

Strominge en teenstrominge in die vraag na die onderwysaalmedium: 'n Internasionale en 'n Suid-Afrikaanse perspektief

Currents and counter-currents in the question of the language of learning and teaching: An international and a South African perspective

CHARL C WOLHUTER

Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde
Noordwes-Universiteit, Potchefstroom
E-pos: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za



JL (HANNES) VAN DER WALT

Edu-HRight-fokusarea: Noordwes-Universiteit
Potchefstroom
E-pos: hannesv290@gmail.com

Charl Wolhuter Hannes van der Walt

CHARL WOLHUTER het aan die Universiteite van Johannesburg, Pretoria, Unisa, en Stellenbosch studeer. Hy het sy doktorsgraad in Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch verwerf. Hy is 'n voormalige junior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria en 'n voormalige senior lektor in Historiese Opvoedkunde en Vergelykende Opvoedkunde aan die Universiteit van Zoeloeland. Tans is hy professor in Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde aan Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, Suid-Afrika. Hy is die outeur van verskeie artikels oor Geskiedenis van die Opvoedkunde, asook Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde. Hy was besoekende professor aan onder meer Brock Universiteit, Kanada; Mount Union Universiteit, Ohio, Verenigde State van Amerika; die Universiteit van Kreta, Griekeland; die Universiteit van Queensland, Australië; die Universiteit van Modena en Reggio Emilia, Italië; die Opvoedkunde Universiteit van Hong Kong; en Eberhardt Karls Universiteit, Duitsland.

CHARL WOLHUTER was educated at the Universities of Johannesburg, Pretoria, Unisa and Stellenbosch. His doctorate in Comparative Education was awarded to him by the University of Stellenbosch. He is a former junior lecturer in the Department History of Education and Comparative Education at the University of Pretoria, and a former senior lecturer in the Department of History of Education and Comparative Education at the University of Zululand. Currently he is professor of Comparative and International Education at North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa. He is the author of several articles in the fields of History of Education and Comparative and International Education. He has been visiting professor at, inter alia, Brock University, Ontario, Canada; Mount Union University, Ohio, United States of America; University of Crete, Greece; University of Queensland, Australia; the University of Modena and Reggio Emilia, Italy; the Education University of Hong Kong; and Eberhardt Karls University, Germany.

Datums:

Ontvang: 2022-04-26

Goedgekeur: 2022-08-19

Gepubliseer: Desember 2022

HANNES VAN DER WALT, emeritus professor in die opvoedingsfilosofie en dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die destydse PU vir CHO, is tans 'n spesialisnavorsers aan die Noordwes-Universiteit (NWU) en ook betrokke by kapasiteitsbouprogramme aan die NWU.

HANNES VAN DER WALT, Emeritus Professor of Education and Dean of the Faculty of Education at the former PU for CHE, is currently a specialist researcher at the North-West University (NWU) and also involved in capacity building programmes at that university.

ABSTRACT

Currents and counter-currents in the question of the language of learning and teaching: An international and a South African perspective

The aim of this article is twofold. It is firstly to map the international discourse and experience regarding the issue of language of learning and teaching in education. Secondly, the article focuses on the South African question regarding the issue of language of learning and teaching in educational institutions, by employing the international framework constructed in the first section for purposes of illumination, interpretation, and assessment.

The language medium in education remains a contentious issue in education, also in the South African context. The comparative method that was used for doing the mapping, namely, to examine and draw potentially valuable insights and perspectives from comparable international situations, is widely used for illuminating societal issues, also in education.

Schools were instituted for the first time around 3 000 BC in Mesopotamia and Egypt. During the first millennia in the history of these institutions, the dominant language of the political jurisdiction or entity in which the school was located was employed as the language of learning and teaching in schools. This was due to the political objectives of education and schooling as well as the social origins of the learners who attended the schools. Schools originated autochthonously in only a few places; most school systems in the world today can trace their roots back to the early mediaeval European prototype which was subsequently exported to the extra-European world by means of missionary activities and imperial (colonial) endeavours. It is important to keep this development in mind for an understanding of the subsequent course that the language of learning and teaching in schools followed.

A departure from the mediaeval practice to use Latin as the language of learning and teaching in schools coincided with the Reformation in Western Europe in the sixteenth century, in particular the formation of nation-states in that part of the world since the beginning of the nineteenth century. The leaders of the Reformation promoted the use of the vernacular for reading and understanding the Bible, and for this reason agitated for the home language to become the language of teaching and learning in the schools. This ideal was never fully realised, however; even in Western Europe the dominant language of each nation was used as the language of teaching and learning.

The notion of developing the vernacular as language of learning and teaching did not form part of the imperialist project of instituting schools in the colonies from the fifteenth century in the Americas and Asia, and from the nineteenth century in Sub-Saharan Africa. Instead, the official language of the colonial power in question was used as the language of learning and teaching in colonial schools.

The empowerment of the vernacular to become the official language of the country, a hallmark of the formation of nation-states and of national education systems in the Global North, received at best scant attention or lip service when the nations of the Global South,

especially in Africa (notably in Sub-Saharan Africa) and South Asia gained independence during the 1960s.

The situation has since been exacerbated by the rise of English as international lingua franca in the past half century. The impact of this development can be detected in the education systems of the world, including those of the Global North: English has become a de facto universal second or third language in teaching and learning at most levels. English is also increasingly supplanting respectively French and Portuguese as languages of teaching and learning in institutions of education in francophone and lusophone Africa. This, as mentioned, is a direct result of the vernacular not having been developed and empowered to become the language of teaching and learning. The hegemonic position of English is also reinforced by widespread support for this language as medium of teaching and learning among parents. Parents are convinced that mastery of English will be advantageous for their children in the higher education context and later in the international commercial world.

A plethora of scholarly investigations seem to indicate that the vernacular should be favoured as the language of learning and teaching in institutions of education. Their findings revolve around respect for human rights, including the right to use the home, mother or first language as medium of teaching and learning; the role of language of teaching and learning in ensuring that the vernacular maintains and even improves its status and currency in society; educational considerations, including the role that the mother language plays in cognitive development and the learning of the first language, the learning of a second language, and subsequently, the learning of English; also the issue of equality and equity in education, and the role and impact of the language of learning and teaching in the maintenance and production of human and social capital.

In the second part of the article, the South African situation regarding the issue of language of teaching and learning is described, analysed, interpreted and assessed against the international framework outlined in the first part. The analysis and discussion presented reveal that the international considerations are valid for the issue of language of learning and teaching in South Africa as well. They also show that several contextual-ecological features of the South African pedagogical landscape cause the promotion of the vernacular as medium of teaching and learning to be of even greater urgency. These features include the poor output (achievement) levels of, and the concomitant high levels of attrition in the South African education system, the persistent unacceptably high unemployment rate, the high levels of social inequality, and the national priority of making education accessible to all. Recommendations are made as to how the development of the various vernaculars could be developed to become efficient media of teaching and learning. Two of the strategies that could be considered are to promote the use of the vernacular in teacher education, and to use some of the international aid that is being poured into the African continent for the purpose of developing the various vernaculars to grow into effective education media.

KEYWORDS: Colonial Education; Comparative and International Education; English; equality/equity in education; Human Capital; Human Rights; Language; Language of Learning and Teaching; South Africa; Sub-Saharan Africa; unemployment; Vernacular

TREFWOORDE: Engels; Gelyke Onderwysgeleentede; Koloniale onderwys; Menseregte; Menslike Kapitaal; moedertaal; Onderwys; Sub-Sahara Afrika; Suid-Afrika; Taal; Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde; werkloosheid

OPSOMMING

Die doel van hierdie artikel is om ’n oorsig en ontleding te bied van die internasionale diskoers oor, en die ervaring rakende die onderwystaalmedium, en dan dié oorsig en ontleding te gebruik ter beligting van die Suid-Afrikaanse vraagstuk ten opsigte van onderwystaalmedium. Gedurende die eerste twee millennia van die bestaan van “die” skool as onderrig-leerinstansie, was die oorheersende taal van die politieke magsgebied waarin ’n betrokke skool geleë was vanselfsprekend ook die onderrig- en leertaal van die skool. Die kerkhervorming en veral die ontstaan van nasionale state in Wes-Europa in die negentiende eeu het ’n wending hierin meegebring deurdat hierdie gebeure die beginsel van die moedertaal as voertaal / onderrigmedium in die onderwys bevorder het. In die Globale Suide, ná die staatkundige mondigwording van voormalige kolonies en die gepaardgaande bemagtiging van die betrokke moeder- en nasionale tale, is die inheemse tale egter selde as onderrig- en leertale erken en ontwikkel. Engels het boonop, as internasionale *lingua franca*, die afgelope halfeeue regoor die aardbol as onderrig- en leertaal in die onderwys vastrapplek begin kry. In weerwil van hierdie verwickelinge bestaan daar ’n massa bewyse en argumente ten gunste van moedertaalmediumonderwys. Die eerste deel van die artikel gee ’n oorsig van hierdie bewysmateriaal en argumente.

In die tweede deel word hierdie materiaal benut om die onderwystaalmediumvraagstuk in die Suid-Afrikaanse onderwys te belig. Die historiese verloop van sake in Suid-Afrika het uitgeloop op die oorheersing van Engels as voertaal in die onderwys. Hierdie toedrag van sake het gelei tot stremming in die ontwikkeling en bemagtiging van die verskillende inheemse tale as onderwysvoertale. Afrikaans, indien ’n mens dit sou beskou as een van die inheemse tale (’n taal wat op Afrikabodem ontstaan en ontwikkel het), het benewens die globale en historiese-nasionale kragte ten gunste van Engels wat in die eerste deel van die artikel beskryf is, ook te doen met histories-politieke druk (as die “onderdrukkerstaal”). In die eerste deel van die artikel het dit geblyk dat daar sterk argumente, gesteun deur empiriese bewyse, bestaan ten gunste van die bemagtiging van moedertale as voertale in onderwys, en dus téén die huidige oorheersende posisie van Engels as onderwystaalmedium. Nie net geld dieselfde argumente vir die situasie in Suid-Afrika nie maar daar is ook ’n aantal faktore wat die wenslikheid van moedertaalmediumonderwys hier te lande des te meer noodsaaklik maak. Enkele aanbevelings word in hierdie verband aangebied.

Inleiding

Die onderwystaalmedium bly steeds ’n omstrede vraagstuk in Suid-Afrika. Dit is die onderwerp van ’n voortdurende openbare diskoers oor die onderwys (vgl. Rossouw, 2022) en van ’n stroom publikasies (vgl. Van der Vyver, 2021). Dit is internasionaal ook hoog op die onderwysagenda, onder andere omdat bevind is dat 37 persent van leerders in middel- en laer-inkomstelende tans onderwys ontvang deur die medium van ’n taal anders as hulle eerste, huis- of moedertaal (Wêreldbank, 2021:20). Die gesprek oor die vraagstuk van onderwystaalmedium in Suid-Afrika vind grootliks plaas met verwysing na nasionale (onderwysstelselkundige en maatskaplike) kontekstuele faktore (Giliomee, 2019:213-216; Van der Vyver, 2021). Waar internasionale presedente wel gebruik word om die neiging tot die aanvaarding van ’n enkeltalige onderrigmediumbeleid en -praktyk te regverdig (vgl. die twee voorbeelde hiervan uitgelig deur Bornman, Janse Van Vuuren, Pauw & Potgieter, [2021:316]), is dit nodig om sulke uitsprake te toets aan grondige wetenskaplike ontleding. Sodanige toetsing gee gevolg aan een van die stelreëls van vergelykende ondersoek (soos in die volgende afdeling

verduidelik); daaronder kan geen voordeel geput word uit die internasionale ondervinding oor 'n vraagstuk nie.

Die doel van hierdie artikel is om die internasionale diskoers oor, en ondervinding rakende die onderwystaalmedium onder oë te neem en waar moontlik nuttige gesigspunte daaruit na vore te bring vir benutting in die Suid-Afrikaanse onderwysopset. In die eerste afdeling word veral gefokus op die internasionale diskoers en ondervinding. Die uiteensetting begin met 'n metodologiese verantwoording oor die werkwyse, sin en doel van die ontwikkeling van 'n internasionaal vergelykende perspektief op onderwysvraagstukke. Aan die hand daarvan kom die internasionale ondervinding met, en die diskoers oor onderwystaalmedium aan bod. In die tweede deel van die artikel word die Suid-Afrikaanse ervaring en diskoers rakende die onderwystaalmedium van nader beskou en geëvalueer deur dit te bekyk in die lig van die internasionale ervaring. Die oogmerk daarmee is om verdere lig te werp op die Suid-Afrikaanse diskoers.

Metodologiese verantwoording

Die benutting van internasionaal-vergelykende perspektiewe is 'n wyd aanvaarde en gebruikte metode om openbare maatskaplike vraagstukke te belig (Pawson, 2006), ook op onderwysgebied (Crossley, 2014). Die doelbewuste en stelselmatige benutting van buitelandse (internasionale) ondervinding ten einde te kan kom tot 'n vollediger begrip van binnelandse onderwysvraagstukke, asook van die gepaardgaande oorsake en moontlike gevolge van 'n betrokke stand van sake en van moontlike oplossings tot 'n bepaalde probleem, strek ten minste twee eeue terug in die verlede (Wolhuter, 2019:4). Twee interverwante kontekstuele faktore het in die huidige tydsgewrig die aktualiteit en noodwendigheid van die aanwending van internasionale perspektiewe versterk. Die eerste is die neo-liberale ekonomiese revolusie, wat tans beskou word as een van die belangrikste globale onderwysvormende kragte (vgl. Van der Walt & Wolhuter, 2019), veral die premie wat die neo-liberale ekonomiese orde plaas op prestasie meting en wedywing. Die tweede is die opkoms van internasionale toetsing en meting soos die Organisasie van Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling se Internasionale Program vir Leerderassesering (PISA: *Programme for International Student Assessment*) en sy PIAAC-toetsreeks (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) wat die vaardighede van volwassenes in 'n groot aantal lande meet; die Internasionale Assosiasie van Onderwysevaluering (IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) se toetsreekse (onder meer die TIMSS [*Trends in Mathematics and Science Studie*], die PIRLS [*Progress in Reading Literacy Study*]), die toetsreeks oor rekenaarvaardighede en die aanwending van tegnologie in onderwys (SITES, *Studies on Information Technology in Education Study*-toetse), en die toetsreeks oor Burgerlike Onderwys (ICCS, *International Civic and Citizenship Education*). Al hierdie toetsreekse word met gereelde tussenposes in 'n groot getal lande afgeneem.

