van die diversiteit in verskillende Bantoe-kulture, is 'n mate van veralgemening dus wel moontlik. Die term "tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe" sal dan in hierdie studie gebruik word met verwysing na fundamentele, gemeenskaplike en kenmerkende aspekte van die kulture van die Bantoevolke in Suidelike Afrika.

1.3.5 Die moontlike genetiese agterstand van die Bantoe ten opsigte van intelligensie

Verskeie ondersoeke is gedoen waardeur gepoog is om vas te stel of daar by die Bantoe, in vergelyking met ander rasse, wel sprake is van 'n agterstand wat betref sy basiese intelligensie. Tot

* Sodanige aspekte word in hoofstuk 2 bespreek.

dusver kon bevindinge hierdie hipotese nie onomwonde onderskryf nie. Weliswaar is dit die geval dat in ondersoeke waarin 'n vergelyking onderling getref is tussen die intelligensie of spesifieke intellektuele vermoëns van Blankes en Bantoes, die Blankes oor die algemeen 'n gunstiger beeld vertoon het. Die grootste probleem wat by ondersoeke van hierdie aard ondervind word, is dat alle eksterne faktore waaraan sodanige agterstand by die Bantoe moontlik toegeskryf kan word, nie voldoende gekontroleer kan word nie. Die gebrek aan werklik verantwoorde bevindinge met betrekking tot die moontlike genetiese agterstand van die Bantoe ten opsigte van intelligensie, word soos volg deur Duminy (1968) gestel: "There is no evidence to prove that the child from a pre-literate culture does not start life with the same innate capacities as the child of 'civilized' parents" (19, p. 23).

Alhoewel die moontlikheid van 'n genetiese agterstand in bogenoemde verband nie summier verwerp kan word nie, dui bevindinge daarop dat beperkthede wat sig met betrekking tot verwerkliking van intelligensie deur die Bantoe in 'n Westers georiënteerde samelewing sigbaar maak, in groot mate aan onderliggende milieufaktore toegeskryf kan word*. Grant (1969) verwys in hierdie verband soos volg na Ferguson (1954) se bevindinge: "Although he concedes that biological factors fix certain boundaries, the evidence seems to suggest that the range of variation that results from learning is very great" (23, p. 69).

In hierdie ondersoek gaan dit dan nie om die moontlikheid van 'n genetiese agterstand by die Bantoe wat betref intelligensie nie, maar wel oor aspekte in sy kultuurwêreld wat die ontplooiing en verwerkliking van die intelligensie waaroor hy wel beskik, mag rem.

* Ervaring in die RSA dui daarop dat die Bantoe wel tot uitmuntende prestasies op intellektuele terrein in staat is. Gedurende 1975 het 'n Zoeloeleerling byvoorbeeld onder die eerste tien leerlinge in die jaarlikse Wiskunde-Olimpiade geëindig. Hierdie kompetisie is vir leerlinge van alle bevolkingsgroepe toeganklik (40, p. 7)

1.4 BEGRIPSVERHELDERING

1.4.1 Inleiding

By die bespreking van enkele basiese uitgangspunte onderliggend aan hierdie studie is die betekenis van die begrippe "akkulturasie", "kultuurwêreld" en "tradisionele kultuurwêreld" duidelik gestel. Vervolgens word die gebruik van die begrippe "Bantoe en Bantoe-kind", "kultuur" en "verwerkliking van intelligensie" verduidelik.

1.4.2 Bantoe en Bantoe-kind

In die tale van 'n groot groep Swartmense in Suidelike Afrika is die woord vir "mens" een of ander vorm van "muntu". Die meervoetsvorm hiervan is "bantu". Die algemene voorkoms van hierdie woord in die tale van die verskillende etniese groepe het aan hulle die naam "Bantoe" besorg (12, p. 4). Die naam "Bantoe" is dus 'n oorkoepelende begrip wat 'n volksverskeidenheid verteenwoordig. Die begrip "Bantoe" is 'n veralgemening vir 'n verskeidenheid van volke met verskillende, hoewel verwante, tale en kultuurvorms wat afsonderlike territoriale gebiede bewoon. Ooreenkomstig die bespreking van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe (kyk paragraaf 1.3.3) word met die term "tradisioneel georiënteerde Bantoe" verwys na dié Bantoe in Suidelike Afrika wat nog grotendeels die tradisies, gebruike, gelowe en lewenswyse soos vergestalt in sy "tradisionele kultuurwêreld" handhaaf. Die begrip "Bantoe-kind" word dan hier gebruik met verwysing na dié kind van Bantoe-ouers wat sy moontlikhede moet verwerklik vanuit 'n tradisionele Bantoe-kultuurwêreld.

Daarenteen word met die term "Westerse georiënteerde Bantoe" verwys na dié Bantoe wie se wêreld deur 'n geringer mate van kulturele eenvoudigheid en stabiliteit gekenmerk word. Die Westerse georiënteerde Bantoe vertoon 'n meer objektiewe en individualistiese lewenshouding (soortgelyk aan dié van die Blankes in die sogenaamde Westerse lande) waar die klem op die individu, tegnologie, geldeconomie en die beskouing van 'n mededingende gemeenskap val (2, pp. 9-10).

1.4.3 Kultuur

Volgens Coertze (1960) dui kultuur as volkekundige begrip op alles wat die mens in sy verskillende volksverbande tot stand gebring het en vorm dit die resultaat van sy skeppende arbeidzaamheid (14, p. 31). Herskovits (1958) noem kultuur die mensgemaakte deel van die omgewing (29, p. 387). Pelser (1974) om-

skryf die begrip "kultuur" soos volg: "Kultuur kan beskou word as die somtotaal van alles wat die mens binne volksverband en in 'n proses van aanpassing by sy omgewing tot stand gebring het, en in die lewensproses nog voortdurend tot stand bring. As so-danig omvat die kultuur van 'n besondere volk die totale lewens-proses van daardie volk" (52, p. 30).

Die kultuur gee gestalte (nie noodwendig slegs sigbaar nie) aan 'n besondere leefmilieu waarin die kind grootword. Die tradisionele kultuurwêreld waarin die Bantoekind hom bevind en wat onderliggend is aan die aard van die opvoeding wat hy ontvang, word dan onder andere gekenmerk deur 'n besondere taal; gesinsverhoudinge en verwantskapbande; tradisie; kollektiewe leefwyse; religie, opvoeding en onderwys (2, pp. 9-10).

1.4.4 Verwerking van intelligensie

Verskillende teorieë oor die aard van die intelligensie van die mens het reeds die lig gesien. By wyse van faktoranalise is 'n verskeidenheid van "intellektuele aktiwiteite" waartoe die mens in staat is, geïdentifiseer (vgl. 23, pp. 4-19; 3, pp. 1-11). Ook is gepoog om intelligensie as algemene begrip te beskryf. Grant (1969) verwys na die volgende definisie van intelligensie deur Biesheuvel (1956): "..... the capacity to gain insight into the nature of things and events, to grasp causal relations, to profit by experience and so to acquire a number of skills whereby the adjustment between individual and environment is mediated" (23, p. 40). Die term "capacity" word omskryf as "power of the mind" waarvan die kwaliteit geneties bepaal word. Pauw (1966) meld dat intelligensie dui op 'n mag om nuwe opgawes suksesvol te deurvors, aan te pak en deur te voer (51, p. 54). Sonnekus beweer (1968) dat "intelligensie self deurbrekiingskrag as kognitiewe moontlikheid beteken wat verweë die aktualisering deur die kind al dan nie, aangewend kan word ter deurbreking van situasies waarvoor die kind te staan kom" (59, p. 78).

Nieteenstaande verskillende benaderinge met betrekking tot die beskrywing van die aard van intelligensie, is daar 'n groot mate van eenstemmigheid wat betref die begrippe "verwerking, aktualisering of gebruik van intelligensie" deur die mens. Daar word redelik algemeen aanvaar dat die kwaliteit van die intelligensie van 'n persoon geneties bepaal word, maar dat die moontlikheid tot die doeltreffende verwerking daarvan deur verskillende ander persoonskwaliteite onderlê word. Die belangrikheid van die verwerklikingsgedagte word soos volg deur Naber (1973) gestel: "Het gaat er niet alleen om dat je een hoge intelligentie hebt, maar ook of je het gebruikt en wat je ermee

doet is van belang" (37, p. 27).

Met betrekking tot die "gebruik" van sy intelligensie deur die mens skryf Van Jaarsveld (1968) dat die "vermoë" nie in staat is om "homself" te verwerklik nie maar "gemobiliseer" word deur affektiewe, morele en konatiewe kragte in die mens. Hy skryf dat afgesien van die rol van die intellek, 'n taak volvoer word deur wilskrag, oorgawe aan die taak voor hande, konsentrasie en volhardende ywer. In hierdie verband verwys hy na die volgende woorde van Bergson: "Doubtless we think with only a small part of our past, but it is with our entire past, including the original bent of our soul, that we desire, will and act" (70, p. 387). Ook Straus (1963) beklemtoon die rol van 'n verskeidenheid van persoonskwaliteite - van die totale mens - by die verrigting van denkarbeid as hy skryf: "Man thinks, not the brain" (61, p. 103). Met verwysing na die beskrywing van intelligensie deur Sonnekus, verklaar Badenhorst (1972) dat die verwerkliking van die deurbrekkingskrag (intelligensie) onderhewig is aan 'n intensionele gerigtheid op gnostiese (kognitiewe) niveau, gerugsteun deur 'n patiese (affektiewe) beleving asook taalimplémentering deur die kind. In hierdie verband beklemtoon hy ook sinbeleving deur die kind, aangesien die beleving van sin tot 'n nuwe arbeidsgesindheid en roepingsbewustheid lei (2, p. 80).

Ten slotte moet daarop gewys word dat die kind sy intelligensie op verskillende wyses kenbaar kan verwerklik en wel by wyse van onder andere denke, memorisering en waarneming (waarvan almal taalimplémentering impliseer). In die loop van die ondersoek sal dus uit die aard van die saak na sodanige wyses van intelligensieverwerkliking en die verband daarvan met die kultuurwêreld van die Bantoe(kind) verwys word. Samevattend kan dit dus gestel word dat waar die verwerkliking van sy intelligensie deur die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind in hierdie studie aan die orde gestel word, dit gaan om die kenbare vergestaltung van die gebruik van sy intelligensie wat onderlê word deur verskillende interafhanklike persoonskwaliteite waaraan daar vanuit sy kultuurwêreld by wyse van opvoeding en onderwys beslag gegee word.

1.5 METODE EN PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die literatuurstudie is in die eerste plek daarop gerig om die aspekte in die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe-kind wat die verwerkliking van intelligensie mag rem, te identifiseer. Hierdie identifisering sal gerig wees op aspekte in die primêre opvoedingsmilieu, die wyere kulturele leefmilieu en die

formele onderwyssituasie. Vervolgens sal gepoog word om die vormende betekenis van genoemde aspekte te bespreek teen die agtergrond van gangbare teorieë aangaande die ontplooiing van die kind en die verwerking van sy moontlikhede.

HOOFSTUK 2

DIE TRADISIONELE KULTUURWÊRELD VAN DIE BANTOE

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe aan die orde gestel. Waar hierdie studie gerig is op die beligting van aspekte in die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe wat die verwerking van sy intelligensie mag strem, word dan ook gepoog om slegs sodanige aspekte aan die orde te stel en nie om die tradisionele kultuurwêreld in sy geheel te bespreek nie. In die eerste plek word die tradisionele huislike milieu van die Bantoe kind bespreek, waarna die wyere kultuurwêreld (lewenswyse en -beskouinge) van die tradisioneel georiënteerde Bantoe aan die beurt kom. In hierdie hoofstuk word slegs die feitlikhede ten opsigte van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe gestel, terwyl sekere implikasies daarvan in die hieropvolgende hoofstuk bespreek sal word.

2.2 ENKELE OPVALLENDE ASPEKTE VAN DIE TRADISIONELE WOON- EN OPVOEDINGSMILIEU VAN DIE BANTOEKIND

2.2.1 Die eenvoud van die huislike milieu van die Bantoe kind

Die tradisionele huislike milieu van die Bantoe kind word gekenmerk deur die armoedigheid daarvan gemeet aan Westerse standaarde. Die grootte van die tradisionele Bantoe stroois is welbekend: Een vertrek dien dikwels as kombuis, sitkamer en slaapkamer. Die bewoners slaap in die reël op die grond. Die lewensmiddele wat hom omring, is min en gering. Huishoudelike artikels, gereedskap, boeke, tydskrifte, prente, ameublement, Westerse speelgoed en legkaarte is opvallend afwesig. Individualiteit in die rangskikking en keuse van artikels is nie sigbaar nie. Die kulturele kwaliteit is laag (7, pp. 32-34; 48, p. 137). Grant (1969) skryf soos volg: "Rural Africans belong, in general, to a peasant class and poverty is the rule rather than the exception" (23, p. 43).

Afgesien van die fisiese huislike milieu van die Bantoe kind, is eenvoud ook 'n kenmerk van sy daaglikse lewenswyse. Die take wat hy moet verrig en die situasies waarin hy hom bevind, vereis nie besondere intellektuele inspanning nie. Die werklik tradisioneel georiënteerde Bantoe kind word in 'n relatief onveranderende wêreld groot. Om nuwe kennis te bemeester en 'n nuwe oriëntering te verwerf, is nie nodig nie. Die seuns is wat hul

daaglikse leefpatroon betref, op die landelike ingestel. Die oppas van bokke, skape en beeste is hul vernaamste taak vanaf ses- tot sewejarige ouderdom. Die natuurelemente beheer hul lewe voortdurend. Uit hul ervaring met die wêreld het eenvoudige wapens en gereedskap soos die assegai, oorlogsbyl, kleipot, mandjie, skoffel en pik na vore gekom. Vir die jonger geslag om te bly voortbestaan, moet hulle dieselfde kennis opdoen, vaardighede bemeester, gesindhede hul eie maak en hul op dieselfde wyse oriënteer as die voorgeslag. Vir voortbestaan is die bestaande voldoende en ontwikkeling is nie nodig nie. In die tradisionele milieu van die Bantoe-kind is (was) daar nie 'n diversiteit van materiële voorwerpe wat gehanteer en waarmee geëksperimenteer word nie (19, p. 24; 7, p. 32).

2.2.2 Die geslotenheid van die opvoedingsdoelstellings

Die belangrikste doelstelling met die opvoeding van die Bantoe-kind is om hom in te lei in die gewoontes en gebruike van die stam waarin hy gebore is. Die opvoeding van die kind is gerig op sy inskakeling in 'n oorwegend statiese lewenspatroon. Van die oomblik dat die kind in die wêreld kom, is hy lid van 'n groep en oefen die groep of gemeenskap 'n sterk vormende invloed op hom uit. Duminy (1968) verwys soos volg na die woorde van Raum: "The educators, represented by the parents, act under the demands of the tribal ethos in rearing their children. These demands are expressed in traditional folk-lore, its proverbs and tales, in the system of reverential restraints or taboos, in the current social comment on the actions of the children and the educational abilities of the parents" (19, p. 27).

Die opvoeding is daarop gerig om die kind by die stam in te lyf en dit behels die eerbiediging en handhawing van tradisioneel seremoniële gebruike. Vaste gewoontes ten opsigte van sindelikhed, voeding, kleding, sosiale omgang, godsdiensoefening en gedrag is vroeg by die Bantoe-kind tuisgebring. Die ganse kinderlewe staan dus in die teken van een-woord-met, opgaan-in en aanvaar-woord-deur. Die primigene samelewing is 'n streng geslote samelewing (48, p. 114; 2, pp. 34-35; 15, p. 171).

Dié lewenshouding van die Bantoe impliseer dat daar nie sprake is van 'n gerigtheid daarop om die persoonsmoontlikhede van die kind optimaal te laat ontplooi nie, maar wel om hom presies in 'n "bestaande vorm te laat pas". In die tradisionele Bantoe-stamgemeenskap met sy relatief klein bevolking en gebrek aan arbeidsverdeling is sodanige doelstelling binne bereik. Die vorming van die Bantoe-kind vind op so 'n wyse plaas dat hy die

Bantoevolwassene in elke detail "word". Tradisionele "onderwys" en die lewe self is homogeen en spesialisasie word nie nodig geag nie. Duminy (1968) verwys soos volg na die homogeniteit en geslotenheid van die tradisionele Bantoe gemeenskap: "The skills, habits and attitudes that one child learns, are to a great extent those which everybody else learns because they almost cover the whole range in which life operates" (19, p. 25).

2.2.3 Die veruitwendiging van gedragkodes

Uit die voorgaande uiteensetting blyk dat die rigsoer vir die optrede van die tradisioneel georiënteerde Bantoe tradisioneel vasgelegde reëls en gedragkodes is. Badenhorst (1972) skryf soos volg: "Alle geestelike en materiële sake is vasgelê in onveranderlike gedragpatrone, taboereëls en gewoontes wat onbe vraagd voortgesit moet word" (2, p. 34). Van 'n persoonlike verwerking van 'n situasie en stellingname daarteenoor deur die tradisioneel georiënteerde Bantoe is daar dus in 'n veel mindere mate sprake as in die geval van die Westers georiënteerde persoon. Die huislike opvoeding van die Bantoe kind bestaan dan hoofsaaklik uit die aanleer van konkrete gedragingsvorme met min of geen inagneming van innerlike oortuiging nie. Nel (1967) verwys soos volg na Biesheuvel se beskrywing van die houding van die Bantoe teenoor ander en veral oer persone: "It was not an appreciation of the actual worth of another individual that was being inculcated, however, but only the performance of prescribed ceremonial behaviour We have here another example of the externalization of self-regard, the attachment of greater importance to the social form than the inner value," (48, p. 136). Die sisteem van waardes onderliggend aan betekenisvolle handeling word nie altyd in perspektief gesien nie.

2.2.4 Die beklemtoning van memorisering

In die oorspronklike tradisionele Bantoe gemeenskap het geskrewe taal nie bestaan nie. Die geskiedenis, tradisies en kennis wat met die verloop van jare opgebou is, het by wyse van oorvertelling behoue gebly. Die geakkumuleerde kennis van die stam is in stories, legendes, spreekwoorde en raaisels opgeneem en word deur mondelinge herhaling aan die nageslag oorgedra. Om goed te kan onthou, word dus besonder hoog aangeslaan. Stamverhale word deur die Bantoe kind geleer en gememoriseer deur herhaling. Parate leerwerk en herhaling (dikwels sonder inagneming van die dieper liggende betekenis) is deel van die leeraktiwiteite. In hierdie verband verwys Duminy (1968) soos volg na die woorde

van Lowie (1950): "We must assume that the Jesuit Principle ..
..... (Repetition is the mother of study), holds sway among
primitive peoples too" (19, p. 41).

2.2.5 'n Outoritêre gesagsfiguur in die gesagsverhouding

Nadat die jong kindjie gespeen is (op ongeveer driejarige ouderdom), word die klem in die ouer-kindverhouding op respekbetoning en gehoorsaamheid gelê. Openlike liefdebetoning vermindert en die inskerping van sekere persoonskwaliteite word voorop gestel. Kinders moet ouer persone slaafs gehoorsaam. Konformiteit en onderdanigheid aan gesag is oorheersende waardes en die enigste wyse van optrede wat toegelaat word, is dié wat deur die stam waarin die kind gebore is, goedgekeur is. Om sodanige gedrag te verseker, is daar uiters min toegeeflikheid van die vader se kant (3, p. 98; 19, p. 24).

In die Bantogesin beklee die vader 'n outoritêre gesagsposisie en hy verwag absolute gehoorsaamheid van die gesinslede. Min word gedoen om kinders te probeer oorreed, om hul samewerking te verkry, of om hul insig te laat kry in die rede waarom daar op 'n sekere wyse opgetree moet word. Aan die kind word voorgehou hoe om in die alledaagse leefsituasies op te tree en sodanige optrede word afgedwing by wyse van straf en dreigemente. Badenhorst (1972) skryf dat daar in die pedagogiese situasie voldoende moontlikhede is vir die vergestaltung van "afhanklikheid, aangesprokenheid en gehoorsaamheid" (2, p. 35). Hellmann (1940) beskryf die ouer-kindverhouding in die tradisionele Bantogesin soos volg: "The parents' attitude towards the child is strict, stern and unbending. Only rarely did I encounter families in which the mother made any attempt to level the difference between her children and herself by encouraging discussion with them and by attempting to enter into their interests and to understand their problems" (28, p. 7).

Die betoning van respek en die onderdanigheid aan gesag word ook tydens die inisiassieseremonies (puberteitseremonies) beklemtoon. Stamme in die Noord-Transvaal pas tydens hierdie seremonies lyfstraf toe ("ritual flogging"), terwyl die kinders opdragte wat nagekom moet word, herhaal. Woorde van liedere wat gesing word, verwoys na reëls en gebruike wat tot elke prys gehandhaaf moet word. Krige (1937) skryf soos volg: "They must be very humble and respectful to all and have to use the special terms characteristic of the school whenever they speak" (35, p. 105).

Onvoorwaardelike gehoorsaamheid word mettertyd 'n vanselfsprekendheid by die Bantoe-kind. Reeds van jongs af bemerk hy die slaafse

onderdanigheid aan die gesag van die vader (en van die ou mans van die stam). Later deel hy volkome in hierdie onderdanigheid. Volgens Molema (1920) word hulle "..... accustomed to obey and not to think" (43, p. 331).

2.2.6 Gebrekkige intellektuele aktivering van die kind deur die ouers

Gedurende die tydperk wat die Bantoekind gesoog word (wat minstens twee jaar duur), tree die moeder besonder toegewend op en is daar heelwat sprake van liefdevolle versorging. Die geduldige pogings tot versorging en hulpverlening strek egter dikwels nie verder as fisiese versorging nie. Ook bestee die Bantoemoeder nie soveel tyd aan haar kinders as die Blanke moeder nie. Waar in tradisionele stamverband die spening van 'n kind redelik gou gevolg word deur die geboorte van 'n volgende kind, het die moeder ook nie soveel tyd om baie aandag aan die grotere kinders te bestee nie.

Die gesindheid van die Blanke moeder word in 'n mate gereflekteer deur die tyd wat sy daaraan bestee om met haar kinders te speel, met hulle te gesels en hul vrae te beantwoord, asook deur die materiële dinge wat sy beskikbaar stel om hul intellektuele ontplooiing te bevorder. Daarenteen beskryf Biesheuvel (1943) die situasie en gesindheid van die Bantoemoeder soos volg: "Apart from the fact that many African mothers do not have time to devote so much attention to their children, and they are prevented by economic circumstances from creating suitable material conditions, it is unlikely in any case that they would accept the necessity for this kind of stimulation" (3, p. 98).

Afgesien van die feit dat Bantoemoeders vanweë talle verpligtinge teenoor 'n groot gesin nie genoeg tyd het om aan hul kinders te bestee nie, en nie in die geleentheid is om die nodige materiële voorwerpe wat intellektuele ontplooiing bevorder, tot hul beskikking te stel nie, is dit ook die geval dat die tradisioneel georiënteerde Bantoeuers nie oor die gevormdheid beskik om in hierdie verband reg aan hul kinders te laat geskied nie. Die ouers is nie werklik in staat om die kind se belangstelling te aktiveer en te bestendig en sy horisonne uit te skuif nie. Nuuskierigheid word nie aangemoedig nie en intellektuele aktivering deur kinders op nuwe aspekte in hul omgewing te wys, is ontoereikend. Ongeletterde ouers van skoolgaande Bantoekinders is ook nie in staat om onontbeerlike hulpverlening met skoolwerk te verskaf nie. Met betrekking tot die bevordering van die intellektuele ontplooiing van kinders deur hul ouers skryf Biesheuvel (1958) soos volg: "The parents have little to give beyond exhorting

compliance with custom and tabu, and this is particularly noteworthy in those cases where the children are receiving scholastic education, but can obtain no guidance, or reinforcement of what they have learned, from the home" (7, p. 34).

