DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL

JOHANNA HELENA DE VILLIERS, B.A., M.Ed., T.O.D.

Proefskrif voorgelê vir die graad
Philosophiae Doctor in die Fundamentele en Historiese
Opvoedkunde in die Fakulteit
Opvoedkunde van die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: prof. dr. J.L. van der Walt

Potchefstroom

1991

VOORWOORD

Aan God alleen die eer.

Ek betuig hiermee my dank aan prof. dr. J.L. van der Walt vir sy bekwame en simpatieke leiding in hierdie navorsing.

'n Spesiale woord van dank aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys wat my onderlê het in die grondslae en perspektiewe van die Christelike wetenskapsbeoefening.

My dank aan my ouers vir 'n Christelike opvoeding, my eggenoot Francois, en my twee seuns, Deon en Franco, vir hulle ondersteuning en belangstelling in hierdie navorsing.

Die netjiese tikwerk van mej. Betsie Dippenaar en bekwame taalversorging van mev. Gretel Wybenga verdien ook 'n pluimpie.

J.H. DE VILLIERS

Mei 1991

OPSOMMING

DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL

Literatuurondersoek het aan die lig gebring dat skole dwarsoor die wêreld gebuk gaan onder 'n de-/vitaliseringsdialektiek. Daar is bevind dat die skool onderhewig is aan 'n hegemonie-kontrahegemoniekragtespel wat dreig om hom van sy vitaliteit te ontneem.

In hierdie ondersoek het dit aan die lig gekom dat die skool 'n lewenskragtige struktuur is wat histories algaande duideliker en meer pertinent ten opsigte van sy aard, wese, funksie en doel gedefinieer is. Dit het gebeur onder leiding/begeleiding van maghebbers se interpretasie van historiese gebeure en die invloed daarvan op die skool.

Binne die konteks van heersende bi-polêre religieuse grondmotiewe het die onderskeie maghebbers as vormgewers in hulle pogings om die kragte wat in die gemeenskap werksaam is, ten opsigte van die skool te interpreteer en te rig elk 'n unieke definisie aan die skool gegee. Hulle het elkeen binne die betekenisraamwerk van 'n bepaalde skoolfilosofie en -teorie en onder die hegemonie van 'n bepaalde religieuse pool, as betekenisrigters en kragte-ontplooiers vir die skool gefunksioneer.

In hierdie ontplooiingsproses van die skool het 'n bi-polêre spanningsveld ontstaan waarbinne 'n de-/vitaliserende

hegemonie-kontrahegemonie kragtespel ontwikkel het en eise om nuwe teses/uitgangspunte ten opsigte van die skool het hieruit ontwikkel.

Die onvermoë van maghebbers om die tese-antitese (bi-polêre) spanninge van die skool in 'n sintese te verenig, dui op 'n inherente dualisme en 'n teenwetmatige kragtespel wat sigself steeds in die skool manifesteer.

Daar is tot hierdie gevolgtrekkings gekom aan die hand van 'n probleem-historiese ondersoek van gevallestudies met besondere aandag aan die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool.

'n Aantal gevalle is teoreties ontleed. Vervolgens is 'n fenomeenanalise gemaak aan die hand van die probleem-historiese en struktuur-empiriese metodes onderskeidelik, en die gegewens en bevindings is fundamenteel-opvoedkundig beoordeel. Hierbenewens is die probleem binne sy konteks, aan die hand van die prinsipieel-besinnende en -beskrywende metode, geëvalueer en aan die hand van die transendentaal-kritiese metode, is tot 'n finale en omvattende gevolgtrekking gekom.

Daar is bevind dat die dualismes wat sigself in die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool manifesteer, hulself in 'n onafwendbare en onoplosbare tese-antitese-spanningsveld bevind: een wat neig na verandering, maar wat nie in 'n finale en onherroeplike sintese verenig kan word nie.

Indien hierdie antagoniserende kragte egter vanuit 'n Christelike Skrifmatige perspektief benader word en onder pri-

maat van die skepping-sondeval-verlossing religieuse grondmotief gestel word, word nuwe lig op die probleem gewerp: die skool en sy aktiwiteite verkry in hierdie perspektief 'n ewigheidsvisie en 'n dieper, God-bepaalde sin waarvolgens alles en almal in God se almag geïntegreer word en tot 'n finale God-bestemde sintese gevoer word.

Die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool verdwyn dan as't ware in die niet wanneer die skool vanuit die visie van sy Oeroorsprong en Ewige Bestemming, naamlik God, benader word.

Vanuit hierdie visie is die skool 'n eiesoortige God-bedoelde samelewingsverband wat in sy aktiwiteite deur die Christelike religieuse grondmotief beheers word. Die verlossing van die mens in en deur Christus in gemeenskap met die Heilige Gees, is die finale grond vir die sintese en is die sentrale Archimedespunt wat die Christelike skool in sy didaskein-aktiwiteite rig.

SUMMARY

THE DE-/VITALIZING DIALECTIC OF THE SCHOOL

A study of the literature has indicated that schools across the world have been confronted with a de-/vitalizing dialectic. It has been found that the school is subject to a powerplay of hegemony/counter-hegemony which threatens to rob it of its vitality.

In this study it emerged that the school is a vital, vigorous structure which has in the course of history been defined ever more clearly and pertinently with regard to its nature, essence, function and purpose. This has happened under the guidance and to the accompaniment of the interpretation of historical events and their influence on the school by those with historic power.

Within the context of the current bi-polar religious ground motifs the various holders (those in office) of power as givers of form have in their efforts to interpret and to direct the forces at work in the community with regard to the school each given a unique definition to the school. They have each functioned as a meaning-giver and a deployer of forces within the framework of meaning of a specific philosophy and theory of the school and under the hegemony of a specific religious position.

Within this process of deployment of the school a bi-polar

field of tension has come into existence within which a de-/vitalizing hegemony/counter-hegemony play of forces has developed and new demands vis-à-vis new theses/points-of-departure with regard to the school have come into being.

The inability of the holders of historic power (those in office) to unify the thesis/antithesis (bi-polar) tensions of the school in a synthesis points to the inherent dualism and a play of forces running counter to (ontic) law which still manifest themselves in the school.

This conclusion was reached by way of a problem-historical study of case studies with special attention being given to the de-/vitalizing dialectic of the school. A number of cases were analysed historically. Subsequently a phenomenon-analysis was done by way of the problem-historical and structuro-empirical methods and the data and findings were evaluated in a fundamental-educational framework.

Apart from this the problem was evaluated within its context by way of the method of fundamental reflection and description. The final and comprehensive conclusion was reached by way of the use of the trancendental-critical method.

It was found that the dualisms which manifest themselves in the de-/vitalizing dialectic of the school find themselves in an inevitable and insoluble thesis/antithesis or field of tension: one which tends towards change, but which cannot be united in a final and irrevocable synthesis.

Should these antagonizing forces be approached from a

Christian, Scriptural perspective and be set under the primacy of the creation-fall-redemption religious ground motif, new light is thrown on the subject: the school and its activities in this perspective obtain a vision of eternity and a deeper, God-determined sense according to which everybody and everything can be integrated in God's omnipotence and be shaped towards a final God-destined synthesis.

The de-/vitalizing dialectic therefore in fact disappears when the school is directed from the vision of its Primal Origin and Eternal Destiny, viz God.

From the vantage point of this vision the school is a unique God-intended societal relation which is directed in its activities by the Christian religious ground motif. The redemption of man in and through Christ in communion with the Holy Spirit is the final grounds for the synthesis and also the central Archimedal point which directs the Christian school in its didaskein activities.

INHOUDSOPGAWE

1. INLEIDING: PROBLEEMSTELLING EN METODE VAN ONDERSOEK 1

1.1 PROBLEEMSTELLING: AGTERGROND EN KONTEKS VAN DIE NAVORSINGSPROBLEEM 1

1.2 AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK 4

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING 8

1.4 HIPOTESE 9

1.5 METODES VAN ONDERSOEK 9

1.5.1 Fenomeenanalise 9

1.5.2 Struktuur-empiriese metode 10

1.5.3 Die gevallestudie metode 10

1.5.4 Literatuurondersoek as metode 11

1.5.5 Die metode van teoretiese besinning ... 12

1.5.6 Prinsipieel-besinnende en -beskrywende metode 13

1.5.7 Probleem-historiese metode 14

1.5.8 Die kontekstuele metode 15

1.5.9 Transendentaal-kritiese metode 16

1.6 AFBAKENING VAN STUDIETERREIN 17

1.6.1 Afbakening van die wetensterrein 17

1.6.2 Afbakening in terme van begripsverklaring 18

1.6.2.1 de-/vitalisering 18

1.6.2.1.1 de- 18

1.6.2.1.2 vitalisering 18

1.6.2.1.2.1 Figuurlike betekenis 18

1.6.2.1.2.2 -(i)seer 19

1.6.2.2 Dialektiek 19

1.6.2.2.1 Religieuse grondmotief 19

1.6.2.2.2 Dialektiek as karakteristiek van 'n polêre verhouding 20

1.6.2.3 Dunamis en dinamika 27

1.6.2.4 Skool 27

1.7 HOOFSTUKINDELING VAN DIE PROEFSKRIF (NAVORSINGSVERSLAG) 28

1.8 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING 29

2. DIE VITALE SKOOL: 'N PROFIEL EN 'N TEORETIESE ANALISE VAN DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL 30

2.1 INLEIDING 30

2.2 HISTORIES-FILOSOFIESE PRESISERING VAN DIE VITALE SKOOL AAN DIE HAND VAN BEPAALDE BENADERINGS EN DENKSTROMINGE EN DIE DINAMIKA WAT VERMOEDELIK DAARIN WERKSAAM IS 30

2.2.1 Algemene oriëntering 30

2.2.2 Die verskillende benaderings as raamwerk vir, asook die verskillende dryfvere werksaam in die ontplooiing van die vitale skool 40

2.2.2.1 Die relativisme as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool 40

2.2.2.1.1 Die pragmatisme en relatiwiteit tot praktiese bruikbaarheid as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool 40

2.2.2.1.1.1 Inleiding 40

2.2.2.1.1.2 Die pragmatistiese beskouing oor die dinamika wat tot die vitale skool lei 41

2.2.2.1.1.3 Evaluering van die pragmatiste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei 43

2.2.2.1.2 Die idealisme: relatiwiteit tot idealistiese doelwitte en induksie as dryfvere vir die ontplooiing van die vitale skool 44