Internasionale graderings van universiteite is op tersiêre onderwysvlak die eweknie van hierdie metings op primêre en sekondêre onderwysvlak. Graderings van universiteite het die afgelope dertig jaar vanaf hoegenaamd niks tot 'n groot nywerheid uitgegroeï (vgl. Wolhuter, 2012). Toe Shin, Toutkoushian en Teichler in 2011 die heel eerste boek oor internasionale universiteitsgradering publiseer, was daar reeds 33 sulke graderings op die internet in omloop. Volgens die Alexa Browsing Extension (2021) lok die drie mees geraadpleegde internasionale universiteitsgraderings – die Shanghai Academic Ranking of World Universities, die Times Higher Education Supplement (THES) en die Quacquarelli Symonds (QS) – onderskeidelik 10 734, 4 484 en 85 518 internetbesoeke elke dag.

Die massa-databasisse wat hierdie toetsreekse en universiteitsgraderings lewer, is en word deur onderwysnavorsers, -meningsvormers, -beleidmakers en politieke leiers aangegryp in hulle soeke na beste internasionale praktyke ten einde hulle onderskeie binnelandse onderwysstelsels te verbeter. Hulle voel hulle daartoe genoopt omdat hulle besef dat hulle en hulle lande se onderskeie onderwysstelsels hulle bevind in 'n geglobaliseerde wêreld waarin lande in wedywing met mekaar verkeer, waarin lande daarna streef om wêreldklasuniversiteite en onderwysstelsels as deel van hulle nasionale prestige op die been te bring. Hulle word ook daartoe gedryf deur die persepsie dat die internasionale stand van hulle onderwyspoging 'n integrale bestanddeel geraak het in die wedloop om “sagte mag” (“soft power”) (Amirbeka & Ydyrysb, 2014).

Hierdie toedrag van sake laat egter gevaarligte vir die vakwetenskap vergelykende en internasionale opvoedkunde opgaan, naamlik dat die klakkelose oornome van sogenaamde beste praktyke uit een stelsel na 'n ander selde regverdigbaar is. Om dit te doen, stry teen 'n stelreël van hierdie wetenskap wat sover as moontlik gehoorsaam behoort te word wanneer praktyke of beleidsrigtings van een onderwysstelsel na 'n ander verplant wil word ter verbetering van die ontvangende onderwysstelsel (Stromquist, 2002; Pawson & Tilley, 2004; Li & Pilz, 2019: 613-614; Schweisfurth & Elliot, 2019).

Elke onderdeel van 'n onderwysstelsel, insluitende die onderwystaalmedium, is 'n integrale deel van 'n totale onderwysstelsel met al sy ander komponente en elemente (soos die kurrikulum, die onderwysdoelstellings, leerders, onderwysers, ouers en skoolbestuurstrukture, om maar net enkele te noem). En verder is die ganse onderwysstelsel ingebed in die eie en unieke maatskaplike konteks (geografie, demografie, ekonomie, sosiale sisteem, politieke stelsel, godsdiens en lewens- en wêreldbeskouing) wat daardie betrokke onderwysstelsel in aansyn geroep het en steeds 'n sterk vormgewende krag daarop uitoefen. Hoe gevoelig onderwysbeleid en -praktyk vir die heersende maatskaplik-kontekstuele faktore is, het onlangs weer eens geblyk uit die uiteenlopende maniere waarop verskillende nasionale onderwysstelsels gereageer het op die uitdagings van die Covid-19-pandemie (vgl. 'n onlangse vergelykende studie van Suid-Afrika en Nederland se bestuur van die pandemie in die onderwys [Broer, Van der Walt & Wolhuter, 2022]). Dieselfde konteksgevoeligheid geld vir die onderwystaalmedium (Meshulam, 2019). Meshulam (2019) toon in 'n gevallestudie hoe ouers in die Verenigde State van Amerika se motivering vir tweetalige onderwys ooreenkom met, maar ook verskil van dié van ouers in Israel.

Balfour (2007), een van die publikasies wat Bornman *et al.* (2007) noem, hou die gebrek aan welslae wat Wallies teenoor Engels as onderwysmedium in Wallis getoon het, voor as maatstaf of voorbeeld vir Afrikaans as onderwystaalmedium in Suid-Afrika, sonder om die maatskaplik kontekstuele en onderwysstelsel-faktore-verskille tussen Wallis en Suid-Afrika behoorlik en volledig in ag te neem. Dit is onverdedigbaar, in die lig van die argument in die vorige paragraaf, rakende die konteksgevoeligheid van onderwysstelsels.

DIE INTERNASIONALE LANDSKAP TEN AANSIEN VAN ONDERWYSTAAL-MEDIUM

Die eerste skole

Skole het vir die eerste keer in Mesopotamië en Egipte, en later ook in China en antieke Athene hulle verskyning gemaak. Argeologiese oorblyfsels van hierdie eerste skole dateer uit ongeveer 3 000 vC (Bowen, 1982: 8). Die eerste skool in Egipte was in die paleis van die Faraon, terwyl die eerste skool in Mesopotamië in 'n paleis in Mari was (Roaf, 1995). Volgens alle aanduidings

is formele skole in antieke China deur die Xiao-dinastie gevestig (2030-1600 vC), ook in die koninklike paleis, en met die doel om 'n burokrasie elite vir die staatsadministrasie op te lei.

Min navorsers het tot dusver gepoog om te teoretiseer oor die rede vir die ontstaan van skole. Volgens Cohen (1970) het skole in die “beskawingstate” (Cohen se term) soos Mesopotamië, antieke Egipte, China en antieke Athene ontstaan, state wat gevorm is deur die samevoeging van kleiner politieke entiteite. In sulke state moes 'n hoër stand en 'n amptenary opgelei word om die nuwe eenheidsstaat in stand te hou. Skoolopleiding was gevolglik net bedoel vir 'n klein elite wat opgelei moes word as priesters en as skribas. Die taak van die skribas (amptenare) was om briewe te skryf, belastings te bereken, rekord te hou van die belastinginvordering en van transaksies wat die staat aangegaan het, en om koninklike hofdokumente op te stel en daarvan rekord te hou. Die bemeesting van die skrifstelsel – om te kan lees en skryf – het om hierdie redes die hart van die skoolkurrikulum gevorm. Die skool het ook die taak gehad om by die leerders getrouheid aan die nuwe oorkoepelende staat te bevorder en daarmee saam enige trou aan die samestellende kleiner politieke, geografiese en sosiale eenhede te ontmoedig. Hoewel Cohen in sy teorie nie direk oor die onderwysmedium handel nie, kan 'n mens aflei dat die taalmedium in hierdie eerste skole dié van die nuwe oorkoepelende staat en sy heersers moes wees, en nie enige van die streekstale of -dialekte nie.

Die prototipe van moderne skole

Die skool as samelewingsverband het mettertyd oor die hele destyds bekende wêreld ontstaan en verder ontwikkel, in elke geval op 'n eiesoortige manier soos vereis deur die maatskaplike konteks. In Europa, byvoorbeeld, het twee soorte Middeleeuse kerkskole ontstaan, te wete katedraalskole en kloosterskole. Latyn was in albei hierdie groepe skole die medium van onderrig en leer aangesien dit die amptelike taal van die oprigter en “besitter” van die skole was, naamlik die Rooms-Katolieke Kerk. Eksterne leerders (leerders wat nie die res van hulle lewens in die klooster wou slyt nie en slegs die kloosterskoolonderrig wou ondergaan) het ook onderrig in Latyn ontvang.

In die Arabies-Islamitiese-wêreld het skole en ander onderwysinstellings ook ontstaan (selfs tot op tersiêre vlak – vgl. die universiteite van al-Qarawiyyin in Fez, Morokko en die Al Azhar Universiteit in Kaïro). In hierdie skole en universiteite was die medium van onderrig en leer Arabies (Lutz & Klingholz, 2017). In 'n navorsingsprojek om boeke en onderrigmateriaal van die skole van antieke China op te spoor blyk dit dat die onderrig van die Chinese taal 'n vername aktiwiteit in hierdie skole was (Gu, 2013:100). In Japan is die Chinese skrifstelsel teen ongeveer die jaar 500 aangeneem deur die imperiale hof en is skole gestig om die skrif te onderrig aan leerders wat bestem was om die staatsadministrasie te behartig.

In Oud-Indië was die gebruik dat die kinders van die elite-Brahmaankaste, die enigste wat die voorreg geniet het om skoolonderrig te ondergaan, aan huis van die onderwyser (*Guru*) gebly het. Onderrig het gewentel om die bemeesting van die drie heilige geskrifte (die *Veda*, die *Vedangan* en die *Upanishads*), almal in Sanskrit geskryf. Lateraan het Boeddhistiese skole ook 'n vastrapplek gekry, en vanaf die dertiende eeu ook Islamitiese skole. Laasgenoemde het gedurende die Mogulryk (1526–1857) hulle plek in Indië verstewig.

Die Boeddhisme het mettertyd 'n groot aanhang regoor Suid-, Suid-Oos- en Oos-Asië verwerf, en teen die vierde eeu voor Christus het dit 'n eie stelsel van kloosterskole ontwikkel. Die onderwys in hierdie skole was veral godsdienstig van aard, gerig op die verstaan en toepassing van die Boeddhistiese heilige geskrifte, en van die liturgiese taal, Pali. Anders as ander antieke skole was hierdie skole nie elitisties nie; hulle was toeganklik vir enigeen wat

bereid was om in 'n klooster te kom woon. Daar was geen eksterne leerders in hierdie skole nie.

In wat as 'n uitsondering op die skoolontwikkeling in die antieke wêreld beskou kan word, was daar in die ryk van die Asteke in Suid-Amerika, wat nagenoeg in die vyftiende eeu tot stand gekom het, 'n tweeledige skolestelsel. In die skole vir die massas is praktiese beroepsvaardighede onderrig, en in die eliteskole vir kinders uit die adellike klas is taal en lees- en skryfvaardighede onderrig. In die ryk van die Mayas het net die priesterklas skoolonderwys ontvang. Die Inkas het geen skrifstelsel gehad buiten 'n elementêre stelsel van knope in toue nie. Elders in die Amerikas, soos in Oseanië en in Sub-Sahara Afrika (behalwe vir die enkele plekke waar daar 'n invloed van die Islam was), het die vroegste kultuurgemeenskappe geen skrifstelsel gehad nie, en gevolglik ook geen skole nie.

Europese proto-skooltipes het mettergaan weens koloniserings heelwat van die bovermelde skoolstelsels verdring, en inbeweeg op plekke sonder formele skoolstelsels. Die sentrale plek van taal en taalonderrig in al hierdie stelsels kom in hierdie stadium van skoolontwikkeling al duidelik na vore.

Ontwikkelinge in Europa gedurende die Kerkhervorming

Dit sou eers met die Kerkhervorming gedurende die eerste dekades van die sestiende eeu wees dat die oorheersing van Latyn as onderwysmedium in Europa beëindig is. Die grondbeginsel van die Kerkhervorming, naamlik van verlossing slegs deur die geloof, en wel geloof gebaseer op die gesag van die Bybel en nie die kerklike hiërargie nie, het die noodsaaklikheid daarvan meegebring dat elkeen die Bybel self moes kon lees. Dit sou die die beste kon geskied in sy of haar huis- of moedertaal. Skoolonderrig, veral ook leer lees en skryf in skole, sou ook die beste deur hierdie medium geskied (Duggan, 1916). Hierdie verskuiwing wat onderwysmedium betref, het aanvanklik, veral deur die werk van Philip Melancthon en Martin Luther, posgevat in die Protestantse Duitse state en gaandeweg ook in skole dwarsoor Wes-Europa, dog aanvanklik net op primêre skoolvlak.

Die posisie van die moedertaal as onderwysmedium het hierna, ten minste op primêre skoolvlak, stukrag verkry met die ontstaan van nasionale state in Europa, veral na die negentiende-eeuwending toe die verskillende nasionale tale en nuwe openbare skoolstelsels 'n deurslaggewende rol in die vestiging van hierdie state gespeel het. Hierdie verwikkeling het in 'n groot mate naatloos uit die Hervorming gevloei omdat die Protestantse kerke meestal ook nasionaal-omskrewe kerke was. Die historikus Shirer (1960) beskou die Kerkhervorming gevolglik eerder as deel van die opkoms van die nasionalisme in Europa as in eerste instansie 'n godsdienstige beweging. In Oos-Europa was die etnofiliese disintegrasië van die Oosters-Ortodokse Kerk tot nasionale kerklike denominasies ná die Middeleeue nog sterker as dié van die Rooms-Katolieke Kerk in die noordelike dele van Wes-Europa (Hofmeisterová, 2019).