Ten slotte moet daarop gewys word dat geloof van die Bantoe in die vooraf vasgelegde en die vooraf bepaalde die moontlikheid van die aanmoediging en motivering van die Bantoe-kind om hom met toewyding tot 'n taak te wend en na betere prestasies te streef, ondermyn. Die tradisioneel georiënteerde Bantoe glo dat selfs die leerprestasie van die kind vooraf bepaal is en dat die presterende kind self nie die belangrikste bydrae lewer nie. Aanmoediging en hulp aan die lerende kind met die oog op 'n beter aktualisering van die leergebeure vind dus minder algemeen plaas (2, p. 55). In die opvoedingsituasie word daar egter verder gegaan as bloot net die gebruik om die kind nie aan te moedig om na beter intellektuele prestasies te strewe nie. Daar word ook doelbewus gepoog om die kind te weerhou van intellektuele onafhanklikheid. Duminy (1968) verwys in hierdie verband na Ammar (1954) wat soos volg skryf: "Adults continuously wean their offspring from flights of imagination and spontaneity of action till they almost completely achieve their end by the time their offspring reach adolescence" (19, p. 35).

2.2.7 Gebrek aan sigbare affektiewe meelewing tussen ouers en kinders

Moederliefde en belangstelling in die kind (wat in die Pedagogiek en Psigologie bevestig is as van die grootste belang vir die skepping van 'n klimaat bevorderlik vir intellektuele ontplooiing) is opvallend aanwesig en intens gedurende die eerste twee lewensjare van die Bantoe-kind, maar na spening, wat in die reël op 'n traumatiese wyse plaasvind, is daar dikwels 'n sigbare vermindering in die aandag wat deur die ouers aan die kind bestee word. In die reël begin die ouer dogters dan die moederlike verpligtinge wat betref die versorging van die baba oorneem, terwyl die moeder dan weer 'n jonger kind het om aan aandag te gee (7, p. 34; 19, p. 29).

Alhoewel die vermindering van moederlike aandag wat aan die jong Bantoe-kind bestee word, nie noodwendig impliseer dat die liefde van die moeder vir die ouer wordende kind afneem nie, kom openlike liefdevolle bemoeienis al minder voor. Oor die algemeen is uiterlike vertoon nie eie aan die Bantoe se tradisionele lewenswyse nie (28, p. 4). Bantoevaders gee nie veel aandag aan die baba nie, aangesien dit tradisioneel die verantwoordelikheid van die moeder is. Badenhorst (1972) verwys na die volgende beskry-

wing deur Biesheuvel van affektiewe meelewing tussen ouers en kinders: "Most of the attention given by mothers to their children was of a physical kind very little overt affection was apparent in their relationship even with the youngest children. Their attitude was generally neither positive nor negative with older children there was very little personal relationship at all. The fathers were at home too little to see much of their children. They rarely held them or played with them, and then only when they were very young" (2, p. 40). Soos in die vorige paragraaf daarop gewys is, stel Bantoe-ouers ook nie besonder belang in die skolastiese vordering van hul skoolgaande kinders nie.

Afgesien van die feit dat die vader hom nie veel bemoei met die jong Bantoe-kind nie, en daar na soring 'n mate van verwydering tussen moeder en kind plaasvind, is die verhouding van vertroue en kameraderie wat so kenmerkend van die ouer-kindverhouding in 'n Westerse samelewing is, nie eie aan die verhouding in die Bantoe-gesin nie. Daar bestaan 'n oënskynlike gebrek aan warmte en toegeneentheid in die verhouding tussen die Bantoe-ouer en sy kind. Dit gebeur selfs dat 'n gespanne atmosfeer in die huis heers as die vader teenwoordig is. Hierdie gespanne atmosfeer blyk uit die feit dat die ouer seun dikwels die huis verlaat as die vader tuis is, uit die strengheid en ontoegeeflikheid waarmee laasgenoemde die kinders aanspreek en die gelukkige saamwees van die ander gesinslede as hy nie tuis is nie (3, p. 98; 2, p. 41; 77, p. 38).

2.3 ENKELE OPVALLENDE ASPEKTE VAN DIE WYERE KULTUURWêRELD VAN DIE TRADISIONEEL GEORIËNTEERDE BANTOE

2.3.1 Die voorskriftelikheid van hul lewenspatroon en hul betroubaarheid in bygelowe

Molema (1920) skryf soos volg oor die lewenswyse van die tradisioneel georiënteerde Bantoe: "His actions are controlled by iron reins of tradition, his conduct is constrained by rigid custom. His very words are often a formula" (43, p. 136). Uit hierdie woorde blyk die voorskriftelikheid van sy bestaan. Sy wense, optrede en selfs denke is vasgevang in tradisies en bygelowe. Presies soos sy vader en voorvaders gelewe het, moet hy ook lewe. Oorgelewerde en gestereotipeerde gedragsreëls geld deur sy hele lewe en oor die hele verwantskapslyn (48, p. 109). Ook is daar vir die Bantoe 'n verbod op vele gebruike wat ook "negative rites" genoem word. Hierdie gebruike of optrede wat verbied is, is op alle lewensterreine van toepassing, geld van geboorte tot sterfte en het 'n vormende en dissiplinerende waarde

van 'n negatiewe aard. In hierdie verband verwys Duminy (1968) na die volgende beskrywing deur Soga van 'n taboe wat vir Bantoes seuns geld: "Boys do not eat edible native herbs generally used as vegetables, or lick the porridge-stick to which food adheres, for they will prove cowards and take to flight in time of crisis" (19, p. 38).

Vir die tradisioneel georiënteerde Bantoe is die Unkulunkulu (Zoeloewoord vir sy opperwese) of die Groot-Een baie belangrik en die verering van die voorvaders is deel van die Bantoes se lewe. Vir die Bantoe lewe die dode ook. Daar word geglo dat die familie onder die direkte leiding van die voorgeslagte staan en dat die dodes 'n volgehoue belangstelling toon in wat met hul familie en stam gebeur. Wat betref die wette wat hulle hou, glo hulle dat dié wette altyd bestaan het, of geskep is deur 'n opperwese of die voorvadergeeste (19, p. 24; 54, p. 197; 2, pp. 53-54).

Indien 'n ramp die stam tref, word geglo dat dit te wyte is aan towerkuns of aan die vyandigheid van die voorvaders as gevolg van 'n verbreking van die stamtradisie. Met verwysing na onderskeidelik die goedgesindheid en vyandigheid van die voorvaders skryf Eiselen en Schapera (1937) soos volg: "As long as the moral code is strictly followed, they confer blessings and abundance; but if offended by any breach of custom, they can also send drought, cattle plague, tribal or personal disaster, sickness or death" (20, p. 250). Ten opsigte van dit wat die tradisioneel georiënteerde Bantoe nie kan verklaar of verstaan nie, vind hy veelal 'n antwoord in bygelowe. Molema (1920) wys daarop dat bygeloof 'n kenmerkende uitvloeisel van onkunde is (43, p. 167). Probleme word nie soseer te bowe gekom deur die toepassing van kennis nie, maar deur bonatuurlike werkinge en versoeke gerig aan die voorvaders. Erasmus (1975) verwys na 'n ondersoek deur Baran (1971) wat bevind het dat 'n Zoeloeproefgroep 'n obsessie getoon het met betrekking tot die bonatuurlike, eerder as om realistiese verduidelikings vir gebeurtenisse te soek (22, p. 43). "What a man knows is therefore less important than what he does, how he lives and behaves," aldus Krige (35, p. 98).

Die toordokter beklee 'n belangrike posisie binne die stamverband. Hy moet die onverstaanbare verklaar en kan byvoorbeeld die oorsaak van 'n ramp bepaal en ook aandui wat gedoen, of wie gestraf moet word om versoening te bewerkstellig. Volgens Erasmus (1975) het selfs Bantoes wie se lewenswyse as Westers georiënteerd beskou kan word, dit wil sê Bantoes wat Afrikaans en Engels magtig is, namatrikulasieopleiding deurloop het en vir die grootste gedeelte van hul lewe in 'n stad gewoon het (selfs daar gebore is),

se responsies getoon dat hulle in vrees lewe vir towerkuns en toordokters (22, p. 30).

2.3.2 Die bevordering van groeporiëntasie as 'n primêre doelstelling van die stam

Die bevordering van groeporiëntasie by die lede van die stam en die behoud van die uniekheid van die groep is 'n primêre doelstelling by die Bantoe. 'n Pasgebore baba is nie bloot lid van 'n spesifieke huisgesin nie. Die eksterne familiesisteem omvat die lewe van die totale gemeenskap - polities, religieus, ekonomies en sosiaal - en die nuwe aankomeling het geen ander keuse as om te leer om saam met en soos die hele groep te lewe nie. Dit is die begeerte van die hele gemeenskap en van die ouers in die besonder ".....to preserve the ethos, or folk-uniqueness of the group" (19, p. 24). Molema (1920) beskryf die premie wat op groepsgebondenheid gestel word soos volg: "The various members of the tribe were bound together by a strong social element, a kind of unwritten law, a tradition which every member of the tribe was brought up to respect and uphold. If he failed to do this, if he put his personal interests before those of the tribe, or if he did aught that was calculated to serve only a sect rather than the whole tribe, such a person was exposing himself to severe censure from all sides, and even to the danger of violent death - for anti-social practices were considered at once heresy and treason." En verder: "Collectivism was the civic law" (43, pp. 114-115).

Die tradisioneel georiënteerde Bantoe sal niks sê of doen wat tot die nadeel van sy stamgenote strek nie. Sy hoogste norm is die welsyn van die hoof en van die stam. Hy sal dan ook lieg of steel indien dit die stam of hoof bevoordeel en die vyand of teenparty benadeel. Sy beskouing van reg of verkeerd is dus nie absoluut nie, maar relatief. Die korrektheid of verkeerdheid van 'n daad hou verband met die voordele of nadele wat dit vir die stam inhou (43, pp. 116-117). Eiselen en Schapera (1937) verduidelik die Bantoe se beskouing van moraliteit soos volg: "..... the Bantu demand moral behaviour within the family and tribe rather than moral behaviour in general" (20, p. 270).

In die tradisionele Bantoe-gemeenskap bestaan daar 'n netwerk van verwantskappe ("web of kinship"). Die verhouding van die individu met en die korrekte optrede teenoor elke ander lid van die gemeenskap is presies bepaal en uitgestippel. Aan sy eie inisiatief in sy verhouding tot ander word baie min oorgelaat. Aan 'n vrou moet byvoorbeeld die grootste respek nie slegs deur die kinders van haar eie broers en die eggenotes van haar eie

dogters betoon word nie, maar ook deur vele ander wat op grond van hierdie verwantskapstruktuur in 'n soortgelyke verhouding tot haar geplaas is (32, p. 75). Kinders word van jongs af geleer om die seun van 'n hoofman te respekteer wat sy posisie van gesag reeds vroeg in sy lewe beklee (19, p. 17). Hoernlé (1937) vat die verskillende aspekte wat die verhouding en optrede van Nguni (Xhosas en Zoeloes) in 'n spesifieke stat of kraal ("umzi") bepaal, soos volg saam: "Within the 'umzi', great or small, the principles of conduct are constantly at work - the principle of seniority; the principle of the categories of blood kin, with distinctive patterns of behaviour towards each category; the principle of sex differences; the principle of distinction between kin by blood and kin by marriage" (31, pp. 76-77). Waar die posisie, status, voorregte, pligte, verantwoordelikhede en gedragspatroon van statbewoners of stamlede nie duidelik uitgestippel is nie, kom in die reël wrywing, jaloesie, spanning en ander probleme voor (39, p. 109).

In die tradisionele Bantoesamelewing gaan dit dan in die eerste plek nie om die ontplooiing van die individualiteit van die enkeling nie, maar om die eenmaking van die enkeling met die groep. Aanmoediging van individualisme sou strydig wees met groepsbelange en sou die geborgenheid wat die enkeling as lid van die groep beleef, vernietig. Nel (1967) skryf verder soos volg: "Met hierdie netwerk van verwantskappe is die hele samelewingspatroon tot buite die onmiddellike stamgrense verweef en hierin is die individuele persoon van geboorte af as't ware toegespin in 'n laken van eeue-oue rituele sodat sy gedrag steeds groepsgedrag is en sy persoonlikheid op die ou end 'n tradisioneel gerigte persoonlikheid" (48, p. 104). Van individualisme in Blanke Westerse terme is daar in tradisionele stamverband nie sprake nie (vg. 68, pp. 379-382). Al die besittings van die stam is veronderstel om aan die hoof te behoort - selfs ook die lewens van die stamlede. Die uitkoms van die algemene konformiteit, konserwatisme en homogeniteit van die beskouinge en optrede van stamlede is 'n baie eenvoudige, stabiele en uniforme kultuurwêreld (19, p. 23).

2.3.3 Die ongekompliseerdheid en konkreet gerigte inslag van die tradisionele lewenswyse

Die lewenswyse van die tradisioneel georiënteerde Bantoe stel nie besondere eise aan sy intellek nie. Uit die voorgaande het geblyk dat hulle nie daarop ingestel is om gebeurtenisse logies te probeer verklaar nie, maar slegs om te aanvaar in die lig van tradisies, bygelowe en die uitsluiting van die toordokter. B.F. Nel (1967) stel dié gedagte soos volg: "The Bantu child usually

accepts life at its face value" (45, p. 132). Badenhorst (1972) skryf dat by die tradisioneel georiënteerde Bantoe n groot mate van antropomorfe denke aangetref word, dit wil sê hy verpersoonlik dirge en beskou dit as besied. As die blare onder n boom deur die wind beweeg word, sal hy die krag wat die beweging veroorsaak, in die blare self soek. Hy is saaklik gerig (2, p. 48).

Deur nabootsing kan die Bantoe kind reeds baie van die daaglikse take bemeester wat hy sal moet verrig. In die spel van die kinders is selde enige aanduiding van verbeeldingrykheid en dit is in die reël n direkte nabootsing van die werk en lewenswyse van volwassenes. In hierdie verband verwys Duminy (1968) na die woorde van Miller (1928): "There is little in the material equipment of these peoples which the child cannot acquire through imitation. He needs only to heed the testimony of his senses, to drink in all that is to be seen and heard, to be casually transformed into the typical Bushman, or Fuegian or Veddah" (19, p. 30). Die tradisioneel georiënteerde Bantoe is tevrede met n eenvoudige lewenswyse, identies aan dié van sy voorgeslagte.

Die ongekompliseerdheid van hul lewenswyse blyk uit hul politieke bestel (n eenvoudige, outokratiese patriargale stelsel), hul godsdiens (vrees vir bese geeste en n geloof in voorvadergeeste) en die "volwassewording" van die jeugdige (by wyse van inisiasieprosedures) (43, p. 193). Enkele verdere opmerkings oor hul godsdiensbeoefening is hier van pas. Berou, selfverloëning en die aflê van plegtige beloftes is vreemd aan die godsdienstige lewe van die Bantoe. Om seremonies op die korrekte, formele wyse uit te voer en om krisis wat opduik, ooreenkomstig die tradisionele gebruike te oorbrug, is die belangrikste in die godsdiensbeoefening van die tradisioneel georiënteerde Bantoe. Die geestelike gerigtheid van die aanbieder is van minder belang (20, pp. 257-259). Intrinsieke en abstrakte waardes in die Westerse sin (byvoorbeeld religieuse en sedelike waardes vir die persoon) het nie n plek in die tradisionele waardehiërargie nie. Daar is dan ook nie behoefte aan persoonlike oortuiging en individuele beslissing nie (48, pp. 117-118). Uit die voorgaande blyk die probleme wat ondervind word om die tradisioneel georiënteerde Bantoe te kersten. Teenoor die abstraktheid van begrippe soos "berusting" en "krag deur gebed" staan die heidendom gereed met n eenvoudige verklaring vir probleme en n onmiddellike oplossing. Holleman (1958) stel dié twee soos volg teenoor mekaar: "Christianity demands a sustained spiritual effort and mental discipline: paganism prescribes material sacrifice. God does not promise that misfortune shall never recur; but the pagan spirits threaten disaster if the sacrifice is not made. There are

few who do not, under such pressure, reach back for the direct simple and seemingly plausible prescriptions of their ancestral faith...." (33, p. 67).

Ten slotte blyk die ongekompliseerdheid van die tradisionele lewenswyse van die Bantoe uit die feit dat harde en volgehoue arbeid nie deel van hiërdie lewenswyse is nie en hy geen behoefte gehad het aan 'n ontwikkelde syfersisteem nie. Om deur werk te verseker dat genoegsame voedsel beskikbaar is, was aanvanklik nie nodig nie, aangesien voedsel oorvloedig uit die natuur beskikbaar was en ander stamme altyd oorweldig kon word indien kos skaars geword het. Die mense het luilekker en sorgeloos gelewe en 'n onverskilligheid teenoor tyd en die toekoms was kenmerkend van hul bestaanswyse (43, pp. 193 en 198). Ook vandag is sodanige ingesteldheid kenmerkend van die tradisioneel georiënteerde Bantoe. Alhoewel die Bantoe altyd oor 'n kennis van syfers beskik het en eenvoudige rekenwerk gedoen het, het hulle nooit die behoefte gevoel om syfers met simbole aan te dui nie. In hierdie verband skryf Mutwa (1965) soos volg: "..... even today figures cannot be represented in Bantu writing other than by means of simple straightforward lines, scratches, strokes or incisions (44, p. 548). Hy vervolg: "The Bantu, all along, have needed figures only for basic-- never complex - purposes.half-a-day's journey by foot often sufficed to indicate a specific distance" (44, pp. 551-552).

2.4 SAMEVATTING

Die tradisionele huislike milieu van die Bantoe kind word gekenmerk deur die eenvoud en armoedigheid daarvan. Sy daaglikse lewenswyse is ongekompliseerd en daar word nie besondere intellektuele inspanning van hom vereis nie. Die opvoeding van die kind is gerig op sy inskakeling in 'n statiese lewenspatroon en handhawing van die bestaande. Vooruitgang word nie nodig geag nie. Daar is dus nie sprake van 'n gerigtheid om die moontlike hede van die kind optimaal te laat ontplooi nie. Die aanleer van konkrete gedragspatrone word primêr gestel en min of geen aandag word gegee aan waardes onderliggend aan betekenisvolle handeling nie.

Aangesien die geakkumuleerde kennis van die stam in verhale en spreekwoorde opgeneem en deur mondelinge herhaling aan die nageslag oorgedra word, word die vermoë om goed te kan onthou besonder hoog aangeslaan. Die Bantoe vader beklee 'n outoritêre gesagsposisie en konformiteit en onderdanigheid aan gesag is oorheersende waardes. Vanweë talle verpligtinge teenoor 'n groot gesin bestee Bantoe moeders nie baie tyd aan hul ouer kinders nie

en uiteraard word min gedoen om die intellektuele ontplooiing van die kind te bevorder. Voorts is die verhouding van vertroue en kameraderie wat so kenmerkend van die ouer-kindverhouding in 'n Westerse samelewing is, nie eie aan die verhouding in die Bantoesin nie.

Die lewenspatroon van die tradisioneel georiënteerde Bantoesin word gekenmerk deur die voorskriftelikheid daarvan. Sy wense, optrede en selfs denke is vasgevang in tradisies en bygelowe. Vir dit wat hy nie verstaan nie, word 'n antwoord in bygelowe gevind en nie deur die toepassing van kennis nie. Die bevordering van groeporiëntasie word primêr gestel, in so 'n mate dat sy beskouing van reg of verkeerd relatief is, aangesien dit onlosmaaklik met die welsyn van die stam verbind is. Die verhouding van die individu met en die korrekte optrede teenoor elke ander lid van die gemeenskap is presies bepaal en uitgestippel. Verder is die ongekompliseerdheid en konkreet gerigte inslag van die tradisionele lewenswyse van die Bantoesin opvallend. Intrinsieke en abstrakte waardes in die Westerse sin het nie 'n plek in die tradisioneel georiënteerde Bantoesin se waardehiërargie nie.

HOOFSTUK 3

DIE VERWERKLIKING VAN SY INTELLIGENSIE DEUR DIE BANTOEKIND TEEN DIE AGTERGROND VAN SY TRADISIONELE KULTUURWÊRELD

3.1 INLEIDING

In die voorgaande hoofstuk is aspekte van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe kortliks beskryf. Die besondere aard van die vorming van die persoonstruktuur van die kind word hoofsaaklik bepaal deur die opvoedings- en onderwyspraktyk in die wêreld waarin hy grootword. Op sy weg na volwassenheid vind persoonsvorming plaas deur 'n gestadige skoling- en opvoedingswerking en aan die hand van die lewenstandaarde en norme wat eie is aan en geldend is binne die volk en gemeenskap waaraan hy behoort. Die wordende kind se opvoeding is op die volkslees geskoei en as hy volwassenheid bereik, het hy 'n "volks- of kultuurgeoriënteerde persoonlikheid" wat kwalik veranderbaar is (48, pp. 66-67). Hierdie vorming het betrekking op die totale persoon en in die besonder ook op sy intellektuele ontplooiing.

Vervolgens sal gepoog word om enkele implikasies wat aspekte van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe vir sy persoonswording, en in die besonder vir die verwerkliking van sy intelligensie inhou, aan die orde te stel. Aspekte van die persoonstruktuur van die tradisioneel georiënteerde Bantoe wat in sommige van die volgende afdelings teen die agtergrond van sy kultuurwêreld bespreek word, moet nie as geïsoleerde entiteite of onafhanklik van mekaar beskou word nie, maar wel as geïntegreerd in die totale persoonstruktuur, en die interafhanklikheid en onderlinge samehang daarvan sal dan ook uit die bespreking blyk.

Wat betref die werkwyse wat in hierdie hoofstuk gevolg gaan word, die volgende: In die bespreking van elke afsonderlike aspek sal eers enkele leerteoretiese beskouinge aangaande die aktualiteit van die betrokke aspek vir die toereikende verwerkliking van intelligensie kortliks gestel word. In die lig hiervan en teen die agtergrond van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe, sal die situasie van die tradisioneel georiënteerde Bantoe dan bespreek word.

3.2 MATERIËLE MILIEU EN VERWERKLIKING VAN INTELLIGENSIE

Psigoloë en pedagoë stem in hoë mate saam oor die belangrikheid van die materiële milieu vir die verwerkliking van sy intelligensie deur die kind. Die jong kind begin reeds op drie-, vier- en vyfjarige ouderdom 'n beeld van sy omringende wêreld vorm - sy

persoonlike verwysingsraamwerk. Hierdie eerste begripsvorming, styl van waarneming en interpretasie van sy wêreld is die basis vir sy verdere ontplooiing. Deur sy bewegings, asook sy bekyking en hantering van die dinge, leer die kind sy wêreld ken. Van besondere belang vir sy intellektuele ontplooiing is dié dinge wat by wyse van die kind se visuele waarneming daarvan 'n appél tot hom rig. Hierdie dinge trek sy aandag - hy volg dit met sy oë, hy reik daarna, gryp dit en begin om iets betekenisvol daar-mee te doen. Bonekamp (1962) beklemtoon die betekenis van waarneming soos volg: "Waarnemen is niet alleen maar kennis nemen van de wereld,; het is het fundament waarop alle acten zich aftekenen Waarnemen is in-de-wereld-zijn, in relatie staan tot en betekenis geven aan hetgeen waarneembaar is" (11, p. 45). Deur betekenis aan die dinge te gee, verdiep die kind se insig in sy wêreld en kom hy tot deurleefde kennis wat as middel tot voortgesette voltrekking van leer dien. "Hoe uitgebreider en accurater onze kennis, des te steviger wordt onze 'greep' op de werkelijkheid", skryf Van der Meulen (66, p. 211). Die geleentheid tot kennismaking met, betekenisgewing aan en die ordening van die veelheid van dinge hang af van hoe "ryk" of "arm" die leefmilieu aan sulke omgangsdinge is. Waar die vlak van inkomste sodanig is dat blote voortbestaan van oorheersende belang is, word die kind gestrem in sy psigies-geestelike wording (2, p. 50; 19, p. 66; 3, pp. 98 en 109).