2.2.2.1.2.1 Evaluering van die idealiste se opvatting van die dinamika wat tot die ontplooiing van die vitale skool lei. 46

2.2.2.1.2.1.1 Vitaliserende kragte 47

2.2.2.1.2.1.2 Devitaliserende kragte 47

2.2.2.2 Sosialisering en selfaktualisering as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool 48

2.2.2.2.1 Inleiding 48

2.2.2.2.2 Die liberalisme: die bevryding van die individu as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool 49

2.2.2.2.2.1 Evaluering van die liberaliste se beskouing van die dinamika werksaam in die vitale skool 52

2.2.2.2.3 Die eksistensialisme: die mens en die rigting van die syn as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool 53

2.2.2.2.3.1 Evaluering van die eksistensialiste se beskouing van die dinamika werksaam in die vitale skool 56

2.2.2.3 Die wetenskaplike benadering as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool in die model van wetenskaplike humanisme 57

2.2.2.3.1 Inleiding 58

2.2.2.3.2 Die realisme: die trefkrag van die werklikheid op die menslike rede as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool 59

2.2.2.3.2.1 Evaluering van die realiste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei 62

2.2.2.3.3 Die rasionalisme: die trefkrag van die menslike rede op die werklikheid as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool 63

2.2.2.3.3.1 Evaluering van die rasionaliste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei 64

2.2.3 Die wesenlike kenmerke van die vitale skool 66

2.2.3.1 Die terreine en strukture van die vitale skool 67

2.2.3.1.1 Die perenniële (ook: universele/algemene/standhoudende) terrein en die essensiestruktuur (aan die wetsy) van die skool as vitale struktuur 67

2.2.3.1.2 Die individuele terrein (die partikuliere struktuur; aan die subjeksy) van die skool as vitale struktuur 70

2.2.4 Die infra- en beheerstruktuur van die skool as fasiliteerder sowel as inhibeerder van die vitale skool 72

2.2.5 Presisering van die betekenisdraagwydte van die begrippe vitaliserende en devitaliserende kragte ... 73

2.2.6 Opsomming en vooruitskouing 74

3. DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WAT SIGSELF IN DIE VERLEDE IN WERKLIKE SKOLE EN/OF IN BESKOUINGE OOR DIE SKOOL VERTOON HET 76

3.1 INLEIDING 76

3.2	**ALGEMEEN**	77
3.2.1	Numering van die hoofstuk	77
3.2.2	Terminologie en begripomskrywing	77
3.3	**VOORUITSKOUING**	78
3.A	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK IN DIE OPVOEDINGSGEDAGTES EN SKOOL VAN CONFUCIUS**	79
3.A.1	Inleiding	79
3.A.2	Confucius se siening van die informele opvoeding en van die formele skool as instrumente vir sosiale hervorming ...	80
3.A.3	Die begronding van Confucius se informele struktuurmodel vir volksopvoeding	82
3.A.4	Voorgeslagagting en kinderplig as instrumentele krag vir sosiale ordening.	83
3.A.5	Die mens se plek in die mens-Hemel-aarde-trilogie	83
3.A.6	Die Goue Reël en volksopvoeding deur sosiale interaksie	84
3.A.7	Die kenmerke van die superieure elite en die regeerders wat die volk moet voorgaan en opvoed	85
3.A.8	Die onderwysbeleid en -praktyk wat voortvloei uit Confucius se onderwysfilosofie en sy siening van die taak van die formele Chinese skool ...	86
3.A.8.1	Die skool as bolwerk vir geskiedenisonderrig as instrument tot sosiale ordening	87
3.A.8.2	Die skool en moraliteit	87
3.A.8.3	Die status van die onderwyser	88
3.A.8.4	Onderwys- en opvoedingsdoelwitte: die skool as vormgewer aan Confucius se ideaal van sosiale humanisme	88

3.A.9	Afleidings en gevolgtrekkings	90
3.A.10	Latere verwikkelinge ten opsigte van die Confuciaanse skool	92
3.A.11	Samevatting en vooruitskouing	93
3.B	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE IN ANTIEKE GRIEKELAND**	95
3.B.1	Inleiding	95
3.B.2	Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van die Antieke Griekse opvoeders soos geïllustreer deur die Sofiste, Sokrates en Plato	96
3.B.2.1	Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van die Sofiste	96
3.B.2.2	Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van Sokrates	100
3.B.2.2.1	Inleiding	100
3.B.2.2.2	Sokrates se gedagte van morele intellektualisme	100
3.B.2.2.3	Samevatting, afleidings en gevolgtrekkings	103
3.B.2.3	Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van Plato	104
3.B.2.3.1	Inleiding	104
3.B.2.3.2	Historiese oorsig van Plato se lewe en werk	105
3.B.2.3.3	Plato se rasionaal vir sy Ideale Staat	106
3.B.2.3.4	Plato se opvoedings- en skoolteorie ..	109
3.B.2.3.5	Afleidings en gevolgtrekkings	110

3.B.2.3.6	Samevatting en vooruitskouing	116
3.C	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN SKOOL VAN CLEMENS VAN ALEXANDRIË**	117
3.C.1	Die kultuurhistoriese agtergrond waarteen die eerste Christelike skole tot stand gekom het	117
3.C.1.1	Die Christelike skool en opvoeding in die eerste drie eeue na Christus in historiese konteks	118
3.C.2	Clemens van Alexandrië se loopbaan as Christenfilosoofonderwyser	120
3.C.3	Clemens se opvoedingsfilosofie	122
3.C.3.1	Die skaakmatposisie van die Christelike skool en die bevryding daaruit deur die **Logos-Paedagogus**	122
3.C.3.2	Die aard en inhoud van Clemens se opvoedingsmodel	125
3.C.3.2.1	Clemens se Godbeskouing, ontologie en kosmologie	125
3.C.3.2.2	Clemens se antropologie en epistemologie	126
3.C.3.2.2.1	Evaluering	127
3.C.3.2.3	Die hiërargiese ordening in Clemens se geskrifte	128
3.C.3.2.3.1	Evaluering	130
3.C.3.3	Die praktyk van Clemens se opvoedingsmodel	131
3.C.3.3.1	Die allegoriese metode as onderrigmetode wat tegelyk inisieer, illumineer en ontbloot sowel as elimineer en verberg	131
3.C.3.3.1.1	Evaluering	132
3.C.3.3.2	Clemens se trilogie en die hiërargiese stappe van leer	133

3.C.3.3.2.1 Evaluering 135

3.C.3.4 Afleidings en gevolgtrekkings 137

3.C.3.5 Samevatting en vooruitskouing 141

3.D **DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE UNIVERSITEITE GEDURENDE DIE MIDDELEEUE** 143

3.D.1 Inleiding 143

3.D.2 Historiese verloop ten opsigte van die licencia docendi 146

3.D.3 Die de-/vitaliseringsdialtektiek wat op mikro- en makrovlak werksaam was in die struktuur van die universiteit 147

3.D.3.1 Algemeen 147

3.D.3.2 Die historiese verloop van die de-/vitaliseringsdialektiek aan universiteite op mikro- en makrovlak 147

3.D.4 Die opkoms van die skolastisisme aan die universiteite van Wes-Europa 151

3.D.4.1 Evaluering van die invloed van die skolastisisme op onderwysgebied 153

3.D.5 Die dinamika werksaam in die aandrang om sekulêre vakke en vakinhoude vir die opleiding in lekeprofessies 154

3.D.6 Die ontwikkeling van 'n intellektuele adelstand en die ontstaan van die juristeprofessie 155

3.D.7 Die ontwikkeling van universiteite in historiese perspektief 157

3.D.8 Afleidings en gevolgtrekkings 158

3.D.9 Samevatting en vooruitskouing 162

3.E	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN DIE SKOOL VAN VITTORINO DA FELTRE**	164
3.E.1	Algemeen	164
3.E.2	Die skool van Vittorino da Feltre: sy opvoedingsfilosofie en -praktyk	165
3.E.2.1	Lewenskets en werk van Vittorino da Feltre	165
3.E.2.2	Vittorino se skool te Mantua	165
3.E.2.2.1	Die filosofiese grondslae van Vittorino se skool	166
3.E.2.2.2	Die praktyk van Vittorino se skool ...	168
3.E.2.2.2.1	Opvoedingsdoelstellings en vakinhoude as onderwysinstrumente	168
3.E.2.2.2.2	Tug en dissipline	171
3.E.2.2.2.3	Onderwyser-kind-verhouding en klaskamerprosedures	172
3.E.2.3	Evaluering	173
3.E.2.3.1	Vitaliserende kragte werksaam in die opvoedingsgedagtes en die skool van Vittorino da Feltre	174
3.E.2.3.2	Devitaliserende kragte werksaam in die opvoedingsdenke en die skool van Vittorino da Feltre	175
3.E.2.4	Afleidings, gevolgtrekkings en vooruitskouing	176
3.F	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN DIE SKOOL VAN JOHANN HEINRICH PESTALOZZI**	178
3.F.1	Inleiding	178
3.F.2	Historiese oorsig oor die lewe en werk van Johann Heinrich Pestalozzi	180

3.F.3	Sosio-politieke fundering van Pestalozzi se gedagte van die gemeenskap as onderwysfenomeen en -praktyk	181
3.F.4	Pestalozzi se onderwysmodelle	182
3.F.4.1	Die twee skoolmodelle	182
3.F.4.2	Rasionele pligpleging as 'n rasionaal en as krag vir Pestalozzi se volksonderwys	182
3.F.5	Pestalozzi se formele skool en sy onderwyseksperimente	183
3.F.5.1	Historiese ontwikkeling van Pestalozzi se skole	183
3.F.5.2	Onderwys in die formele skool binne die klassegestratifiseerde gemeenskap	186
3.F.6	Pestalozzi se gedagte van rekapitulasie	188
3.F.7	Die devitaliserende tendense in die onderwysstrukture in Pestalozzi se tyd	188
3.F.8	Pestalozzi se epistemologie en sy metode	189
3.F.9	Pestalozzi se siening in verband met die taak en roeping van die onderwyser	192
3.F.10	Tug en dissipline in Pestalozzi se skool	193
3.F.11	Die de-/vitaliserende kragte wat Pestalozzi in die skool en sy vervlegtingstrukture identifiseer	193
3.F.12	Afleidings en gevolgtrekkings	194
3.F.13	Samevatting en vooruitskouing	198
3.G	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE VAN JOHN DEWEY**	199
3.G.1	Lewensloop en werk van John Dewey	199