Die Europese voorkeur vir die moedertaal as onderwysmedium deur kolonialisering versprei

In die eeue na die Kerkhervorming is die grootste deel van die nie-Europese wêreld deur Europese moondhede gekolonialiseer (1492 en daarna). Koloniale skole, meestal in die vorm van sendingskole (sendingaktiwiteite was dikwels die eerste stap in die Europese kolonialiseringprojek), het om verskeie redes die amptelike taal van die koloniserende moondheid as onderrigmedium gebruik, veral ná die eerste jare van kinders se primêre skoolonderrig. Op hierdie manier is die volgende onderwysmedium-patroon teen die eerste helfte van die

twintigste eeu regoor die destyds bekende wêreld gevestig: die meeste skole het onderrig verskaf deur medium van een van die Europese tale, veral Frans, Spaans, Engels, Portugees, Nederlands en Duits.

Die gebruik van die onderskeie Europese tale as onderwysmedia in die kolonies het gaandeweg daartoe gelei dat die koloniale onderdane die taal en kultuur van die koloniseerder geassimileer het, ’n praktyk wat soms onmenslike afmetings aangeneem het, soos gesien kan word uit die geskiedenis van die nywerheidskole in Kanada en van die “gesteelde generasie” in Australië. In albei hierdie gevalle is kinders van die inheemse bevolking met geweld van hulle ouers weggeneem en in kosskole geplaas ten einde hulle doelbewus op te voed in die konteks van die Europese taal en kultuur (vgl. Van Krieken, 1999). ’n Soortgelyke beleid is deur die Verenigde State van Amerika in Hawai gevolg na die oornam van hierdie eilandgroep in 1898 (Taira, 2018).

In die Islamitiese lande was Arabies die medium van onderwys. Die voorkoms van ander tale as medium van onderwys (Japannees, Mandaryns, na 1923 Turks, en enkele andere) was maar dun gesaai, ten minste op die vlak ná die eerste jare van primêre onderwys.

Die opkoms van Engels as lingua franca

Gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu, in ’n proses wat vandag nog voortduur, het die onderwysaalmedium stadig maar seker dwarsoor die wêreld geskuif vanaf die oorheersing deur ’n aantal Europese tale tot ’n voorkeur vir hoofsaaklik een van hulle, Engels. Die internasionale politieke en ekonomiese toneel, met die Verenigde State van Amerika as leierland (ondersteun deur die Verenigde Koninkryk en Kanada as wêreldmoondhede, en daarby ook Australië en Nieu-Seeland), die Washingtonkonsensus, die Bretton Woods-finansiële instellings, en die dekades lange ingeworteldheid van Engels in groot dele van die Globale Suide wat voorheen Britse kolonies was, het Engels bevoordeel, en daarvan die internasionale *lingua franca* in die politiek, die globale ekonomie, en die akademie gemaak. Weens die kragtige posisie wat hierdie taal in die wêreld verkry het, het dit onvermydelik ook ’n besondere aantrekkingskrag en waarde verkry as onderwysaalmedium.

In die dekades ná die Tweede Wêreldoorlog was die onafhanklikheidswording van voormalige kolonies in die Globale Suide een van die mees opvallende politieke verskynsels. ’n Mens sou logieserwys kon verwag dat met die politieke ontvoogding en nasionalisme rondom onafhanklikheidsverwerwing hierdie voormalige kolonies se inheemse tale ook bemagtig sou word en die status van onderwysmedia sou verwerf, maar dit het nie gebeur nie. Slegs vier van hierdie tale is gedurende die twintigste eeu ontwikkel om as onderwysaalmedia tot op doktorsvlak te kon dien, te wete Afrikaans, Hebreeus, Hindi en Maleis-Indonesies (Van Jaarsveld, 2021).

Afrikaans het in die afgelope drie dekades in die konteks van die “nuwe” Suid-Afrika begin veld verloor, en verkeer as onderwysmedium in ’n staat van politieke beleg (hierop word uitgebrei in die tweede deel van die artikel). In Indië bly Engels op hoër en sekondêre onderwysvlak die oorheersende medium van onderrig, die bemagtiging van Hindi (as onderwysvoertaal en as wetenskapstaal) ten spyte (vgl. Santhakumar & Wolhuter, 2021).

Waar Engels in sommige van die kolonies aanvanklik sy plek as onderwysaalmedium ná onafhanklikheid moes prysgee ter wille van ’n inheemse taal het dit selfs soms gaandeweg daarin geslaag om sy voormalige status of selfs ’n status wat die taal nooit in die koloniale tyd gehad het nie, te herwin. In Sri-Lanka het dit byvoorbeeld gebeur nadat Engels in die eerste jare ná onafhanklikheidswording in 1948 vervang is deur die inheemse taal Sinhala as

onderwystaalmedium. In Namibië het die regering ná onafhanklikheidswording in 1990 'n beleid geformuleer waarvolgens die voertaal van onderwys gedurende die eerste drie jaar van die primêre skoolsiklus die moedertaal sou wees, en daarna, vanaf die vierde skooljaar Engels. 'n Skrale twee jaar later, in 1992, is die beleid verander om dit vir skole moontlik te maak om reeds vanaf die eerste skooljaar Engels as onderwysvoertaal te gebruik (Chavez, 2016:189). In Zanzibar is die uitbreiding na moedertaalmediumonderwys op primêre skoolvlak wat die eerste jare na onafhanklikheid gekenmerk het, ook omgekeer toe daar na Engels begin terugbeweeg is (Brock-Utne, 2012:3). Elders moes selfs 'n ander Europese taal plek maak vir Engels. In Ruanda, byvoorbeeld, is Frans (die koloniale taal van dié voormalige Belgiese kolonie) in 2016 deur Engels as skoolonderrigmedium vervang (Nzabalarwa & Ntawiha, 2021). Weens die kontak met twee buurlande met Engels as amptelike taal en as onderwystaalmedium, naamlik Zambië en Namibië, het Engels Portugees as onderwystaalmedium in skole in die twee suidelikste distrikte van Angola vervang.

Bevoordeling van meerderheidstale as onderwystaalmedia

In die Globale Suide-lande waar regerings wel daarin geslaag het om 'n inheemse taal te bemagtig tot onderwystaalmedium (onder meer in Asië waar inheemse tale met 'n geskrewe tradisie bestaan het, soos in Myanmar), was dit dikwels net die taal van die meerderheid in die bevolking. Minderhede se tale is doelbewus opsy geskuif in 'n poging om politiek-etniese middelpuntvliedende kragte teen te werk (Lall & South, 2018:486). In gevalle waar daar wel beperkte erkenning aan minderheidstale gegee word, word dit gedoen in die raamwerk van die oorheersende meerderheidstaal, soos in China. Terwyl die Chinese Grondwet 128 tale erken (uit 'n totaal van 302 wat in die land gepraat word), word slegs ses van hulle gebruik in die *Gaokao* (die openbare sekondêreskoolafsluitingseksamen), en is Mandaryns 'n verpligte vak in alle skole. Verder het die sentrale regering in onlangse jare groot druk uitgeoefen om die posisie van Mandaryns in skole te versterk (Susan, 2022; Wang, 2022:80-83).

Druk uitgeoefen deur sentrale regerings ten gunste van die amptelik gesanksioneerde meerderheidstaal is nie die enigste faktor wat die bemagtiging van minderheidstale strem nie. In Latyns-Amerika, soos in die meeste lande, dog veral in Sub-Sahara-Afrika en elders in die Globale Suide, bemoeilik die aanwesigheid van 'n groot getal inheemse tale, elk met 'n relatiewe klein getal moedertaalsprekers, die ontwikkeling en bemagtiging van hierdie tale. Tog kan sodanige bemagtiging wel plaasvind, soos gemerk kan word uit die ontwikkeling van die grootste Latyns-Amerikaanse inheemse taal, Quechua (Kichwa), met 'n totaal van agt miljoen moedertaalsprekers, waarvan die meeste, sowat een miljoen, in Ecuador woon (Limerick, 2018:108). In 1988 het Quechua-taal- en kultuuraktiviste, met instemming van die regering van Ecuador, 'n parallelle onderwysstelsel (naas die nasionale openbare stelsel) tot stand gebring sodat leerders deur medium van die Quechua-taal en -kultuur opgevoed kon word. Die onderrig sou dubbel- of parallelmedium wees: Spaans, en Quechua of een van die ander sewe sterkste inheemse Amerindiese tale in die land. Teen 2018 was daar reeds 2 792 van hierdie skole.

Die bestuur van hierdie stelsel sukkel egter om Quechua en die ander sewe inheemse tale te bemagtig tot gepaste onderwysmedia, en Spaans bly voortbestaan en veld wen as hoof- of selfs enigste onderrigtaalmedium. Hierdie toedrag van sake kan ook gewyt word aan die ouers se houding (Limerick, 2018:108-109; vgl. ook Brock-Utne, 2012:3-4). Baie van hulle glo dat 'n gebrek aan vaardigheid in Spaans hulle kinders se kans in die arbeidswêreld en voortgesette onderwys sal benadeel. Hierdie tendens onder ouers kan verklaar word deur middel van Gardner

en Lambert (1972) se instrumentele / integratiewe model, 'n psigo-sosiologiese model oor motivering vir tweede-taalverwerwing, naamlik dat die instrumentele waarde van 'n taal as instrument vir byvoorbeeld inkomstegenerering, werkverkryging, loopbaanvordering, of sosiale mobiliteit, 'n persoon motiveer om daardie taal te bemeester. Hierdie tendens is ook bevestig deur die navorsing van Lindholm-Leary (2001) oor tweetalige onderwys. Die negatiewe houding van ouers oor die gebruik van 'n minderheidstaal as onderwysmedium skyn 'n faktor te wees wat die bemagtiging van minderheidstale strem.

Daar bestaan egter enkele uitsonderinge op hierdie tendens. In Ethiopië is Amharies sedert 1991 as medium van skoolonderwys aangevul met sowat dertig ander tale (Wêreldbank, 2021:61). In die naburige Eritrea is nege inheemse tale ontwikkel tot funksionele onderwys-taalmedia (Asfaha, 2015). In Uganda het die Verenigde State van Amerika se Agentskap van Internasionale Ontwikkelingshulp (United States' Agency for International Development, USAID) in 2013 'n projek van stapel gestuur ingevolge waarvan die moedertale van twaalf gemeenskappe in primêre skole gebruik word in die onderrig en leer van geletterdheidsvaardighede (Brunette, Piper, Jordan, Kinge & Nabacw, 2019). Hierdie projek het teen 2019 9 807 primêre skole bereik (*Ibid.*:592).

Daar is ook ander benaderings tot die vraagstuk van die keuse van onderwystaalmedium. In New York-stad, byvoorbeeld, waar 42 persent van die leerders in skole 'n huistaal anders as Engels het (Wêreldbank, 2021:47), is die *New York City English Learning Project* van stapel gestuur. Daarvolgens word leerders met een van drie vorme van hulp tegemoet gekom. Die eerste is die "Engels as Nuwe Taal"- ("English as New Language"-) program, waar Engelsvaardigheid as 'n afsonderlike vak onderrig word. Alle skole in die stad bied hierdie program aan. Tweedens is daar die Oorgangstweetalige-onderwysprogram ("Transitional Bilingual Program"): leerders bemeester inhoudelike kennis in hulle eerste of huistale, en ook Engels as 'n afsonderlike taalvak. Sodra hulle Engels op 'n bepaalde vlak bemeester het, skuif hulle oor na die Engelsmediumklas. Tweehonderd ses en sewentig skole beskik oor hierdie program wat in agt huistale aangebied word, te wete Arabies, Bengaals, Mandaryns, Haïties-Kreools, Pools, Russies, Spaans en Yiddish (Wêreldbank, 2021:47). Derdens is Tweetalige Onderwysprogramme ("Dual Language Programs") beskikbaar om tweetaligheid en kruiskulturele begrip te bevorder. Altesaam 291 skole het sulke programme, in altesaam tien tale: Arabies, Bengaals, Mandaryns, Frans, Haïties-Kreools, Italiaans, Japannees, Pools, Russies en Spaans (Wêreldbank, 2021:47).

Ten spyte van al hierdie maatreëls en programme is die situasie in die wêreld tans só dat nagenoeg 37 persent van alle leerders uit middel- en laerinkomstelande onderwys ontvang deur die medium van 'n taal anders as hulle eerste, moeder- of huistaal (Wêreldbank, 2021:20). Nasionale of amptelike tale, dikwels voormalige kolonialemoondheidstale, veral Engels, staan in die meeste gevalle in 'n oorheersende posisie. Hierdie taal, as internasionale *lingua franca*, is 'n funksie van die demografiese, ekonomiese, militêre, en politieke mag en historiese kragte wat nog in voorheen gekoloniseerde lande nawerk. Dit is ook moontlik dat, in die toekoms, 'n kombinasie van hierdie faktore kan veroorsaak dat Mandaryns, Spaans en Duits (lg. die sterkste taal in die Europese Unie as politieke entiteit) die dominante posisie van Engels as internasionale *lingua franca* kan uitdaag. Engels se status skyn egter vir die huidige nog onaantasbaar te wees. Daar is egter sterk argumente ten gunste van die bemagtiging van meer eerste, huis- of moedertale as onderwysmedia.

Die teenstroom in die wetenskaplike diskoers oor taalmedium in die onderwys

Argumente téén die oorheersende posisie van enkele, hoofsaaklik Europese, tale as enigste of belangrikste onderwystaalmedia, en ten gunste van die ontwikkeling van eerste, huis- of moedertale as onderwystaalmedia berus op menseregte-oorwegings, die plek en rol van die onderwysmedium as deel van die taalontwikkelingsprojek in 'n samelewing, onderwyskundige oorwegings, en laastens – vanaf 2021 – beskouinge oor die funksie van onderwys in die ontwikkeling van menslike kapitaal.