Biesheuvel (1958) wys daarop dat Amerikaanse studies ten opsigte van identiese tweelinge laat blyk het dat verandering van milieu 'n wysiging van ongeveer 40 punte in intelligensietoetsprestasie teweeg kan bring. Afgesien van die materiële, is aspekte soos onderwyskwalifikasies, beroepstatus en die gesindheid van ouers, asook ouers se verhouding tot mekaar en tot hul kinders, as kriteria vir die evaluering van die huislike milieu tydens genoemde studie in die VSA in aanmerking geneem. Hierdie bevinding impliseer dat indien 'n persoon met 'n "gemiddelde IK" van 100 in werklik "gunstige omstandighede" grootgeword het, hy heel waarskynlik 'n intelligensiepeil van 120 sou bereik ooreenkomstig sy prestasie op 'n intelligensietoets, terwyl dit slegs 80 sou gewees het indien sy huislike omstandighede besonder swak was (7, pp. 32-33).

Die betekenis van die huislike milieu vir die intellektuele ontplooiing van die kind word ook deur die bevindinge van Skeels beklemtoon. Hy het bevind dat 'n groep aangenome kinders wat op 'n vroeë ouderdom vanuit redelik swak huislike omstandighede oorgeplaas is na huisgesinne waar beter omstandighede heers het, gemiddeld ongeveer 30 punte beter as hul werklike moeders in

intelligensietoetse gepresteer het (3, pp. 64-67). Verskillende aspekte van die huislike milieu het 'n "meetbare uitwerking" op 'n kind se prestasie in 'n intelligensietoets. Daar is egter gevind dat twee aspekte, naamlik gesindheid van die ouers teenoor die kind en algemene materiële welstand, die grootste invloed uitoefen. Voorts word redelik algemeen aanvaar dat 'n agterstand in intellektuele ontplooiing as gevolg van swak huislike omstandighede gedurende die vroeë kinderjare moeilik verhaalbaar is. Biesheuvel (1943) vat die betekenis van 'n swak huislike milieu vir die intellektuele ontplooiing van die kind soos volg saam: "It appears, therefore, that inadequate environmental stimulation may reduce the IQ absolutely. A poor home-environment not only retards the rate of development of innate intelligence, but also brings it to a close at an earlier age than would normally have been the case. Those levels of development at which subtler environment influences might provide further stimuli for growth will never be reached. The effects of home-environment on intelligence are therefore largely quantitative and intrinsic, leading in the case of adverse conditions to a non-realization of natively given potentialities for intellectual development, which is permanent in its effects" (3, pp. 80-81).

In die lig van die voorgaande en gesien teen die tradisionele materiële milieu van die Bantoe-kind as agtergrond (kyk 2.2.1), is sy agterstand ten opsigte van voldoende geleentheid tot intellektuele ontplooiing vanselfsprekend. Die Bantoe-kind se lewensomstandighede bring mee dat hy verstandelik arm grootword (vg. 48, p. 137). Die eenvoud en karigheid van die materiële besittings van die Bantoe gee nie aan die jong Bantoe-kind en veral die baba genoegsame geleentheid om sy waarnemingsmoontlikhede en sy manipuleringsvermoë toereikend te verwerklik nie. In die meeste gevalle is daar nie laaie om oop te trek ten einde die inhoud daarvan te verken nie; tafels word nie gedek of saam met stoele in 'n patroon gerangskik nie, en blommerangskikkings is onbekend. Die materiële eenvoud laat hom ook geld ten opsigte van die psigies-geestelike lewe van die Bantoe-kind. Die gemiddelde Blanke kind word voortdurend gekonfronteer met die matematis-geometriese wêreld van die Westerse kultuur. Hy speel met meganiese speelgoed en hoor voortdurend van syfers, ure, minute, letters, liters, kilometer per uur, hittegraad, ensovoorts (7, p. 34; 19, p. 66). Wat betref die Bantoe skryf Biesheuvel soos volg: "The house serves as a shelter from the elements, It is of little use as a training-ground for the child preparing to gain an understanding of and acquire an adjustment to the larger world without" (3, p. 96).

Daar bestaan die neiging dat kinders wat in 'n landelike omgewing

grootword, swakker presteer ten opsigte van die kragtellings van intelligensietoetse as hul makkers in die stede (23, p. 43). Verbandhoudend met hierdie tendens het Badenhorst (1972) bevind dat van 10 Zoeloe-kindere, dié wat meer Westers georiënteerd is, oor die algemeen beter presteer in toetse waar praktiese vermoë, rekenkundige vermoë en verbale en nie-verbale redenering vereis word (2, pp. 136 en 168). Hierdie toedrag van sake moet onder andere daaraan toegeskryf word dat die materiële milieu van die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind, asook van die kind wat in 'n landelike omgewing grootgeword het, hom in mindere mate tot diverse en intense intellektuele aktivering leen.

3.3 ONTOEREIKENDE VERWERKLIKING VAN INTELLIGENSIE WEENS 'N GEBREKKIGE GERIGTHEID OP INTELLEKTUELE AKTIWITEITE

Potensiaal wat genegeer word, kan nie gedy nie. In hierdie verband het Plato reeds geskryf: "What is honoured in a country, will be cultivated there" (60, p. 133). Ter ondersteuning van hierdie uitspraak word gewys op die bevindinge van 'n groep navorsers aan die Arizona State University. Hulle het bevind dat indien van persone verwag word om vindingrykheid aan die dag te lê, hulle met meer nuwe en verrassende idees na vore kom as wanneer dit nie spesifiek van hulle verwag word nie (50, pp. 194-196). Indien intellektuele uitdagings nie aan die kind gerig word nie, sal hy nie daarop gerig wees om die vreemde raak te sien en te probeer verklaar nie, maar slegs daarop konsentreer om dit wat is, bloot weer te gee (34, p. 78).

In die tradisionele Bantoe-stamgemeenskap word intellektuele bekwaamheid nie besonder hoog aangeslaan nie. Die lewe wat sy voorgeslagte gevoer het, is goed genoeg vir die tradisioneel georiënteerde Bantoe en 'n gerigtheid op verandering en vernuwing is vreemd aan sy lewensbeskouing. Molema (1920) gee die volgende beskrywing van die onveranderlikheid van die tradisionele lewenswyse van die Bantoe: "For the moral and intellectual conduct of all members of the tribe was regulated by the prevailing moral and intellectual ideas of the time. They were expected to adopt the current notions of the day, to remain in the middle state, neither very foolish nor very able, neither very virtuous nor very vicious, but slumbering on in a peaceful mediocrity, adopting without much difficulty the current opinion of the day, making no inquiry, exciting no scandal, causing no wonder, just holding themselves on a level with their generation, and noiselessly conforming to the standard of morals and of knowledge common to the age and tribe in which they lived. In this way possible geniuses were held down by tradition and ancient customs" (43, p. 135). Duminy (1968) verwys na Raum (1961) wat beklemtoon dat daar onder die tradisioneel georiënteerde Zoeloes wel persone

is met uitmuntende intelligensie, maar dat in hul kultuurwêreld die geleentheid tot die verwerkliking daarvan nie gebied word nie (19, p. 43). Die ingesteldheid van die tradisioneel georiënteerde Bantoe gee aanleiding tot verstandelike afstomping en 'n gebrek aan inisiatief.

Vir die Bantoe-kind om sy plek in die tradisionele gemeenskap te kan inneem, is dit dan nie soseer sy intellek wat moet ontplooi nie, maar wel sy gesindheid wat gevorm moet word. Die vereiste gesindheid is 'n aanvaarding van die bekende en die bestaande. Deur 'n gerigtheid op kennis wat onveranderlik is en nie dui op onvolledigheid en 'n behoefte aan nuwe kennis nie, word die bestaande beskerm. Eksperimentering met nuwe moontlikhede en verandering word afgekeur. Die nodige diversiteit wat denke aktiveer, ontbreek en word doelbewus uitgeskakel. Nuuskierigheid word nie aangemoedig nie en vir die meeste vrae is daar 'n tradisionele antwoord. Vir probleme wat ontstaan, bied bygelowige 'n maklike oplossing (19, p. 39; 43, p. 142). Hierdie ingesteldheid om die oorsaak van gebeure aan verborge kragte toe te skryf en om nie self te interpreteer en 'n logiese verklaring te probeer soek nie, het tot gevolg dat die Bantoe-kind nie op kognitiewe bewering ingestel is nie en dat klakkelose aanvaarding 'n lewenswyse geword het - dat hy homself nie as skepper van sy leefwêreld sien nie (2, p. 54). B.F. Nel (1967) stel dieselfde saak soos volg: "The Bantu child usually accepts life at its face value" (45, p. 132).

Ten slotte word na twee ondersoeke verwys. Die oorwegend nie-intellektuele gerigtheid van 'n onderontwikkelde ras word mooi geïllustreer deur die bevindinge van Magaret Mead (1929) wat kinders in Samoa by 'n ondersoek betrek het. Biesheuvel wys daarop dat sy bevind het dat Samoakinders nie in staat was tot 'n teoretiese-verklarende benadering ten opsigte van prente wat hulle moes interpreteer nie. Hulle was geheel en al op die estetiese gerig en het slegs op die aantreklikheid van die prente kommentaar gelewer (3, p. 52). 'n Ondersoek deur Pelser (1974) dui daarop dat die Bantoe wat hom in 'n mate losgemaak het van 'n verankerheid in die klakkelose voorskriftelikheid van die tradisionele lewenswyse in meerdere mate as sy tradisioneel georiënteerde eweknie tot 'n intellektueel gerigte benadering in sy denke en doen en late in staat is. Uit hierdie ondersoek, waarin Tswana handels-ondernemers betrek is, het onder andere geblyk dat 11 (34,4%) van die ondernemers wat in voorvadergeeste geglo het, suksesvol in hul beroep was, terwyl 15 (55,6%) van dié wat nie in voorvadergeeste geglo het nie, as suksesvol geag is. Van die handelsondernemers wat wel in voorvadergeeste geglo het, is 10

(31,3%) as onsuksesvol beskou, terwyl slegs 3 (11,1%) van die wat nie in voorvadergeeste geglo het nie, as onsuksesvol beskou is (52, p. 55).

3.4 GEBREKKIGE DISTANSIËRINGSHOEDANIGHEDE AS ONDERLIGGEND AAN DIE ONTOEREIKENDE VERWERKLING VAN INTELLIGENSIE

"Die gerigtheid op 'n voorwerp, die uitgaan na die wêreld, die gedurige betrokkenheid op die wêreld word as intensionaliteit bestempel", aldus Badenhorst (1972). In dié lig gesien, is die mens daar by dié dinge wat deel vorm van sy belewenisinhoud (2, p. 49). Deur by die dinge te wees, gee die mens sin daaraan. Intensionaliteit dui dus nie alleen op 'n gerigtheid nie, maar ook op singewing wat tot ontwerp van wêreld lei (11, p. 68). Die mens verwerklik hom in die wêreld van die dinge, aldus Van Weel= den (1961; 75, pp. 55-56).

Om by die dinge te kan wees en om tot leer en kennisverowering te kan kom, verg 'n gedistansieerde stellingname. Die mens moet hom van homself kan distansieer, wat impliseer dat hy hom gevoelsmatig van die dinge distansieer. Deur hom van homself te distansieer, kom hy tot die ontdekking van 'n eie innerlike wêreld wat een van die weë na selfverwerkliking en selfvervulling is (46, pp. 203-206). Dit is dan die distansieëringshoedanigheid (die vermoë tot 'n objektiewe beskouing) wat saamhang met die denkpotensialiteit wat tot doeltreffende leer en kennisverowering lei. 'n Ongedifferensieerde, sterk gevoelsmatig gekleurde ingesteldheid verhinder die kind om hom kennend op die leeropgawe te rig. Daarenteen lei 'n gestabiliseerde gevoelslewe tot 'n gedistansieerde (gnosties) stellingname en die voltrekking van leer deur strukturering, kenning, ordening, analise, differensieëring, redenering, konkluderend en abstrahering (2, pp. 47 en 71).

Die kind wat hom nie kan losmaak van sy subjektiewe belewinge nie, dink meer konkreet. Dit is nodig dat die kind sal vorder van 'n vlak van denke gebaseer suiwer op waarneming ("observational levels of thought") en tot 'n skematiese ordening van feite in 'n sisteem sal kom" and then the application of that system to achieve even higher ordination and arrangement" (19, p. 69). Indien die bogemelde nie voltrek word nie, sal die kennis van die leerling niks meer as 'n chaotiese veelvuldigheid van feitelikhede wees nie. Deur te abstraheer, ontsnap die denker die persoon aan die veelvuldigheid van tasbare tydgebonde besonderhede ten opsigte van voorwerpe wat fisies teenwoordig is. Van Parreren (1960) stel dieselfde saak soos volg: "Begripsvorming vereis teen wize van abstraheren, waarbij wij de wereld van concrete, individuele dingen loslaten" (71, p. 175). Ab=

strakte denke impliseer onder andere dat die steurende beperkinge wat n veelvuldigheid van besonderhede meebring, opsetlik genegeer word ten gunste van die werklik essensiële van n voorwerp of situasie. Voorts word die persoon deur hom van homself te distansieer en die gevolglike ontdekking van n eie innerlike wêreld, meer bewus van abstrakte verhoudinge en die noodsaaklikheid van logiese, geordende en kritiese denke (46, pp. 208-209).

Uit die voorgaande blyk die aktualiteit van n gestabiliseerde gevoelsmatige gerigtheid as basis vir die verwerkliking van intelligensie. Oordrewe emosionaliteit, skryf Biesheuvel (1943), is n ontwrigtende faktor, aangesien dit aanleiding gee tot sensuueagtigheid, ontevredenheid en selfs angs indien probleme nie opgelos kan word nie. Oorspoeling deur affektiewe belewinge het tot gevolg dat die kind konkreetgebonde bly, hom nie van die dinge kan distansieer nie en nie tot hoër denkvlakke kan vorder nie (3, pp. 184-186).

Waar gewys is op die betekenis van n stabiele gevoelslewe vir die toereikende voltrekking van die distansiëringshoedanighede van die mens wat die verwerkliking van intelligensie onderlê, word die tradisioneel georiënteerde Bantoe en sy gesteldheid in hierdie verband nou aan die orde gestel. Die Bantoe kind is onlosmaaklik aan sy kultuurwêreld verbonde (kyk 2.3.1 en 2.3.3) en so sterk op die konkrete werklikheid, die gewoontes en tradisies van sy stam asook sy eie liggaamlikheid gerig dat hy dit moeilik vind om die innerlike "ek" tot voorwerp van sy belewinge te maak en sodoende n bewus-wees van die self ten volle te verwerklik. Sy besondere eenheid met sy wêreld, sy konkreetgebonde wêreldverhouding en die partikuliere sosiale sisteem waarin hy gebore is, belemmer die ontplooiing van sy psigies-geestelike dimensie en sy saaklike ingesteldheid het tot gevolg dat sy beoordeling bloot op grond van die uiterlike geskied. Gevolglik is daar by die Bantoe n vertraging wat betref die ontplooiing van selfverantwoordelikheid, n verhelderde toekomspektief en n intensionele gerigtheid, terwyl geleenthede tot intellektuele ontplooiing beperk word (45, pp. 129 en 133; 2, p. 48). In hierdie verband laat Nel (1967) hom soos volg uit: "Although the Bantu child is also a being with a self-consciousness, yet this consciousness of the self develops much slower in the Bantu child with the result that he is slow, not only in detaching him from himself and evaluating himself as a unique and separate being but also in detaching himself from the things or objects in his world" (45, p. 127). Die sterk affektief gekleurde beleving en gevolglike geremde ontplooiing van die distansiëringsmoontlikhede van die Bantoe kind bemoeilik sy intellektuele gerigtheid en die toereikende voltrekking van leer (vgl. 2, p. 50).

Ten slotte word na enkele ondersoeke met betrekking tot die dis-tansiëringsmoontlikhede van, en die verwerkliking van sy intel-ligensie deur die Bantoe verwys. Badenhorst (1972) het 10 Zoeloeleerlinge in die sekondêre skool by 'n ondersoek betrek en ge-vind dat die meerderheid van hierdie leerlinge hul nie altyd doeltreffend kan losmaak van hul subjektiewe belewinge nie, hul nie denkend op die leeropgaaf rig nie en dus nie tot begripmatige denke kan kom nie. Volgens Badenhorst "..... oorspoel hul oor-wegend paties-affektiewe ingesteldheid die gnosties-normatiewe belewinge". Ondanks 'n besondere leerbereidheid by sommige van hierdie kinders, slaag hul nie daarin om hul intelligensie toe-reikend te verwerklik nie. Die een kind wat wel daarin slaag om haar intelligensie op 'n optimale wyse te verwerklik, se gesins-milieu is sterk Westers georiënteerd (2, pp. 168-169). Aansluitend by hierdie bevindinge wys Duminy (1968) daarop dat dit uit wetenskaplike ondersoeke duidelik geword het dat die Bantoe-kind, vanweë sy konkreetgerigtheid, nie soos in die geval van die Blanke kind tot 'n meer analitiese en sistematiese denkwyse kom nie. Die ontplooiing van die denke tot abstrakte niveau's word ge-strem (19, p. 70).

Genoemde konkrete gebondenheid van die Bantoe word mooi geïllus-treer deur die tradisionele wyse van getalbenoeming. Van Rooy (1972) wys daarop dat die abstrakte telwyse (een, twee, drie ensovoorts) in die Bantoe-tale nie moontlik is nie. Grammati-kaal moet die getal altyd korrespondeer met die soort voorwerp wat getel word. In Zoeloe is dit nog meer gekompliseerd wegens die beskrywende wyse waarop na die getalle self verwys word*. Die getal ses word aangedui deur "daardie (byvoorbeeld beste) van die duim", dit wil sê vyf plus die duim van die ander hand; sewe is "daardie van die wysvinger", dit wil sê vyf plus die duim plus die wysvinger, en nege is "daardie wat een vinger laat oorbly". Die volgende voorbeeld illustreer die omslagtige be-noëming van groter getalle. In Noord-Sotho byvoorbeeld word die getal 122 soos volg benoem: "lekgolo le masome a mabedi le metsome mebedi". Letterlik vertaal beteken dit: een honderd en tiene wat is twee en ene wat is twee (74, p. 9) Die konkreetgerigt-heid van die Bantoe soos dit blyk uit die wyse waarop getalle

* Stappe is geneem om getallebenoeming in die Bantoe-tale te ver-eenvoudig. Dit maak dit vir die Bantoe-kind moontlik om vin-niger te reken en ook om tot 'n abstrakte getalbegrip te kom - 'n sine qua non vir algebrastudie (74, p. 9).

benoem word, rem uit die aard van die saak die ontplooiing van die denke tot abstrakte niveau's (vgl. 3.9).

Met betrekking tot die probleme wat die Bantoe ondervind om hom los te maak van sy subjektiewe belewinge, word ook verwys na die bevindinge van Du Preez (1962) wat 40 Bantoe-arbeiders in 'n ondersoek betrek het. By wyse van die inskakeling van die Rorschach Invlektoets het hy bevind dat die meerderheid van hierdie Bantoes 'n ontoereikende besef van waardes het, swak kontrole oor intense emosionele belewinge vertoon, gebrekkige introspeksie openbaar, vae angsgevoelens ervaar en 'n ontoereikende selfbeeld vertoon. Erasmus (1975) wys egter daarop dat Du Preez die resultate ontleed het sonder om die feit in aanmerking te neem dat die Rorschach as projeksiemedium teen 'n Westerse agtergrond ontwikkel is (22, pp. 17-18).

Die konkreetgebondenheid en ontoereikende distansiëringshoedanigheid van die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind word ook uitgewys deur navorsing wat aangedui het dat hulle nie buitelyntekeninge op papier kan identifiseer nie, maar wel soortgelyke tekeninge wat op hout uitgesny en op leerwerk aangebring is. In die bekende kulturele konteks kan hulle dus wel hul kennis toepas, maar kan dit nie oordra na 'n vir hulle heel nuwe situasie nie (3, p. 52). Uit 'n ondersoek deur Nel (1935) na die fantasie-lewe van Blanke en Bantoeskolliere het geblyk dat die spel van die Bantoe-kind minder verbeeldingryk is as dié van die Blanke kind en ook nie dieselfde diversiteit vertoon nie. Hy kom tot die gevolgtrekking dat alhoewel die ontplooiingsgebeure waarskynlik by Blanke en Bantoe-kinders aanvanklik kwalitatief identies is, die eise wat in die tradisionele Bantoe-kultuurwêreld gestel word en die geleenthede wat gebied word om die denke na 'n hoër niveau te verhef, van so 'n aard is dat dit die Bantoe-kind nie help om hom van die konkreet-waarneembare los te maak nie (45, p. 132).

Samevattend kan dit dus gestel word dat dit wil voorkom of die gevoelslewe in so 'n groot mate by die tradisioneel georiënteerde Bantoe (ook die Bantoe-kind) oorheers, dat hy hom nie van sy subjektiewe belewinge kan losmaak en hom van homself en van die konkrete dinge om hom kan distansieer nie. Hierdie ontoereikende distansiëringsmoontlikhede van die Bantoe (wat deels toegeskryf kan word aan die eise wat sy kultuurwêreld aan hom stel) het tot gevolg dat hy konkreetgebonde bly en nie so geredelik tot 'n verheffing van sy denke tot die niveau van die abstrakte kan kom nie. Die implikasie is dan dat hy homself intellektueel ontoereikend verwerklik.

3.5 'N GESLOTE LEERSITUASIE EN DIE ONTOEREIKENDE VERWERKLING VAN INTELLIGENSIE

De Klerk (1967) wys daarop dat daar onderskei kan word tussen geslotenheid en openheid in die leersituasie. 'n Leersituasie met 'n meer geslote karakter vereis byvoorbeeld die weergee van stellinge en grammatikareëls en die toepassing van eenvoudige tegnieke op beperkte leerinhoud. Daarenteen vereis 'n leersituasie met 'n ope karakter dat die leerling meer van "homself" moet gee, soos byvoorbeeld in stelonderwys, die ontwerp van modelle en die vorming van hipoteses (17, pp. 270-271). Volgens Scholl (1967) impliseer 'n ope leersituasie dat na verskillende moontlike benaderingswyses in die oplossing van probleme gesoek word, terwyl die moontlikheid van 'n diversiteit van oplossings en metodes erken word (55, p. 284).

'n Ope leersituasie bevorder intellektuele wendbaarheid ("intellectual flexibility"). Hallman (1967) beklemtoon dat intellektuele wendbaarheid van die grootste belang is vir die oplossing van nuwe probleme waarmee die mens gekonfronteer word. Hy beskryf intellektuele wendbaarheid dan as die moontlikheid om verskillende perspektiewe op 'n probleem te verkry; om bewustelik weg te beweeg van vooropgestelde idees, en om bekende begrippe in nuwe verbande te gebruik (27, p. 328; vgl. 34, p. 40). In hierdie verband onderskei Van Parreren (1965) tussen "parate" en "funksionele kennis". Parate kennis kan, wanneer nodig, in dieselfde konteks weergegee word. Funksionele kennis kan in 'n verskeidenheid van nuwe verbande gebruik word en kan geïntegreer word in die kennis waaroor reeds beskik word (73, p. 31). Deur die leerling te help om informasie in 'n nuwe konteks te kan gebruik, word sy vermoë tot abstrahering en om simboliek te gebruik, bevorder.