3.G.2	Historiese agtergrond waarteen Dewey se skoolmodel ontwikkel het	200
3.G.3	Die skool en demokratiese opsies aan die hand van pragmatiese instrumentalisme en evolusionistiese naturalisme	201
3.G.4	Dewey se skóolmodel van pragmatiese instrumentalisme en evolusionistiese naturalisme soos uiteengesit in sy Pedagogiese Credo	205
3.G.4.1	Artikel i:- Wat opvoeding is	205
3.G.4.1.1	Evaluering	206
3.G.4.2	Artikel ii:- Wat die skool is	207
3.G.4.2.1	Evaluering	209
3.G.4.3	Artikel iii:- Die leerinhoud	211
3.G.4.3.1	Evaluering	213
3.G.4.4	Artikel iv:- Die aard van die metode .	214
3.G.4.4.1	Evaluering	215
3.G.4.5	Artikel v:- Die skool en die sosiale proses	216
3.G.4.5.1	Evaluering	217
3.G.5	Afleidings en gevolgtrekkings	217
3.G.6	Samevatting en vooruitskouing	221
3.H	**DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE GEDAGTE VAN DIE "GLOBAL CLASSROOM" VAN IVAN ILLICH**	222
3.H.1	Inleiding	222
3.H.2	Lewenskets en werke van Ivan Illich ..	223
3.H.3	Illich se siening van die skool en die onderwys	224
3.H.3.1	Vormende invloede op Illich se siening van die skool	224

3.H.3.2 Illich se beskouing van die dialektiese spel tussen die kennisindustrie en die "global classroom" 227

3.H.3.2.1 Die skool en/as religie 227

3.H.3.2.2 Die etos van die skool en die verborge kurrikulum 230

3.H.3.2.3 Die verbruikersrevolusie, deïnstitusionalisering, skool- en onderwysontkoppeling en institusionele inversie . 231

3.H.3.2.4 Maksimum en minimum grense van kennis 232

3.H.3.2.5 Interpersoonlike leerkontak en medemenslikheid ("conviviality") as dinamika vir onderrig-leer 234

3.H.3.2.6 Vaardigheidsentrums, leervennootskappe en leernetwerke as infrastruktuur vir die "global classroom" 235

3.H.3.2.7 Die funksie van die burokrasie en die administrasie 237

3.H.4 Samevatting, afleidings en gevolgtrekkings 238

3.H.5 Vooruitskouing 243

4. DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL: 'N PRINSIPIëLE BESINNING 245

4.1 Inleiding en vooruitskouing 245

4.2 Prinsipiële beoordeling van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool... 248

4.2.1 Oriëntering 248

4.2.2 Enkele prinsipiële probleme wat verband hou met die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool 250

4.2.2.1 Probleme rondom didaskein en die kwessie van betekenisstrukture 250

4.2.2.2 Die ontoereikende definisie van die historiese taak van die skool en van die betekenisinhoude en sin van die kreatuurlike 253

4.2.2.3 Die de-/vitaliserende kragte en determinante werksaam in die skool se bestemmingsfunksie as sy "bestaansdoel" of -sin 255

4.2.2.4 Die onvolledige definiëring van die sekulêre skool en van sy funksie as 'n devitaliserende invloed in die skool . 257

4.2.2.5 Onvolkomenheid en selfabortiewe "hervorming" as devitaliserende kragte in die sekulêre skool 258

4.2.2.6 Selfverydeling as devitaliserende krag in die sekulêre skool 261

4.3 Evaluering 262

4.4 Samevatting en vooruitskouing 264

5. GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN ALGEMENE SAMEVATTING 266

5.1 Inleiding 266

5.2 'n Aantal gevolgtrekkings voortspruitend uit die navorsing 266

5.3 Die aksies in verband met die positivering van die Christelike standpunt ("tese") 271

5.3.1 Die bepaling van die skool se funderings- en van sy bestemmingsfunksie aan die hand van die Skrifgeworde Woord van God 271

5.3.2 Die bepaling van die skool se bevoegdheidsterrein aan die hand van die vervlegtingsbeginsel en van outonomie en soewereiniteit in eie kring as dinamika in die skool..... 273

5.3.3 Radikale Christelike rekonstruksie as die enigste en finale oplossing vir die skool se de-/vitaliseringsdialektiek . 274

5.4 Aanbevelings voortspruitend uit die navorsing 279

5.5 Verdere navorsingsmoontlikhede wat blootgelê is 281

5.6 Algemene samevatting 283

BIBLIOGRAFIE 285

DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL

1. INLEIDING: PROBLEEMSTELLING EN METODE VAN ONDERSOEK

1.1 PROBLEEMSTELLING: AGTERGROND EN KONTEKS VAN DIE NAVORSINGSPROBLEEM

Die vermoede bestaan dat die inherente lewenskrag (vitaliteit) van die skool as samelewingsverband voortdurend deur magte wat die skool vir allerhande nie-skoolse doeleindes wil misbruik, bedreig word.

Bowles en Gintis (1976:12-13) praat byvoorbeeld van eksterne en teenstellende kragte wat voortdurend inbreuk maak op die funksie van die skool*. Hulle is van mening dat die jeugkultuur en die vrye skoolbeweging voorbeelde van sulke spanninge is. Hulle (Bowles en Gintis, 1976:18) beweer dat ingrepe in die skool ten einde die ekonomie te manipuleer/bevorder, nie ontken kan word nie. Volgens hulle staan die dinamika van 'n kapitalistiese ekonomie en veranderinge in die onderwys, in 'n direkte verband tot mekaar (Bowles en Gintis, 1976:235). Dié verband het dan vermoedelik vanweë die (vermeende) dienstigmaking van die skool aan die kapitalisme 'n devitaliserende* invloed op die skool.

Scimecca (1980:23-145) bespreek sulke devitaliserende ten-

* Die begrippe wat in hierdie afdeling met 'n asterisk gemerk is word in 1.6.2 nader toegelig.

dense, die probleme van die skool en die gevolge daarvan op antropologiese, ontologiese en sosiologiese gebied. Hy wys op die inhiberende en devitaliserende invloede wat werksaam is in die Amerikaanse skool. Botstein (1984:12) verklaar op sy beurt dat die openbare kommer oor die Amerikaanse skool aan die toeneem is en dat die katastrofe in die skool en die onderwys onderskat word. Smith (1973:434) praat weer van 'n devitaliserende krisis in die Amerikaanse skool as gevolg van te veel beheer.

Metzner en Sharp (1973:265-266) dui op 'n dialektiek* wat ten opsigte van die skool ontstaan het toe daar in die Chinese Volksrepubliek gepoog is om kulturele elitisme uit te skakel. Deur hierdie pogings het individualiteit te staan gekom teenoor gelykmaking en middelmatigheid. Hierdie tendens het volgens hulle ook 'n devitaliserende invloed op die Chinese skool gehad.

Daarteenoor is daar altyd reaksieformasies teen hierdie devitaliserende invloede op die skool (Dooyeweerd, 1979:74; Alexander, 1986:202; Illich, 1981:67; Metzner en Sharp, 1973:265; Bowles en Gintis, 1976:273; Steyn et al., 1982: 50-51).

Rautenbach (1989:4) meen byvoorbeeld dat die onderwys van die werklikheid, van kognitiewe denke en van die lewenseise verwyderd geraak het as gevolg van 'n beheptheid met sertifikate. Hy bepleit die "rehabilitasie", dit wil sê die erkenning, van kognitiewe vaardighede as eerste prioriteit in die onderwys van die Republiek van Suid-Afrika. Hy wys op navorsing wat tans in Israel in dié verband gedoen word. Hy meen dat die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede die primêre vereiste is as die skool as samelewingsverband sy plek in die voorbereiding van die kind vir die veranderende

eise van die tyd wil volstaan. "Rehabilitasie" dui vir hom op 'n herwaardering van leerinhoude en -prioriteite. Hierdie "rehabilitasie" moet 'n nuwe dinamiek* en vitaliteit aan die skool se opvoedings- en onderrigaktiwiteite besorg, ten einde die kind se kognitiewe vaardighede te stimuleer en te ontwikkel, en die kind in staat te stel om die eise van die toekoms te hanteer.

Ten opsigte van die skool en sy taak/opdrag is daar dus voortdurend eise en teeneise, aksie en reaksie, selfs hegemonie en kontrahegemonie. Om die waarheid te sê, die geskiedenis van die skool is die verhaal van 'n dialektiek* in die vorm van aanpassing en verandering enersyds en reaksieformasie en hervorming andersyds (Illich, 1981 6:12; McGurk, 1986:19).

In hierdie dialektiese spel is daar tye van ewewig waarin 'n betrokke status quo gehandhaaf word (Husén, 1979:31; Illich, 1981:12), tye van 'n strewe om die hegemonie van een pool oor die ander te vestig (Steyn, 1986:21), en tye van 'n strewe om 'n kontrahegemonie te bewerkstellig (McGurk, 1986:19; Metzner en Sharp, 1973:265-266). Illich (1981:66-67; 1974:6,8) plaas die (syns insiens devitaliserende) hegemonie van die geïnstitusionaliseerde skool teenoor die moontlikheid (en kontrahegemonie) van intellektuele en geestelike groei en vitaliteit in die proses van skoolontkoppeling. Hierdie kontrahegemonie moet bewerkstellig word deur voorbereiding vir die lewenspraktyk in/deur praktiese ervaring om sodoende 'n (na sy mening) nuwe dinamiek aan die stagnante skool te verleen (vgl. 3.H.3.1) (vgl. 3.2.1 ten opsigte van die numering van hoofstuk 3).

Uit die voorafgaande blyk dit dat daar dus wêreldwyd kragte en magte bestaan wat dreig om die skool van sy vitaliteit as samelewingsverband te ontneem. Daar is egter ook revi-

taliserende kragte en magte in die skool werksaam wat deur die eeue aanleiding gegee het tot pogings om die skool meer omvattend en fyner te definieer tot wat vandag onder skool verstaan word.

Die probleem wat in hierdie navorsing ondersoek is, is: **wat behels die verskynsel van die de-/vitaliseringsdialektiek* van die skool en watter dinamiek beheers dié dialektiek?**

1.2 AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK

Daar bestaan wêreldwyd kommer oor die skool en sy aktiwiteite. Die probleem het 'n historiese verloop: die Antieke Grieke het alreeds met die probleem geworstel (kyk 3.B in sy geheel).

Ten opsigte van die moderne tyd verklaar Alexander 1986: 203): "American public education has fallen into some deep ruts." Bowles en Gintis (1976:12-13) praat op hulle beurt van eksterne en teenstellende kragte wat voortdurend op die funksies van die skool inbreuk maak.