Menseregte-oorwegings

Bepalings in verband met, of verwysings na die regte van taal- en kultuurgemeenskappe kom vry algemeen in menseregtemanifeste voor. Die prototipe van hierdie dokumente, die Verenigde Nasies se Universele Verklaring oor Menseregte, aangeneem op 10 Desember 1948, stel die volgende standpunt oor taalregte:

- Artikel 2: Daar mag geen diskriminasie teenoor lede van enige taalgemeenskap wees nie.
- Artikel 26: Elkeen het die reg tot gratis primêre onderwys, en op hoër vlakke van onderwys, toegeken op regverdigde gronde; onderwys behoort gerig te wees op die totale ontwikkeling van die opvoeding, en ouers weet die beste wat in die belang van hulle kinders is.
- Artikel 27: Mense mag vryelik aan die kulturele bedrywighede van hulle kultuurgemeenskap deelneem (Verenigde Nasies, 2016; tersaaklike beginsels deur outeurs uitgelig en vry vertaal).

Elkeen van hierdie bepalings maak dit onregverdigbaar om kinders sonder goeie rede onderwys deur die medium van hulle eerste, moeder- of huistaal te ontsê. Hierdie slotsom strook met wat UNESCO, die Verenigde Nasies se Onderwys, Wetenskaplike en Kulturele stut-organisasie, kort na sy totstandkoming in 'n monografie ten gunste van die ontwikkeling van moedertaalmediumonderwys in die wêreld gekonstateer het (UNESCO, 1953). Hierdie sieninge strook ook met die derdegenerasiemenseregte soos deur Vasak (1977) uiteengesit: eerste-generasiemenseregte sluit vryhede in soos die reg om te stem vir 'n regering, vryheid van spraak, vryheid van godsdiens, en die reg om, in terme van die reg, gelyk met alle ander mense behandel te word; tweedegenerasiemenseregte omvat ekonomiese en sosiale regte soos die reg op huisvesting, gesondheidsdiens en sosiale sekuriteit; en derdegenerasieregte dui op groepsregte soos die reg op selfbeskikking en die regte van taal- en kultuurgroepe.

Die benutting van 'n taal as onderwysmedium as voorwaarde vir die oorlewing van so 'n taal in 'n samelewing

Artikel 27 van die Verenigde Nasies se Universele Verklaring oor Menseregte hou ook verband met die taalontwikkelings- of welstandsvlak van 'n taal in die samelewing, dit wil sê, met die verskillende maatskaplike kringe waarin die taal gebruik word. Fishman (1991) onderskei tussen die volgende agt vlakke in die ontwikkelings- of welstandsvlak van 'n taal:

1. Die taal word gebruik as onderwysmedium, in die werkplek, in die massamedia, en ook op nasionale vlak deur die regering.
2. Die taal word deur die streeks- en plaaslike media en regeringsdienste gebruik.
3. Die taal word op streeksvlak deur eerste- sowel as tweede- en vreemdetaalsprekers gebruik.

4. Geletterdheid word deur middel van die taal bewerkstellig en bevorder.
5. Die taal word in mondelinge en geskrewe kommunikasie deur alle eerstetaalsprekers van die taal gebruik.
6. Die taal word net as mondelinge kommunikasiemedium gebruik, en net deur eerstetaalsprekers oor alle generasies heen.
7. Die volwasse geslag eerstetaalsprekers ken die taal goed genoeg om met hulle ouers te kommunikeer, maar dra nie die taal aan hulle kinders oor nie.
8. Net eerstetaalsprekers ouer as 65 jaar verstaan en praat nog die taal.

'n Mens kan uit hierdie hiërargie van taalwelsynsaanduiders aflei dat die afskaling of die blokkering van 'n taal se aanwending as onderwysmedium so 'n taal op 'n trajek plaas wat kan lei tot die uiteindelijke uitsterwing daarvan.

Onderwyskundige oorwegings

Baie kan op onderwyskundige gronde ten gunste van moedertaalmediumonderwys aangevoer word. Dit sluit in prestasie of uitkoms oor die hele linie van skoolvakke, die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede, die bevordering van leerder-gesentreerde onderrig, die bemeestering van die moedertaal, selfs die bemeestering van die tweede of vreemde tale, die interne effektiwiteit van die skoolstelsel, en gelyke onderwys. Hierdie oorwegings word hierna een vir een in besonderhede bespreek.

Statistiek toon dat leerders wat onderwys deur medium van hulle moedertaal ontvang, beter presteer as dié wat onderrig deur die medium van enige ander taal ontvang. Die *2007-Trends in International Mathematics and Science Studies* (TIMSS)-toetsreeks, afgelê in wiskunde en wetenskap deur leerders van 59 lande, toon dat leerders wat “altyd” die taal waarin die TIMSS-toets afgeneem is ook tuis praat, 'n gemiddelde punt van 483 behaal het, teenoor 438 van leerders wat “soms” die taal tuis praat, en 368 van leerders wat “nooit” die taal tuis praat nie (Wêreldbank, 2021:16). Empiriese navorsing het aan die lig gebring dat leerders wat onderrig deur hulle moedertaal ontvang se algemene kognitiewe vaardighedsontwikkeling beter is as dié van leerders wat onderrig deur die medium van 'n taal anders as hulle moedertaal ontvang (Wêreldbank, 2021:17; Trudell & Piper, 2013). Die gebruik van die moedertaal as onderwysmedium vergemaklik leerdergesentreerde onderwys, wat in teenstelling met die tradisioneel onderwyser-gesentreerde onderwysmetode, hedendaags die verkose onderwysmetode is (Muijs, Barnes, Hunt, Powell, Arweck & Lindsay, 2014; Wêreldbank, 2021:17).

Moedertaalmediumonderwys het nie slegs 'n positiewe uitwerking op die bemeestering van die moedertaal en op die aanleer van basiese geletterdheidsvaardighede (soos lees) nie (Wêreldbank, 2021:16). Anders as leerders wat deur die medium van 'n tweede of vreemde taal onderwys ontvang, bemeester leerders wat deur hulle moedertaal onderwys ontvang selfs 'n tweede taal beter (Goldenberg, 2013; Wêreldbank, 2021:16-17).

Cummings se dubbele ysbergmodel of -teorie bied 'n goeie verstaan van die vergelykende voordeel wat leerders geniet in terme van algemene prestasie, geletterdheidsontwikkeling, kognitiewe vaardighedsontwikkeling en selfs die bemeestering van 'n tweede / vreemde taal wanneer hulle onderwys deur die moedertaal ontvang het. Volgens Cummings, een van die wêreld se mees gerekende kenners van tweetalige onderwys, word begrippe wat in die eerste taal geleer is na die tweede / vreemde taal oorgedra (Barzalo, 2020), en so bemoontlik die bemeestering van, en ontwikkeling in die eerste taal dié van die tweede taal. Daar bestaan ook empiriese bewys dat onderwys deur medium van die moedertaal groter interne doeltreffendheid

bevorder: die druipsyfer en vroeë skoolverlating – kommerwekkende swakplekke in die onderwysstelsels van veral Globale Suide-lande – verlaag indien die eerste, huis- of moedertaal as onderwysmedium gebruik word (Seid, 2019; Wêreldbank, 2021:17).

Daar bestaan ook bewyse dat onderwys deur die medium van 'n taal anders as die eerste taal die probleem van onderwysongelykheid, insluitende dié van ongelyke uitkomst en uitsette versterk (Wêreldbank, 2021:17). Rubagumya (1991) voer 'n uitvoerige argument dat die beleid om 'n taal anders as die moedertaal in skole in Tanzanië te gebruik daartoe bydra om ongelykhede in die samelewing te versterk. Die rede is dat leerders uit goeie sosio-ekonomiese strata tuis met baie meer blootstelling aan Engels opgroei, deur byvoorbeeld Engelse boeke, internasionale televisiekanale en buitelandse reise, en dat dit hulle vergelykende voordeel bo leerders uit minder goeie sosio-ekonomiese strata gee. Wat internasionale ongelykheid in onderwys betref, gebruik Brock-Utne (2012) die resultate van internasionale toetsreekse (soos hier bo gemeld) om aan te toon hoe 'n gebrek aan moedertaalmedium-onderwys in die lande van die Globale Suide die laer onderwysprestasie van leerders in hierdie wêrelddeel, in vergelyking met leerders in die lande van die Globale Noorde, verklaar.

Menslike kapitaal-oorwegings

Die Wêreldbank (2021) het in 'n onlangse verslag sy stem gevoeg ten gunste van onderwys deur die medium van die moedertaal, en wel vanuit ekonomies-finansiële oorwegings. Hierdie verwikkeling is betekenisvol in die lig van die feit dat, soos hier bo verduidelik, onderwys-uitbreiding en -hervorming tans (en al sedert die middel van die vorige eeu) wêreldwyd aangedryf word deur wat beskou kan word as twee byna “ideologiese” kragte, naamlik die Leer van Menseregte en die neo-liberale ekonomiese revolusie, met laasgenoemde wat dan onderwys se waarde meet aan die skep van menslike kapitaal (Wolhuter & Van der Walt, 2019). UNESCO (as belangrike pleitbesorger van die Leer van Menseregte in die onderwys), soos aangetoon, is 'n sterk voorstander van moedertaalonderwys as fundamentele mensereg, en nou het die Wêreldbank, as eksponent van die neo-liberale ekonomiese revolusie, vanuit sy siening dat die onderwys 'n kernrol in die bevordering van die ekonomie speel, hom ook sterk uitgelaat ten gunste van moedertaalmediumonderwys. Die Bank meen dat moedertaalmedium-onderwys sterker potensiaal het om menslike kapitaal in leerders te ontwikkel (Wêreldbank, 2021). Moedertaalonderwys lei ook volgens die Bank tot groter koste-doeltreffendheid as 'n mens die gepaardgaande verlaging in drui- en herhalingsyfers per skoolfase en die groter wins wat moedertaalvoertaalonderrig meebring, in ag neem.

Samevatting: Die internasionale ondervinding

Formele onderwys, dit wil sê skoolonderwys, het gegroei van 'n kleinskaalse aktiwiteit bedoel vir die kinders van elitegroepe in enkele antieke samelewings tot 'n grootskaalse en belangrike bedrywigheid in elke samelewing ter wêreld. Op die plekke waar universele skoolbywoning nog nie bestaan nie is daar al ten minste sprake van grootskaalse skoolbywoning, en bly universele skoolbywoning 'n ideaal wat nagejaag word. Weens die werking van historiese kragte was die moeder-, huis- of eerste taal van leerders nie altyd die medium van onderrig en leer in skole nie, maar is die onderwysmedium eerder bepaal deur faktore soos politieke, sosiale en militêre magsverhoudinge, historiese traagheid, demografiese diversiteit (wat die gebruik van net een onderwysmedium vir almal in een skool kan bemoeilik), en die vlak van verfyndheid van 'n taal. Die werking van al hierdie faktore is nie swakker in die hedendaagse wêreld nie. Die status van Engels as internasionale *lingua franca* ('n toedrag van sake

wat teruggespoor kan word na ongelyke magsverhoudinge in die wêreld, historiese traagheid, en 'n onvermoë om ander tale, veral in die Globale Suide, te bemagtig) is tans 'n krag wat die uitbreiding van moedertaalmediumonderwys teenwerk.

Daar is egter tans ook 'n reeks kragtige argumente, onder meer gebaseer op heelwat empiriese bewysmateriaal, ten gunste van moedertaalmediumonderrig. Van hierdie argumente berus op eerbied vir menseregte, met die nadruk op taalregte, op die rol wat die onderwys-taalmedium kan en behoort te vervul in die handhawing van die ontwikkelingsvlak van 'n taal in 'n samelewing, op onderwyskundige oorwegings, en op die ontwikkeling van menslike kapitaal.

In die hieropvolgende tweede deel van die artikel word die situasie in Suid-Afrika binne die hier bo bespreekte internasionale raamwerk ontleed en geëvalueer.

DIE SUID-AFRIKAANSE GEVAL: INLEIDENDE AGTERGROND

Suid-Afrika is 'n taaldiverse land. Dit word weerspieël in die feit dat die Grondwet (RSA, 1996) voorsiening maak vir elf amptelike tale. Hierdie groepie tale is egter hoegenaamd nie die somtotaal van tale wat in die land gebruik word nie. Die tale van die landsinwoners wat na hulself verwys as “Eerste-nasiemense” is byvoorbeeld nie by die amptelike tale ingesluit nie. Die konstante stroom wettige en onwettige immigrante (na skatting nagenoeg drie miljoen van hulle) lei tot verdere groei in taaldiversiteit. Hierdie groot, en steeds groeiende taaldiversiteit is ook in onderwysinstellings sigbaar. 'n Middelklas-skool in een van die noordelike woonbuurte van Kaapstad het onlangs verklaar dat 37 verskillende huistale deur sy leerders gepraat word (Mafisa & Booysen, 2022:1).

Die bestuur van die onderrig-leertaalmedium is nie slegs uiters gekompliseerd as gevolg van hierdie taaldiversiteit nie maar ook weens allerlei politieke faktore. Afrikaans het as onderwys-taalmedium in die spervuur gekom as deel van 'n oorkoepelende poging om dit te marginaliseer. Ten tyde van die skryf van hierdie artikel (Maart 2022) is die vraagstuk van taal in die onderwys andermaal in politieke omstredenheid gewerp met die publikasie van twee wetsontwerpe. Die eerste hiervan sluit Afrikaans uit as een van die inheemse landstale vir aanwending in die hoër onderwyssektor (RSA, 2020). Die tweede stel in die vooruitsig dat die bevoegdheid van skoolbeheerliggame om hulle skole se taalbeleid te bepaal oorgeskuif word na provinsiale Ministers van Onderwys. Hierdie stap word deur openbare meningsvormers vertolk as nog 'n manier om Afrikaans as onderrig-leertaal in skole onder druk te plaas (Boonzaaier, 2022:1).