Voorts word 'n geslote leersituasie met "leer op grond van gesag" ("learning by authority") in verband gebring. Volgens Hallman (1967) impliseer "leer op grond van gesag" dat aan die leerling presies voorgeskryf word wat hy moet leer, hoe hy moet leer en wat hy as waar en reg moet aanvaar op grond daarvan dat een of ander outoriteit so sê (27, pp. 325-326; vgl. 62, p. 365). Torrance (1963) noem dat "leer op grond van gesag" slegs aan sekere kognitiewe moontlikhede eise stel, waaronder memoriseer. Van kinders word verwag om te onthou, en nie ook om te dink en te skep nie (63, p. 367). Sodanige leersituasie impliseer 'n oorbeklemtone van die verwerwing van kennis ten koste van die gebruikmaking daarvan, skryf Kneller (1965; 34, p. 76). 'n Leersituasie wat gekenmerk word deur 'n outoritêre benadering deur die onderwyser, inhibeer die kind se eie soeke na die waarheid -

die eie eksplorasië van sy wêreld. Die kind wat dit waag om onafhanklike oordeel aan die dag te lê en self sekere kennis=inhoude te interpreteer, kom in botsing met gesag.

Ten slotte impliseer 'n geslote leersituasië 'n sekere mate van noodwendige konformisme van die kant van die leerling. Die konformis is nie bereid om 'n eie standpunt te formuleer en te verdedig nie en sal hom sonder standpuntname by dié van 'n ander skaar. Om nie te konformeer nie, vereis die moed van 'n eie oortuiging en vertroue en die eie oordeel. Daarenteen is die konformis meer afhanklik van leiding, aangesien hy nie genoeg vertroue in sy eie idees het nie en bereid is om hulle te laat vaar vir dié van ander. Hy soek in die eerste plek sekuriteit en aanvaarding, verwerp die vreemde en vernu nuwe ervarings (34, p. 67; vgl. 38, pp. 12-13). Dit is dan begryplik dat die kind wat hom van jongs af in 'n geslote leersituasië bevind, waar kennis vanuit 'n outoritêre gesagsposisies aan hom voorgehou word en van hom verwag word om klakkeloos te aanvaar en te memoriseer, nie gerig sal wees op selfstandige interpretasies van die omringende wêreld nie.

In paragraaf 2.2.2 is gewys op die geslotenheid van die leersituasië waarin die tradisioneel georiënteerde Bantokind hom bevind. Die belangrikste doelstelling met sy opvoeding is om hom in te lei in die gewoontes en gebruike van 'n statiëse lewenspatroon. Van kinders word 'n slaafse onderdanigheid aan die gesag van die ouers verwag en reeds van jongs af word hy geleer om te gehoorsaam en nie om te dink nie (kyk 2.2.5). Sy leefwyse word vir hom deur tradisionele voorskrifte uitgestippel en vir dit wat hy nie kan verstaan nie, vind hy 'n antwoord in bygelowe (kyk 2.3.1). Die bevordering van die groeporiëntasies van die lede van die gemeenskap en die behoud van die uniekheid van die groep is van oorheersende belang. Dit gaan dan ook nie in die eerste plek om die ontplooiing van die individualiteit van die enkeling nie, maar om die eenmaking van die enkeling met die groep (kyk 2.3.2).

Weens die onbuigsame gewoontes, tradisies en bygelowe is die Bantokind in veel groter mate as die Blanke kind aan sy wêreld gebonde en is geleenthede vir die bevordering van selfstandige stellingname heelwat meer beperk (45, p. 127). Om die kind die gevestigde lewenswyse te laat aanvaar, moet verbeeldingryke en kreatiewe denke uitgeskakel word. Die kind moet daartoe gebring word om aanvaarding van die self deur die ander (medemens) as van primêre belang te ag. Vir die toelating tot 'n magtige kameradskap moet die jeugdige dan ten duurste betaal - die prysgawe van 'n deel van sy onafhanklikheid as individu (19, p. 33). On-

derdanigheid ten koste van ondernemingsgees is die gevolg.

Erasmus (1975) wys daarop dat 'n onderskeid gemaak moet word tussen situasies waar die gemeenskap bestaan om die ontwil van die individu, en situasies waar die individu bestaan om die ontwil van die gemeenskap. Laasgenoemde situasie strem die ontplooiing van die individu by wyse van sanksies (22, p. 42). Die oordrewe beklemtoning van die tradisionele lewenswyse deur die Bantoe en die toepassing van strafmaatreëls indien daarvan afgewyk word, het tot gevolg dat die individu in 'n kollektiewe lewenswyse verdwyn. Die harmonie van die groep word voorop gestel ten koste van die ontplooiing van die individu. "Individualism as understood in the Western world, could not thrive", skryf Molema (1920; 43, p. 115). Die Bantoe-kind wat in hierdie wêreld vasgevang sit, beskik selde oor die moed en die inisiatief om die geslotenheid van sy wêreld te deurbreek en die nuwe en vreemde tegemoet te tree (vgl. 2, p. 37).

In die tradisionele maatskaplike struktuur word nie geleentheid gebied vir die verwerking van persoonlike ambisie en individualiteit nie. Vir die kwalitatiewe ongelykheid van mense - insluitende ongelykheid betreffende intellektuele moontlikhede - word nie voorsiening gemaak nie. Erasmus (1975) skryf dat sodanige lewenswyse lei tot die vestiging van 'n "tradisie-georiënteerde persoonlikheid" (22, p. 42) wat impliseer dat die stempel van eenvormigheid sterk op elke lid van die gemeenskap afgedruk is en individualiteit ondermyn word. Daar word nie gewaag om van groepsnorme af te wyk nie, en indien dit wel gebeur, word die druk om te konformeer verskerp (vgl. 21, p. 372). Die Bantoe-kind word dan ook nie met 'n diversiteit van idees gekonfronteer nie en bevind hom selde in situasies waar hy ten opsigte van 'n betrokke saak op eie verantwoordelikheid standpunt moet inneem (24, p. 8). In teenstelling met hierdie toedrag van sake verwys Duminy (1968) na die volgende beskywing deur Margaret Mead (1963) van die Amerikaanse gemeenskap as 'n "ope gemeenskap": "The continuity of our American cultural life depends upon the way in which children in any event receive the indelible imprint of their social tradition But ours is not a homogeneous society. One community differs from another, the values of those who follow some different calling The four children of common parents may take such divergent courses that at the age of fifty their premises may be mutually unintelligible and antagonistic " (19, p. 25).

Daar is reeds op gewys dat 'n ope leersituasie onder andere impliseer dat gepoog word om verskillende perspektiewe op 'n probleem of aangeleentheid te verkry en om bekende begrippe in nuwe

verband te gebruik. Deur die leerling te help om inligting in 'n nuwe konteks te kan gebruik, word sy vermoë tot abstrahering bevorder. Volgens Grant (1969) wys Bruner (1966) daarop dat die onderrig in ongeletterde ("pre-literate") gemeenskappe bloot daarop gerig is om informasie binne die bekende konteks te verduidelik. Wat geleer word, is direk gebaseer op die bekende konkrete situasie in die werklikheid. "In the end every man in the culture knows nearly all there is to know about how to get on with life" (24, p. 7).

In die tradisionele, geslote Bantoe-gemeenskap word die bestaan- de dan selde bevera en word daar nie gepoog om die nuwe bloot te lê nie. Om die kind te laat inskakel by die groep en die ge- vestigde lewenswyse te laat aanvaar, moet hy sover gebring word om groepsaanvaarding primêr te stel en om ter wille van die be- houd van die bestaande te konformeer. Geleenthede aan die mens om reg te laat geskied aan homself as moontlikheid (vgl. 48, p. 118) word beperk en intellektuele ontplooiing word gestrem.

Ten slotte word verwys na 'n ondersoek deur Berry (1966) wat toetse ter evaluering van waarnemings- en begripsvormingvermoë onder andere op lede van die Temne-stam en Eskimo's toegepas het. Volgens Grant (1969) is bevind dat verstedelike Eskimo's die beste, en landelike Temne die swakste in hierdie toetse ge- presteer het. Ter verduideliking van sy bevindinge toon Berry aan dat die twee groepe verskil ten opsigte van kulturele ag- tergrond en die opvoeding wat hulle ontvang het. Waar per- soonskwaliteite soos individualiteit en vindingrykheid deur die Eskimo's beklemtoon word, is die Temne afhanklik en geneig om te konformeer (23, p. 45).

In aansluiting by die bogenelde is die volgende besonder toepas- lik. Met verwysing na die klem in die tradisionele kultuurwe- reld van die Bantoe op onderdanigheid, konformiteit, groepsaan- vaarding en die behoud van die bestaande, en in die lig van die geslotenheid van sodanige gemeenskap, skryf Duminy (1968) soos volg: "Phenomena like these can explain many a misconception about the African and the possibilities of his competing on the intellectual level with the members of any other race or group Because this alleged lack of ability has not been viewed against the all-important background from which it originated, it led to misconceptions in the past which did much harm" (19, p. 36).

3.6 DIE VERBAND TUSSEN LEERINTENSIE EN INTELLEKTUELE DAADKRAG

Volgens Van Parreren (1960) is kognitiewe antisipasie een van die belangrikste voorvereistes vir doeltreffende leer. Hy skryf

soos volg: "Het leren vangt aan in een toestand van niet-kunnen of niet-weten van iets, dat toch in een bepaald opzicht bekend is, nl. als dat gene dat wij niet weten of niet kunnen" (71, p. 13). Die persoon weet (is bewus van dit) - alhoewel heel gedeeltelik - wat hy nie weet (of kan) nie en wat hy wil weet (of kan). By hom is daar dus 'n begeerte om tot kennis te kom - "een op leren gerichte intentie" (71, p. 14).

'n Verantwoorde leerintensie impliseer dus 'n begeerte om dit wat die mens (ook die kind) nie weet, tot wete te bring. Aangesien dit waarvan nie kennis gedra word nie, onbekend en daarom bedreigend kan wees, moet die kind bereid wees om te waag ten einde tot eksplorasië oor te gaan. Die kind wat geborgenheid in die huiskring beleef en deur aktiewe meelewing aangemoedig word om hom met die onbekende te waag, sal sy wêreld eksploreer - veral omdat hy weet dat daar 'n veilige hawe is waarheen hy kan terugkeer indien hy hom onveilig voel. Badenhorst (1972) beweer dat leerintensie kan varieer vanaf 'n swak waaghouding gepaardgaande met 'n onwilligheidsbelewing en gebrekkige leerbereidheid, tot 'n belewing van veiligheid en geborgenheid te same met voldoende selfvertroue en die nodige waaghouding wat kan uitloop op 'n stabiele sistematiese belewing van die leerwêreld (2, pp. 69-70).

Soos reeds daarop gewys, is liefdevolle versorging deur die ouers en die kind se belewing van geborgenheid in die huiskring (ter wekking van 'n stabiele gevoelslewe) van die grootste belang om as basis te dien vir die verwerkliking van sy (die kind se) intelligensie. Om die geborgenheidsklimaat egter te verryk, is dit nodig dat die ouers die kind daartoe sal lei dat hy hom positief op die wêreld sal rig en hom sal aanmoedig om dit te verken, te interpreteer en te bemeester en om daarmee vol te hou (vgl. 3, p. 96). Die vermoë om vol te hou en deursettingsvermoë aan die dag te lê wanneer knellende probleme opduik, is essensieel vir die verwerkliking van intelligensie. Die kind moet hiertoe gehelp word deur simpatieke leiding en belangstelling en die geduldige beantwoording van sy vrae. Hy moet gehelp word tot die vestiging van 'n persoonlike en sinvolle rangorde van waardevoorkeure wat die stukrag is vir toegewyde arbeidsaamheid en volhardende ywer. Toereikende leer is dus nie (soos Nel (1967) dit stel) bloot 'n "psigiese aangeleentheid" nie, maar impliseer ook dat die "geestelike dimensie" geaktiveer moet word. Nel skryf soos volg: "It should, however, be emphasized that the higher cognitive powers in the child cannot be activated merely by stimulating (i.e. educating) the psychic dimension, that is, by imparting knowledge, but by activating or influencing the person as a totality, which im=

plies first and foremost an activation of the spiritual dimension as the nuclear dimension" (45, p. 132).

Vervolgens word kortliks, in die lig van genoemde vereistes wat die ontplooiing van intellektuele daadkrag onderlê, na die situasie van die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind gekyk. In die eerste plek is pogings deur die ouers om die jong kind daartoe te lei om hom op die wêreld te rig en hom aan te moedig om te verken en te verklaar nie kenmerkend van die be-moeienis van Bantoe-ouers met hul kind nie. Die aktiewe mee-lewing met sy ouers wat die kind die vertrouwe gee om die wêreld om hom te eksplorieer, ontbreek en sy waaghouding word ondermyn. Pogings tot hulpverlening gaan dikwels nie verder as die fisiese versorging van die kind nie en daar word selde meer van die kind verwag as om ooreenkomstig tradisionele voorskrifte op te tree.

Op die mate van afsydigheid van die Bantoevader teenoor die jong kind is gewys. Laasgenoemde verskynsel, tesame met die feit dat die spening van een baba in die reël redelik gou gevolg word deur die geboorte van 'n volgende, laat die Bantoe-moeder nie veel tyd om volgehoue aandag aan die jong kind te bestee nie (kyk 2.2.6 en 2.2.7). 'n Beleving van geborgenheid deur die kind word dus nie aangevul deur leiding met betrekking tot 'n gerigtheid op die verkenning van sy omringende wêreld nie. Met be-trekking tot die beleving van geborgenheid deur die Bantoe-kind skryf Nel (1967), dat alhoewel daar 'n hoër mate van geborgenheidsbeleving in die geslote gemeenskap is, hierdie opgaan-in-die-kollektiwiteit 'n skyngeborgenheid is en dat in die Westers georiënteerde ope sameleving met die klem op die individuele, dit 'n persoonlike opgawe is om die eie geborgenheid te herwin (48, p. 118). Volgens 'n ondersoek deur Badenhorst (1972) ten opsigte van 10 Zoeloe-kindere was daar slegs in 2 gevalle sprake van 'n werklik goeie kind-volwassene-leerverhouding. 'n Leerver-houding word onder andere vergestalt deur steungewing ten opsigte van leerprobleme en die ontplooiing van leerinisiatief, asook affektiewe vorming as grondslag vir eksplorاسie en leer (2, pp. 86 en 169).

In die tweede plek is die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind nie daarop gerig om intellektueel te presteer nie (kyk 2.2.6 en 3.3). Daar word selfs geglo dat die leerprestasie van die kind vooraf bepaal is en dat hy self nie veel kan doen om dit te verbeter nie. Ouers moedig dan ook nie hul kindere in 'n toereikende mate aan om skolasies beter te presteer nie. Aan ongelikheid ten opsigte van intelligensie word nie die nodige erkenning gegee nie (kyk 2.2.2 en 2.3.1). Dat daar by die Ban-

toekind 'n ontoereikende strewe is om tot kennis te kom en sy intelligensie te verwerklik, is in die lig van die voorgaande verstaanbaar. Uit ondersoek van Hall en Harris (1970) met Venda-mans afkomstig uit 'n landelike omgewing en deur Hall (1971) met Pedi-mans van 'n soortgelyke woongebied, het geblyk dat die wil om te presteer* en die verwerkliking van persoonsmoontlikhede nie 'n besonder sterk motiverende krag tydens die volvoering van hul alledaagse werkprogram is nie (25, pp. 10-11; 26, p. 22). In sy ondersoek met Zoeloeinders het Badenhorst (1972) bevind dat daar by die meerderheid sprake was van 'n gebrekkige waaghouding en swak leerintensie (2, p. 169).

Ten slotte is dit nodig om die aangeleentheid van 'n persoonlike en sinvolle rangorde van waardevoorkeure as stukrag vir deursettingsvermoë en volhardende vwer toe te lig. Soos daarop gewys is (kyk 2.2.3), is die rigsgoer vir die optrede van die tradisioneel georiënteerde Bantoe, tradisioneel vasgelegde reëls en regulasies. Vorming in 'n tradisionele verband impliseer onder andere die aanleer van uiterlike gewoontes en gedraginge in plaas van die verinnerliking van 'n eie waardehiërargie en die bewustelike waardering van waardes en hul gepaardgaande norme (vgl. 48, p. 116). Du Preez (1962) wat 40 Bantoe-arbeiders in 'n ondersoek betrek het, het by wyse van die inskakeling van die Rorschach Inkvlekttoets bevind dat die meerderheid van hierdie Bantoes 'n ontoereikende besef het van waardes soos vergestalt in 'n Westerse samelewing (22, pp. 17-18). Badenhorst (1972) wys daarop dat die Bantoe se geloof in en sy diens aan die voorvadergeeste daartoe lei dat sy hiërargie van waardes voortdurend kan verander as gevolg van beïnvloeding uit die "geestewêreld". Voorts meld hy dat sy eties-normatiewe wêreld nie voortdurend 'n konstante gehoorsaamheid eis nie (kyk 2.3.2). Hy noem dan ook dat die norme wat aan die Bantoe kind voorgehou word, moontlik stremmend vir die aktualisering van die leergebeure kan wees (2, p. 55).

In die lig van die voorgaande is dit in sekere mate begryplik waarom die tradisioneel georiënteerde Bantoe 'n gebrek aan intellektuele daadkrag vertoon. Biesheuvel (1943) wys daarop dat die Bantoe blyke gee van 'n gebrek aan deursettingsvermoë, minder aktief is en dat hy gou moedeloos raak wanneer hy met 'n probleem

* In hierdie verband berig Minnaar (1975) dat bevindinge daarop dui dat namate verwestersing toeneem, 'n behepthed met kompetisie en prestasie toeneem, selfs tot 'n kompulsiewe vlak (42, p. 267).

gekonfronteer word. In toetsituasies het dit byvoorbeeld gebeur dat van die toetslinge die toetse nie voltooi het nie en beweer het dat hulle moeg is, 'n hoofpyn ontwikkel het of bloot nie meer lus is om voort te gaan nie. Volgens Biesheuvel word in die toetsituasie eise aan die Bantoe gestel wat 'n gevormdheid vereis waarvoor hy nie beskik nie en wat in sy besondere leefwêreld nie relevant is nie - 'n gevormdheid wat 'n toekomstperspektief veronderstel en toereikende motivering ten grondslag lê. Hy noem egter verder dat die moontlikheid dat hierdie neiging tot ledigheid deels aan 'n basiese persoonstruktuur tekort toegeskryf kan word, nie genegeer moet word nie. Dit wil sê dit ontbreek hulle aan die nodige wilskrag (volitional staying power) (3, pp. 188-189).

In hierdie verband is dit nodig om ook na die tydsfaktor te verwys. Tyd as reguleerder van die daaglikse aktiwiteite soos van toepassing in die Westerse samelewing, is vreemd aan die Bantoe se bestaanswyse. 'n Werklike beseft van die betekenis van tyd in die huidige tydsgewrig verg dus 'n radikale heroriëntering van hom.

Samevattend kan dit gestel word dat die begeerte van die kind om tot kennis te kom, verwerklik word deur sy gerigtheid op die omringende wêreld. Hierdie gerigtheid word moontlik gemaak deur 'n beleving van geborgenheid in die huiskring en aanmoediging deur die ouers om te eksplloreer en daarmee vol te hou. Volharding word onderlê deur 'n sinvolle en persoonlike waardehierargie aan die hand waarvan betekenis gegee word aan dit wat hy wil bereik en bemeester. Die begeerte van die Bantoe-kind om tot kennis van die onbekende te kom, word gedemp deur die "voltooidheid" van sy wêreld; die mate van gestremdheid van sy eksploratiewe gerigtheid as gevolg van die voorafbepaaldheid van sy bestaanswyse en die ondermyning van sy geestelike stukrag deur 'n ontoereikende rangorde van waardevoorkeure volgens Westerse maatstawwe. Met betrekking tot die vestiging en verinnerliking van 'n waardehierargie in volksverband skryf Molema (1920) soos volg: "The growth of a moral sense is the work of centuries. One ought to consider how long a time it has taken to evolve the moral standards of conduct which govern the actions of people at home" (England) (43, p. 223).

3.7 DIE VERBAND TUSSEN KULTUURWÊRELD EN DIE ONTPLOOIING VAN (VISUELE) WAARNEMING

Waarneming lê ten grondslag van alle leer en die betekenisvolheid van dit wat deur die kind waargeneem word vir sy persoonswording, en in die besonder vir sy intellektuele ontplooiing,

word algemeen erken. Ter inleiding van hierdie afdeling is dit nodig om eers enkele beskouinge oor die aard en betekenis van waarneming toe te lig.

Die mens is bewus van dit waarvan hy kennis dra, of anders gestel, wat vir hom betekenis inhou. Hy selekteer dus die dinge waarop hy sy aandag wil toespits. Van den Berg (1972) noem hierdie gebeure "selectiewe attentie". Hy skryf soos volg: "Want ieder zit met deze attenties. Ieder bewijst in zijn zien hoe hy is. Ieder bewijst in welke visuele, auditieve, tactiele wereld hij leeft. Ieder realiseert zich daar, op zijn wijze" (64, p. 33). Ter illustrasie van hierdie uitspraak verwys Van den Berg na die oerwoudebewoner wat vir die eerste keer met 'n moderne stad kennis maak. Nadat hy die hele stad deurkruis het, is aan hom gevra wat hy gesien het. Sy antwoord was dat hy gesien het dat een persoon tien tot twaalf trosse piesangs kan dra. Hy self kon nooit meer as twee trosse dra nie. Dinge wat hy glad nie geken het nie, het hy nie waargeneem nie (64, pp. 33-34). Visuele waarneming in die besonder ontplooi dus in ooreenstemming met die visueel-toeganklike in die omringende wêreld van die kind. In hierdie verband word ook gewys op Bonekamp (1962) se beskouing van waarneming as hy skryf: "..... waarnemen is niet alleen maar kennis nemen van de wereld, het is het fundament waarop alle acten zich aftekenen en word deze acten voorondersteld. Waarnemen is in-de-wereld-zijn, in relatie staan tot en betekenis geven aan hetgeen waarneembaar is" (11, p. 45).

Vervolgens enkele beskouinge oor die begrip "openheid vir die werklikheid". Volgens Schulman (1966) impliseer "openheid vir die werklikheid" (ook genoem "perceptual openness") dat dié waarnemer meer perspektiewe op die werklikheid het as die persoon wat nie deur 'n "ope" benadering gekenmerk word nie. Die persoon wat ontvanklik is vir wat in sy leefwêreld gebeur, sien meer inherente verhoudings en aspekte in dit wat waargeneem word (56, p. 89). Hy neem sekere dinge soos kleure, teksture, persone se gedraginge en items in tydskrifte waar wat ander persone nie sal opmerk nie. Hy "ervaar dus meer" as die persoon wie se uitgaan tot sy wêreld nie in dieselfde mate deur 'n wakkere bewustheid van die werklikheid gekenmerk word nie (vgl. 60, p. 128). Kneller (1965) wys daarop dat "openheid vir die werklikheid" 'n voorververeiste vir die lewering van kreatiewe prestasie is. Sodanige persoonskwaliteit hou verband met die moontlikheid om dit wat as vanselfsprekend beskou word, in 'n nuwe lig te sien (34, p. 63). Met verwysing na die onnadenkende aanvaarding van wat tradisioneel so is, skryf Van Gelder (1966) dat die ontvanklike persoon (soos die kreatiewe persoon) hom kan losmaak van

die "sjabloonmatige" en kan soek na nuwe en dieper liggende implikasies in dit waarmee hy gekonfronteer word (69, p. 243). Daarenteen beskryf Schulman (1966) die persoon wat hom nie in dieselfde mate kan oopstel vir die werklikheid nie, soos volg: "By contrast, the less perceptually open individual uses an approach to an object in which there is merely a quick registration of its familiar features according to ready labels" (56, p. 89).