Hulle (Bowles en Gintis, 1976:238-240) onderskei duidelike periodes van ernstige disjunksie (dit is 'n wiskundige vakterm waarvolgens twee versamelings disjunk is as hulle geen gemeenskaplike element bevat nie (Dreyer, 1973:13)) tussen die skool as instituut en die ekonomie. Hulle bevind dat die rede vir hierdie disjunksie geleë is in die feit dat onderwysveranderinge histories as 'n plaasvervanger in plaas van 'n bydraende faktor tot ekonomiese hervorming gedien het. McGurk (1987:180) verklaar in dié verband dat sulke negatiewe sosio-ekonomiese faktore sinvolle groei en vernuwing in die skool belemmer.

Die spanning wat as gevolg van sulke ekonomiese eise ontstaan, het 'n dualistiese grondslag. Hierdie dualisme ontstaan wanneer daar byvoorbeeld aan die skool die eis gestel word om die arbeidskrag van die werker te verhoog, maar dit tegelykertyd koppel aan toestande wat ekonomiese eksploitasie veroorsaak (McGurk, 1987:181; Bowles en Gintis, 1976:240) (vgl. Illich: 3.H.3.4). Volgens Illich (1973b:54-55) en Bowles en Gintis (1976:241,279) veroorsaak hierdie toestand 'n konfliksituasie waarvolgens die skool die aktiwiteitsveld word waar in die pogings om (allerlei) sosiale misstande aan te spreek, teenstellende magte en antiteses teen mekaar te staan kom. (Vergelyk in hierdie verband die heersende debat hier te lande ten opsigte van die skool se (moontlike/vermeende/verwagte) taak in dié verband (McGurk,1990:17; Moulder, 1990:17; Bruce, 1990:18-19; Van der Walt, 1989:1-17)).

Ohanion (1985:317) sien weer op sy beurt akademiese inhoude en die waarde van hierdie inhoude as 'n onderwysspanningsveld waarin die skeidslyne tussen die wesenlike, aan die een kant, en die kosmetiese en onbelangrike, aan die ander kant, in die onderwys vervaag.

Barr (1973:457) meen weer dat 'n de-/vitaliseringsdialektiek sigself manifesteer in die Kanadese skool in die vorm van diversifikasie en die filosofie van demokrasie en vryheid enersyds, wat andersyds te staan gekom het teenoor die hegemonie van rigiditeit en strenge beheer. Smith (1973:435) en Fantini (1973:444) brei op hierdie standpunt uit en dui op die spanning wat bestaan tussen die gespesialiseerde onderwysbehoeftes van 'n pluralistiese gemeenskap aan die een kant, en eenvormigheid van beleid en doelwitte in die skool aan die ander kant.

Steyn (1986:22-23) dui op 'n onrusbarende tendens wat tans in die onderwys vir swartes in die Republiek van Suid-Afrika bestaan. Volgens hom bestaan daar 'n spanning tussen vryheid en gevorderde onderwys enersyds, en legitimiteit en onderwyshervormings andersyds. Clase (1987:1,5) dui op die vitale band wat daar tussen die gemeenskap en die onderwysstelsel wat hom bedien, bestaan. Hy wys op die botsende standpunte en meganismes vir die bevordering van eensgesindheid vir eenvorminge standaarde in die skool en vir die opbou van gemeenskaplike lojaliteit teenoor 'n land wat te staan kom teenoor meganismes vir die akkommodering van die verskeidenheid van identiteite. Hierdie spanninge kan alleen opgelos word in 'n sintese waarin die antiteses van gemeenskaplikheid en verskeidenheid geakkommodeer kan word.

In 'n TOD-omsendbrief (nommer 1 van 1989) kondig die Direkteur van Onderwys in Transvaal die jaartema Bewaar en vernuwe aan. Hy vra daarin om besinning oor wát aan die nageslag as die wesenlike en sinvolle van die volkseie oorgedra en vir hulle bewaar behoort te word. Hy stel ook bepaalde projekte vir dié doel voor.

Op 20 Maart 1989 is daar gevolglik 'n onderwyssimposium by die Pretoriase College of Education gehou met die tema Bewaar en vernuwe. Die doel van hierdie simposium was om antwoorde te soek op die vrae wat spruit uit die eise van kontemporêre en toekomstige verwagtinge ten opsigte van die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika. Terme soos: vernuwing, herstelling, restourasie, hernuwing, nuutmaking en vervanging is in samehang met bewaring, behoud, bewaking, beskerming en handhawing deur Bredenkamp (1989:6) op hierdie simposium gebruik.

Sy toespraak op hierdie simposium (Bredenkamp, 1989:6) het

gewentel om die soeke na revitaliserende kragte in die skool ten einde die nuwe eise wat aan die skool gestel word, die hoof te kan bied. Hy vra na 'n reaksieformasie om devitaliserende invloede en stagnasie in die skool teen te staan. Hy bepleit sinvolle revitalisering van die skool deur 'n herwaardering van die kurrikulum- en onderwysprioriteite.

Die Transvaalse Onderwysvereniging (TO, 1989:1) sê oor die onderwerp van behoud en vernuwing dat onderwys vir blankes in die Republiek van Suid-Afrika stewige fondamente het wat bewaar moet word, maar dat daar ook baie rommel is waarmee weggedoen moet word, sodat die skool 'n lewenskragtige, vernude en vernuwende samelewingsverband kan bly.

In die Voorwoord van **Onderwysnuusflitse** (1989:2) dui die redakteur daarop dat **bewaring** en **vernuwing** nie teenstellende begrippe is nie, maar mekaar aanvul. Hy is egter van mening dat wanneer daar oormatige klem geplaas word op verandering bloot ter wille van vernuwing, dit mettertyd daartoe aanleiding kan gee dat die skynbaar vaste fondamente van volkseie strukture kan verbrokkel. Die verlede behoort daarom nie 'n rusbank te wees nie, maar 'n springplank na die toekoms waarin 'n fyn balans tussen bewaring en vernuwing gehandhaaf word. Hierdie stelling impliseer 'n oorsprong/fundering, konsekwensies/bestemming en 'n operasionele gebied/bevoegdheidsterrein vir die skool (kyk 4.2.2.3; 5.3.2).

McGurk (1986:17-18) wys op die dialektiek tussen geykte tradisie, hegemoniese kontrole, immobiliteit en versmoring van innoverende denke enersyds, en die aandrang om **people's education** en 'n minder gemodelleerde tipe onderwys en struktuurverandering andersyds. Hy (McGurk, 1986:16) is

van mening dat die onderwys van die Afrikaner gebuk gaan onder 'n verlies aan vitaliteit as gevolg van wat hy beskou as 'n argaïese onderwys- en skoolfilosofie. Hy gebruik terme en sinsnedes soos : **values crumble; new meaning; alienation.** Hy (McGurk, 1986:18-19) waarsku teen die devitaliserende inperking van die skool deur ideologieë wat in die onderwys werksaam is. Hy maan ook teen sektariese politieke invloede en hulle versmorende invloed op die onderwys.

Illich (1981:12) meen dat die skool aanpassings gemaak en verandering ondergaan het, maar in baie opsigte nog 'n mastodon is wat rondval in 'n wêreld wat te vinnig verander het. Die skool is volgens hom 'n vegetatiewe in plaas van 'n vitale samelewingsverband en instituut.

Dit is dus duidelik dat die skool voortdurend in 'n dialektiese spanningsveld staan waarin allerhande magte dreig om hom van sy vitaliteit te ontneem. Daar is egter ook magte werksaam wat ten einde 'n nuwe dinamiek en toekomsgerigtheid aan die skool te verskaf, wil vernuwe en bewaar (TOD, 1989:1).

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is om te bepaal hoe die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool daar uitsien; om te bepaal watter kragte die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool beheers en om 'n oplossing vir die uitdagings wat hierdie dialektiek aan die skool stel, te probeer vind.

1.4 HIPOTESE

Die oplossing vir die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool lê vermoedelik daarin dat samelewingsbehoeftes en -verwagtings ten opsigte van die skool teen die agtergrond van die bestemmingsfunksie en die legitieme taak van die skool beskou moet word. Hierdie bestemmingsfunksie en taak van die skool is om deur middel van onderrig-leer die omringende werklikheid sowel as die logies-analitiese funksie van die leerling te ontsluit op 'n wyse wat nie in konflik kom met die menswees van die leerling nie (Postma en Van der Walt, 1984:23,138).

Hierdie hipotese is met die volgende fundamenteel-opvoedkundige metodes getoets:-

1.5 METODES VAN ONDERSOEK

1.5.1 Fenomeenanalise

Die kern van hierdie metode is die sogenaamde ontologiese vraag: die wat-is-vraag wat handel oor die status, wese en doel van die fenomeen (Van der Walt, 1982:23). Deur bedinking word die essensies van die betrokke verskynsel bepaal (Landman, 1980:25-26) en die essensiële word geskei van die nie-essensiële. In hierdie verband sal onder meer die volgende fenomene in hulle verband met die skool ondersoek word: vitaliteit, devitalisering, dialektiek, skool, onderwys, relativisme, pragmatisme, idealisme, liberalisme, eksistensialisme, wetenskaplike benadering, rasionalisme en realisme.

1.5.2 Struktuur-empiriese metode

Vir die Christen is struktuur vasgelê in God se ewige wil waaraan die mens nie kan verander nie. God het die werklikheid wat hy in aanskyn geroep het, onderhewig aan verordende wette gestel. Hierdie wette is die uitdrukking van God se wil vir die geskapene (Schoeman, 1983:83-110, 150-240; Van der Walt, 1985:47). Volgens Cohen en Manion (1980:15-17) dui empiries weer op die ervaring van die objek. Dit is die skeppingsbedoelde gebeurlikheid wat deur die navorser ervaar word en in die geopenbaarde lig van die Skrif vertolk word (Venter, 1983:45-58).

In hierdie navorsing word bogenoemde formulering van die struktuur-empiriese metode gehandhaaf.

Die gebruik van die struktuur-empiriese metode impliseer dat die navorser in hierdie navorsing via die empiriese werklikheid en werklikheidsaspekte toegang verkry tot die struktuur van die geskape werklikheid. Daar sal dus aan die subjeksy gesoek word na die struktuurbeginsels van die geskape werklikheid.