Die tweede deel van hierdie artikel benut die reeds beskrewe internasionale raamwerk as agtergrond, vir die vertolking en evaluering van die situasie in Suid-Afrika. Die volgende afdeling bevat 'n metodologiese uiteensetting en verantwoording, en dit word gevolg deur 'n skets van die histories-ontvouende konteks, met onder meer aandag aan die *de facto* oorheersende posisie van Engels in die volgende tydperke: voor 1910, 1910–1948, 1948–1994, en die tydperk sedert 1994.

Metodologiese verantwoording vir die bestudering van die Suid-Afrikaanse geval

In die eerste deel van die artikel is verduidelik dat internasionaal-vergelykende perspektiewe 'n algemeen gebruikte metode is om onderwysvraagstukke mee te ondersoek. Dit is een van die voorwaardes by so 'n oefening om buitelandse perspektiewe ter beligting van binnelandse vraagstukke aan te wend, dat die verskille en ooreenkomste ten opsigte van die samelewingskontekste tussen die binnelandse en die buitelandse eksemplare deeglik in ag geneem

word. Daar is aangetoon dat in sommige publikasies waar sulke buitelandse eksemplare gebruik is om die vraagstuk van die onderwystaalmedium in Suid-Afrika te belig, hierdie voorwaarde nie na behore nagekom is nie. Daarom was dit nodig om die Suid-Afrikaanse samelewingskonteks in al sy fasette (polities, sosio-kultureel en andersins) as vormgewende kragte in die onderwys, en meer spesifiek, rakende die onderwystaalmedium, te ondersoek – en die resultate van die ondersoek.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en samelewingskonteks is die uitkoms van ’n lang geskiedenis. Daarom is, naas die metode van die vergelykende en internasionale opvoedkunde, ook die metode van sy susterwetenskap, die historiese opvoedkunde, aangewend om deur ’n rekonstruksie van die verlede by te dra tot ’n vollediger begrip van die huidige onderwysopset, ’n uitgekristalliseerde situasie, die uitkoms van kragte wat oor ’n lang tydperk werksaam was (Le Roux & Wassermann, 2016:2). Hierdie metode, die verklaring van (huidige, nasionale) onderwysstelsels vanuit die historiese ontwikkeling van die nasionale konteks wat die onderwysstelsel gevorm het, is bekend as historiese funksionalisme, en is een van die hoofbenaderings van die vergelykende en internasionale opvoedkunde (vgl. Epstein & Carroll, 2005; Epstein, 2008; Marques, 2021:31-33).

Die onderwystaalmedium gedurende die eerste 250 jaar van formele onderwys in Suid-Afrika

Kort na die stigting van ’n verversingspos aan die Kaap deur die Nederlandse Oos-Indiese Kompanjie kom die eerste skool tot stand, op 17 April 1658. Die skool was bedoel vir die kinders van slawe vanaf Madagaskar en Angola wat toe pas met die skip die *Amersfoort* aangekom het, met sieketrooster Pieter van der Stael as onderwyser. Die doel daarvan was om die kinders die Nederlandse taal en die Christelike godsdiens te laat leer (Le Roux, 2011:65). Hier merk ’n mens ook weer die werking van die motief wat in die eerste afdeling van hierdie artikel na vore gekom het, naamlik die aanwending van die skool om die taal van die heersersklas te versterk. In 1663 word die tweede skool geopen, hierdie keer vir kolonistekinders. Aan die begin het 12 kolonistekinders, vier slawekinders en een Eerste-nasiekind dit bygewoon.

Vanaf 1676 is skoolonderwys in die praktyk ras-gesegregeerd aangebied (Coetzee, 1963:5). Onderwys is aan blanke leerders voorsien in skole deur die owerheid voorsien, en in die geval van die yl-bevolkte binneland deur rondreisende onderwysers. In beide gevalle was die onderwysmedium Nederlands.

Die eerste skool wat primêr op swart leerders gemik was, was ’n sendingskool in 1799 in die omgewing van die huidige King Williams Town. Sendingskole vir hierdie leerders het veral in die Oosgrensgebied van die Kaapkolonie verrys ná die Britse oornam van die Kaap in die begin van die negentiende eeu (dus ná 1806), en later in die negentiende eeu ook in Natal en die twee Boererepublieke, die Oranje-Vrystaat en die Transvaal.

Onderwys aan “Eerste-nasie”- en aan swart leerders is deur sendinggenootskappe voorsien, met Engels as onderwysmedium (veral na die eerste grade van die primêre onderwys). ’n Sendingstasie het destyds tipies uit ’n kerk, ’n hospitaal en ’n skool bestaan. Sendelinge uit Nederland en Duitsland het voor 1803, en uit Engeland ná die Engelse bewindsoornam in 1806 in groot getalle na Suid-Afrika gestroom, in dié mate dat, volgens Christie (1991:71) daar teen die einde van die negentiende eeu meer sendelinge in Suid-Afrika as in enige ander plek in die wêreld was. Die feit dat die meeste van die sendelinge ná 1806 verbonde was aan Engelse en Amerikaanse sendinggenootskappe en Engels die amptelike taal aan die Kaap en

in Natal was, het meegebring dat Engels by verstek die onderrig- en leermedium in die sendingskole was. In latere tye is die sendingskole daaroor verwytdat hulle die swart bevolking hierdeur van eie tale en kulture vervreem het (vgl. Wolhuter, Potgieter & Steyn, 2011:26). Die sendelinge het nietemin baie gedoen om die mees gesproke inheemse tale tot geskrewe tale te verhef. Robert Moffat het byvoorbeeld die Bybel in Setswana vertaal. Die eerste volledige Bybelvertalings in agt van die huidige nege amptelike swart tale in Suid-Afrika is deur sendinggenootskappe gedoen (Hermanson, 2002:8).

Vanaf 1822 is regeringskole regoor die Kaapkolonie opgerig, telkens met Engels as voertaal. Die Nederlandssprekende deel van die blanke bevolking het 'n sterk boikotbeweging teen hierdie skole op tou gesit, en verskeie privaat Nederlandsmediumskole gestig. Die getal privaat skole in die Kaapkolonie het in die dekade 1830–1839 vanaf 39 tot 94 toegeneem, die meeste hiervan dan uiteraard Nederlandsmediumskole (Malherbe, 1925:68). In 1839, toe 'n formele Onderwysdepartement deur die Kaapkolonie-administrasie opgerig is, is bepaal dat Engels of Nederlands die voertaal van staatskole sou wees (Squelch, 1997:25). In 1875 is die Genootskap van Regte Afrikaners gestig om die bevordering van Afrikaans as taal (naas Nederlands) te bevorder.

Intussen is die eerste skool in 1823 in die gebied van die Oranje-Vrystaat opgerig, in 1835 die eerste skool in Natal, en in 1842 die eerste skool in die gebied wat later as die Transvaal sou bekend staan. Teen 1876 was daar vier Engelsmediumskole en drie Nederlandsmediumskole in die Transvaal (Malherbe, 1925: 255). SJ du Toit (die destydse Superintendent van Onderwys) se 1882-Onderwyswet het bepaal dat Nederlands die taalmedium van die staatskole in die Transvaal sou wees (Squelch, 1997:29). Hierdie beleid is voortgesit in die Onderwyswet van dr. N Mansveldt wat in 1891 die Superintendent van Onderwys van die Transvaal geword het (Squelch, 1997:30).

Ná die Tweede Vryheidsoorlog (1899–1902) was daar 'n sterk beweging om Christelik-Nasionale privaat skole in die twee voormalige Boererepublieke op te rig. Hierdie skole is opgerig in reaksie teen Milner se verengelsingsbeleid; die doel van dié skole was om die Nederlandse taal en die Calvinistiese grondmotief van die onderwys te bewaar (Squelch, 1997:29, 31). 'n Hele aantal van hierdie skole is gestig (Pistorius, 1975). Tussen tien en twintig van hierdie Nederlandsmedium-privaat Christelik-Nasionale skole is selfs ná 1902 in die noordelike distrikte van Natal opgerig (Squelch, 1997:29). Smuts se Onderwyswet in die Transvaal (1907) en Hertzog se Onderwyswet (1908) in die Oranje-Vrystaat het Nederlands en Engels in die openbare onderwys op gelyke voet geplaas (Squelch, 1997:33, 35).

Ten spyte van pogings gedurende die eerste helfte van die negentiende eeu om Nederlands te marginaliseer (Le Roux, 2011:100-105), en ook weer ná 1902 in die twee voormalige Boererepublieke, was die patroon teen Uniewording in 1910 dat Nederlands sowel as Engels die onderrig- en leermedia in blanke skole was.

Die Nederlandse koloniale administrasie het tot aan die einde van hulle heerskappy van die Kaap in 1806 geen aandag aan die verskaffing van hoër onderwys gegee nie (Penrith, 1972:4). Hoër onderwys het eers in 1829 'n aanvang geneem met die stigting van die South African College in Kaapstad, gemodelleer op die Universiteit van Londen, onder meer omdat slegs Engels daar as toelatingsvereiste gegeld het en nie ook Latyn, soos byvoorbeeld by Oxford en Cambridge nie. Die College is in 1873 verhef tot die University of the Cape of Good Hope, weer eens gemodelleer op die Universiteit van Londen (Penrith, 1972:24), met Engels as onderrigtaal. Met Uniewording in 1910 was hierdie die enigste universiteit in Suid-Afrika.

Die tydperk 1910–1948

Artikel 137 van die Grondwet van die Unie wat in 1910 tot stand gekom het, het Engels en Nederlands as die twee amptelike tale van die land verklaar. Hulle sou op gelyke voet staan, en gelyke vryhede, regte en voorregte geniet (Imperial Parliament, 1909). Hierdie twee tale (Nederlands is in 1925 met Afrikaans vervang [Kannemeyer, 1995]) is as onderwysmedia in blanke onderwys gebruik, met die moedertaal as die voorkeur-onderwysaalmedium (Truter, 2004). In die onderwys vir swart leerders is die bedeling voor 1910 voortgesit, met kerk- of sendingskole as die vernaamste verskaffer van onderwys en moedertaalmediumonderwys (of ten minste deur die taal van die meeste mense in 'n betrokke skool se voedingsarea) in die eerste drie jaar van primêre onderwys, daarna deur medium van Engels.

Deur die promulgering van Wet 12 van 1916 het die Universiteit van Suid-Afrika tot stand gekom. Met verloop van tyd, tot 1951, het die een na die ander van sy samestellende kolleges selfstandige universiteite geword. Sommige van hierdie universiteitskolleges (soos die universiteitskolleges van Stellenbosch, Pretoria, die Vrystaat en Potchefstroom) was in die eerste helfte van die twintigste eeu Afrikaansmediuminstansies. Die kolleges wat die universiteite van Kaapstad, Witwatersrand en Rhodes geword het, asook die Universiteit van Fort Hare wat gemik was op tersiêre onderwys aan swart studente, het almal Engelsmediuminstansies geword. Die Universiteit van Suid-Afrika is in 1947 omskep in 'n parallelmedium-korrespondensie-universiteit met Afrikaans en Engels as onderrigtaalmedia.

Die tydperk 1948–1994

In 1948 het die Nasionale Party die bewind in Suid-Afrika oorgeneem, en begin om sy beleid van *de iure*-rassesegregasie (en ook etniese segregasie in die swart bevolking) (apartheid) toe te pas. Hierdie beleid was 'n voortsetting van praktyke wat reeds uit die koloniale dae aan die orde van die dag was; onder Nasionale Party-bewind het hulle egter statutêre beslag gekry.

Verskeie stappe is geneem om in die praktyk beslag te gee aan die apartheidsbeleid. In 1953 het die regering 'n vername verskaffer van onderwys aan swart leerders geword met die stigting van 'n afsonderlike Departement van Bantoe-onderwys. Die Bantoe-onderwyswet, Wet 47 van 1953, het bepaal dat die huistaal van leerders die voertaal tot standerd 6 (dus die eerste agt skooljare) sou wees; daarna sou Afrikaans en Engels op gelyke voet (die helfte van die kurrikulum in Afrikaans en die helfte in Engels) as onderwysaalmedia geld (Truter, 2004:164). Hierdie voorskrif is egter nie in die praktyk afgedwing nie, met die gevolg dat die meerderheid-swart taal in 'n skool se voedingsarea as voertaal gebruik is, waarna oorgeskakel is na Engels as onderrigtaalmedium. Beswaar is in die swart gemeenskappe gemaak teen die stelsel van gesegregeerde onderwys, waarvan Bantoe-onderwys as 'n onderdeel beskou is, en veral ook teen die onderwysaalmediumbeleid, insluitend teen die nadruk op Afrikatale, omdat dit alles beskou is as beleide en praktyke om die swart leerders te beroof van geleenthede binne die hoofstroomekonomie van die land (Chick, 1992:275; Desai, 2001:330).

Hierdie taalbedeling het nietemin voortgeduur tot 1976 toe die Departement by monde van die betrokke Minister aangekondig het dat die beleid voortaan toegepas gaan word dat skoolvakke vanaf die vierde skooljaar om die helfte deur medium van Engels en Afrikaans onderrig moes word. Hierdie reëling kan beskou word as die direkte oorsaak van die 1976-opstande in Soweto, en mettergaan ook landwyd. Toe skole vir swart leerders weer die keuse gegee is om self te besluit wat hulle onderwysmedium moes wees het Engels weer eens die onderrigmedium van swart skole ná die derde primêre skooljaar geword. Hierdie beleids-

verandering het egter nie veroorsaak dat die opstande onder swart leerders en studente bedaar het nie. Die opstandsbeweging in skole en universiteite het gaandeweg verstrengel geraak met ’n landwye sosio-politieke beweging gemik op die beëindiging van die politieke bestel van die dag. Swart leerders en studente het selfs die voorhoede van hierdie oproer gevorm (Simpson, 2021:268).