Gegewens dui daarop dat die Bantoe 'n agterstand het op die terrein van visuele waarneming. Navorsingstudies het getoon dat die Bantoe vertraag is wat betref "visueel-perseptuele ontwikkeling"; in vergelyking met die Blanke 'n onvermoë vertoon om dieptewaarneming te rapporteer en driedimensioneel te interpreteer; se begrip van ruimte radikaal verskil van dié van die Blanke; probleme ondervind om prente en figure analities waar te neem; konsepte soos omtrek, lengte en wydte nie goed verstaan nie, en in die reël rekenkundige begrippe moeilik bemeester (7, p. 53; 22, p. 53; 3, p. 58; 23, p. 44). Volgens ondersoekers is hierdie agterstand onder andere aan die tradisionele lewenswyse van die Bantoe en die besondere eise wat in sy wêreld aan hom gestel word, toe te skryf. Die eise wat in bogenoemde verband aan die mens in 'n Westerse samelewing gestel word, is vreemd aan die leefwêreld van die tradisionele georiënteerde Bantoe. Volgens Biesheuvel (1943) word die moontlikheid dat die agterstand van die Bantoe ten opsigte van visuele waarneming kultureel veranker is, versterk deur die feit dat die Bantoe wel in musiek uitblink. Hy skryf soos volg: "This shows that at least in the auditory sphere, the African's ability to grasp, work out, remember and create new relations of a most abstract kind, is by no means inferior to that displayed by the European in the visual and conceptual sphere" (3, p. 58).

As verklarings vir die agterstand van die Bantoe met betrekking tot ruimtelike waarneming word in die eerste plek daarop gewys dat prente onbekend in sy tradisionele kultuurwêreld is. Probleme wat hy ondervind met driedimensionele prentewaarneming word dus deels aan sy gebrek aan visueel-kinestetiese ervaring toegeskryf. Daarenteen leer die Blanke kind reeds vroeg van prente en hul simboliese betekenis. Grant (1969) verwys na Hudson (1960, 1962 en 1967) wat aangetoon het dat hoe vroeër kinders met prentemateriaal in aanraking kom, hoe gouer en beter leer hulle om diepte-indrukke van twee-dimensionele data te verkry. Verder word genoem dat dit op grond van verkreepte resultate wil voorkom of selfs gevorderde onderwys nie vir die aanvanklike verlies kan vergoed nie (23, p. 44).

In die tweede plek word die druk om ooreenkomstig tradisionele groepsbelange (stamtradisies) te konformeer wat in stamverband uitgeoefen word, as rede vir die gebrekkige ontplooiing van visuele waarneming by die tradisioneel georiënteerde Bantoe gesugereer. Vernon (1969) berig dat die toereikende ontplooiing van visuele waarneming onder andere verband hou met die geldende sosiale norme in 'n gemeenskap, met opvoeding en onderwys en met die mate van akkulturasie. Hy wys daarop dat 'n agterstand in hierdie verband nie in dieselfde mate by alle onontwikkelde groepe, soos byvoorbeeld die Eskimo's, voorkom nie. 'n Verskil tussen die Eskimo's en die Bantoe (laasgenoemde wat wel genoemde agterstand vertoon) is die feit dat Eskimokinders gedurende hul kinderjare aangemoedig word om te speel, te eksploreer en te ontdek, waardeur 'n werklikheidsgerigte benadering tot die omringende wêreld by hierdie kinders gevestig word (76, p. 217). Daarenteen is die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind nie in dieselfde mate gerig op selfstandige eksplorasië nie (kyk 3.5).

Ondersoek toon dan ook dat die mate van akkulturasie verband hou met die ontplooiing van visuele waarneming. Grant (1969) verwys na die werk van Verhaegen en Laroche (1958) wat bevind het dat Westers georiënteerde Bantoes take wat die interpretasië van ruimtelike konsepte behels, wel kan bemeester, terwyl die pogings van ongeletterde Bantoes om dië probleme op te los, gekenmerk word deur planlose probeer-en-tref metodes (23, p. 81). Volgens Erasmus (1975) toon navorsing deur Winter (1963) dat die vermoë van Bantoes om plakkate korrek waar te neem, met verstedeliking en verbeterde onderwysagtergrond verbeter. In hierdie verband het Reader (1963) bevind dat akkulturasie dieptewaarneming beduidend meer bevorder as die deurloping van formele onderwys (22, pp. 53 en 58). Hierdie bevinding kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat akkulturasie 'n vormingsgebeure impliseer wat nie in dieselfde mate deur formele onderwys wat vanuit die tradisionele huislike en kultuurmilieu deurloop word, bewerkstellig kan word nie. Deur gebruikmaking van die Kleur-en-Keuse-TAT het Minnaar (1975) bevind dat die vermoë tot dieptewaarneming betekenisvol verbeter namate verwestersing toeneem (42, pp. 267-268). Grant (1969) kom tot die volgende slotson: "Thus the results indicate, in general, that a strict, conformist environment has a negative effect on the perceptual abilities of members of societies which foster a restrictive style of life" (24, p. 6). Dit spreek dus vanself dat Bantoes wat in 'n konformistiese stamverband leef, 'n agterstand sal hê tydens die aflê van intelligensietoetse wat byvoorbeeld besondere eise met betrekking tot visuele waarneming stel.

Die siening dat 'n streng konformistiese samelewing beperkende implikasies het vir die ontplooiing van visuele waarneming, is

in harmonie met die bogaande beskouinge aangaande "openheid vir die werklikheid". Waar "openheid vir die werklikheid" gekenmerk word deur 'n bevraging van en 'n nuwe siening op die bestaande asook 'n gerigtheid op die oopdekking van die verborgene in die werklikheid, is dit begryplik dat die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe (waar aanvaarding van die tradisionele en die inskakeling in 'n statiese lewenspatroon voorop gestel word) genoemde openheid sal inhibeer. In hierdie verband verwys Grant (1969) na 'n werk deur Segall, Campbell en Herskovits (1966) waar in die effek van kulturele agtergrond op visuele waarneming behandel word. Dié skrywers het bevind dat persone met verskillende opsigte van kulturele agtergrond, insiggewende verskille vertoon het wat betref hul vatbaarheid vir geometriese of optiese illusies. Die meer geakkultureerde persoon vertoon 'n groter vatbaarheid vir hierdie illusies. Hierdie bevindinge suggereer dat akkulturasie tot groter perseptuele openheid en wendbaarheid lei (24, p. 6). Laasgenoemde impliseer voorts dat die meer geakkultureerde persoon hom makliker kan losmaak van die "sjabloonmatige" en die gegewene makliker in 'n nuwe konteks kan integreer (vgl. 3.5).

3.8 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN DIE ERKENNING VAN DIE VERWANTS- SKAP TUSSEN SKOOL- EN WYERE KULTUURWÊRELD

Opvoedkundiges aanvaar vandag allerweë die belangrikheid van die eerste aantal lewensjare vir die persoonsvorming van die kind en die bepalende karakter daarvan vir sy verdere ontplooiing. Biesheuvel (1962) noem dat teen die tyd dat die kind skool toe gaan, die kultuurwêreld (as breë agtergrond waarteen sy opvoeding voltrek word) 'n onuitwisbare indruk gemaak het op die persoonstruktuurvorming van die kind en in die besonder op sy intellektuele ontplooiing (8, p. 345). In hierdie verband verwys Duminy (1968) na die volgende woorde van Lawrence: "..... the child begins to build up his way of seeing the world, his private frame of reference, at three, four or five. Those early conceptions, those early patterns of perception and interpretation of the world, largely persist throughout life without being much changed or greatly revised" (19, p. 66).

Tussen die ontplooiingsniveau wat die kind op sesjarige ouderdom bereik het en die eise wat die skool aan die nuweling stel, moet daar nie slegs noue aansluiting wees nie, maar die skool moet ook sy verdere harmoniese ontplooiing verseker. Bijl (1960) noem die skool slegs 'n stroomversnelling in die ontplooiingsverloop van die kind (9, p. 153). Sodoende sal die kennis wat die skool toetredende vir die eerste keer opdoen, verwant wees aan sy voor-skoolse lewenservaringe en in die verworwe kognitiewe struktuur

geïntegreer kan word. Volgens Duminy (1968) is dit die moderne denksigologiese beskouing dat dit wat deur die persoon waargeneem is (dit wil sê die sintuiglike ervaring van die kind), die basis vorm vir die verdere en meer komprehensiewe ontplooiing van die denkgebeure. In hierdie verband verwys hy soos volg na die beskouing van Kohnstamm: "Kohnstamm even puts it that where the concrete observational level of thought is not well supplied or 'furnished', all knowledge and discourse becomes idle talk" (19, p. 65). 'n Belangrike faset van die kontemporêre didaktiese benadering is dan ook om vas te stel in watter mate kultuurvorme soos taal, geskiedenis, ensovoorts (alhoewel heel elementêr en ongekompliseerd) reeds by skooltoetrede deur die kind sy eie gemaak is (18, p. 198). In ondersteuning van hierdie beskouing skryf Ausubel (1963) soos volg: "Most new ideational materials that pupils encounter in a school setting are nonarbitrarily and substantively relatable to a previously learned background of meaningful ideas and information. In fact, the curriculum is deliberately organised in this fashion to provide for the untraumatic introduction of new facts and concepts" (1, p. 23).

Die skoolsituasie is dan wesenlik 'n herstigting van die oorspronklike huissituasie waar die kind aan die hand van bepaalde leerinhoudes gehelp word tot die konstituering van 'n eie sinvolle leefwêreld binne sy kultuurmilieu. In die skool kom die lerende kind dan voor die fundamenteelste kultuurgoedere en -vaardighede van sy wêreld te staan (2, p. 42). Die kind wat nie die nodige ervarings gedurende sy voorskoolse jare opgedoen het nie en nie kennis gemaak het met die verskillende sfere van sy kultuurmilieu nie, sal probleme ondervind om dit wat hy in die skoolsituasie waarneem, te verwerk en toe te eien.

Vervolgens word die situasie van die Bantoe-kind in die lig van die noodwendige verbondenheid van kultuur- en skoolwêreld toegelig. Die huidige Bantoeskool in die RSA is in 'n besonder groot mate Westers van aard. Hierdie Westers georiënteerde onderwysstelsel met alles wat dit inhou (organisasie, leerplanne, metodes, voertaal, ensovoorts), is gebaseer op die kennissisteme van die Westerse kultuur. In die geval van die Bantoe is daar dus nie sprake van die uitbouing van 'n skool vanuit hul sosiaal-kultureel-historiese leefmilieu nie (2, pp. 42-43). Volgens Duminy word die gesindheid en benadering wat tot hierdie toedrag van sake aanleiding gegee het, soos volg deur Tempels (1952) gestel: "We have had the idea that we stood before them like adults before the newly born (Dutch: Als het alles teenoewer het niet). In our mission to educate and to civilize, we 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 of 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 moulded by its own philosophy of life" (19, p. 47).

Die tradisionele Bantoesesin skiet te kort in die inruiming van 'n bestaansruimte wat vir die inskakeling by 'n Westers georiënteerde skoolstelsel noodsaaklik is en is nie in staat om te funksioneer as agtergrond vir sodanige inskakeling nie. Die Bantoeskind afkomstig uit 'n wêreld waar die tradisionele Bantoeskultuur steeds sterk spreek en wat vir die eerste keer skool toe gaan, is gevorm ooreenkomstig dit wat waarlik Bantoeskultuur is. In sy kind-wêreldverhouding verkeer die Bantoeskind gedurende sy voorskoolse lewensjare in 'n milieu wat hom geen voorbereiding bied vir die hoogs gespesialiseerde tegnologiese en ander kultuureise van die moderne Westerse samelewing nie. Die Bantoeskind het sowel 'n vormings- as kultuuragterstand om in te haal (48, pp. 138-144). Die gaping tussen skool en ouerhuis, veral wat betref skoolse opvoeding en onderwys en verworwe tradisionele waardes is diepgaande. Van die Bantoeskind word dus verwag om vaardighede te verwerf sonder om deel te gewees het van 'n tradisie van vakmanskap; om tegniese kennis te verwerf sonder ondervinding van 'n industriële gemeenskap en om waardes en hul gepaardgaande norme sy eie te maak sonder die religieuse en kulturele agtergrond van die Blanke wat daaraan volle betekenis gee.

Dit is begryplik dat bogemelde disharmonie tussen die tradisionele wyse van opvoeding en onderrig van die Bantoeskind en 'n Westers georiënteerde skoolstelsel sekere verreikende implikasies het. Soos daarop gewys is, is dit nodig om die leerhandeling van die kind betekenisvol te maak deur die leerinhoud wat aan gebied word aan die omringende lewenswerklikheid van die kind te knoop. Indien dit nie gebeur nie, vind dit wat geleer word nie aansluiting by die verworwe kognitiewe struktuur nie en kan dit wat geleer is, slegs gereproduseer word sonder dat 'n insigtelike greep daarop (veral abstrakte idees) verkry is. Sodoende kom die oorspronklike gebruikmaking van verworwe kennis nie tereg nie en word skoolgaan maklik 'n oefening in die memorisering van feite (19, p. 67; 18, p. 199). Die dilemma van die Bantoeskind wat betref die vreemdheid van die leerinhoud wat hy moet beheers, word soos volg deur Biesheuvel (1952) gestel: "In its approach to the humanistic aspects of education, to literature,

history, philosophy, the African child encounters little that is familiar or that has reference to the circumstances of his own life and that of his group. If he loves Shakespeare, it is more for the beauty of the language of the plays, than for the significance of the scenes and personalities they portray or the ideas which they propound" (5, p. 48).

Die kind wat nie waarlik die leerinhoud sy eie kan maak nie, kan maklik die leeropgawe as sinloos en waardeloos belewe. Badenhorst (1972) beweer dat die kind (as intensioneel gerigte mens) sin- en betekenisgewer aan sy wêreld is. Tydens sy volwassewording en veral die voltrekking van die leerhandeling moet die kind sekere kennisinhoude vertolk om tot eie singewing en sinbeleving te kom. Die Bantoeskolier ondervind in 'n vir hom vreemde kultuurwêreld uiteraard probleme om vanuit sy besondere gesitueerdheid tot 'n sinvolle vertolking en toe-eiening van vreemde kultuurgoedere te kom. Die moontlike mislukking wat die Bantoe-kind in die leersituasie beleef, sal ook sy waaghouding en leerintensie in hoër mate negatief beïnvloed (kyk 3.6). Die kind wie se handeling veral geken word deur momente van mislukking, probleme en tekorte kan sy beleving van die leeropgawe as sinloos sodanig verinnerlik dat dit sy leerintensie ondermyn en sy hoopvolle gerigtheid op die toekoms skaad (2, pp. 70-73).

Voorts kan 'n dualisme wat bestaan tussen enersyds die gesinslewe en andersyds die skool uitloop op innerlike tweespalt en 'n sterk patiese beleving van die dinge, verhoudinge en waardes, sonder 'n ooreenstemmende gnostiese stellingname (kyk 3.4). Van die skoolgaande Bantoe-kind word verwag om hom in sekere mate los te maak van sy tradisionele kultuurwêreld, en dit kan gevoelens van onsekerheid, magtelosheid, vyandigheid, angs en aggressie laat ontstaan (2, pp. 43 en 71). Ten opsigte van hierdie ontwrigtende gevoelsbelevinge kan die Bantoe-ouers nie hul kinders van besondere hulp wees nie, enersyds omdat laasgenoemde dikwels hul ouers wat betref skolastiese bekwaamheid, intellektuele ontplooiing en mate van verwestersing vooruit is, en andersyds weens die inherente onversoenbaarheid van sekere elemente van die tradisionele en die Westerse lewensbeskouing en -wyse (vgl. 3, p. 101; kyk 2.3).

Ten slotte word gewys op die problematiek van die tuisbring van persoonlike verantwoordelikeitsaanvaarding by die Bantoe-kind wat ook onderlê word deur die disharmonie tussen sy kultuur- en skoolwêreld. Dit is deel van die taak van die skool om die kind te help om van 'n verpligtinglose bestaanswyse te kom tot persoonlike taak- en verantwoordelikeitsaanvaarding. Soos

daarop gewys is (kyk 2.3.2), gaan dit in tradisionele stamverband nie om die ontplooiing van die individualiteit van die kind nie, maar wel om die eenmaking van die enkeling met die groep. Die enkeling word gevorm om geborgenheid in algehele eenwording met die groep te beleef. Die hoogste norm is die welsyn van die stam. Sosiale gebondenheid en sosiale en groepsanksies is die rigsgnoer vir die persoonsvorming van die Bantoe-kind. Daarenteen word in die Westerse samelewing 'n hoër premie geplaas op persoonlike vryheid, persoonlike aanspreeklikheid en eie innerlike sanksies. Vir die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind is dit dus moeilik om die persoonlike verantwoordelike-sin wat die Westerse leefwyse vereis, te aanvaar. Met verwysing na die verantwoordelike-sin aanvaarding wat groter persoonlike vryheid veronderstel, skryf Nel (1967) dan soos volg: "Dit is duidelik dat die tradisiegebonde en stamgewoontegerigte Bantoe-kind in skool- en lewensomstandighede waarin vrye skeppings-werksaamheid aan die orde is en waar die noodsaaklik aanvullende en skragende verantwoordelike-sin by hom ontbreek, weerloos sal staan teenoor 'n oormag van vryheid" (48, pp. 136-137).

Samevattend kan die aangeleentheid van die verbondenheid tussen kultuur- en skoolwêreld soos volg gestel word: Die eerste aantal lewensjare is in hoër mate bepalend vir die persoonsvorming van die kind. Dit is dus noodsaaklik dat daar 'n noue verwantskap tussen voorskoolse en skoolse wêreld sal wees om die kind se harmoniese ontplooiing verder te verseker. In die geval van die Bantoe is daar in die huidige tydsgewrig egter nie sprake van die uitbouing van 'n skool vanuit hul sosiaal-kultureel-historiese milieu nie, en die gevolglike dualisme tussen hul tradisionele wyse van opvoeding en onderrig en dié in 'n Westers georiënteerde skoolstelsel het ernstige implikasies vir die persoonswording van die Bantoe-kind. Die Bantoe-kind ondervind probleme om 'n insigtelike greep op abstrakte begrippe te kry, en dit lei maklik daartoe dat outentieke leer tot die blote memorisering van feite gedegradeer word. Die kind wie se leerhandelinge deur momente van mislukking oorheers word, kan die leeropgawe as sinloos beleef, en daardeur word sy leerintensie ondermyn. Voorts kan genoemde dualisme 'n gelabiliseerde gevoelslewe tot gevolg hê wat 'n gnostiese stellingname teenoor die dinge in die wêreld om hom bemoeilik. Ook lewer die sosiale gebondenheid en groepsanksies van die tradisionele lewenswyse van die Bantoe probleme op, aangesien die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind sonder dat hy veel geleentheid gehad het vir persoonlike verantwoordelike-sin aanvaarding weerloos staan wanneer hy hom in situasies bevind wat gekenmerk word deur 'n "oormag" van vryheid.

3.9 ENKELE IMPLIKASIES VAN DIE VERBONDENHEID VAN TAAL EN KULTUURWÊRELD

Oor die verband tussen taalverwerwing en -beheersing en die persoonswording van die kind (in die besonder die verwerking van sy intelligensie deur die kind) is reeds heelwat geskryf. In hierdie afdeling sal die betekenis van taal en sekere implikasies van ontoereikende taalbeheersing vir die lerende kind kortliks gestel word. Vervolgens sal die noodsaaklikheid van moedertaalonderrig en die situasie van die Bantoe-kind in hierdie verband aan die orde gestel word.

Die oorspronklikste wesenskenmerk van die mens is sy wêreldgesitueerdheid. Die relasie tussen mens en wêreld is so innig dat dit verkeerd sou wees om die mens van sy wêreld te isoleer (49, p. 4). Sy moedertaal is die medium waardeur die kind die menslike wêreld as 'n betekeniswêreld ontmoet. Taalverwerwing (veral sy moedertaal) is onlosmaaklik verbonde aan die spesifieke fisiese wêreld van die kind en die eise wat in daardie wêreld aan hom gestel word (19, p. 32). In hierdie verband wys Kwant (1967) daarop dat die taal met die totale eksistensie van die mens verweef is as hy skryf: "Ons sprekende is niet geïsoleerd, doch functioneert binnen het geheel van onze zingevende existentie" (36, p. 22).

Taalbeheersing is direk afhanklik van die ervaring van die kind in daardie situasies waaruit die woordbetekenisse ontstaan het. Vir die kind om taal outentiek te gebruik, moet die taal opgebou word vanuit die belewingswerklikheid (48, p. 95). Kwant (1967) skryf soos volg: "Ons sprekende kan niet worden losgemaakt van iets dat besproken wordt. Welnu, datgene waarover wij spreken, is de wereld waarin wij leven". En verder: "..... men wil een zin tot uitdrukking brengen die vóór het sprekende reeds bestaand" (36, pp. 14 en 18). Voorts is taal die medium waardeur denke losgemaak word van die waarneembare en aan die hand waarvan abstrahering plaasvind. Taal as 'n abstraksie van die waarneembare (dus as voorwaarde vir abstrahering) moet tred hou en in harmonie wees met dit wat waargeneem word. "If not, observation becomes passive 'looking' and thinking is seriously hampered" aldus Ouminy (1968; 19, p. 70). Selfs verbalisme kan die gevolg wees, dit wil sê 'n verbale respons vind plaas sonder dat 'n begrip gevorm word - 'n leë in-die-lug-hangende taal sonder betekenis is dan die gevolg (vgl. 58, p. 135).

Waar die mens in sy taalvoortbringende aktiwiteit dan in 'n besondere lotsgebondenheid optree, is die ontstane taal die uitdrukking van 'n bepaalde volksaard. Hierdeur word geïmpliseer

dat die taal meer "bevat" as die werklikheid, en wel die besondere interpretasie van die werklikheid deur 'n gegewe taalgemeenskap. Taal bevat dus die verwerklikheid. Deur taal skep elke taalgemeenskap sy unieke singewing aan sy wêreld (48, p. 86; vgl. 36, p. 133). In hierdie verband verwys Duminy (1968) na die volgende woorde van Malinowsky (1936): "Language consists not only of words, but also of the ideas which the words denote" (19, p. 32). Verskille tussen tale lê dan dieper as die sigbare verskille tussen woorde wat skynbaar dieselfde betekenis het. Nel (1967) verwys na die volgende beklemtoning van die kulturele gebondenheid van woordbetekenis deur Lado (1961): "It is quite an illusion to think, that meanings are the same in all languages, that languages only differ in the forms used for the meanings. As a matter of fact, the meanings into which we classify our experience are culturally determined or modified and they vary considerably from culture to culture" (48, pp. 87-88).

Uit bogaande blyk die verbondenheid van 'n besondere werklikheid en 'n besondere taal en die noodwendige verskille tussen die werklikheid, dit wil sê die besondere interpretasie van die werklikheid soos uitgedruk in verskillende tale. Ook by die aanleer van die Bantoetaal kom die Bantoe-kind dus tot kennis van die tradisionele Bantoelewe, aangesien die Bantoetaal, soos enige ander taal, die draer van die inhoud en begrippe van 'n bepaalde leefwyse is (48, pp. 92-93). Die begrippe onderliggend aan die woorde reflekteer die stamlewe, onder andere die geldende sosiale verhoudinge en morele en religieuse oortuiginge. Taal is dan grondvoorwaarde vir geestelike ontplooiing en die enigste en volledigste wyse waarop die mens, ook die Bantoe, aan sy wêreld betekenis kan gee (49, p. 5; 19, p. 32).