1.5.3 Die gevallestudie metode

Die gevallestudie het te make met die opvallende en pertinente aspekte/eienskappe van 'n ding of 'n situasie. Die navorsingsonderwerp mag byvoorbeeld 'n maatskaplike inrigting soos die skool wees. Dit mag ook 'n sosiale groepering soos 'n groep studente aan 'n bepaalde universiteit wees.

Die gevallestudie gaan volgens Good (1972:328-329) van die

standpunt uit dat enige sosiale eenheid 'n geheel vorm en dus 'n geval is of dit nou 'n enkele individu, 'n sosiale groep of 'n bepaalde inrigting, byvoorbeeld 'n universiteit is (kyk 3.D). Die geval (die eenheid van ondersoek) mag geïllustreer word in 'n fase in die historiese gebeure of dit mag gedemonstreer word in 'n totale historiese proses (byvoorbeeld die Renaissance).

Die interpretasie van die versamelde data impliseer 'n proses van verfyning van oordele. Hierdie oordele is gebaseer op tekse/bewyse wat in gevalleregisters en ander dokumentasie opgeteken is (Rudduck, 1985:101-117).

Verifikasie van die navorser se interpretasie is volgens Rudduck (1985:101-117) moontlik deur die proses van kritiese bestudering van die bevindinge van tekste en van gevallestudies van ander navorsers. Sodoende word die interpretasie onderwerp aan 'n interaksie met, en die kruiskontrole van verskeie oordele wat veral in sekondêre bronne vervat is.

In hierdie proefskrif is veral in hoofstuk 3 van hierdie metode gebruik gemaak.

1.5.4 Literatuurondersoek as metode

Deur doelgerigte literatuurondersoek en 'n diepgaande ontleding van inligtingsbronne, word die evaluering van die huidige stand van kennis, vraagstelling en hipoteseformulering, bevorder (Landman, 1980:27).

Daarbenewens word bestaande navorsingsgegewens volgens De Wet et al., (1981:12) tot 'n eenheid geïntegreer en die te-

kortkominge van algemene gevolgtrekkings ten opsigte van bestaande navorsing aangetoon.

Aangesien navorsing in 'n groot mate van literatuuronder-soek afhanklik is, is in hierdie navorsing ruimskoots van literatuurstudie, -beoordeling en -evaluering gebruik gemaak.

Veral primêre bronne is geraadpleeg en daar is interbiblioteeksoektogte geloods. 'n ERIC-databasis rekenaarsoektog is geloods met die trefwoorde: skool, onderwys X onderwysveranderinge, sosiale hervorming, onderwysdoelstellings, politieke invloede, strategieë van verandering, konflikhantering, magstrukture; Illich X deschooling; Vittorino Rambaldoni (Da Feltre) X skool; Dewey X pragmatisme.

1.5.5 Die metode van teoretiese besinning

Hierdie metode behels volgens Steyn (1981:34) nie net die insameling van kennis nie, maar dit gaan verder en vereis ook sistematiese deurdenking.

Dit behels die besef van 'n probleem wat bestaan; die bepaling van die moeilikheid/probleem (kyk 1.1) deur vraagstelling en die vind van 'n moontlike verklaring. Daar word gesoek na 'n moontlike oplossing/verklaring vir die probleem (kyk 1.1). Die bevestiging van die oplossing word verkry deur nadere toetsing en formulering van 'n formele samevatting. Daarna word die oplossing in die lig van toekomstige behoeftes en eise beoordeel.

Bogenoemde aktiwiteite geskied in twee prosesse. Eerstens word die probleem in sy afsonderlike elemente deurskou.

Vervolgens word die elemente ingedink in die denkgeheel. In hierdie verband sal van metodes soos verifikasie, oordeel en besluit gebruik gemaak word.

In hierdie navorsing is die metode van teoretiese besinning deurgaans gebruik.

1.5.6 Prinsipieel-besinnende en -beskrywende metode

Volgens Van der Walt (1982:37) impliseer hierdie metode die prosesse van herbedinking en -besinning, waardeur tot bepaalde fundamenteel-opvoedkundige oortuigings gekom word. Die navorser word deur sy kritiese ingesteldheid in staat gestel om vanuit voor- en bo-teoretiese vertrekpunte, en gerig deur hermeneutiese (singewende en vertolkende) aspekte van navorsing, tot 'n eie standpunt te kom wat in woorde uitgedruk en Skrifmatig begrond is.

Volgens Dooyeweerd (1953:55-64) word met grondveronderstellings of -oortuigings die pad oopgemaak vir die wetenskaplike arbeid wat eie is aan die wysbegeerte, en is daarom ook van toepassing op fundamentele besinning en oorweging. Dit is om hierdie redes dat die navorsing vanuit 'n Christelike standpunt en in die lig van die Skrif onderneem is (vgl. Duvenage, 1985b:1-46; Spykman, 1986:139).

In hierdie navorsing is die prinsipieel-besinnende en -beskrywende metode onder meer gebruik om die gapings wat in die empiriese gegewens gelaat is, en wat nie bevredigend uit die literatuurstudie verklaar kon word nie, op te vul.

1.5.7 Probleem-historiese metode

Probleem-historiese navorsing kan gedefinieer word as die sistematiese en objektiewe bepaling, evaluering en sintese van bewyse met die doel om die ware feite te bepaal en afleidings oor historiese gebeure te maak (Good, 1972:156-158). Dit is 'n rekonstruksie-aktiwiteit wat in die gees van kritiese ondersoek gedoen word (Cohen en Manion, 1980:31).

Daar word van primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak om die herkoms van bepaalde opvoedingsverskynsels te verklaar (De Wet et al., 1981:11), die probleem in sy historiese konteks te plaas en bestaande hipoteses te herevalueer (Briggs, 1988:2-3).

Vanuit die agtergrond wat op hierdie wyse verkry is, kan die kontoere van kontemporêre probleme herken en geformuleer word. Hierdie metode het die bykomende voordeel dat dit die vraagstuk onmiddellik in sy verhouding tot God plaas (Van der Walt, 1978:7-8), naamlik wat die verhouding van 'n bepaalde teorie tot die ware God is. In sy betoog in Logos en ratio (1926) beredeneer Vollenhoven (1926:5-66) die probleem-historiese metode van ondersoek. Hy poog tegelyk om aan die hand van hierdie metode die betekenis van die begrippe Logos en ratio in historiese perspektief te plaas.

Volgens Van der Walt (1978:7-27) lê die krag van die probleem-historiese metode daarin dat dit konsentreer op Godgesentreerde uitgangspunte, naamlik: God bestaan; Hy is die Skepper van alles; Hy het sy wette vir die kosmos gestel. Die Woord is daarom die a priori vir die navorser.

Die probleem-historiese metode stel die navorser dus in staat om 'n bepaalde maghebber/gebeure in verhouding met sy voorgangers/verlede sy tydgenote/hede en opvolgers/toekoms te plaas en te beoordeel.

Op hierdie wyse verkry die navorser vanuit sy a priori kennis van die kenbare in historiese perspektief deur die verligting van Gods Woord (Van der Walt, 1978:27; Briggs, 1988:2-3).

1.5.8 Die kontekstuele metode

Met die kontekstuele metode lê die navorsingsaktiwiteite op 'n kontinuum vanaf gestruktureerde en beheerde kontekse, soos by gekontroleerde empiriese navorsing, tot by die ekstreem van totaal ongekontroleerde kontekste. Laasgenoemde hou verband met prosesse, gedragspatrone, normatiewe informasie, verwagtings, tradisies, asook verbale en nie-verbale kommunikasie (Evertson en Green, 1986:167; Gordon, 1983: 177). Hierdie kontekste is ingebed in en opereer vanuit die geskiedenis en die omgewing en is volgens Duvenage (1985b:40-41) ingebed in 'n bestaande ontologie. Die wetenskaplike moet daarom oor 'n verantwoordbare werklikheidsvisie (ontologie) beskik. Die Bybelgefundeerde ontologie gaan uit van die Skrifperspektief dat God in die skepping en die instandhouding daarvan sy wet gegee het.

Kontekste bestaan op plaaslike en mikrovlak (vgl. Confucius: yi, 3.A.3) en word op konsentriese wyse deur interaksie met omringende kontekse op makrovlak beïnvloed. Die mikrokontekste is dus in die makrokontekste ingebed (vgl. 2.2.1).

Hierdie interaksie manifesteer in bepaalde gedragspatrone,

praktyke en die aanwending van hulpmiddele (Gordon, 1983:175; Evertson en Green, 1986:166) (vgl. Confucius: 3.A.2; 3.A.4). Daarom moet die fenomeen vanuit verskillende invalshoeke en kontekste bestudeer word. Sodoende kan tot 'n geldige gevolgtrekking gekom word.

Die kontekstuele metode is in hierdie navorsing onder meer ook gebruik om die vrae waarom bepaalde prosesse en praktyke stabiel bly, terwyl ander verander; wat die onderlinge verband tussen hierdie kontekste is en wat die rede daarvoor is, te beantwoord (vgl. 3.B.1).

1.5.9 **Transendentaal-kritiese metode**

Die navorser moet van tyd tot tyd oorgaan tot 'n ondersoekende self-analise deur transendentale reduksie. Sodoende bepaal hy of hy nog in ooreenstemming met wetenskaplike, antropologiese, lewensbeskoulike en praktykeise handel (Landman, 1980:27).

Daarbenewens verskaf hierdie metode ook duidelikheid ten opsigte van die religie van die teoretikus met wie die navorser in gesprek tree; die teoretikus se anastatiese/apostatiese hartsgegrepenheid en welke religieuse grondmotief **(dunamis)** (Duvenage, 1982:19) in 'n bepaalde teorie werksaam is (Dooyeweerd, 1953:55-64; Strauss et al., 1978:110; Van der Walt, 1982:41; Schoeman, 1983:68-82).

Ten opsigte van die transendentaal-kritiese metode bestaan daar drie vlakke van kritiek, naamlik:-

Eerstens immanente kritiek, wat feitelike kritiek is. Daar word nagegaan of 'n bepaalde teorie nie innerlike teenstry-

dighede bevat nie (Duvenage, 1982:21; Schoeman, 1983:80).

Tweedens volg die transendentale kritiek wat gegrond is in 'n transendentale grondidee. Dit is van teoretiese belang in dié sin dat dit volgens Schoeman (1983:81) die wetenskaplike se wetenskapbeoefening bepaal. Die transendentale grondidee vorm die grondslag van die religieuse karakter van die navorser se denkuitinge en is naamlik òf apostaties òf anastaties van aard (Van der Walt, 1983a:100-101). Alternatiewe teorieë word nagevors en ander lewensbeskoulike raamwerke word deur die wetenskaplike onder die loep geneem (Duvenage, 1982:21) (vgl. hoofstuk 2).