Die posisie van Afrikaans as onderwystaalmedium in swart skole het nie ongeskonde uit die oproer gekom nie, selfs toe besluit is dat swart skole self hulle onderwystaalmedium kon kies (Lewis, 2019:88, 134-135, 205-206, 213-214). Lewis (2019:*ibid*) vermeld dat selfs onder dié deel van die bevolking wat as “kleurling” geklassifiseer is, en waarvan die meeste Afrikaans as huistaal gehad het, ’n weersin in Afrikaans ontwikkel het omdat dit met die magshebbers en die sosiale ongelykhede van destyds in verband gebring is.

Intussen is nog twee universiteite gestig: Port Elizabeth (1965), ’n dubbelmediuminstansie (Afrikaans en Engels vyftig present elk as onderwysmedium in elke kursus), en die Randse Afrikaanse Universiteit (1968), met Afrikaans as voertaal. Groot uitbreiding het ook plaasgevind in die konteks van swart hoër onderwys. Dit was deel van die Apartheidsprojek dat elke bevolkingsgroep sy eie universiteit moes hê. In 1960 is vier universiteite van stapel gestuur: die Noorde, Zoeloeland, Wes-Kaapland, en Durban-Westville. Die tuislandregerings het ook in die 1970s en 1980s universiteite tot stand gebring. Hieronder tel: Transkei, Bophuthatswana, Venda en Qua-Qua. Die Nasionale Party-regering het voorts die Universiteit van Vista in 1982 vir stedelike swart inwoners tot stand gebring. Die voertaal van al hierdie universiteite was Engels, behalwe die Universiteit van Wes-Kaapland. Laasgenoemde was by sy stigting tweetalig (Afrikaans en Engels), maar omdat die universiteitsbestuur homself geskaar het by die teenstand teen die heersende politieke beleid, het dit gedurende die 1980s eentalig Engels geword.

Die tydperk sedert 1994

Die 1996-Grondwet (RSA, 1996) maak voorsiening vir elf amptelike tale. Artikel 6(1) daarvan bepaal dat elke landsburger die taal en kultuur van sy/haar keuse kan gebruik indien prakties uitvoerbaar (art. 30), en dat elkeen die reg het om onderwys te ontvang deur die medium van die landstaal van sy/haar keuse (Artikel 29(2)). Ondanks gereelde verklarings van voorneme en belofes van sowel die Ministerie van Hoër Onderwys, die regering by monde van die president (Delpont, 2021), en van universiteitsbesture (Phakeng, 2021) in hierdie verband, en ondanks grondwetlike bepalings, is Afrikaans as onderrigmedium in elke openbare universiteit waar dit voor 1996 as onderrigmedium gebruik was, afgeskaal of afgeskaf, onder meer op grond van (Grondwet)hofuitsprake, ondanks uitdruklike grondwetlike beskerming (Giliomee, 2019:317-322).

Net soos in die hoër onderwys, en ooreenkomstig die grondwetlike bepaling hier bo vermeld, het regeringsleiers vanaf 1996 gereeld verklarings uitgereik waarin hulle die belangrikheid van moedertaalmediumonderrig in die skole steun, en onderneem om meer tale te ontwikkel as media van onderrig op vlakke hoër as graad 3. In die Nasionale Ontwikkelingsplan, nog steeds die regering se padkaart tot 2030, verskyn daar 39 uitsprake oor taal (RSA, nd). Dit meld dat Suid-Afrika ’n taaldiverse land is, en dat die aanleer van Afrikatale bevorder moet word. Hierdie standpunt strook met periodieke verklarings van regeringskant oor die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van meer tale, Afrikatale in die besonder, tot tale van onderrig en leer in onderwysinstellings. Die Minister van Basiese Onderwys het onlangs andermaal ’n sterk bewoorde verklaring te dien effekte uitgereik (Motshekga, 2022).

Die harde praktyk leer egter dat die getal enkelmedium-Afrikaanse skole sedert 1994 sterk afgeneem het, en dat nasionale sowel as provinsiale regerings gereeld hofsake teen enkelmedium-Afrikaanse skole voer omdat hulle na bewering taal-eksklusief sou wees. Boonop is daar geen bewys dat daar óf op universiteits- óf skoolvlak enige vordering is om enige van die ander tale (behalwe Engels) as onderwysmedium te ontwikkel nie. Vanaf 1993 tot 2005 het die getal Afrikaans-enkelmedium skole in Suid-Afrika afgeneem vanaf 1 396 tot 839 (Giliomee & Schlemmer, 2006:242). Selfs as 'n vak is die studie van Afrikatale aan universiteite sedert 1994 op 'n kreeftegang: departemente van Afrikatale het verminder, en studentegetalle het ná 1994 gekrimp (Mgqwashu, 2013:2). Aan die Universiteit van Suid-Afrika, byvoorbeeld, was daar in 1997 nog 25 000 studente vir Afrikatale geregistreer; teen 2008 het hierdie getal afgeneem tot 3 000 (Shiraya, 2008:18).

Terwyl daar in die Afrikaanssprekende gemeenskap nog 'n sterk voorkeur vir moedertaal-mediumonderrig is, is daar skynbaar in anderstalige gemeenskappe in die land meningsverskil hieroor, soos dit in die openbare diskoers oor die onderwys blyk. 'n Opname onder Suid-Afrikaners het getoon dat 65 persent van respondente die gebruik van Engels as medium van onderrig in die grondslagfase (grade 1 tot 3) verkies, en hierdie persentasie styg ten aansien van die hoër vlakke van onderwys (Gordon & Harvey, 2019). Hierdie voorkeur skyn hand aan hand te loop met persepsies oor die waarde van Engels in die nasionale en internasionale ekonomie, en die voorkeur stem ook ooreen met die verdeelde mening onder soortgelyke gemeenskappe elders ter wêreld, soos wat in die eerste deel van die artikel verduidelik is.

Die werklikheid rakende die verandering van skole of universiteite vanaf Afrikaans-enkelmedium na twee-taal-medium (Afrikaans en Engels) in die Suid-Afrikaanse konteks, een waarin daar sterk politieke en ander magte teen Afrikaans (as taal van die voormalige maghebber, onderdrukker) werksaam is, is dat 'n beleid van tweetaligheid spoedig lei tot eentalige Engelsmediumonderrig. Die Franssprekende Kanadese taalkundige Jean Laponce (1987) se navorsing het getoon dat in 'n omgewing van ongunstige sosiopolitieke en demografiese werklikhede dit die noodwendige uiteinde is dat tweetalige onderwysinstellings ná 'n kort tyd eentalig ten gunste van die oorheersende taal raak. Die geskiedenis van alle Suid-Afrikaanse universiteite die afgelope dertig jaar, asook van baie skole, toon dat, onder andere as gevolg van politieke druk, hulle hulself genoop geag het om van Afrikaans-enkelmedium na Afrikaans-Engels tweetalige medium oor te skakel. In welke minderheidsposisie Afrikaansmediumskole hulle in die land bevind, spreek uit die volgende syfers. In 2020 was daar 2 449 skole waar Afrikaans as onderrigtaal gebruik is (Skole.co.za, 2021:4). Dit verteenwoordig net minder as 10% van die totale getal openbare en onafhanklike skole in die land (*Ibid.*). Die enkelmediumskole verteenwoordig 48% van die skole wat Afrikaansmedium gebruik, en bied onderrig aan 57% Afrikaanse leerders (*Ibid.*:11).

Die situasie in die onderwys in Suid-Afrika sien tans soos volg daar uit. Engels se posisie in die onderwys het sedert 1994 versterk; geen ander taal is beter daaraan toe as wat dit teen 1994 was nie. Afrikaans is en word uitgeskuif en afgeskaal, en ondervind nog steeds druk as onderwystaalmedium. Ook kan geen van die ander amptelike tale enige vordering toon nie. Die status van die nege ander amptelike landstale is beperk tot die volgende: waar daar genoegsame leerders is, en die ouers dit so verkies, of die situasie histories so ontwikkel het (in die histories swart skole) is die meerderheidstaal van die voedingsgebied van die skool die voertaal in die eerste drie jaar van onderrig; daarna word na Engels oorgeskakel.

In die vorige afdeling van hierdie artikel oor die internasionale situasie is aangetoon dat die gebruik van enkele sterk tale, veral Engels, as onderwystaalmedia 'n wêreldwye tendens is. Hierdie tendens is ook opmerklik in Suid-Afrika; daar is duidelike konteks-spesifieke kragte

wat die tendens hier te lande steun, insluitende ’n krag wat nie oral elders ter wêreld ’n rol speel nie, soos die negatieweit teenoor Afrikaans as voertaal, en wel op histories-politieke gronde. Hierteenoor is daar in die vorige afdeling ook tot die gevolgtrekking gekom dat daar heelwat kragtige argumente ten gunste van die uitbreiding van moedertaalmediumonderrig in skole bestaan. Hierdie argumente wentel om respek vir menseregte, die rol van die onderwysmedium in die handhawing van die ontwikkelingsvlak van ’n taal in ’n samelewing, sekere onderwyskundige oorwegings, en die rol van die onderwys in die ontwikkeling van menslike kapitaal. Die krag van hierdie argumente binne die Suid-Afrikaanse konteks sal nou ondersoek word.

Beoordeling van die Suid-Afrikaanse situasie teen die agtergrond van die internasionale ervaring

Menseregte-oorwegings

In die eerste afdeling van hierdie artikel is daarop gewys dat menseregtemanifeste oor die algemeen bepalings bevat ten opsigte van taal- en kultuurgemeenskapsregte. Sulke verwysings kan teruggespoor word tot by die Verenigde Nasies se Universele Verklaring oor Menseregte (1948). Die reg op die moedertaal as onderwysvoertaal word ook sedert 1953 deur UNESCO (1953) erken. In weerwil hiervan slaan die Suid-Afrikaanse (onderwys)owerhede en die regspraak tot in die Konstitusionele Hof, veral ten opsigte van Afrikaans, ’n weg in wat lynreg bots met hierdie instansies se verklaarde standpunte, en ook ten spyte daarvan dat taalregte in die Suid-Afrikaanse Grondwet verskans word. Artikel 39(1) van die Grondwet bepaal dat hofuitsprake ooreenkomstig die Internasionale Reg moet wees. Hoewel die outeurs van hierdie artikel nie regs kundiges is nie, val dit hulle tog op dat die hofuitsprake oor die gebruik van Afrikaans aan die verskillende histories-Afrikaansmediumuniversiteite telkens verskil – daar word ten opsigte van elke geval ’n ander rede aangevoer om die marginalisering of verwydering van Afrikaans as onderwystaal te regverdig. Die hantering van die belange van die verskillende taalgemeenskappe is ook ongelyk in die sin dat Afrikaanssprekendes se regte nie op dieselfde manier erken word as dié van nie-Afrikaanssprekendes nie. Die uitsprake is ook duidelik in botsing met die bepalings van die Grondwet (Giliomee, 2019:317-322). Hierdie toedrag van sake is sodanig dat die politieke kommentator Scholtz (2021) tot die konklusie kon kom dat die Grondwethof inderwaarheid sê dat “wat in die Grondwet staan eintlik nie daar staan nie” (Scholtz, 2021).

Die ontwikkelingsvlak van tale

In die eerste afdeling van die artikel is met behulp van Fishman (1991) se model van agt vlakke van ontwikkeling van die gebruik van tale verduidelik dat die afskaling van ’n taal as onderwysmedium sodanige taal op die pad na totale verdwyning plaas. ’n Gemeenskap se taalregte kan dan nie tot hulle reg kom nie. In die Suid-Afrikaanse konteks word in die Grondwet, en in uitsprake en voornemens van die regering uitgespreek in dokumente soos die Nasionale Ontwikkelingsplan, hoog opgegee oor die koestering van die taalerfenis en -verskeidenheid van die verskillende taalgemeenskappe. Tog kom weinig daarvan in die praktyk tereg, en kan die gebrek aan bemagtiging van inheemse Afrikatale as voertale in onderwys ernstige gevolge inhou vir die welstand, ontwikkeling en toekoms van hierdie tale.

Die marginalisering en afskaling van Afrikaans as onderwysmedium kan in die lig van die genoemde Fishmanmodel (Fishman, 1991) lei tot 'n afname in die welstand van die taal in die samelewing. In die eerste deel van hierdie artikel is vermeld dat daar gedurende die twintigste eeu maar vier voorbeelde is van tale wat, in weerwil van die oorweldigende mag van sekere wêreldtale, bemagtig en ontwikkel kon word tot onderwysmedia tot op tersiêre onderwysvlak: Hebreeus, Hindi, Bahasa-Maleis-Indonesies en Afrikaans. In sy TB Davielesing aan die Universiteit van Kaapstad (2017) het die Ugandese akademikus Mahmood Mamdani, tot die argwaan van 'n deel van sy gehoor, die bemagtiging van Afrikaans in die twintigste eeu voorgelê as 'n model vir dekolonialisering en vir die ontwikkeling van ander tale in Suid-Afrika (Loots, 2017). Hierby moet gestel word dat die marginalisering van Afrikaans sinloos skyn te wees in die lig van die oproep om die inheemse tale in die land te bemagtig. Een van die redes waarom die ander inheemse tale (buiten Afrikaans) nie as voertaal in skole gebruik word nie, is dat handboeke nie in hierdie ander tale beskikbaar is nie (De Wet, 2002:119). Byna alle handboeke is wel in Afrikaans beskikbaar.