Met die oog op die verowering van die kultuursisteme, word van die kind vereis dat hy taal moet aanleer. Hierdie leergebeure neem ongeveer die twaalfde lewensmaand 'n aanvang en binne die eerste drie tot vier jaar leer die kind reeds 'n ingewikkelde stelsel van taalgebruik - 'n prestasie wat hy beswaarlik later in sy lewe sal ewenaar. Tydens sy skooljare stel steeds verbeterde taalbeheersing die kind in staat om 'n behoorlike greep op die skoolvakke, as konkretisering van heelwat van die formele kultuursisteme, te verkry. Sodoende word die skoolwêreld vir hom 'n wêreld van betekenis. Taalgeremde leerlinge sal dit dwarsdeur hul skoolloopbaan uiters moeilik vind om kultuurtegnieke soos lees, skryf en spelling te bemeester, en dit sal dan weer hul bemeestering van kennisinhoud van ander vakgebiede rem. Voorts dra swak taalbeheersing waarskynlik ook by tot 'n negatiewe leerintensie en 'n vertroebelde toekomsprospektief wat

meermale by taalgeremde leerlinge aangetref word. Onvolkome taalbeheersing, hetsy deur die leerling of deur die onderwyser, kan ook die onderwyser-leerlingverhouding belemmer. As die leerling weens gebrekkige taalbegrip die onderwyser nie kan verstaan nie, of as die onderwyser vanweë onvoldoende taalbeheersing homself nie verstaanbaar kan maak nie, is die kans dat die onderrig 'n suksesvolle verloop sal neem, uiters gering. Verder kan ontoereikende kommunikasie tussen leerling en onderwyser tot gevolg hê dat die onderwyser as identifikasiefiguur misluk; gevolglik sal suksesvolle onderwys ook ondermyn word. In die lig van die aktualiteit van toereikende taalbeheersing deur die leerling, wys Oosthuizen (1970) verder daarop dat vir die leerling om tot die doeltreffendste beheersing van sy moedertaal as verkennings-, ordenings- en toe-eieningsmiddel te kan kom, elke vakonderwyser in die eerste plek ook taalonderwyser moet wees. Hieruit blyk dat die kind nie tot optimale beheersing van sy moedertaal kan kom deur dit bloot as vak te bestudeer nie, maar dat hy dit ook as voertaal moet gebruik (49, pp. 5-8).

'n Praktyk waarin leerlinge deur medium van 'n tweede taal onderrig word, word dan ook allerweë afgekeur. Die kind se eerste kennismaking met sy wêreld vind deur sy moedertaal plaas en so wel in die voorskoolse periode as gedurende sy skooljare bly dit die aangewese middel vir sy opvoeding en onderwys. Vir die beginner in die skool doen 'n gevoel van onveiligheid, selfs vrees (as ontwrigtende gevoelsbeleving) hom maklik voor. Nel (1967) noem dat slegs die gebruik van sy eie taal hom die geborgenheid en aanvaarding kan laat beleef wat vir sy gemoedsrus en vertroue in die toekoms noodsaaklik is. Die effek wat die aanhoor van 'n vreemde taalmedium op die jong kind in die skool het, is veelal verwarring en vertraging (48, p. 205). Duminy (1967) beklentoon moedertaalonderwys teen die agtergrond van die teorie oor die noodsaaklikheid van die integrering en verankering van nuwe kennis in die bestaande kognitiewe raamwerk van die kind. Die moontlikheid van sodanige integrasie hang nou saam met die taalontploffing van die kind. Hy skryf soos volg: "Where the schooling, or part of it, is executed through the medium of a foreign language the subject matter learned at school through the medium of the foreign language, much more than is the case with mother tongue instruction, tends to remain isolated and its various aspects remain unsubsumed entities" (18, p. 199). Die nodige insig-gewende integrasie van reeds verworwe en nuwe kennissisteme vind nie plaas nie. Volgens Oosthuizen (1970) het MacNamara (1966) 'n deeglik gekontroleerde wetenskaplike ondersoek na onderwys deur medium van die tweede taal in Ierland onderneem. Hy verwys soos volg na MacNamara

se bevindings: "The Irish findings relating to the teaching of other subjects through the medium of the second language are particularly discouraging. For it seems that the teaching of mathematics, at least, through the medium of the second language does not benefit the second language, while it has a detrimental effect on the children's progress in mathematics" (49, p. 13). Samevattend wys Oosthuizen op die volgende nadele verbonde aan die tweede taal as voertaal:

- a. Die verstandelike ontplooiing van die kind word gerem.
- b. Skolastiese vertraging word in die hand gewerk.
- c. Die uitbreiding van die woordeskat van die leerling word gerem.
- d. Die denkgebeure word bemoeilik en vertraag, terwyl vermoednis die gevolg is (49, p. 13).

Afgesien van genoemde psigopedagogiese en leerteoretiese oorgewinge, is die betekenis van die moedertaal as die medium aan die hand waarvan die kind tot identifikasie met die wel en wee van sy volk kom, van die grootste belang. Weens die noodwendige verbondenheid van taal en volkslewe waarop gewys is, word die kind by wyse van onderrig deur medium van die moedertaal gelei tot suksesvolle meelewing met sy taalgenote. Meyer (1945) beklemtoon die vormende waarde van moedertaalonderwys soos volg: "Deur die moedertaal is die enkeling voelend, denkend en strewend gebonde aan die lot en roeping van sy volk, deur die taalonderrig as taalbeheersing word hy denkend, voelend en willend ingelei in die kultuurlewe, die geesteswêreld van sy volk en daar is geen ander weg wat lei tot die geestesvorming van die enkeling nie" (49, p. 8).

In die lig van die voorgaande bespreking ten aansien van die betekenis van taal en die noodsaaklikheid van moedertaalonderwys, word vervolgens kortliks na die situasie van die Bantoe-kind wat betref medium van onderrig verwys. In die RSA word in Bantoe-skole wat onder die Departement van Bantoeonderwys ressorteer, van graad 1 tot standerd 4 moedertaalonderwys aangebied. In standerd 5 tot standerd 10 (vorm V) word slegs die moedertaal self en die vak Godsdiensoonderrig deur medium van die moedertaal aangebied, terwyl die ander vakke op 'n 50 : 50-basis deur medium

van ðf Afrikaans, ðf Engels aangebied word*. 'n Belangrike rede vir sodanige praktyk is die feit dat die kennisinhoude wat 'n kind in 'n Westers georiënteerde skoolstelsel moet bemeester, nie toereikend deur die Bantoetale verwoord word nie. Die Bantoe-taal, sowel draer as produk van die Bantoe-kultuur, is in hierdie stadium nie in staat om in alle opsigte ook draer van 'n Westerse kultuur (soos deur die skoolse praktyk gereflekteer) te wees nie (48, p. 134). Cingo (1967) skryf dat veral die beperkthede van die woordeskat van Bantoetale ten opsigte van vaktaal, die moontlikheid van moedertaalonderwys bemoeilik (13, p. 148). Die feit dat die Bantoe nie 'n eie skryftaal ontwikkel het nie en dus ook geen geskrewe literatuur opgebou het voordat hy met die Westerse kultuur in aanraking gekom het nie, waarvan die gevolg was dat die taal en tradisies slegs deur mondelinge oorleweringe voortgeleef het, dui op die beperkthede van die Bantoetale as voertaal in veral die sekondêre skool. Die kennisinhoude waaroor die Bantoe-kind beskik en waarop die skool moet voortbou, bevat dan ook nie daardie kenniskwantiteite en -kwaliteite wat by die kennisstrukture van die Westers georiënteerde skoolprogramme aansluit nie (48, p. 94). Die Bantoe-kind se moedertaal bevat nie die nodige woordeskat om dit wat hy in die Westerse kultuurwêreld waarneem, toereikend te benoem nie (19, p. 68). Sy moedertaal (ook as voorwaarde vir abstrahering) hou nie tred en is nie in harmonie met dit wat hy waarneem nie. Die nodige integrasie van nuwe kennis in die bestaande kognitiewe struktuur van die persoon kan nie toereikend plaasvind nie, en waarneming word insigloos, aangesien die nodige begripsvorming nie plaasvind nie. Afgesien van die beperkthede van die Bantoe-tale as sodanig om leerlinge in die wêreld van die Westerling in te lei, word die moontlikheid van moedertaalonderwys verder bemoeilik deur die gebrek aan onderwysers wat deskundiges in 'n betrokke Bantoe-taal is. Die meeste onderwysers (ook Bantoe-onderwysers) in die RSA is self deur medium van 'n amptelike taal (Afrikaans of Engels) onderrig. Hulle vind dit dan moeilik om kennis, soos verwerf deur medium van Afrikaans of Engels, oor te dra in die moedertaal (byvoorbeeld in die primêre skool) wat

* Inligting verkry van 'n inspekteur van die Departement van Bantoe-onderwys. Skole kan wel toestemming van die Departement vra om slegs een van die twee amptelike tale as voertaal te gebruik.

interpretasie van die nuwe idees en feite in die moedertaal (Bantoetaal) vereis. Cingo (1967) wys verder soos volg op probleme in hierdie verband: "..... ideas which have been formulated in one language are so difficult to express through modes of another that a person habitually faced with this task can readily lose his facility to express himself" (13, p. 147).

Uit die reeds genoemde ondersoek van Badenhorst (1972) met 10 Bantoeleerlinge wat op sekondêre skool-vlak verkeer het, blyk dat Engels as voertaal vir hulle besondere probleme oplewer. Badenhorst beweer voorts dat dit maklik kan gebeur dat die Bantoeleerkind, ondanks 'n hoë intelligensie, weens 'n taalkort nie in staat is om sy intelligensie te verwerklik nie. Hy skryf soos volg: "Waar die voertaal in die skool vir hierdie kinders die tweede taal (Engels) is, dien dit vir die meerderheid as barriêre in plaas van as hulpmiddel. In al 10 gevalle is daar 'n terugval op die moedertaal indien daar sprake is van 'n vasgelopenheid in die vreemde taalmedium" (2, p. 168).

In die lig van die bogaande is daar dan eensyds die probleem van die beperkthede van die Bantoetaal as draer van 'n Westerse kultuur, en andersyds die probleme wat die Bantoeleerkind met 'n tweede taal as voertaal ondervind. Volgens Duminy (1968) regverdig eersgenoemde probleem nie noodwendig dat laasgenoemde probleem oor die hoof gesien mag word nie. Hy skryf soos volg: "Besides, we are sure, on pedagogical-didactical grounds, that it will be a more serious error still if we try to ignore, or fail to appreciate, the role of the mother tongue, and its future development" (19, p. 68).

3.10 SAMEVATTING

In die lig van relevante aspekte van huidige leerteorieë is gepoog om probleme met betrekking tot die verwerkliking van sy intelligensie deur die Bantoeleerkind teen die agtergrond van sy tradisionele kultuurwêreld toe te lig. Van besondere belang vir die intellektuele ontplooiing van die kind is die dinge in die wêreld om hom wat 'n appél tot hom rig. Die karigheid van die Bantoeleerkind se materiële milieu bring mee dat hy verstandelik arm groot word. Die materiële eenvoud van sy woonmilieu laat hom ook geld ten opsigte van sy psigies-geestelike ontplooiing.

Potensiaal wat genegeer word, kan nie gedy nie. Vir die Bantoeleerkind om sy plek in die tradisionele stamgemeenskap te kan inneem, is dit nie soseer sy intellek wat moet ontplooi nie, maar wel sy gesindheid wat gevorm moet word. Intellektuele bekwaam-

heid word nie besonder hoog aangeslaan nie en geleentheid wat aan die kind gebied word om intellektueel te ontplooi, is ontoereikend.

Die mens verwerklik hom in die wêreld van dinge. 'n Sterk paties-affektiewe ingesteldheid verhoed die kind om hom toereikend kennend op leeropgawes te rig. Die Bantoe-kind is sodanig aan sy kultuurwêreld verbonde en so sterk op die konkrete werklikheid gerig dat hy hom nie altyd doeltreffend van sy subjektiewe bewing kan losmaak nie. Hierdie ontoereikende distansiëringsmoontlikhede van die Bantoe-kind het tot gevolg dat hy nie so geredelik tot die verheffing van sy denke tot die abstrakte vlak kan kom nie, en dit impliseer dat hy hom intellektueel minder verwerklik.

'n Ope leersituasie impliseer onder andere dat na verskillende moontlike benaderingswyses in die oplossing van probleme gesoek word, en dat gepoog word om weg te beweeg van vooropgestelde idees om sodoe bekende begrippe in nuwe verbande te kan gebruik. Die aanwending eerder as die memorisering van kennis word beklemtoon. In tradisionele stamverband word Bantoe-kinders van jongs af geleer om slaafs te gehoorsaam en kennis te memoriseer, eerder as om selfstandige oordeel aan die dag te probeer lê. Dit gaan nie om die ontplooiing van die individualiteit van die enkeling nie, maar om sy opname in die kollektiewe leefwyse van sy stam. Kennisinhoude word binne 'n bekende kontekst verduidelik en direk gebaseer op die bekende konkrete situasie. Die gevestigde lewenswyse van die Bantoe word nie bevreemding en aanvaarding deur die groep word primêr gestel. Geleentheid in die Bantoe se tradisionele stamverband om reg te laat geskied aan homself as moontlikheid, word beperk en die verwerkliking van intelligensie gestrem.

Die begeerte van die kind om tot kennis te kom, word verwerklik deur 'n gerigtheid op sy wêreld. Hierdie gerigtheid van die kind word onder andere moontlik gemaak deur 'n beleving van geborgenheid in die huiskring en aanmoediging deur die ouers om sy wêreld te eksploreer en om daarmee vol te hou. Voorts word volhardende arbeidsaamheid onderlê deur 'n sinvolle en persoonlike waardehiërargie wat eweneens betekenis gee aan dit wat bereik en beheers wil word. Die begeerte van die Bantoe-kind om tot kennis van die onbekende te kom, word veral gedemp deur die "voltooidheid" van sy wêreld. Sy eksploratiewe gerigtheid word gestrem deur die voorafbepaaldheid van sy bestaanswyse, terwyl sy geestelike stukrag ondermyn word deur 'n ontoereikende rangorde van waardevoorkeure volgens Westerse maatstawwe.

Waarneming lê ten grondslag aan alle leer. Toereikende waarneming vereis "openheid vir die werklikheid". "Openheid vir die werklikheid" dui op 'n skerpsinnige bewustheid van die werklikheid, asook op die moontlikheid om los te kom van die vooropgesette ten einde verskillende perspektiewe op 'n saak te kan verkry. Visuele waarneming in die besonder ontplooi in ooreenstemming met die visueel toeganklike in die wêreld om die kind en impliseer betekenisgewing aan dit wat waargeneem word. Bevindinge dui daarop dat die Bantoe 'n agterstand het ten opsigte van visuele waarneming. Hierdie agterstand is onder andere daaraan toe te skryf dat die eise ten opsigte van visuele waarneming wat in 'n Westerse gemeenskap gestel word, vreemd is aan sy leefwêreld. Ook word die mening gehuldig dat druk om te konformeer, wat kenmerkend van die tradisionele lewenswyse van die Bantoe is, beperkende implikasies vir die ontplooiing van "perseptuele openheid" inhou.

Aangesien die voorskoolse lewensjare bepalend vir die persoonsvorming van die kind is, is 'n noue verwantskap tussen voorskoolse en skoolse wêreld noodsaaklik om die verdere harmoniese ontplooiing van die kind te verseker. Waar die tradisionele georiënteerde Bantoe-kind se leefwêreld gekenmerk word deur 'n dualisme tussen skool- en kultuurwêreld, ondervind hy probleme om 'n greep op die skoolse leerinhoude te kry. Die kind wie se leerhandeling hoofsaaklik deur momente van mislukking gekenmerk word, kan die leeropgawe as sinloos beleef, en daardeur word sy leerintensie ondermyn. Genoemde dualisme gee ook aanleiding tot ander ontwrigtende gevoelsbelewinge wat 'n gnostiese stellingname teenoor die dinge in die omringende wêreld bemoeilik.

Taalverwerwing deur die kind is onlosmaaklik verbonde aan die fisiese wêreld en die eise wat in daardie wêreld aan hom gestel word. Taal is dan ook die uitdrukking van 'n bepaalde volksaard en "bevat" meer as die werklikheid, en wel 'n besondere interpretasie van die werklikheid. So is ook 'n besondere Bantoetaal draer van die inhoude en begrippe van 'n bepaalde lewenswyse. Die gebruik van sy moedertaal in die leersituasie laat die kind geborgenheid en aanvaarding beleef wat vir sy voortgesette gemoedsrus en vertroue in die toekoms noodsaaklik is. Ook vergemaklik moedertaalonderwys die denkgebeure en stel die kind in staat om nuwe kennis in die bestaande kennisinhoudraamwerk te integreer. Weens sekere beperkthede van die Bantoetale word Bantoeleerlinge in die sekondêre skool deur medium van 'n tweede en selfs derde taal onderrig. Hierdeur word begripvorming en die verwerking van sy intelligensie bemoeilik.

HOOFSTUK 4

TERUGBLIK EN ENKELE VOORSTELLE

4.1 INLEIDING

Navorsingsbevindings en getuienis van deskundiges ten opsigte van die Bantoe dui daarop dat die Bantoe oor die algemeen besondere probleme ondervind om hom te handhaaf ten opsigte van die eise (in die besonder skolastiese en beroepseise) wat in 'n Westerse samelewing gestel word. Hierdie probleem is nie alleen kenmerkend van die tradisioneel georiënteerde Bantoe nie, maar is ook merkbaar by die Bantoe wat die Westerse lewenswyse in meerdere mate oorgeneem het. Die probleme wat die Bantoe ondervind om hom in genoemde verband te handhaaf, moet veral toegeskryf word aan sy verankertheid in 'n tradisionele lewensbeskouing en -wyse wat vir eeue die riggsnoer van sy lewe was en wat fundamenteel van die Westerse lewenswyse verskil.

In die voorgaande hoofstukke is 'n uiteensetting gegee van aspekte in die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe wat die verwerking van sy intelligensie kan rem en hierdie aspekte is bespreek in die lig van huidige teorieë aangaande voorvereistes vir die toereikende verwerking van intelligensie. Vervolgens sal die belangrikste bevindings kortliks saamgevat word, waarna enkele wyses voorgestel sal word waarop die Bantoe kind gehelp kan word om probleme met betrekking tot toereikende verwerking van sy intelligensie te bowe te kom.

4.2 BEVINDINGE VAN HIERDIE ONDERSOEK

'n Studie van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe het laat blyk dat die huislike milieu van die Bantoe kind gekenmerk word deur eenvoud en armoedigheid. Die daaglikse lewenswyse van die tradisioneel georiënteerde Bantoe vereis nie besondere intellektuele inspanning van hom nie; is ongekompliseerd en het 'n konkreetgebonde inslag, terwyl die opvoeding van die Bantoe kind gerig is op sy inskakeling in 'n relatief onveranderende lewenspatroon. Hierdie lewenspatroon word gekenmerk deur die voorskryftelike daarvan. Die wense, optrede en selfs denke van die tradisioneel georiënteerde Bantoe is vasgevang in tradisies en bygelowe. Aangesien vooruitgang nie as noodsaaklik geag word nie, is daar nie by die volwasse Bantoe 'n gerigtheid om die intellektuele moontlikhede van sy kind optimaal te laat ontplooi nie. Die aanleer van uiterlik waarneembare gedragwyses word primêr gestel en min of geen aandag word gegee aan die inskerping

van intrinsieke en abstrakte waardes onderliggend aan betekenisvolle handeling nie. Die geakkumuleerde kennis van die stam word mondelings aan die nageslag oorgedra en die vermoë om goed te kan onthou, word dan ook hoog aangeslaan. Die Bantoevader beklee 'n outoritêre gesagsposisie in die gesin en hy verwag slaafse gehoorsaamheid van die kinders. Bevordering van groeporiëntasie by die kinders, om sodoende die behoud van die eksklusiwiteit van die stam te verseker, is 'n primêre opvoedingsdoelstelling.

Die kultuurwêreld waarin die Bantoekind hom bevind, het beperkende implikasies vir die verwerkliking van sy intelligensie. Sy materiële milieu bring mee dat hy "verstandelik arm" grootword, aangesien die materiële eenvoud van sy milieu in sy psigies-geestelike lewe voortgesit word. Intellektuele bekwaamheid word nie besonder hoog aangeslaan nie, aangesien die lewenswyse van die tradisioneel georiënteerde Bantoe nie soseer vereis dat sy intellek moet ontplooi nie, maar wel dat sy gesindheid jeens sy stamgenote gevorm moet word. Geleenthede wat aan die Bantoekind gebied word om sy intellektuele ontplooiing te verseker, is dan ook ontoereikend. Voorts is die Bantoekind sodanig met sy kultuurwêreld verbonde en so sterk op die konkrete werklikheid gerig dat hy hom nie altyd doeltreffend van sy subjektiewe belewinge kan losmaak nie. Hierdie gebrekkige vermoë tot distansivering het tot gevolg dat hy nie so geredelik tot 'n verheffing van sy denke tot die abstrakte vlak kan kom nie en hom intellektueel ontoereikend verwerklik.

Die leersituasie in die tradisionele stamverband, waar van kinders verwag word om slaafs te gehoorsaam en kennis paraat te memoriseer eerder as om selfstandige oordeel aan die dag te lê, is 'n geslote leersituasie. Feitelikhede word binne 'n bekende konteks verduidelik en direk gebaseer op bekende, konkrete situasies. Daarenteen impliseer 'n ope leersituasie dat weg beweeg word van vooropgestelde idees wat dit moontlik maak om bekende begrippe in nuwe verbande te gebruik, dit wil sê die gebruik eerder as die blote memorisering van kennis word bevorder. Indien geleenthede vir 'n kind beperk word om uitdrukking te gee aan sy selfiemand-wil-wees en self-wil-doen, word die verwerkliking van intelligensie gestrem. Voorts word die begeerte van 'n kind om tot kennis te kom, verwerklik deur 'n doelbewuste gerigtheid op die wêreld om hom, wat weer moontlik gemaak word deur 'n beleving van geborgenheid in die huiskring, aanmoediging deur die ouers om sy wêreld te ontdek en om daarmee vol te hou, en 'n sinvolle en persoonlike waardehierargie wat betekenis gee aan dit wat hy wil bereik en bemeester. Die begeerte van die Bantoekind om tot kennis te kom van dit wat onbekend is, word gedemp deur die

"voltooidheid" van sy wêreld. Sy strewe na ontdekking word gestrem deur die voorafbepaaldheid van sy bestaanswyse en sy geestelike stukrag word ondermyn deur 'n ontoereikende rangorde van waardevoorkeure gemeet aan Westerse maatstawwe.

Waarneming lê ten grondslag aan alle leer. "Openheid vir die werklikheid" dui op 'n wakkere bewustheid van die werklikheid, asook op die moontlikheid om los te kom van die vooropgesette en sodoende in staat te wees om verskillende perspektiewe op 'n saak te kan verkry. Visuele waarneming ontplooi in ooreenstemming met die visueel toeganklike in die wêreld van 'n kind en impliseer betekenisgewing aan die kwaliteite en kwantiteit van dit wat waargeneem word. Die Bantoe het 'n agterstand ten opsigte van die ontplooiing van visuele waarneming. Hierdie agterstand is onder andere daaraan toe te skryf dat die eise ten opsigte van visuele waarneming in 'n Westerse gemeenskap vreemd is aan sy leefwêreld, asook dat die druk om te konformeer wat kenmerkend van die tradisionele lewenswyse van die Bantoe is, beperkende implikasies vir die ontplooiing van sy werklikheidsgerigtheid inhou.