Laastens neem die navorser self standpunt in, in die fase van transendente kritiek. Die universele verband tussen dinge word aangetoon en saamgetrek in 'n gemeenskaplike en radikale eenheid, naamlik God (Dooyeweerd, 1948:75-77; Schoeman, 1983:81).

In hierdie navorsing het hierdie navorsingsmetode 'n deurslaggewende rol gespeel.

1.6 AFBAKENING VAN DIE STUDIETERREIN

1.6.1 Afbakening van die wetensterrein

Die studie vind plaas op die terrein van die fundamentele opvoedkunde, aangesien lewensbeskoulike en opvoedingsfilosofiese vraagstukke die voorwerp van ondersoek vorm.

1.6.2 Afbakening in terme van begripsverklaring

1.6.2.1 de-/vitalisering

1.6.2.1.1 de-

de- is 'n premorfeem wat in die Latynse vorm in kombinasie met werkwoorde en hul afleidings gebruik word; de- word gebruik om die aksie of aktiwiteit van die werkwoord ongedaan te maak; om (iets) te ontneem van die karakter of aard wat dit uitdruk (Onions, 1972:457), byvoorbeeld in de-vitaliseer (kyk 1.1). Volgens Sinclair, et al., (1987: 359) word de- soms aan 'n werkwoord gevoeg ten einde die werkwoord na die teenoorgestelde betekenis te verander òf om die betekenis van 'n ding soos deur die naamwoord aangetoon, ongedaan te maak.

Ten opsigte van hierdie navorsing is hierdie omskrywings gehandhaaf.

1.6.2.1.2 vitalisering (afgelei uit Latyn: vitalis: lewe).

1.6.2.1.2.1 Figuurlike betekenis

Volgens Onions (1972:2364) dui vitaal op dit wat essensieel is vir die voortbestaan van 'n bepaalde ding; toegerus met die lewe, óók in die vorm van animasie; lewenskrag.

1.6.2.1.2.2 -(i)seer (afgelei uit Latyn: izare; Frans: -iser)

Sinclair et al., (1987:777) beskryf werkwoorde wat op hierdie wyse gevorm word as woorde wat 'n proses omskryf waarvolgens dinge of persone verander word na 'n bepaalde staat of kondisie, byvoorbeeld vitaliseer = om te verlewendig.

In hierdie navorsing dui vitaliseer op die (figuurlike) prosesse wat die groei en ontwikkeling van die skool as lewende samelewingsverband en instituut vergemaklik. Devitaliseer dui op kragte en magte wat op die skool inwerk en sy groei en ontwikkeling inhibeer, teenstaan en/of in negatiewe rigtings kanaliseer.

1.6.2.2 Dialektiek

1.6.2.2.1 Religieuse grondmotief

Om die begrip dialektiek te verstaan, moet allereers gehandel word met die begrip religieuse grondmotief. Laasgenoemde begrip word vervolgens verduidelik.

Volgens Dooyeweerd (1960:35-36) staan die Westerse filosofiese denke onder die invloed van vier basiese religieuse grondmotiewe (kultuurdominante beheersende denkmotiewe), naamlik die Griekse vorm-materie; die Skriftuurlike skepping-sondeval-verlossing; die skolastiese natuur-genade en die moderne humanistiese natuur-vryheid-grondmotiewe onderskeidelik (vgl. Steyn et al., 1982:40-48).

Die term religieuse grondmotief impliseer in die sekulêr-humanistiese denke twee religieuse pole/motiewe (byvoor-

beeld vorm-materie). Hierdie twee pole word dan gesien as logiese teenhangers wat 'n aanvullende of teenstellende paar vorm van wat (in sekulêre denksisteme) in die werklikheid saam hoort (Dooyeweerd, 1960:46-52) (vgl. Odendal et al., 1979:113).

Hierdie formulering is van toepassing gemaak in hierdie navorsing.

1.6.2.2.2 Dialektiek as karakteristiek van 'n polêre verhouding

Die dialektiese karakter/verhouding in 'n religieuse grondmotief bestaan volgens Dooyeweerd (1979:7-8, 13, 152, 183-184; 1960:46-52) daarin dat twee religieuse motiewe in die sekulêr-humanistiese denke, wat as korrelate beskou en verabsoluteer is en word, in 'n konflik en in 'n tese-antitese korrelasie te staan kom. Hierdie (konflik-)korrelasie impliseer 'n tese- en 'n relatiewe antitese pool en 'n interpolêre spanningsveld.

Volgens Dooyeweerd (1960:36) het alle sekulêre grondmotiewe 'n dialektiese karakter. Omdat die grondmotiewe almal saamgestel is uit twee sentrale motiewe wat noodwendig in 'n polêre opposisie met mekaar verkeer, beteken dit dat alle sekulêre grondmotiewe 'n intrinsieke spanning het weens die feit van 'n onafwendbare antitese.

Alle filosofiese denke wat betrekking het op hierdie sekulêre motiewe, word volgens Dooyeweerd (1960:36) noodwendig betrek in 'n dialektiek, en wissel daarom onophoudelik tussen die pole (die religieuse uitgangspunte) en gevolglik ontstaan 'n spanningsveld. Sodoende ontstaan daar tussen die

pole tye van balans, tye van hegemonie van een pool, en tye van kontrahegemonie.

Elke religieuse grondmotief tree egter ook na vore met 'n bepaalde (in wese verskillend van al die ander) oorsprongbeskouing, kosmologiese, antropologiese en epistemologiese onderskeidings met betrekking tot dieselfde dinge en sal tot verskillende uitkomste aanleiding gee. Vir die opvoeding is kennis van hierdie religieuse grondmotiewe dus belangrik (Schoeman, 1983:12).

Volgens Van der Walt (1985:29) gaan elke mens/beoefenaar van 'n vakfilosofie van bepaalde veronderstellings uit wat a priories van aard is en wat geld as die grondslag of regulatiewe idees in verband met sy beskouing oor sy oorsprong. Hierdie a priori's is religieus van aard en verskaf aan alle denkers, ongeag hulle besondere keuse in dié verband, 'n Archimedespunt (kyk 5.2.1) vir hulle teoretiese verrekening van die werklikheid. As voor-teoretiese voorwaarde vir die wetenskaplike denke onderskei 'n mens dan 'n besondere grondmotief wat die denkmotief van die wetenskaplike word en waarin die bepaalde wetsidee waarmee die denker opereer onderskei kan word (Schoeman, 1983:78). Dit dien as die verwysingsraamwerk en interne rigting vir die wetenskaplike (Duvenage, 1983:58) en dui op 'n radikale hartgegrepenheid.

Teen hierdie agtergrond bestaan daar dan bewustelik of onbewustelik 'n opvatting of idee aangaande die verhouding tussen die wetsy en die subjeksy van die werklikheid. Hierdie verhouding kan 'n bevestiging of verdraaiing wees van die outentieke verhouding wat daar bestaan tussen die soewereine, selfgenoegsame en outonome Skepper van die kreatuurlike en die onselfgenoegsame, on-outonome, relatiewe en relasio-

nele skepsele (Schoeman, 1983:78).

Die dieper sin van die werklikheid word opgeskort wanneer enigiets uit die tydelike werklikheid as substansie outonoom gewaan word asof dit opsigself teenoor die res kan bestaan. Niks kan in onderworpenheid aan God én outonoom bestaan nie. Sin en substansie skakel mekaar noodwendig uit. Die mens kan nie bepaalde aspekte van die werklikheid herlei tot aspekte wat hy as absoluut waan nie (Schoeman, 1983:78) (vgl. 4.2.2.1).

Volgens Dooyeweerd (1953:175) erken die Grieke byvoorbeeld net die konflik tussen vorm en materie in die mens. Die Humanisme erken weer net die konflik tussen die sensoriese natuur, wat natuurwetmatig gereguleer word, en die rasionele outonomie van die menslike persoonlikheid. Hierdie twee religieuse opvattinge/grondmotiewe verabsoluteer dus elkeen iets uit die tydelike werklikheid en kom nie by die ware religieuse wortel van die menslike bestaan, naamlik God, nie. Hulle is daarom dualisties van aard en tree in verabsoluteerde vorm in 'n antagoniserende verhouding tot mekaar op en kan nie in 'n sintese verenig word nie.

Volgens Dooyeweerd (1948:37) is dit 'n verpligting vir logiese denke om vanuit 'n bepaalde (vermeende) sintese te opereer (byvoorbeeld natuur-genade). Ongeag die vertrekpunt (natuur of genade) word die een pool noodwendig verabsoluteer en kom in 'n hegemoniese spanningsrelasie te staan teenoor die ander pool. Die gevolg is die ontstaan van al die "-ismes".

Sodra iets in die skepping outonome status verkry, bekom dit sin-verlies. Wanneer die grondnoemer van die werklikheid in die werklikheid self gesoek word, word daardie as-

pek verabsoluteer. Die outentieke verhouding tussen wetgewer en wetsonderdaan word dan opgeskort. Schoeman (1983:79) verklaar in dié verband dat dit die rede is vir die verwarrende manifestasies van teensprake, sirkelredenasies en teenwetlikhede wat in die Westerling se beskouing van die wetenskap, die mens en die werklikheid bestaan.

Die religieuse grondmotief wat 'n bepaalde regulatiewe idee beheers, lê beslag op die mens in sy totaliteit. Dit is egter nie net tot die mens beperk nie. Dit vertoon by uitnemendheid 'n gemeenskapskarakter en lê beslag op en beheers die doen en late, aspirasies, strewes en ideale van gemeenskappe (Schoeman, 1983:11).

Die Grieke kon byvoorbeeld nie tot 'n totale eenheidsvisie van die mens kom nie en kon nie tot die ware religieuse wortel van die mens kom nie (Dooyeweerd, 1953:175). Die verabsolutering van die redefunksie (vorm) by die mens het oorgespoel na die kultuurstrukture wat die Grieke tot stand gebring het en vind sy neerslag in onder meer die Griekse skool. Plato se oorbeklemtoning en verabsolutering van die redelike vormpool gee byvoorbeeld aanleiding tot sy klassegesegregeerde skoolmodel en sy sosiale klassifisering.