Onderwyskundige oorwegings

In die eerste afdeling van hierdie artikel is verduidelik dat moedertaalonderwys ook op grond van onderwyskundige oorwegings sin maak: dit lei tot beter uitkomst oor die hele spektrum van skoolvakke, verbeterde kognitiewe vaardighede, meer doeltreffende leerder-gesentreerde onderrig, die bemeestering van die moeder- of huistaal, groter bemeestering van tweede en vreemde tale, groter interne doeltreffendheid van die skoolstelsel, en meer gelyke onderwys.

Die onlangse Wêreldbankverslag (2021) oor die meriete van moedertaalmediumonderrig waarvan daar in die vorige afdeling sprake was, verwys na twee stukke empiriese navorsing wat op Suid-Afrikaanse bodem uitgevoer is om die standpunt dat moedertaalmediumonderrig tot hoër prestasievlakke deur leerders lei, te staaf. Eerstens word verwys na 'n vergelykende studie om aan te toon dat daar 'n positiewe 37-persentasiepuntverskil is tussen leerders in die grondslagfase wat moedertaalmediumonderrig ontvang en leerders wat dit nie so ontvang nie (Wêreldbank, 2021:16). Die Verslag wys daarop dat dié voordeel van moedertaalmediumonderrig in die grondslagfase in die geval van Suid-Afrika sefs groter is as die internasionale norm soos gesien kan word in die resultate van die internasionale Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) (*Ibid.*). Die Verslag haal ook 'n empiriese navorsingsprojek aan waarin bevind is dat nie-Engelsmoedertalige Suid-Afrikaanse leerders wat tweetaligemediumonderwys ontvang, Engels beduidend beter bemeester as leerders wat eentalig Engelsmediumonderrig ontvang (*Ibid.*:17). MacDonald en Burroughs (1990) het reeds drie dekades gelede (daar is nie rede om te vermoed dat die situasie tans wesentlik anders is nie) in hulle navorsing vasgestel dat die gemiddelde Engels-tweedetaalleerder in Suid-Afrika aan die einde van die vierde skooljaar 'n woordeskat van slegs 800 Engelse woorde het terwyl die kurrikulum van die vyfde skooljaar 'n woordeskat van ten minste 5 000 Engelse woorde vereis.

Die huidige benadeling van moedertaalmediumonderrig moet in Suid-Afrika ook in verband gebring word met die huidige lae uitsetkwaliteit / prestasie van leerders, soos waargeneem kan word aan die hoë getal matriekdrupelinge en die hoë skool-uitvalsyfer, die lae matriekslaagvereistes, die swak resultate van nasionale toetsreekse, en die swak uitslae wat leerders in internasionale toetsreekse behaal. In die 2015-TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) het Suid-Afrikaanse leerders tweede-laaste gekom uit die 75 deelnemende lande in die wiskundetoets. Hul gemiddelde punt was 376 terwyl Singapoer, wat eerste geëindig het, se gemiddelde punt 618 was (middelpunt van die toets: 500) (Mullis,

Martins, Foy & Hooper, 2017). 'n Ander aspek van die Suid-Afrikaanse voertaalvraagstuk het te make met sosiale ongelikheid, veral die strewe na gelyke geleenthede, wat een van die hoofmotiewe van die 1994 onderwysherstrukturering ná 1994 was. Hierdie vraagstuk hang saam met menslike-kapitaaloorwegings, wat vervolgens bespreek sal word.

Menslike-kapitaaloorwegings

In die vorige afdeling is verduidelik dat die 2021-Wêreldbanksverslag oor moedertaalmedium-onderwys sy standpunt ten gunste van moedertaalmedium-onderwys ook fundeer in die argument dat moedertaalmediumonderwys die moontlikheid tot die skep van menslike kapitaal verhoog. Die Verslag se argument hieroor berus nie op empiriese studies oor opbrengskoerse (“rates of return analyses”) nie, maar op die siening dat die vermindering van die uitvalsyfer, herhaling, en die bemoontliking van beter kognitiewe ontwikkeling en prestasievlakke deur moedertaalonderrig ongetwyfeld sal uitloop op beter en meer ekonomiese mensekapitaalskepping. Die verskaffing van beter onderwys deur medium van die moedertaal en daarmee saam die uitskakeling van die hoë uitvalsyfer en beter skoolprestasie is nog meer nodig in die Suid-Afrikaanse situasie in die lig van die huidige hoë werkloosheidskoers, wat teen die einde van die vierde kwartaal van 2021 op 35 persent gestaan het (Stoddard, 2022). Onder die jeugdiges, dit is werksoekers tussen 15 en 24 jaar oud, was die werkloosheidskoers nog hoër – meer as 63 persent (*Ibid.*).

Beter onderwys deur middel van die moeder-, eerste of huistaal as onderrigmedium sal ook daartoe bydra dat die huidige sosiaal-maatskaplike ongelikheid in die land teengewerk word – een van die ideale van die bedeling ná 1994. Die jongste Wêreldbanksyfers gee Suid-Afrika aan as die land met die hoogste Gini-koëffisiënt in die wêreld (die Gini-koëffisiënt is die maatstaf van ongelikheid in 'n land) (Zwane, 2022:3). Ras verklaar soveel as 38.9 persent van die totale variasie in die per capita verbruikersongelikheid in Suid-Afrika (*Ibid.*). Die noodsaaklikheid van gelykskakeling in die onderwys en daarmee saam in die samelewing, gegewe die feit dat 'n beter onderwyspeil werkloosheid verminder (Businessstech, 2021), en dat onderwys 'n kragtige (ofskoon nie 'n gewaarborgde) middel tot sosiale mobiliteit is (soos weer eens bevind in 'n onlangse navorsingsverslag van die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling – OECD, 2018), dui alles daarop dat moedertaalmediumonderwys in die Suid-Afrikaanse konteks gebiedend noodsaaklik is.

Gevolgtrekkings en aanbevelings

In die eerste deel van die artikel is onder meer tot die slotsom gekom dat 'n oorheersende taal (weens sosiopolitieke en ekonomiese magsverhoudinge) die ontwikkeling en bemagtiging van ondergeskikte tale as onderwysvoertale strem. In Suid-Afrika het hierdie verskynsel ook na vore gekom. Omdat Engels histories 'n oorheersende posisie verkry het, is dit tans nie slegs een van die amptelike tale van die land nie maar die de facto hoof- amptelike taal – tot nadeel van Afrikaans en al die ander inheemse tale. Hierdie ander tale kan gevolglik so goed as geen vordering toon om erken te word as onderwystaalmedia nie.

Afrikaans as onderwystaalmedium word tans weens die nadruk op Engels en die werking van politieke kragte onder groot druk geplaas. Soos in die eerste sowel as die tweede deel van die artikel geblyk het, kan 'n hele aantal argumente ten gunste van die ontwikkeling van moedertale as voertale van onderwys aangevoer word, argumente wat wentel om onderwyskundige oorwegings, die skep van menslike kapitaal, die handhawing en versterking van

die ontwikkelingsvlak van 'n taal in 'n samelewing, menseregteoorwegings, onderwysgehalte-oorwegings, en die uitskakeling van sosiaal-maatskaplike ongelykhede.

Die voorgaande gevolgtrekking bring 'n mens by enkele aanbevelings. Aangesien dit tans voorkom of dit slegs die Afrikaanssprekende taalgemeenskap is wat wye en sterk steun verleen aan die beginsel van moedertaalmediumonderwys, lê dit op die skouers van hierdie gemeenskap om ander taalgemeenskappe te oortuig van die waarde van moedertaalonderwys. Die Afrikaanssprekende gemeenskap moet op die uitkyk bly vir geleenthede om die situasie van Afrikaans te versterk en om die gebruik daarvan as onderwystaalmedium te bevorder en te benut. Een moontlikheid om dit te kan doen, is deur meer Afrikaanssprekende onderwysers op te lei of te laat oplei. 'n Onlangs gepubliseerde navorsingsverslag meld dat Suid-Afrika teen 2025 jaarliks ongeveer 39 500 nuwe onderwysers sal benodig, en soveel as 52 000 teen 2030 (Van der Berg, Gustafsson & Burger, 2020). Hierteenoor lewer die hoër onderwysstelsel tans slegs ongeveer 25 000 nuwe onderwysers per jaar op, waarvan slegs 17 000 betrekking as onderwysers in Suid-Afrika aanvaar (*Ibid.*). Hier is dus 'n gulde geleentheid vir die Afrikaanse taalgemeenskap om 'n hupstoot te gee aan die saak van Afrikaans as onderwystaalmedium – deur die mark te voorsien van Afrikaanssprekende onderwysers.

Die saak van die bevordering van moedertaalonderwys in Suid-Afrika moet egter nie beperk bly tot Afrikaans nie. Afrika was die afgelope meer as dertig jaar, sedert die beëindiging van die Koue Oorlog in 1990, die ontvanger van internasionale ontwikkelingshulp ten bedrae van sowat VSA\$ 1.2 triljoen (Mills, 2021: 1). Mills (2021) kom tot die gevolgtrekking dat ná hierdie 30 jaar Afrika maar min kan toon in terme van die doelstellings wat aanvanklik vir die ontwikkelingshulp gestel is. Die Afrikaanssprekende gemeenskap behoort hom ook te vergewis van (a) die doelstellings wat vir die ontwikkelingshulp gestel is, en (b) sy stem te laar hoor by pogings om die geld wat vir sodanige hulp na Afrika vloei te benut, onder meer ter bevordering van ander inheemse tale as onderwysvoertale. Afrika se onderwysuitbreiding behoort nie net, soos in die afgelope vyf en sewentig jaar, te konsentreer op die groei in inskrywingsgetalle nie; dit moet ook fokus op verbeterde uitset deur leerders en studente. Die Afrikaanssprekende gemeenskap behoort sy gewig in te gooi agter alle pogings om die status van inheemse Afrikatale te bevorder tot onderwysmedia. Moedertaalonderwys mag dalk net die vonk wees wat die kontinent se onderwysuitbreidingspoging sal laat oorgaan vanaf 'n gejaag na getalle tot 'n strewe na beter prestasie, ekonomiese groei en gelyker kanse vir almal.

BIBLIOGRAFIE

- Alexa Browsing Extension 2021. <https://www.alex.com/siteinfo/shanghairanking.com> [4 Julie 2021 geraadpleeg].
- Amirbeka, A & Ydyrysb, K. 2014. Education and Soft Power: Analysis As An Instrument Of Foreign Policy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 143:514-516.
- Balfour, RJ. 2007. University language policies, internationalism, multilingualism, and language development in South Africa and the UK. *Cambridge Journal of Education*, 37(1):35-49. doi: 10.1080/03057640601178998.
- Barzalo, YR. 2020. Linguistic Independence Hypothesis: Definition and application. <https://study.com/academy/lesson/linguistic-interdependence-hypothesis-definition-application.html>. [23 Desember 2019 geraadpleeg].
- Boonzaaier, D. 2022. Staat wil skole se taalbeleid bepaal: Afrikaans verder onder druk as LUR ouerliggame kan veto oor taal. *Rapport* 13 Februarie 2022:1.
- Bornman, E, Janse van Vuuren, HH, Pauw, JC & Potgieter, PH. 2021. Globalisme en taal in die hoër onderwys: Redes vir die keuse van Engels as onderrigtaal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 61(1):308-328.

- Bowen J. 1982. *A History of Western Education, vol. 1*. London: Methuen.
- Broer, NA, Van der Walt, JL & Wolhuter, CC. 2022. Behartiging van het onderwys in coronatijd in Nederland en Zuid-Afrika: een vergelykende studie. *HTS Teologiese Studies/ Theological Studies* 78(4), a7173. <https://doi.org/10.4102/hts.v78i4.7173>.
- Brock-Utne, B. 2012. Language and inequality: global challenges to education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2012: 1-21 DOI:10.1080/03057925.2012.706453.
- Brunette, T, Piper, B, Jordan, R, Kinge, S & Nabacw, R. 2019. The Impact of Mother Tongue Reading Instruction in Twelve Ugandan Languages and the Role of Language Complexity, Socioeconomic Factors, and Program Implementation/. *Comparative Education Review*, 63(4):591-612.
- Businessstech. 2021. Here are your chances of employment in South Africa, based on your level of education. [https://businessstech.co.za/news/business/542840/here-are-your-chances-of-employment-in-south-africa-based-on-your-level-of-education/#:~:text=The%20unemployment%20rate%20for%20South,an%20unemployment%20rate%20of%2040.2%25](https://businessstech.co.za/news/business/542840/here-are-your-chances-of-employment-in-south-africa-based-on-your-level-of-education/#:~:text=The%20unemployment%20rate%20for%20South,an%20unemployment%20rate%20of%2040.2%25.). [Datum van Toegang: 28 Maart 2022].
- Chavez, A. 2016. Rights in Education and Self-Identity: Education and Language of Instruction in Namibia. *International Education Studies*, 9(3):189-196.
- Chick, JK. 1992. Language policy in education. In: M McGregor & L McGregor (eds). *McGregor's education alternatives*. Kenwyn: Juta & Co, pp. 270-288.
- Coetzee, J. Chr. 1963. *Onderwys in Suid-Afrika: 1652-1960*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Cohen, Y. 1970. Schools and Civilization States. In Fischer, J. (ed.). *The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Sciences*. Scranton: International Textbook Company.
- Crossley, M. 2014. Global League Tables, Big Data and the International Transfer of Educational Research Modalities. *Comparative Education*, 50(1):15-26.
- Delpont, D. 2021. Afrikaans, Nama, Khoi, San “van hier”. *Beeld*, 29 Oktober 2021:8.
- Desai, Z. 2001. Multilingualism in South Africa with particular reference to the role of African languages in education. *International Review of Education*, 47:323-339.
- De Wet, C. 2002. Factors influencing the choice of English as language of learning and teaching (LoLT) – a South African perspective. *South African Journal of Education*, 22(2):119-129.
- Duggan, SP. 1916. *A student's textbook in the study of History of Education*. New York: Appleton Century
- Epstein, EH & Carroll, KT. 2005. Abusing ancestors: Historical functionalism and the postmodern deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 49 (1):61-88.
- Epstein, E. 2008. Setting the normative boundaries: Crucial epistemological benchmarks in Comparative Education. *Comparative Education*, 44(4):373-386.
- Fishman, JA. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened language*. Clevedon: Multilanguage Matters.
- Gardner, RC & Lambert, WE. (eds). 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Giliomee, H. 2019. *The Rise and Demise of the Afrikaners*. Kaapstad: Tafelberg.
- Giliomee, H. & Schlemmer, L. 2006. *'n Vaste Plek vir Afrikaans: Taaluitdagings op kampus*. Stellenbosch: Sunmedia.
- Goldenberg, C. 2013. Research on English learner instruction. In Calderon, M. (ed.). *Breaking through: Effective instruction and assessment for reading English learners*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Gordon, SL. & Harvey, J. 2019. Choice of language in education: do we know what South Africans want? *Language and Education*, 33(3):226-243, DOI: 10.1080/09500782.2018.1488865.
- Gu, Mingyuan. 2013. *Cultural Foundations of Chinese Education*. Leiden: Brill.
- Hermanson, EA. 2002. A Brief Overview of Bible Translations in South Africa. [file:///C:/Users/User/Downloads/5451-Article%20Text-49762-1-10-20041013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5451-Article%20Text-49762-1-10-20041013%20(1).pdf). [Datum van Toegang: 18 Maart 2022].
- Hofmeisterová, K. 2019. “Ecclesiastical nationalism and primacy in world Orthodoxy: the case of the Serbian Church at the pan-Orthodox Council in Crete”, *Religion, State & Society* 47:3, 341-357, DOI: 10.1080/09637494.2019.1609226.
- Imperial Parliament. 1909. South Africa Act. https://media.law.wisc.edu/s/c_8/jzhy2/cbsa1.pdf. [Datum van Toegang: 20 Maart 2022].