Die voorskoolse lewensjare is bepalend vir die persoonsvorming van 'n kind. Om die voortgesette harmoniese ontplooiing van 'n kind te verseker, is 'n noue verwantskap tussen voorskoolse en skoolse wêreld noodsaaklik. Waar die tradisioneel georiënteerde Bantoe-kind se leefwêreld gekenmerk word deur 'n dualisme tussen skool- en kultuurwêreld, ondervind hy probleme om 'n greep op die skoolse leerinhoud te kry en dit vir homself toe te eien. Voorts word dié kind wie se leerhandelinge deur momente van mislukking gekenmerk word, se leerintensie ondermyn. Genoemde dualisme gee ook aanleiding tot sekere ontwrigtende gevoelsbelewinge wat 'n gnostiese stellingname teenoor die dinge in sy wêreld bemoeilik.

Taalverwerwing is onlosmaaklik verbonde aan die fisiese wêreld van die kind en die eise wat in daardie wêreld aan hom gestel word. Taal is dan ook die uitdrukking van 'n bepaalde volkstaal, bevat meer as die werklikheid en is inderdaad 'n besondere interpretasie van die werklikheid.

So is ook 'n besondere Bantoe-taal draer van die inhoud en begrippe van 'n bepaalde leefwyse. Die gebruik van sy moedertaal in die leersituasie laat 'n kind geborgenheid en aanvaarding beleef en vergemaklik die denkgebeure, aangesien so 'n kind in staat gestel word om nuwe kennis in die bestaande kognitiewe raamwerk te integreer. Bantoeleerlinge in die sekondêre skool word deur medium van 'n tweede en selfs derde taal onderrig. Die belangrikste rede

hiervoor is die feit dat die kennisinhoude wat 'n kind in 'n Westers georiënteerde skoolstelsel moet bemeester, nie toereikend deur die Bantoetale verwoord word nie. Die Bantoe kind se moedertaal bevat nie die nodige woordeskat om dit wat hy in 'n Westerse kultuurwêreld waarneem, te benoem nie.

4.3 ENKELE VOORSTELLE MET DIE OOG OP TOEREIKENDER INTELLIGENSIEVERWERKLING DEUR DIE BANTOEKIND

4.3.1 Inleiding

Die volgende voorstelle is gebaseer op die aanname dat die Bantoe hom in 'n steeds groter mate sal moet handhaaf in 'n wêreld waarin die eise van 'n beskawingsmondige, Westers-tegnologies georiënteerde gemeenskap geld. Om toereikend hierin te slaag, sal onder andere dié aspekte ten opsigte van sy huidige situasie wat onversoenbaar met die voorvereistes vir toereikende intelligensieverwerking is, sover as moontlik uitgeskakel moet word. Gesien die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe, is daar vir hierdie opvoedings- en onderwysprobleem nie kitsoplossings nie, maar word 'n geleidelike gebeure vereis. Ook is die praktiese implikasies van moontlike oplossings vir die probleem oorweldigend. Op grond van die gestelde problematiek word die volgende voorstelle as rigtingwysers ter verligting van die probleem nou aan die hand gedoen.

4.3.2 Die versnelling van die oriëntering van die Bantoe(kind) ten opsigte van 'n veranderende kultuurwêreld

Waar 'n proses van akkulturasie maklik aanleiding gee tot maatskaplike disintegrasie van een van die kultuurvorme wat saam met ander aangetref word, tree daar by wyse van reintegrasie in nuwe geordende samelewingseenheid te voorskyn. Hierdie is 'n uiters langsame gebeure aangesien versoening tussen lewensvorme wat dikwels ernstig van mekaar verskil, bewerkstellig moet word (kyk 1.3.3). Dit is begryplik dat akkulturasie en veral die reintegrasie-aspek daarvan, tot gevolg het (en tot gevolg sal hê) dat sekere elemente van die tradisionele Bantoe kultuur sal verdwyn, ander gewysig en aangepas sal word, terwyl ander sonder veel verandering sal bly voortbestaan. Ook is dit begryplik dat dié elemente wat geheel onversoenbaar is met sekere voorvereistes vir selfverwerking, en in die besonder vir intelligensieverwerking, sal moet verdwyn. Hoe gouer 'n nuwe geordende samelewingseenheid by wyse van reintegrasie bewerkstellig kan word, hoe gouer sal die Bantoe in 'n veranderende wêreld vir hom 'n stewige bestaansfondament toe-eien, hoe gouer sal ontwrigtende botsende beskouinge uitgeskakel word, en hoe

gouer sal die Bantoe tot 'n verinnerliking van dié beskouinge, waardes en norme kom wat toereikende intelligensieverwerkliking onderlê.

In hierdie studie is verskillende elemente van die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe wat sy selfverwerkliking strem, toegelig. Vervolgens word 'n benaderingswyse aan die hand ge=doen wat daarop gemik is om die versoening van botsende kultuur=elemente te probeer versnel en die oriëntering van die Bantoe=kind te vergemaklik in 'n wêreld wat, in vergelyking met sy tra=disionele kultuurwêreld, nuwe en besondere eise aan hom stel.

- a. In die eerste plek moet gepoog word om relevante kultuur= en milieuverskille tussen Bantoes en Blankes in die RSA te identifiseer en te beskryf. Hier word verwys na alle verskille wat implikasies het vir die opvoedende onderwys van die Bantoe-kind, en in die besonder na botsende elemente uit die kultuurwêreld van genoemde bevolkingsgroepe wat konflik en verwarring by die kind tot gevolg het.
- b. Hierdie verskille moet in die lig van fundamenteel-pedago=giese, psigopedagogiese en didakties-pedagogiese beginsels geïnterpreteer word. Met ander woorde, die implikasies van dié kultuurverskille vir die persoonswording van die Bantoe=kind en vir sy begeleiding tot selfverwerkliking in 'n Wes=ters-tegnologiese samelewing moet beskryf word.
- c. Metodes om genoemde kultuurverskille te versoen en 'n her=oriëntering by die Bantoe(kind) te bewerkstellig, moet ge=formuleer en in 'n toepaslike program ingeskakel word. In die besonder moet daarteen gewaak word dat die eise ten opsigte van heroriëntering wat aan die Bantoe(kind) gestel word, nie sy bestaansfundament sodanig sal ondergrawe dat dit verwarring en ontwrigting tot gevolg sal hê nie.
- d. Hierdie omvattende taak moet uitgevoer word deur noue same=werking en voortdurende konsultasie tussen Bantoe en Blanke opvoedkundiges, volkekundiges, sosioloë, psigoloë en ander akademië, kultuurleiers en belanghebbende amptenare.

Wat betref die noodsaaklikheid van doelgerigte pogings om die Bantoe te bring tot 'n positiewe heroriëntering in 'n vir hom dua= listiese wêreld, en die onontbeerlikheid daarvan om albei "wêreld" waarin die Bantoe hom bevind, te erken, word ten slotte gewys op die gedagtes wat Molema reeds in 1920 uitgespreek het en wat ook vandag nog van toepassing is: "It seems it should be the business of the more advanced Bantu to study, uphold and propa=gate their national customs and institutions, only modifying or

abolishing such as are pernicious, and seem calculated to clash with the best in civilization, and to arrest progress; smoothing those that are jagged, recasting and refining such as are rough and uncouth to inculcate into their less advanced brethren the respect and esteem of Bantu usages while emphasising only the laudable practices in the new civilisation. Then, perhaps, there will be fewer in that hopeless sect, who imagining themselves educated, scorn and despise their national traditions, imbibe a dangerous scepticism and materialism easily found in commercial and industrial centres, absorb all the shortcomings of civilisation and miss all the good in it, and are, at the end, infinitely worse than they were in their raw, uncivilised state - a floating mass of humanity, without identity, without creed, and without character" (43, pp. 318-319).

4.3.3 Die voorbereiding van die Bantoe-kleuter vir skooltoetreding

Die problematiek van die skoolgereedheid van die Bantoe-kind (wat verband hou met aspekte van persoonsvorming, soos sosialisering, selfstandigheid, emosionaliteit, intellektualisering en moreel-etiese gevormdheid) is in die eerste plek toe te skryf aan die feit dat hy moet toetree tot 'n skoolstelsel wat nie vanuit sy eie kultuurwêreld gestalte gekry het nie. Die moontlikheid om die probleem te probeer oplos deur die Bantoeskool bloot in harmonie met die kultuurwêreld van die Bantoe te bring, is egter nie voldoende nie, aangesien in 'n steeds groter wordende mate van die Bantoe vereis word om hom selfstandig in die moderne tegnologies georiënteerde wêreld te handhaaf. Daar moet dus gepoog word om die Bantoe-kleuter voor te berei vir toetreding tot 'n skool wat hom (met inagneming van sy kultuurwêreld) moet vorm vir opname in 'n samelewing wat in 'n toenemende mate eise ooreenkomstig dié van die moderne wêreld aan hom gaan stel.

In die eerste plek behoort 'n beleid vir kleuterskole oorweeg te word wat die Bantoe-kleuter sal help om hom toereikend psigies-geestelik vanuit sy besondere sosiale stelsel en konkreetgebonde leefwêreld te emansipeer. Indien ouers van kinders betrek en voorgelig kon word aangaande die ontplooiingsnood van hul kinders, sou dit van besondere waarde wees vir suksesvolle skooltoetreding en -vordering. In aansluiting hierby kan die daarstelling van voorbereidende klasse aan skole vir Bantoes (met veral 'n evaluerings- en remediëringstaak) 'n groot bydrae lewer ter voorbereiding van die Bantoe-kleuter vir oorplasing na die aanvangs-klas van die primêre skool.

4.3.4 Die invoer van n stelsel van differensiering in die primêre skool

Soos daarop gewys is (kyk 1.3.3), is die praktiese situasie in die RSA sê dat alhoewel veral sommige verstedelike Bantoes n groot mate van geakkultureerdheid verwerf het, die Bantoe in mindere of meerdere mate steeds in sy tradisionele kultuurwêreld veranker is. Dit spreek dan ook vanself dat Bantoeskoliere aansienlik sal verskil ten opsigte van hul gereedheid om n greep op Westerse kultuurgoedere soos vergestalt in die leerinhoud van die primêre skool te kry. In die lig van die bespreking in hoofstuk 3 kan aangeneem word dat genoemde gereedheid van die kind verband sal hou met die mate van geakkultureerdheid wat hy verwerf het. Die heterogeniteit van Bantoeskoliere ten opsigte van hul geakkultureerdheid onderlê dan die moontlikheid van differensiering in die primêre skool.

Daar word dan aan die hand gedoen dat die invoer van n stelsel van differensiering ten opsigte van onder andere leerinhoud en metode van aanbieding in die primêre skool oorweeg sal word. Tussen die Bantoeskolier wie se lewenservaring in groter mate tot die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe beperk is, en skoliere wat n groter mate van geakkultureerdheid verwerf het, moet gedifferensieer word. Sodanige differensiering impliseer onder andere dat gepoog sal word om groter harmonie tussen die skool- en die leefwêreld van verskillende kategorieë geakkultureerde Bantoeskoliere te bewerkstellig.

Ten slotte word enkele beginsels gestel wat by sodanige stelsel van differensiering in twee strome oorweeg moet word:

- a. Die stadium waarin met n stelsel van differensiering begin moet word, moet bepaal word op grond van probleme wat in die praktiese onderwyssituasie ondervind word.
- b. Die doel met die onderwys van die tradisioneel georiënteerde Bantoeskoliere is in die eerste plek die verwerwing van basiese geletterdheid.
- c. Die benadering in die leersituasie met betrekking tot genoemde kategorie leerlinge (kyk b) sal aanvanklik uiters konkreet van aard en prakties gerig moet wees en leerinhoud sal tot die absoluut noodsaaklike beperk moet word (kyk 2.3.3 en 3.4).
- d. Die benadering in die leersituasie ten opsigte van die verskillende gedifferensieerde groepe sal gekenmerk moet word

deur 'n verskil in balans tussen 'n meer dissiplinêr-voorskrif-
telike benadering en een wat meer geleentheid vir persoon-
like verantwoordelike saanvaarding en selfstandige denke
bied, sonder om die kind aan sy persoonlike vryheid uit te
lewer (kyk 2.2.1 en 3.5).

- e. Gedurende die primêre skool-jare moet geleentheid aan leer-
linge gebied word om van een differensiasiegroep na 'n ander
oorgeplaas te word. Die mening word gehuldig dat veral die
meer intelligente tradisioneel georiënteerde kind moontlik
betreklik gou blyke sal gee van die wenslikheid van oorpla-
sing na die meer gevorderde groep.
- f. Die beplanning van die aard en standaard van die leerinhoude
wat Bantoeskolliere in die verskillende differensiasiegroepe
in die primêre skool moet bemeester, moet geskied met inag-
neming van -
 - 1. enersyds die verankertheid van die Bantoe-kind in die
tradisionele kultuurwêreld, en andersyds die mate waar-
in sy gevormdheid deur 'n Westers georiënteerdheid ge-
kenmerk word;
 - 2. die eise wat die vinnig veranderende wêreld waarin die
Bantoe-kind hom bevind, reeds nou stel maar veral uit-
eindelik aan hom gaan stel, en
 - 3. die aansluiting wat by kursusse in die sekondêre skool,
asook by beroepsopleiding wat direk na voltooiing van
primêre skool-opleiding 'n aanvang neem, gevind moet
word.

4.3.5 Die bevordering van die onderlegdheid van sekondêre skool-leerlinge in die toepaslikste voertaal

Die ontoereikendheid van Bantoetale (in die besonder as vaktale)
as draers van die inhoude en begrippe van die moderne wêreld te-
samen met ander praktiese oorweginge het tot gevolg dat Afrikaans
of/ en Engels as voertale in standerd 5 en in die sekondêre skool
vir Bantoes gebruik word. In hierdie verband is daarop gewys
dat dit maklik kan gebeur dat alhoewel die Bantoe-kind moontlik
oor voortreflike intellektuele moontlikhede beskik, hy weens
'n taalkort nie in staat is om dit toereikend te verwerklik nie
(kyk 3.9). Waar Bantoetale nie as voertale in standerd 5 en in
die sekondêre skool gebruik word nie, moet verseker word dat
die leerling toereikende beheersing verwerf van dié taal wat hy
wel op genoemde skoolvlakke as voertaal gaan gebruik. Om hierdie

doel te verwesenlik, is dit in die eerste plek noodsaaklik dat die kind nie met twee voertale (Afrikaans en Engels) in standerd vyf en op sekondêre skool-vlak gekonfronteer word nie. Op grond van onder andere die oorheersende gebruik van een van die amptelike tale in 'n betrokke gebied in die RSA, moet tussen ðf Afrikaans ðf Engels as voertaal gekies word. Ten opsigte van die taal wat wel as voertaal in 'n betrokke gebied gebruik word, moet dan intensiewe onderrig verskaf word.

Sodanige onderrig kan reeds gedurende die voorskoolse jare van die kind 'n aanvang neem en wel in kleuterskole (kyk 4.3.4). Aangesien wetenskaplike ondersoeke die ontvanklikheid van die voorskoolse kind vir taalverwerwing bevestig het, is dit sinvol om reeds gedurende hierdie jare met taalonderrig te begin. Dit is natuurlik noodsaaklik dat sodanige onderrig nie ten koste van die beheersing en toe-eiening van sy moedertaal deur die kind sal geskied nie en dat die moedertaal se regmatige primêre plek in die lewe van die jong kind erken sal word. Ook gedurende die kind se primêre skool-jare moet aan die taal (Afrikaans of Engels) wat hy later as voertaal gaan gebruik, besondere aandag bestee word. Dit wil sê dit moet nie bloot as tweede taal geag word nie, maar wel as taal waarmee die kind sodanig vertrouwd moet raak dat hy, sonder om 'n taaltekort ten opsigte daarvan te beleef, deur medium daarvan onderrig (dit wil sê as tweede voertaal naas die moedertaal) kan ontvang. Die ander amptelike taal word dan spesifiek as derde taal op primêre en sekondêre skool-vlak onderrig.

4.3.6 Sinvolle evaluering van die gegewe intellektuele moontlikhede van die Bantoe(kind)

Uit hierdie studie blyk dat verskillende aspekte van of aangeleenthede in die kultuurwêreld van die kind bepalend is vir sy intellektuele ontplooiing. Dit is dan ook vanselfsprekend dat die evaluering van die gegewe moontlikhede van veral die tradisioneel georiënteerde Bantoe(kind) slegs sinvol is indien dit teen die agtergrond en kennis van sy kultuurwêreld geskied en geïnterpreteer word. In die eerste plek sal sodanige evaluering dan moet geskied aan die hand van toepaslike verkenningsmedia waarvan die inhoud nie vreemd aan die leefwêreld van die Bantoe is nie. Tweedens sal die denkkeure wat deur sodanige media vereis word, op een lyn met die denkwyse van die Bantoe moet wees, aangesien sy denkwyse nie van byvoorbeeld sy taal en sy besondere sintuiglike ervaringe losgemaak kan word nie.

Die leefwyse van veral die tradisioneel georiënteerde Bantoe wat op intellektuele gebied nie hoë eise aan hom stel nie, het tot gevolg dat hy sy intellektuele moontlikhede nie so geredelik

kenbaar maak nie. Indien inligting oor die gegewe moontlikhede van die Bantoe(kind) bekom wil word, sal die probleme wat genoemde vereistes ten opsigte van evalueringsmedia vir die psigometris impliseer, nie omseil kan word nie.

4.3.7 Die uitbouing van die kundigheid van die onderwyser ten opsigte van die kultuurwêreld van die Bantoe-kind en die implikasies daarvan vir sy opvoeding en onderwys

Die onderwyser wat tot meerdere kennis van die kind wil kom en 'n vertrouensverhouding met hom wil bewerkstellig, moet ook kennis dra van sy kulturele agtergrond. In dié lig gesien, is kennis van sy lewenswyse en -beskouing, dit wil sê van die waardes en norme wat hy vir homself toegeëien het, onontbeerlik vir toereikende begrip van die Bantoe-kind. Slegs wanneer sodanige kennis verkry is, kan sy wyses van dink en doen sinvol geïnterpreteer word.

In die lig van die bogaande is dit dan ook noodsaaklik dat die onderwyser in die Bantoeskool deeglik kennis moet dra van die implikasies wat die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe-kind vir sy opvoeding en onderwys inhou. Dit is dan nodig dat van die voorstelle wat in paragraaf 4.3.2 gemaak is, en wat daarop gemik is om die oriëntering van die Bantoe-kind in 'n veranderende kultuurwêreld te vergemaklik, in die betrokke onderwysersopleidingskursusse hul neerslag moet vind.

4.3.8 'n Voorgestelde benaderingwyse wat met betrekking tot beroepsopleiding moet geld

Daar is gewys op die implikasies van 'n tweeslagtigheid tussen die skool- en kultuurwêreld van die Bantoe-kind vir sy intellektuele ontplooiing en die integrering van nuwe kennis in die bestaande kognitiewe struktuur (kyk 3.8). Om 'n insigtelike greep op nuwe kennisinhoud te verkry, moet die kind dit in verband kan bring met persoonlike lewenservaring en reeds verworwe kennis (vgl. 3.7). Dit is dus begryplik dat Bantoe-kinders wat beroepsopleiding in 'n formele leersituasie deurloop het sonder toereikende kennis en ervaring van die praktiese beroepsituasie en sonder dat hulle deel gehad het aan 'n kultuurwêreld waarin 'n tradisie van vakmanskap 'n prominente plek beklee (soos wat die geval met die kultuurwêreld van die Blanke kind is), besondere probleme sal ondervind om 'n greep op die leerinhoud te verkry. Die vereiste begripsvorming as teenpool vir die blote memorisering van feite sal nie plaasvind nie (vgl. 3.5).

Ter ondersteuning van hierdie beginsel word verwys na 'n bevinding van Grant (1969) ten opsigte van die betekenis van ervaring wat

verband hou met die opgaaf wat bemeester moet word. Hy bevind dat 'n stedelike, ongeletterde groep Bantoes in sekere prestasie-toetse beter as 'n plattelandse, geletterde groep gepresteer het. Hy skryf hierdie interessante uitslag toe aan die "industriële ervaring" van die stedelike groep (23, p. 270). In hul daaglikse handel en wandel in die stadsgemeenskap (wat 'n vormingsgebeure impliseer) was hiërdie groep Bantoes in die geleentheid om hul ten opsigte van eise wat verband hou met dié wat in die toetssituasie gestel is, te oriënteer. Die mate van harmonie tussen hul leefwêreld en dit wat hulle in die toetssituasie moes vermag, het begripvorming vergemaklik.

Op grond van bogaande is dit dus nie sinvol om die Bantoe sekere kennis en vaardighede wat in 'n spesifieke beroep vereis word, te laat bemeester voordat die praktiese beroepsituasie en die basiese eise wat daar gestel word vir hom betekenisvol geword het nie (vgl. 6, p. 111). Die verwagting dat onderrig en opleiding in sekere studie- en beroepsvelde sonder die nodige aansluiting tussen lewenservaring en die nuwe kennis en vaardighede wat bemeester moet word die gewenste resultate sal hê, is ongegrond. Met betrekking tot die noodsaaklikheid dat opleiding nie van die praktiese beroepsituasie geïsoleer moet word nie, word ten slotte na die woorde van Blaug (1973) ten opsigte van opleiding in ontwikkelende lande verwys. "..... if we want to reform the curriculum to maximise thinking in terms of concept and to minimise fact-learning, if we want to place a new emphasis on out-of-school education, and if we want to introduce a period of labour-market experience between secondary and higher education we must face the fact that these stand little chance of receiving a hearing so long as schools try to contain within their walls all that they believe to be educationally relevant to the children they have" (10, p. 78).

4.4 SLOTOPMERKING

Van die Bantoe word verwag om hom in 'n toenemende mate ten opsigte van die eise van 'n beskawingsmondige, Westers-tegnologies georiënteerde samelewing te handhaaf. Die tradisionele kultuurwêreld van die Bantoe het sekere beperkende implikasies vir sy intellektuele ontplooiing en dit het tot gevolg dat hy sy intellektuele moontlikhede nie so geredelik kenbaar openbaar nie. Die fundamentele uitgangspunt vir die oplossing van die probleem is om te verseker dat dié aspekte in sy kultuurwêreld wat die werkkliking van sy intelligensie rem, met verloop van tyd sover as wat dit wenslik en moontlik is, oorbrug of uitgeskakel sal word. Wat betref die bestaande situasie, is dit noodsaaklik dat

die beplanning van die opvoedings-, onderwys- en opleidingspraktyk sal geskied in die lig van die implikasies wat die kultuurwêreld en gevolglik ook die gevormdheid van die Bantoe(kind) vir sodanige praktyk inhou. Slegs deur inagneming van hierdie implikasies sal die Bantoe(kind) tot toereikende intelligensieverwerking gelei kan word.