Die afleiding wat uit bostaande gemaak kan word, is dat die dinamika wat binne 'n bepaalde religieuse grondmotief werksaam is en wat binne 'n bepaalde gemeenskap se kultuuraktiwiteite opereer, noodwendig tot uiting kom in al hulle aktiwiteite van kultuuruitbouing, kultuursuiwering en kultuurverwerking. Wanneer daar polarisering en 'n dialektiese kragtespel binne 'n bepaalde religieuse grondmotief ontstaan, tree daar ook devitaliserende kragte in werking - wat al die strukture in die gemeenskap aantas. So 'n toestand gee aanleiding tot kultuurverwording (kyk 4.3), tot

die ontstaan van al die teenwetmatighede ("-ismes") en dialektiese spanningsvelde en onafwendbare tese-antitese verhoudinge in die sekulêre mens se handelinge om sin aan die kreatuurlike te gee (kyk 4.2.2.1).

'n Religieuse grondmotief se werking raak nooit afgesluit nie. Die Griekse dualistiese vorm-materie grondmotief en die oorbeklemtoning van die rede (vorm) tree byvoorbeeld weer na vore in die Middeleeuse skolastisisme (kyk 3.D.7). Dit skep in die moderne tyd steeds 'n probleem (kyk 5.3(5)) in die beurtelingse oorbeklemtoning van en die dialektiese verhouding waarin die geesteswetenskappe dikwels teenoor die natuurwetenskappe gestel word. So is byvoorbeeld die beoefening van 'n Christelike wetenskap as onmoontlik beskou. Dit is vandag nog steeds 'n onderwerp van bespreking (Steyn et al., 1982:43-44) want die mens se radikale hartgegrepenheid en voor-teoretiese uitgangspunte/Archimedespunt bepaal die wyses en grondslae waarvolgens hy trag om sin aan die kreatuurlike te gee (kyk 4.2.2.1).

Ten opsigte van die religieuse grondmotiewe veroorsaak elke (bi-polêre) dialektiese verhouding 'n spanning en 'n onhoudbaarheid wat neig na verandering, omdat dit vanweë sy innerlike tweespalt nie 'n werkbare sintese en 'n innerlike balans kan bewerkstellig nie. Elke gepolariseerde standpunt/tese roep dus noodwendig 'n teenreaksie/antitese op. Hierdie toestand gee aanleiding tot 'n onophoudelike tese-antitese-sintese verhoudingspel in die mens se kultuuraktiwiteite en strukture (kyk figuur 1 hieronder).

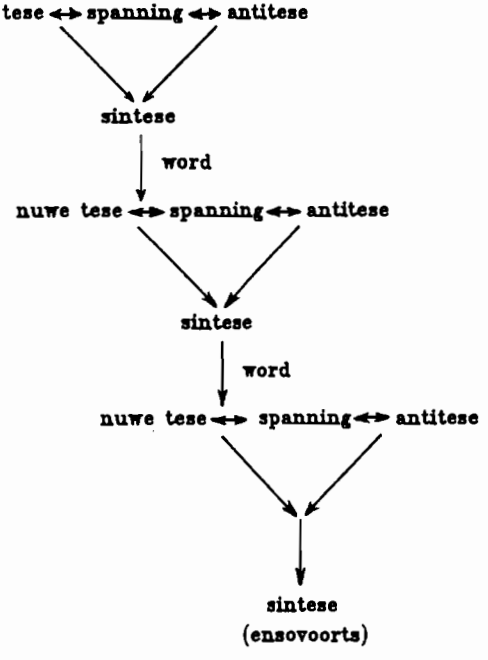
In wese wentel die probleem dus om die feit dat die mens met die sondeval getrag het om menslike outonomie oor sy kultuuraktiwiteite te bewerkstellig. Hy verloor daardeur sy visie en verankering in 'n vaste Archimedespunt wat sy

kultuurhandelinge in die Christelike sintese kon verenig. Die mens is dus vasgevang in gebroke verhoudinge wat hy in verabsoluteerde werklikheidsaspekte soos byvoorbeeld sy eie gewaande outonomie (die humanistiese vryheidsideaal) en sy ander "-ismes" vestig. Hierdie voor-wetenskaplike a priori's is aksiomaties van aard en tas al die mens se kultuuraktiwiteite, en die strukture wat dit in stand moet hou, aan. Omdat die mens sy Archimedespunt in 'n verabsoluteerde aspek van die verskeurde en gevalle kreatuurlike vestig, bly elke sintese wat hy in sy religieuse grondmotiewe probeer bewerkstellig dus inherent verskeurd en hy neig na nuwe eksperimente wat lei na ander (verskeurde en dualistiese) teses. Die sekulêre mens bly dus mens-op-weg. In Christus se verlossingsdaad word die mens egter verlos van sy soeke en word hy herstel tot 'n vaste Archimedespunt wat die kreatuurlike 'n transendentale bestemmingspunt en sintese in/by God gee in die vorm van die skepping-sondeval-verlossing religieuse grondmotief/sinperspektief (kyk 5.3.3).

In terme van hierdie navorsing is dialektiek onder meer volgens bogenoemde begripsverklaring verstaan.

Die tese-antitese dialektiese verhoudinge en die ontwikkelingspiraal wat daaruit voortvloei kan aan die hand van die volgende skema verduidelik word:-

Figuur 1. Skematiese voorstelling van die dinamika in die ontwikkelingspiraal van die dialektiese spel in die skool



1.6.2.3 Dunamis en dinamika

In hierdie ondersoek dui **dinamika** op die kragte wat in interaksie tree in/met die skool se aktwiteite en wat sodoende die skool 'n vitale/lewenskragtige entiteit maak: **dinamika**: leer van kragte; Grieks: **dunamis**: mag (Odendal et al., 1979:157). Die religieuse grondmotief kan omskryf word as die dunamis wat in/op 'n bepaalde terrein werksaam is.

1.6.2.4 Skool

Die skool is in hierdie ondersoek aan die hand van die volgende tekse geformuleer: Connell et al., (1982:79-80); Scimecca (1980:36); Illich (1973c:25-26; 1976:9; 1983:37); De Jong (1977:1-6); Odendal et al., (1979:986); Funk en Wagnalls (1979:1017).

Die skool is 'n betreklik permanente organisasie wat administrateurs, onderwysers en leerlinge insluit. Die skool is georganiseer rondom kennis. Volgens Funk en Wagnalls (1979:1017) is dit "any sphere or means of instruction". Die skool institusionaliseer die onderskeid tussen dié wat weet en dié wat nie weet nie.

Die (tradisionele) skool is 'n plek waar 'n ouderdomspesifieke leerproses wat voltydse bywoning verg, voltrek word. Dit kan egter ook op 'n lewenslange leerproses dui. Onderwys en opvoeding is ook sinoniem aan die skool.

Skole is egter nie die enigste samelewingsverband wat rondom ouderdom en kennis georganiseer is nie, maar die kombi-

nasie van interaktiwiteite en van verhouding tussen byvoorbeeld ouderdom en leer, asook ouer en kind, onderskei die skool van ander samelewingsverbande. Daarom is skole nie geslote strukture nie, maar bestaan in verhouding met ander strukture en verbande. Hierdie verhouding impliseer dat daar in hierdie ondersoek telkens ook gekyk sal word na die teorieë en filosofieë wat onderliggend daaraan is.

In hierdie ondersoek omsluit die begrip skool onderwysgebeure en skoolmodelle (kyk 3.G.4) vanaf primêre tot tersiêre vlak (kyk 3.D) en sluit ook die global classroom (kyk 3.H) en volksonderwys (kyk 3.A; 3.F) as mutasies van die skool in.

1.7 HOOFSTUKINDELING VAN DIE PROEFSKRIF (NAVORSINGSVERSLAG)

1.7.1 Probleem- en doelstellings en metodologiese verantwoording.

1.7.2 Profiel van die vitale skool en teoretiese besinning oor die de-/vitaliseringsdialektiek ten opsigte van die skool.

1.7.3 Verskillende de-/vitaliseringsmagte in die skool soos dit sigself manifesteer aan die hand van die gedagtes van sekere historiese maghebbers en prinsipiële denkers.

1.7.4 Bevindings en gevolgtrekkings.

1.7.5 Aanbevelings.

1.8 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Die aktualiteit van die probleem van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool is in hierdie hoofstuk gestel en die probleem en doelstellings van die navorsing is gekonstateer. Daar is tot die slotsom gekom dat daar wêreldwyd magte is wat dreig om die skool sy vitaliteit as samelewingsverband te ontneem. Daar is egter duidelik ook vitaliserende magte in die skool werksaam.

Dit is duidelik dat die skool voortdurend in 'n dialektiese spanningsveld opereer. 'n Dialektiese kragtespel manifesteer sigself in die aandrang om bewaring en afperking deur tradisie enersyds, en andersyds in die aandrang om verandering en die oplossing van die spanning in 'n tese van 'n hoër orde. Hierdie tese-antitese-sintese-spiraal het die inherente eienskap van verandering. Verandering dui onder andere op sosiale kragte wat werksaam is en wat vitaliteit aan die skool verleen.

In die volgende hoofstuk word die kenmerke van die vitale skool van nader bekyk.

2. DIE VITALE SKOOL: 'N PROFIEL EN 'N TEORETIESE ANALISE VAN DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL

2.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is tot die voorlopige slotsom gekom dat daar histories bepaalde kragte werksaam moet wees wat aan die skool die eienskap van vitaliteit besorg.

In hierdie hoofstuk word die begrip vitale skool en die de-/vitaliserende kragte daarin, wat (in 'n inter-aktiewe dinamika) binne die raamwerk van bepaalde benaderings en aan die hand van die dryfvere in die verskillende denkstrominge figureer, onder die loep geneem. Hierdie voorgenome ondersoek dien as teoretiese agtergrond/model vir die ondersoek na die historiese de-/vitaliseringsverskynsel wat in die volgende hoofstukke aan die orde kom.

2.2 HISTORIES-FILOSOFIESE PRESISERING VAN DIE VITALE SKOOL AAN DIE HAND VAN BEPAALDE BENADERINGS EN DENKSTROMINGE EN DIE DINAMIKA WAT VERMOEDELIK DAARIN WERKSAAM IS

2.2.1 Algemene oriëntering

Die de-/vitaliseringdialektiek van die skool vertoon 'n bepaalde ontwikkelingspiraal (kyk 1.6.2.2.2: figuur 1) waarin 'n tese-antitese spanningsveld van bewaring versus vernu-

wing (TOD, 1989:1-3) (histories) sigself trag op te los in die sintese van 'n bepaalde filosofie. Hegel (Taylor, 1975:86) beskou vooruitgang in hierdie terme as 'n spanningsveld waarin ontwikkeling in drie fases geskied, naamlik tese, antitese en sintese (Gordon en White, 1979:176).