- Kannemeyer, JC. 1995. *Langenhoven: 'n lewe*. Kaapstad: Tafelberg.
- Lall, M & South, A. 2018. Power Dynamics of Language and Education Policy in Myanmar's Contested Transition. *Comparative Education Review*, 62(4):482-504.
- Laponce, JA. 1987. *Languages and their Territories*. Toronto: University of Toronto Press.
- Le Roux, CS. 2011-1. European Foundations Shaping Schooling in South Africa: Early Dutch and British influence at the Cape. In: Booyse, JJ, Le Roux, CS, Seroto, J & Wolhuter, CC. *A history of schooling in South Africa*. Pretoria: JL van Schaik, pp. 57-84.
- Le Roux, CS. 2011-2. The influences of Western Education on education in the Cape and Natal. In: Booyse, JJ, Le Roux, CS, Seroto, J & Wolhuter, CC. (eds). *A History of Schooling in South Africa: Method and context*. Pretoria: Van Schaik, pp. 87-125.
- Le Roux, CS & Wassermann, J. 2016. The history of South African education up to 1994. In: Horsthemke, K, P Siyakwazi, E Walton en CC Wolhuter (eds). 2016. *Education studies: History, sociology, philosophy*. Kaapstad: Oxford University Press, pp. 2-44.
- Lewis, AF. 2019. Contesting the South African music curriculum: An autoethnography. Ongepubliseerde Ph.D. tesis, Universiteit van Pretoria.
- Li, J & Pilz, M. 2019. Transferring German Evaluation Policy to China: A Prospective Evaluation of Peer Review in TVET. *Comparative Education Review*, 63(4):613-632.
- Limerick, N. 2018. Kichwa or Quichua? Competing Alphabets, Political Histories, and Complicated Reading in Indigenous Languages. *Comparative Education Review*, 62(1):103-124.
- Lindholm-Leary, KJ. 2001. *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Loots, S. 2017. *Rapport*, 18 September 2017.
- Lutz, W. & Klingholz, R. 2017. *Education First! From Martin Luther to Sustainable Development*. Stellenbosch: Sun Media.
- MacDonald, C & Burroughs, E. 1990. *Eager to Talk and Learn to Think Bilingual Primary Education in South Africa*. Kaapstad: Maskew Miller, Longman.
- Mafisa, I & Booyesen, C. 2022. MPs Fume Over Racism Against Black Pupils. *Cape Times* 15 Februarie 2022:1.
- Malherbe, EG. 1925. *Education in South Africa, part I*. Cape Town: Juta.
- Marques, M. 2021. Structural Functionalism in Comparative and International Education: Antecedents, developments and applications. In: TD Jules, R Shields & MAM Thomas (eds). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. London: Bloomsbury, pp. 23-36.
- Meshulam, A. 2019. Cross-National Comparison of Parental Choice of Two-Way Bilingual Education in the United States and Israel. *Comparative Education Review*, 63(2):236-258.
- Mgqwashu, EM. 2013. On developing academic literacy in the mother tongue for epistemological access. *Critical Issues in Language Planning*, 2013:1-13.
- Mills, G. 2021. *Expensive Poverty: Why aid fails and how it can work*. Johannesburg: Pan Macmillan.
- Motshekga, A. 2022. African languages must take their rightful place in our schools. *Sunday Times* 20 Maart 2022:1.
- Mullis, IVS, MO Martin, P Foy & M Hooper. 2017. <http://timss2015.org/wpcontent/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics-Grade-4.pdf> [14 Desember 2017 geraadpleeg].
- Muijs, D, Kyriakides, L, van der Werf, G, Creemers, B, Timerley, H, & Earl, L. 2014. State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2):231-256.
- Nzabalarwa, W & Ntawiha, P. 2021. Development of the education system of Rwanda. In: Steyn, HJ & Wolhuter, CC. (eds). *World Education Systems Entering the Twenty-First Century*. Noordbrug: Keurkopies, pp. 292-319.
- Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling. 2018. A Broken Elevator? How to promote social mobility <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf> [28 Maart 2022 geraadpleeg].
- Pawson, R. 2006. *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pawson, R & Tilley, N. 2004. Realistic Evaluation. In: Matthieson, S. (ed.). *Encyclopaedia of Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 359-367.

- Penrith, MC. 1972. A historical and critical account of the teaching of English Language and Literature in English-medium universities in South Africa, with particular reference to the University of Cape Town and the South African College. Ongepubliseerde M.A. Verhandeling, Universiteit van Kaapstad.
- Phakeng, M. 2021. Transforming the academy using African languages. *Sunday Independent*, 3 Oktober 2021: 4.
- Pistorius, P. 1975. *Gister en Vandag in die Onderwys*. Potchefstroom: Pro-Rege.
- Republiek van Suid-Afrika, Nasionale Beplanningskommissie. Nd. *National Development Plan 2030. Our Future – Make it work*. http://www.dac.gov.za/sites/default/files/NDP%202030%20-%20Our%20future%20-%20make%20it%20work_0.pdf. [Datum van Toegang: 22 Maart 2022].
- Republiek van Suid-Afrika, RSA. 1996 *Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996*, <https://www.gov.za/sites/default/files/images/a108-96.pdf> [Datum van toegang: 19 Oktober 2021].
- Republiek van Suid-Afrika, RSA, Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. 2020. Language Policy Framework for Public Higher Education Institutions Determined in terms of Section 27(2) of the Higher Education Act. 101 OF 1997 as Amended. https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202011/43860gon1160.pdf [Datum van Toegang: 15 Maart 2022].
- Roaf, M. 1995. Palaces and Temples in Ancient Mesopotamia. In: Jack, M, Sasson, JM (chief editor); Baines, J, Beckman, G & Rubinson, KS. (co-editors). *Civilizations of the ancient Near East, 1-2*. Scribner, New York (2nd edition. 2000. Peabody MA: Hendrickson Publishers).
- Rossouw, J. 2022. Maties: Twee sienings wat bots: In 'n vertalende universiteit sal een of twee moedertale gekies moet word. *Rapport*, 16 Januarie 2022:7.
- Rubagumya, CM. 1991. Language Promotion for Educational Purposes: The example of Tanzania. *International Review of Education*, 37(1):67-85.
- Santhakumar, V & Wolhuter, CC. 2021. Language of Learning and Teaching in South Africa and India: A comparative study. In: Wolhuter, C. (ed.). *Critical Issues in South African Education: Illumination from international comparative perspectives from the BRICS countries*. Durbanville: AOSIS, pp. 109-138.
- Scholtz, L. 2021. Word Maties nou ge-Milner? *Netwerk24* 9 Maart 2021. <https://www.netwerk24.com/netwerk24/Stemme/Aktueel/is-maties-nou-ge-milner-20210308> [Datum van Toegang: 24 Maart 2022].
- Schweisfurth, M & Elliott, J. 2019. When 'best practice' meets the pedagogical nexus: recontextualisation, reframing and resilience. *Comparative Education*, 55(1):1-8.
- Seid, Y. 2019. The impact of learning first in mother tongue: evidence from a natural experiment in Ethiopia. *Applied Economics*, 51(6):577-593.
- Shin, JC, Toutkoushian, RK & Teichler, U. (eds). 2011. *University rankings: Theoretical basis, methodology and impacts on global higher education*. Dordrecht: Springer.
- Shiraya, J. 2008. 'Knowledge of English is essential for kids' success', *Cape Argus*, 16 Oktober, p. 18.
- Shirer, WL. 1960. *The Rise and Fall of the Third Reich: A history of NAZI Germany*. New York: Simon & Schuster.
- Simpson, T. 2021. *History of South Africa: From 1902 to the present*. Cape Town: Penguin.
- Skole.co.za. 2021. Afrikaanse Skole: So lyk die syfers. https://skole.co.za/wp-content/uploads/2021/11/SOS_Afrikaanse-skole-verslag_web.pdf [Datum van Toegang: 24 Maart 2022].
- Squelch, JM. 1997. Private Education in South Africa: Legal status and management of private schools. Ongepubliseerde PhD-Tesis, Universiteit van Suid-Afrika.
- Stoddard, 2022. South African unemployment rate hits record 35.3% in Q4 2021. *Daily Maverick* 29 March 2022 <https://www.dailymaverick.co.za/article/2022-03-29-south-african-unemployment-rate-hits-record-35-3-in-q4-2021/>
- Stromquist, N. 2002. *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Susan, AS. 2022. How Many Languages are Spoken in China? | CCJK Translation [Datum van Toegang: 3 Maart 2022].
- Taira, D. 2018. Embracing education and contesting Americanization: A reexamination of native Hawaiian student engagement in territorial Hawaii's public schools, 1920–1940. *History of Education Quarterly*, 58(3):361-91.

- Trudell, B & Piper, B. 2013. Whatever the Law Says: Language policy implementation and early-grade literacy achievement in Kenya. *Current Issues in Language Planning*, DOI:10.1080/14664208.2013.856985.
- Truter, EJJ. 2004. Die ontplooiing van die taalbeleid in die Suid-Afrikaanse onderwys, 1652-1961 in besonder gedurende die Unietydperk. *Acta Academica, Supplementum*, 2:1-165.
- UNESCO. 1953. The use of vernacular languages in education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897EB.pdf> [Datum van Toegang: 31 Maart 2018].
- Van der Berg, S, Gustafsson, M & Burger, C. 2020. School Teacher Supply and Demand in South Africa in 2019 and Beyond. <https://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2022/03/DHET-Supply-and-Demand-Report-Phase-1.pdf> [Datum van Toegang 28 Maart 2022].
- Van der Vyfer, C. 2021. Die waarde van persoonlike vertelling in Afrikaans Huistaal in die Nasionale Kurrikulum en Asseseringsbeleidsverklaring. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 61(3):772-793.
- Van der Walt, JL & Wolhuter, CC. 2019. Neo-liberalism and the human rights creed: conflicting forces vying for control of the global education agenda. *South African Journal of Education*, 39(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v39n4a1834> [Datum van Toegang: 3 Maart 2022].
- Van Jaarsveld, A. 2021. Afrikaans uitskuif, watwou? <https://afrikaans.com/2021/03/26/afrikaans-uitskuif-watwou/> [Datum van Toegang: 11 April 2022.]
- Van Krieken, R. 1999. The 'stolen generations' and cultural genocide: the forced removal of Australian Indigenous children from their families and its implications for the sociology of childhood. *Childhood*, 6(3):297-311.
- Vasak, K. 1977. Human rights: A thirty-year struggle: The sustained efforts to give force of law to the universal declaration of human rights. *UNESCO Courier* 30, 11.
- Verenigde Nasies. 2016. The Universal Declaration of Human Rights <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> [Datum van Toegang: 17 Januarie 2016].
- Wang, N. 2022. Collective Belonging or Individual Calling: Language and Ethnic Identity of Minorities in China. *Comparative Education Review*, 66(1):80-101.
- Wêreldbank. 2021. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies For Learning. A World Bank Policy Paper*. Washington DC: Wêreldbank.
- Wolhuter, CC. 2012. 'n Wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika: ideaal, wenslik, haalbaar, werklikheid, hersenskim? *LitNet Akademies* 9(2):284-308.
- Wolhuter, CC. 2019. The philanthropic mission of comparative and international education bequeathed by Jullien: continuing capstone of the field. In Wolhuter, C.C. (ed.). *The Legacy of Jullien's Work for Comparative Education*. London, Routledge, pp. 1-14.
- Wolhuter, CC, Potgieter, FJ & Steyn, HJ. 2011. 'n Gevallestudie van die bydrae van sendingonderwys tot die ontwikkeling van Afrika – omgekeerde spieëlbeeld van die stereotipiese uitbeelding in die literatuur. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 47(1):23-41.
- Zwane, T. 2022. Inequality in SA, Namibia imperils economies, warns World Bank. *Business Day* 10 Maart 2022:3.