L I T E R A T U U R L Y S

1. AUSUBEL, D.P. The psychology of meaningful verbal learning. New York, Grune and Stratton, 1963.
2. BADENHORST, H.J. Die leerwêreld van die Bantoekind as beleweniswêreld. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1972. (M.Ed.-verhandeling.)
3. BIESHEUVEL, S. African Intelligence. Johannesburg, South African Institute of Race Relations, 1943.
4. BIESHEUVEL, S. The measurement of intelligence and aptitudes of African peoples. Johannesburg, African Regional Scientific Conference, 17 - 18 October 1949.
5. BIESHEUVEL, S. The study of African ability, part 1. African studies 11(2), June 1952: 45 - 58.
6. BIESHEUVEL, S. The study of African ability, part 2. African studies 11(3), Sept. 1952: 105 -117.
7. BIESHEUVEL, S. The abilities of Africans. In: SMITH, P. ed. Africa in transition. London, Reinhardt, 1958, pp. 30 - 38.
8. BIESHEUVEL, S. The detection and fostering of ability among under-developed peoples. In: THE YEARBOOK OF EDUCATION, 1962, pp. 337 - 352.
9. BIJL, J. Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs. Groningen, J.B. Wolters, 1960.
10. BLAUG, M. Education and the employment problem in developing countries. Geneva, International Labour Office, 1973.
11. BONEKAMP, A. Milieu-moeilikheden. Haarlem, De Toorts, 1962.
12. BRUWER, F.P. Die Bantoe van Suid-Afrika. Johannesburg, APB, 1963.
13. CINGO, R. Aspects of mother tongue instruction. In: DUMINY, P.A. ed. Trends and challenges in the education of the South African Bantu. Pretoria, Van Schaik, 1967, pp. 135 - 150.

14. COERTZE, P.J. red. Inleiding tot die algemene volkekunde. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1960.
15. COERTZE, P.J. Die bio-genetiese grondslae van kulturele differensiasie. In: CRONJE, G. red. Die Westerse kultuur in Suid-Afrika. Pretoria, Van Schaik, 1963, pp. 156 - 173.
16. CRONJE, G. Kultuurbeïnvloeding tussen Blanke en Bantoe in Suid-Afrika. Pretoria, Van Schaik, 1968.
17. DE KLERK, L. De functie van het creatieve in het onderwijs. Pedagogisch forum 1(7), Nov. 1967: 268 - 271.
18. DUMINY, P.A. ed. Rote versus meaningful learning. In: Trends and challenges in the education of the South African Bantu. Pretoria, Van Schaik, 1967, pp. 192 - 202.
19. DUMINY, P.A. African pupils and teaching them. Pretoria, Van Schaik, 1968.
20. EISELEN, W.M. and SCHAPER, I. Religious beliefs and practices. In: SCHAPER, I. ed. The Bantu-speaking tribes of South Africa. London, Routledge and Sons, 1937.
21. EISNER, E.W. Research in creativity: some findings and conceptions. Childhood education 39(8), April 1963: 371 - 375.
22. ERASMUS, P.F. A survey of the literature on Bantu personality with particular reference to TAT and Depth perception investigations. Pretoria, Human Sciences Research Council, 1975.
23. GRANT, G.V. The organization of mental abilities of an African ethnic group in cultural transition. Johannesburg, University of the Witwatersrand, 1969. (D.Phil. thesis.)
24. GRANT, G.V. The organization of mental abilities of a Venda group in cultural transition. Johannesburg, NIPR, CSIR, Sept. 1969.
25. HALL, S.K.P. Motivation among a rural and an urban employed group of adult Pedi males. Johannesburg, NIPR, CSIR, Sept. 1971.

26. HALL, S.K.P. and HARRIS, J. Motivational patterns of a rural and urban group of adult male Vendas. Johannesburg, NIPR, CSIR, Febr. 1970.
27. HALLMAN, R.J. Techniques of creative teaching. Journal of creative behaviour 1(3), July 1967: 325 - 330.
28. HELLMANN, E. Problems of urban Bantu youth. Johannesburg, South African Institute of Race Relations, 1940.
29. HERSKOVITS, M.J. Cultural anthropology. New York, Knopf, 1958.
30. HERSKOVITS, M.J. The human factor in changing Africa. New York, Knopf, 1967.
31. HOERNLÉ A.W. Social organization. In: SCHAPER, I. ed. The Bantu-speaking tribes of South Africa. London, Routledge and Sons, 1937, pp. 67 - 94.
32. HOLLEMAN, J.F. The changing rôles of African women. In: SMITH, P. ed. Africa in transition. London, Reinhardt, 1958, pp. 71 - 78.
33. HOLLEMAN, J.F. Town and tribe. In: SMITH, P. ed. Africa in transition. London, Reinhardt, 1958, pp. 62 - 70.
34. KNELLER, G.F. The art and science of creativity. New York, Holt, Rinehart and Wilson, 1965.
35. KRIGE, E.J. Individual development. In: SCHAPER, I. ed. The Bantu-speaking tribes of South Africa. London, Routledge and Sons, 1937.
36. KWANT, R.C. Fenomenologie van de Taal. Utrecht, Aula, 1967.
37. L'HONORÉ NABER, S.A. Wat moet er met hoog-intelligente kinderen gebeuren? Inzicht, Maart 1973: 26 - 27.
38. LUDINGTON, C. ed. Creativity and conformity. Michigan, Ann Arbor, 1958.
39. MARWICK, M. The continuance of witchcraft beliefs. In: SMITH, P. ed. Africa in transition. London, Reinhardt, 1958, pp. 106 - 114.

40. MATHEMATICS OLYMPIAD. Bantu Education Journal 22(1), Feb. 1976: 7.
41. MEIJ, L.R. en STRAUSS, F. Die akkulturasie van die Zoeloe-ondernemer in Kwazulu. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1974.
42. MINNAAR, G.G. Die invloed van verwestersing op die persoonlikheid van 'n groeë Zoeloe-mans. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1975. (D.Phil.-proefskrif.)
43. MOLEMA, S.M. The Bantu-past and present. Edinburgh, Green and Son, 1920.
44. MUTWA, V.C. Indaba, my children. Johannesburg, Blue Crane Books, 1965.
45. NEL, B.F. The living world of the Bantu child. In: DUMINY, P.A. ed. Trends and challenges in the education of the South African Bantu. Pretoria, Van Schaik, 1967, pp. 106 - 133.
46. NEL, B.F. Fundamentele oriëntering in die Psigologiese Pedagogiek. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers, 1968.
47. NEL, B.F., SONNEKUS, M.C.H. en GARBERS, J.G. Grondslae van die Psigologie. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers, 1965,
48. NEL, C.F.B. Die pedaggiese onderbou van afsonderlike onderwys vir die Bantoe-kind. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika, 1967. (D.Ed.-proefskrif.)
49. OOSTHUIZEN, J.H.C. Die voertaal (medium van onderrig) in 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1970.
50. PARNES, S.J. The literature of creativity (part 2). Journal of creative behavior 1(2), Spring, 1967: 191 - 198.
51. PAUW, J.R. Die onderwys van die verstandelik begaafde leerling in 'n tegnologiese samelewing. Pretoria, Universiteit van Pretoria, 1966. (D.Ed.-proefskrif.)
52. PELSER, J.J. Die invloed van die heersende kulturele milieu op die ontwikkeling van entrepreneurskap onder die Tswana in die distrikte Bafokeng en Mankwe. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1974.

53. REDELINGHUY, A.J. Gesindheid van manlike Tswana-werksoekers in die Rustenburg-area ten opsigte van soort werk, toesig en werksgebied. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1974.
54. SCHAPER, I. ed. Law and justice. In: The Bantu-speaking tribes of South Africa. London, Routledge and Sons, 1937.
55. SCHOLL, S. The cultivation of creativity. Peabody journal of education 44(5), March 1967: 282 - 285.
56. SCHULMAN, D. Openness of perception as a condition for creativity. Exceptional children 33(2), Oct. 1966: 89 - 94.
57. SCOTT, R. Readiness skills of 3 year old Black and White children and their later first grade attainments. International newsletter 15, Nov. 1974: 17 - 19.
58. SONNEKUS, M.C.H. 'n Pedodiagnostiese studie van die gestremde kind, met besondere verwysing na sy sintuiglike, motoriese, perseptuele en konseptuele oriëntering. Referaat gelewer by nasionale konferensie oor die gestremde kind, Pretoria, Universiteit van Pretoria, 27-31 Maart 1967, pp. 129 - 145.
59. SONNEKUS, M.C.H. Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers, 1968.
60. STEINBERG, L. Creativity as a character trait: an expanding concept. In: GOWAN, J.C., TORRANCE, E.P. and DEMOS, G.D. ed. Creativity: its educational implications. New York, John Wiley, 1967, pp. 124 - 137.
61. STRAUS, E.W. The primary world of senses. London, Collier-MacMillan, 1963.
62. TAYLOR, C.W. Many-sided intelligence. Childhood education 39(8), April 1963: 364-366.
63. TORRANCE, E.P. Conditions for creative learning. Childhood education 39(8), April 1963: 367-370.
64. VAN DEN BERG, J.H. Zien: verstaan en verklaren van de visuele waarneming. Pretoria, Van Schaik, 1972

65. VAN DER MERWE, C.A. Die aktualisering van intelligensie by die kind. Pedagogiese Studiën 47(11), 1970: 407-413.
66. VAN DER MEULEN, P. Wat toetsen wij? Kleio 11(6), Junie 1970: 211-218.
67. VAN DER STOEP, F. Oor die leeropdrag as opgaaf vir die onderwyser. Onderwysblad 71(779), Sept. 1964: 229-231.
68. VAN DYK, T.A. Enkele aspekte van die sielkunde van die Bantu - n kultureel-psigologiese benadering. Geneeskunde 6(26), 26 Desember 1964: 378-383.
69. VAN GELDER, L. Wetenskap en onderwys, hande-arbeid en onderzoek van de creativiteit. Onderwys en opvoeding 17(12), Desember 1966: 241-243.
70. VAN JAARSVELD, A.J. Intelligensie en kreatiwiteit. Tydskrif vir geesteswetenskappe 8(3-4), Sept./Des. 1968: pp. 385-389.
71. VAN PARREREN, C.F. Psychologie van het leren (deel 1). Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1960.
72. VAN PARREREN, C.F. Psychologie van het leren (deel 2). Arnhem, Van Loghum Slaterus, 1962.
73. VAN PARREREN, C.F. Leren op school. Groningen, J.B. Wolters, 1965.
74. VAN ROOY, A.J. Mathematics teaching in Bantu Schools with particular reference to Mathematics Olympiads. Referaat gelewer by die Tweede Internasionale Kongres oor die Onderwys van Wiskunde, Exeter, Universiteit van Exeter, 29 Aug. - 2 Sept. 1972.
75. VAN WEELDEN, J. Blinde kinderen. Groningen, J.B. Wolters, 1961.
76. VERNON, P.E. Intelligence and cultural environment. London, Methuen, 1969.
77. VILAKAZI, A. Zulu transformations. Pietermaritzburg, University of Natal Press, 1965.
78. ZINTZ, M.V. Problems of classroom adjustment of Indian children in public elementary schools in the South-west. Science education 46(3), April 1962, pp. 261 - 269.

AGN PUBLIKASIES SEDERT 1 JULIE 1975

HSRC PUBLICATIONS SINCE 1 JULY 1975

'n Volledige lys van AGN-publikasies is op aanvraag verkrygbaar. Eksemplare van publikasies wat uit druk is, kan deur biblioteekdienste verkry word.

A complete list of HSRC publications is available on request. Copies of publications which are out of print can be obtained through library services.

GESKIEDENIS / HISTORY

FERREIRA, O.J.O. Geschiedenis, Werken en Streven van S.P.E. Trichardt, Luitenant Kolonel der Vroegere Staats-Artillerie ZAR Door hemzelve beschreven. 1975. R7,60.

CHURCHOUSE, G. Genealogy Publication No. 4. The Reverend Francis McClelland, Colonial Chaplain to Port Elizabeth 1825 - 1853. A family history. 1976. R6,65.

ELOFF, C. Bronnepublikasie No. 4. Oorlogsdagboek van H.S. Oosterhagen. 1976. R3,35.

INLIGTING / INFORMATION

HUMANITAS - Vol. 3 No. 3. Tydskrif vir navorsing in die geesteswetenskappe. R5,50.

HUMANITAS - Vol. 3 No. 3. Journal for research in the human sciences. R5,50.

JAARVERSLAG - Verskyn jaarliks. Gratis.
ANNUAL REPORT - Published once a year. Gratis

IN-26 GEGGUS, C. Toekennings beskikbaar vir voorgraadse studie aan Suid-Afrikaanse universiteite vir Blankes. AGN Voorligtingsreeks VR-7. 1976. R3,50.

IN-27 GEGGUS, C. Awards available for undergraduate study at South African universities for Whites. HSRC Guidance Series GS-7. 1976. R3,50.

KOMMUNIKASIE / COMMUNICATION

KOMM-6 BARNARD, H.J. Stereotiepe as sosiaalsielkundige ver-
skynsel : 'n Literatuuroorsig. 1975. R4,75.

MANNEKRAG / MANPOWER

MM-52 WESSELS, D.M. Manpower requirements and utilization of
women: the views of fifty employers in nine major industry
groups. 1975. R1,70.

MM-53 BOSHOFF, F. Raming van die ekonomies bedrywige en
totale bevolking van die Saldanhabaaigebied en die Saldanha=
baaistadskompleks vir 1980 en 1990. 1975. R2,05.

MM-55 EBERSOHN, D. Die ingenieurs in die RSA. 1975. R2,15.

MM-56 VERMAAK, J.A. Die vraag na en aanbod van mannekrag in
die RSA : Deel II. 1975. R5,95. (Statistiese bylae
ingesluit).

MM-57 BOSHOFF, F. Raming van die Newcastle-gebied se
ekonomies bedrywige en totale bevolking volgens beroepsgroep
vir 1980. 1976. R1,15.

MM-58 WOLMARANS, C.P. Die arbeidsituasie en werkgesindheid
van die Kleurlingman in die Kaapse Skiereiland. 1976. R3,20.

Talentopname / Talent Survey

MT-29 VAN ASWEGEN, I.G. 'n Empiriese ondersoek insake
koëdukasie - enkelgeslagskole teenoor koëdskolle. 1975. R2,80.

MT-30 ROOS, W.L. Project Talent Survey: Research Findings -
1974. 1975. R1,20.

MT-31 VAN VUUREN, D.P. 'n Psigodiagnostiese studie van 'n groep
leerlinge met beroepskeuseprobleme. 1975. R2,10.

MT-32 ENGELBRECHT, S.W.B. Akademiese prestasie van intellek=
tueel bogemiddelde leerlinge - Deel vyf: 'n Vergelykende onder=
soek van faktore wat verband hou met die eksamenprestasie van
seuns en meisies. 1975. R1,90. (Uit druk).

MT-33 COETZEE, C.J.S. Handelonderwys vir meisies: 'n
Empiriese ondersoek. 1976. R2,80.

MT-34 BOTES, W.L. Wiskundige begaafdheid : 'n Empiriese ondersoek. 1976. R2,05.

NAVORSINGSONTWIKKELING / RESEARCH DEVELOPMENT

NAVORSINGSBULLETIN - Verskyn tien keer per jaar.
RESEARCH BULLETIN - Ten issues per annum.

RSA 2000 - Gesprek met die toekoms. Verskyn twee keer per jaar.
RSA 2000 - Dialogue with the future. Two issues per annum.

Kwic-index van Afgehandelde Navorsing 1969 - 1974. 1976.
Kwic Index of Completed Research 1969 - 1974. 1976.

OPVOECKUNDE / EDUCATION

O-12 HAASBROEK, J.B. Aids in the school context. 1975.
R1,40.

O-13 HUMAN, P.G. The aims of Mathematics instruction and the problems in connection with innovation in respect of the teaching of this subject in South Africa. 1975. R0,90.

O-16 ENGELBRECHT, S.W.H. The school textbook - a didactical-pedagogical study. 1975. R2,05

O-20 Verslag van die Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en tot Voorligting insake 'n nasionale onderwysstelsel vir leer-

O-28 linge met gestremdhede op pre-primêre, primêre en sekondêre skoolvlak met verwysing na skoolvoorligting en ander hulpdienste as geïntegreerde dienste van die onderwysstelsel vir die Republiek van Suid-Afrika en vir Suidwes-Afrika - Deel III :

O-20 Report of the Committee for Differentiated Education and to Guidance in connection with a national system of education

O-28 for handicapped pupils at pre-primary, primary and secondary school level with reference to school guidance and other ancillary services as integrated services of the system of education for the Republic of South Africa and South-West Africa: Part III :

O-20 Volume 1. ENGELBRECHT, S.W.H. 'n Nasionale onderwysstelsel vir serebraal gestremde leerlinge. 1975. R1,70.

O-20 Volume 1. ENGELBRECHT, S.W.H. A national system of education for cerebral palsied pupils. 1975. R1,35.

- 0-21 Volume 2. NEL, A. 'n Nasionale onderwysstelsel vir epileptiese leerlinge. 1975. R1,55.
- 0-21 Volume 2. NEL, A. A national system of education for epileptic pupils. 1976. R2,10.
- 0-22 Volume 3. VENTER, H.C.A. 'n Nasionale onderwysstelsel vir swaksieende leerlinge. 1975. R1,35.
- 0-22 Volume 3. VENTER, H.C.A. A national system of education for partially sighted pupils. 1975. R1,05.
- 0-23 Volume 4. GROENEWALD, F.P. 'n Nasionale onderwysstelsel vir biinde leerlinge. 1975. R3,25.
- 0-24 Volume 5. GOUWS, M. 'n Nasionale onderwysstelsel vir dowe leerlinge. 1975. R2,25.
- 0-24 Volume 5. GOUWS, M. A national system of education for deaf pupils. 1975. R1,60.
- 0-25 Volume 6. LOMBAARD, S.G. 'n Nasionale onderwysstelsel vir swakhorende leerlinge. 1975. R2,15.
- 0-25 Volume 6. LOMBAARD, S.G. A national system of education for hard-of-hearing pupils. 1976. R3,30.
- 0-26 Volume 7. SPIES, P.G. VAN Z. 'n Nasionale onderwysstelsel vir liggaamlik gestremde leerlinge. 1975. R2,20.
- 0-26 Volume 7. SPIES, P.G. VAN Z. A national system of education for physically handicapped pupils. 1976. R2,80.
- 0-27 Volume 8. MAAT, S.J. 'n Nasionale onderwysstelsel vir verstandelik gestremde leerlinge. 1975. R2,10.
- 0-27 Volume 8. MAAT, S.J. A national system of education for mentally handicapped pupils. 1975. R1,80.
- 0-28 Volume 9. NEL, A. en STRYDOM, A.E. 'n Nasionale onderwysstelsel vir pedagogies verwaarloosde (gedragsafwykende) leerlinge. 1975. R2,95.
- 0-28 Volume 9. NEL, A. and STRYDOM, A.E. A national system of education for pedagogically neglected (behaviourally deviant) pupils. 1975. R2,30.
- 0-33 ENGELBRECHT, S.W.H. Onderwys en skoolvoortligting vir serebraal gestremde leerlinge. 1975. R3,30.

- 0-34 NEL, A. Onderwys en skoolvoorligting vir epileptiese leerlinge. 1975. R2,35
- 0-35 VENTER, H.C.A. Onderwys en skoolvoorligting vir swaksiende leerlinge. 1975. R3,15.
- 0-36 GROENEWALD, F.P. Onderwys en skoolvoorligting vir blinde leerlinge. 1976. R6,80.
- 0-37 GOUWS, M. Onderwys en skoolvoorligting vir dowe leerlinge. 1975. R3,50
- 0-38 LOMBAARD, S.G. Onderwys en voorligting vir swakhorende leerlinge. 1975. R3,55
- 0-39 ENGELBRECHT, S.W.H. en SPIES, P.G. VAN Z. Onderwys en skoolvoorligting vir liggaamlik gestremde leerlinge. 1975. R2,45
- 0-40 MAAT, S.J. Onderwys en skoolvoorligting vir verstandelik gestremde leerlinge. 1975. R4,20
- 0-41 NEL, A. Onderwys en voorligting vir pedagogies verwaarloosde (gedragsafwykende) leerlinge. 1976. R2,95
- 0-42 HATTINGH, D.L. Geprogrammeerde onderrig. 1975. R2,35

PSIGOMETRIKA / PSYCHOMETRICS

Katalogus van toetse - 1976. Gratis
 Catalogue of tests - 1976. Gratis

- P-10 ERASMUS, P.F. A survey of the literature on Bantu personality with particular reference to TAT and Depth perception investigations. 1975. R2,20.
- P-12 SWART, D.J. Design and standardization of the aptitude tests for school beginners. 1975. R3,50.

SOSIOLOGIE, DEMOGRAFIE EN KRIMINOLOGIE / SOCIOLOGY, DEMOGRAPHY AND CRIMINOLOGY

- S-36 GROENEWALD, D.C. Immi- en emigrasie in Suid-Afrika - Deel 1: 'n Statistiese oorsig van enkele demografiese en sosio-ekonomiese aspekte. 1975. R5,30.
- S-38 VAN DER BURGH, C. Drugs and South African Youth. 1975. R2,05. (Out of print).

S-40 LÖTTER, J.M. and VAN TONDER, J.L. Aspects of fertility of Indian South Africans. 1975. R1,55.

STATISTIEK / STATISTICS

WS-15 STEENKAMP, C.J. Onderwystendense - Statistiek sedert 1910. A₁ Universiteite vir Blankes. 1975. R3,50.

TAAL, LETTERE EN KUNS / LANGUAGES, LITERATURE AND ARTS

TLK/L-4 HAUPTFLEISCH, T. Research into the position of the official languages in the educational system of Whites in South Africa. 1975. R2,95.

NAAMKUNDEREEKS NR. 4 RAPER, P.E. Pleknaamkundige Praktyk
ONOMASTICS SERIES NO. 4 Toponymical Practice.
1975. R2,85.

GERDA FOURIE Bronnegids vir Musiek - 1971. Source Guide for Music - 1971. 1975. R7,15.

VAN DE GRAAF, J. Bronnegids by die studie van die Afrikaanse Taal en Letterkunde 1972. Nuwe Reeks, Deel 3. 1975. R4,70.

RAPER, P.E. Bronnegids vir Toponimie en Topologie / Source guide for Toponymy and Topology. Naamkundereeks Nr. 5 / Onomastics Series No. 5. 1975. R15,00.

PUBLIKASIES WAT DEUR DIE RGN ONDERSTEUN WORD /
PUBLICATIONS SUPPORTED BY THE HSRC

OOSTHUIZEN, G.C. Pentecostal penetration into the Indian community in metropolitan Durban, South Africa. HSRC Publication Series No. 52. University of Durban-Westville. 1975.

BADENHORST, H.J. Die leerwêreld van die Bantoekind as belewenis-wêreld. RGN Publikasiereeksno. 53. N.G. Kerk-boekhandel, Posbus 245, Pretoria 0001. 1975.

DE VILLIERS, D.R. Teologiese opleiding vir Wit en Swart deur die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika. RGN Publikasiereeksno. 54. N.G. Kerk-boekhandel, Posbus 245, Pretoria 0001. 1975.

VAN WYK, W.C. (Ed) Studies in Old Testament Prophecy. Die Ou-Testamentiese Werkgemeenskap in Suid-Afrika. Pro Rege, P.O. Box 343, Potchefstroom 2520. 1975.

- KEMPF, D. A bibliography of Calviniana 1959 - 1974.
Institute for the Advancement of Calvinism, PU for CHE,
Potchefstroom, 2520. R10,00.
- STRASSBERGER, E. Ecumenism in South Africa, 1936 - 1960, with
special reference to the Mission of the Church. 1974. South
African Council of Churches, P.O. Box 31190, Braamfontein 2017.
- ESTERHUYSEN, M. South Africa's First Gold Coin. 1976.
National Cultural History and Open-Air Museum, Pretoria.
- ESTERHUIZE, W.P. Wetenskap en Maatskappy. 1975. Publikasie=
reeks van die Randse Afrikaanse Universiteit B6. Johannesburg.

Doc 22671

Copy 115558

RCN
BIBLIOTEEK

HSP
LIBRA

ISBN 0 86965 366 0