Die spiraal van vitaliteit en die de-/vitaliserende magte wat in die skool werksaam is, het 'n historiese verloop (kyk 1.5.7), en word geaktiveer in bepaalde historiese kontekse (kyk 1.5.8) en kan soos volg verduidelik word:-

Die feit dat die uitgebreide familie vanweë 'n toenemende komplekse werklikheid nie meer in staat was om volle kultuuroordrag van die ouer geslag aan die opkomende geslag te maak nie, was die aanleidende oorsaak vir die ontstaan van die skool. Die skool is daarom in 'n sin 'n spieëlbeeld van die gemeenskap: wát ook al die verwagtinge en probleme van die gemeenskap is, dit word weergegee in die aktiwiteite van die skool (Lucas, 1984:5).

So byvoorbeeld berus die kurrikulum van die antieke Confuciaanse skool (kyk 3.A.4) op die tradisie en praktyk van voorvaderagting ter wille van nasionale oorlewing; die Sofiste se kurrikulum gee weer aan die nuwelinge in die Griekse sosiale struktuur onderrig in die tegnieke van rykdom, praktiese mag en sosiale prestige (kyk 3.B.2.1) (vgl. in dié verband Vittorino da Feltre se skool: 3.E.2.2). In Sokrates se skool (kyk 3.B.2.2.2) val die klem op die behoud van die sosiale status quo, maar dit reik ook uit na rasionele verligting en die erkenning van die waarde van die individu.

Tradisie en verandering (progressie) kom dus in 'n voortdurende dialektiese verhouding te staan in die ontwikkeling-

spiraal van die vitale skool.

Volgens Dooyeweerd (1979:70) is daar 'n voortdurende interaksie en soms selfs 'n spanning tussen die kragte van tradisie en dié van verandering (progressie). Die hervormer sien gewoonlik hoofsaaklik die kragteloosheid en traagheid van tradisie raak en nie altyd ook die dieperliggende kragte wat 'n historiese gefundeerde behoudendheid en instandhoudingsmeganisme tot gevolg het nie. Sonder tradisie is kultuurvorming egter nie moontlik nie (Dooyeweerd, 1979: 71). Historiese kultuurvorming, óók deur die aktiwiteite van toerusting en voorbereiding deur en in die skool, behoort egter te ontvou en ontwikkel en nie vas te val in tradisie nie (vgl. Confucius: 3.A.4).

Die mens word ook as lid van 'n gemeenskap in 'n bepaalde kulturele milieu onbewustelik beïnvloed, omdat hy van kindsbeen af blootstelling aan bepaalde historiesgefundeerde kulturele invloede gehad het. Hierdie blootstelling vind óók, en veral in die skool, plaas. Die invloed en krag van tradisie is dus volgens Dooyeweerd (1979:70) veel sterker as die bydrae wat die enkeling (byvoorbeeld as hervormer) kan maak.

Alle historiese vormgewing, óók van die skool en sy aktiwiteite, vereis mag. Vormgewing vind nooit sonder stryd en worsteling plaas nie.

Die progressiewe wil van die vormgewer (byvoorbeeld die hervormer) kom in konflik met die kragte van tradisie en behoud (kyk 3.B.1), want tradisie is die somtotaal van die kultuur- en gemeenskapserfenis wat oor en deur geslagte oorgedra is en waaroor 'n gemeenskap jaloers waak.

Enigiemand wat tradisie teenstaan of aanraak, kry dus te doen met sekere kragte wat die verlede met die hede verbind, wat aan gemeenskappe identiteit gee, en oor geslagte heen strek (vgl. byvoorbeeld die sosio-politieke en onderwysdebat wat tans hier te lande hieroor aan die orde is: Clase, 1987:1; DOK, 1989:1-4; Bredenkamp, 1989:6).

Vooruitgang (progressie) en verandering het dus volgens Dooyeweerd (1979:71) en Briggs (1988:2-3) 'n regmatige plek naas tradisie en die behoudende kragte as vormgewende magte in die historiese ontwikkelingsgang, ook van die skool. Daarom sal die revolusionêre en die hervormende gees van rekonstruksie, óók van die skool, nie die verlede kan negeer nie, maar daarop moet bou as premisse waarvandaan na die toekoms uitgereik word. Die vitale skool het dus altyd 'n verlede, 'n hede en 'n toekoms. Om te bepaal of die skool as 'n vitale samelewingsverband funksioneer, sal die interaktiewe kragte wat op hierdie terreine werksaam is, in berekening gebring en geakkommodeer moet word. So kan 'n mens tot die beoordeling van die skool kom.

Onderwys en opvoeding is ingebed in die gebruike, tradidies, waardes en norme wat gangbaar is in die betrokke gemeenskap (Power, 1982:227). Alle samelewingsverbande, ook die skool, het ook 'n opvoedingsfunksie. Opvoeding is egter nie die hooftaak van die skool nie. Die primêre taak van die skool is onderwys. Om hierdie twee take in perspektief te bring, word daar 'n opvoedings- sowel as 'n onderwysfilosofie vir die skool benodig. So kan die skool as vitale samelewingsverband in eie reg funksioneer.

Volgens Power (1982:227) is die onderwystaak van die skool: "the disciplining of the mind and communicating knowledge and skills". Gedissiplineerde denke aanvaar ook nie voor-

skriftelikhede nie en is objektief, verdraagsaam, aanpasbaar en onafhanklik. Wanneer die skool daarin slaag om die kind se denkaktiwiteite só te dissiplineer is hy in staat om die kind op 'n dinamiese wyse toe te rus vir aanpassing in veranderlike en veranderende omstandighede. Daarteenoor berus indoktrinasie op 'n stagnante skool- en opvoedende onderwysfilosofie. Indoktrinasie is ingebed in emosie, afgeslote en afgeperkte denke, voorafingenome standpunte en subjektiewe en onvolledige kennisinhoude.

Vanweë die deurlopende en standhoudende (vervolgens perenniële) taak van onderwys en opvoeding (opvoedende onderwys), is die skool in elke tydsgewrig 'n vitale struktuur. Elke era bring nuwe filosofiese, lewensbeskoulike en opvoeding- en onderwysprobleme na vore. Nuwe tendense en kragte tree vanuit verskillende en veranderende kontekste na vore en rig 'n anderse appèl aan die skool om die kind toe te rus, te sosialiseer of selfs te indoktrineer in bepaalde uitgangspunte, ten einde die eksterne eise van die tyd te kan hanteer (vgl. Illich: 3.H.3.1).

Die primêre kragte wat aanspraak en trefkrag op die skool het, is hoofsaaklik eksterne kragte, soos byvoorbeeld die toenemende aandrang om maatskaplike hervorming. In hierdie opsig is die humanisme in al sy mutasies (kyk 3.B.2.1; 3.E.2.2.1) 'n uitstekende voorbeeld: die eis om verandering en hervorming op ekonomiese, politieke en sosiale gebiede suur deur na die skool en vind neerslag in die rigting van sy aktiwiteite. Vergelyk in die verband Illich se onderwysontkoppelingsmodel (kyk 3.H.3.1).

Gedurende die Renaissance (vgl. Vittorino Da Feltre: 3.E.2.2) was vryheid byvoorbeeld die dryfveer en krag wat vernuwende vitaliteit aan die skool moes besorg. Die libe-

raliste en humaniste van die verligting beskou weer die moontlikheid van selfontwikkeling en menswaardigheid as die krag wat die skool na hernuwing moet lei (vgl. 3.F.1). Die nuwe utopie moet onder meer bereik word deur die ontwikkeling van die menslike rede en die skool se taak, vitaliteit en bruikbaarheid moet in die lig hiervan beoordeel word.

Dit is vandag nog steeds die geval. Die een persoon ervaar die skool in 'n kapitalistiese land en beoordeel die taak, funksie en vitaliteit daarvan in die konteks en terme van kapitalistiese verwagtinge, eise en modelle. 'n Ander persoon leef in 'n Derde Wêreldland met sy unieke en eiesoortige probleme en beoordeel die skool weer in 'n Derde Wêreldkonteks. Andere beleef weer die heersende gemeenskapsorde as onderdrukkend en soek bevryding deur middel van die skool (kyk 3.C.1.1) in die dinamiek van 'n aangepaste skoolfilosofie (en praktyk) as antwoord op hulle probleme.

Die mens word voortdurend gekonfronteer met uitdagings en nuwe kragte om te tem: die eis byvoorbeeld om sosiale mobiliteit (McGurk, 1987:180-182); die eis om groter winste (Lucas, 1984:195); die eis om hoër inkomste, 'n gemakliker lewe of om die wapenwedloop te wen (Lucas, 1984:11). Al hierdie dinge dui op veranderde lewensomstandighede en selfs veranderde waardesisteme en andersoortige voorbereiding vir beroeps- en arbeidseise. Dit is almal uitdagings aan die skool. Hierdie aspek is tans ook baie aktueel in die Republiek van Suid-Afrika (vgl. Gramin, 1989:9).

Voortdurende veranderende lewensomstandighede stel telkens nuwe eise en uitdagings aan die skool. Ten einde hierdie uitdagings te akkommodeer, moet die skool aanpasbaar en dinamies wees en dus oor 'n bepaalde veerkragtigheid, aanpassingsvermoë en vitaliteit beskik.

Ten einde sy vitaliteit te behou, te rig, te reguleer en te beheer, is die skool ook afhanklik van en word bedien deur 'n beheer- en infrastruktuur. Hierdie beheer- en infrastruktuur vereis en veronderstel 'n hiërargiesgeordende burokratiese amptenary, sodat die skool glad kan funksioneer en sy aktiwiteite geïdentifiseer (TOD, 1984:3-4), omskryf en bepaal kan word (TOD, 1984:5-10), sodat 'n behoorlike infrastruktuur geskep en in stand gehou kan word (TOD, 1983: 49-53) en die amptenary opgelei kan word (TOD, s.a:1-18; TOD, 1983:9-48; DNO, 1983:3).

Uit die voorgaande beredenering kan afgelei word dat die gedagte van vitaliteit van die skool dui op aksie en reaksie. Vitaliteit, in die geval van die skool, dui op die skool se vermoë om te reageer op en in interaksie te tree met sy vervlegtingstrukture binne bepaalde kontekste en binne sy bevoegdheidsterrein. Vitaliteit dui op onderwysaktiwiteite (ook opvoedende onderwys) wat onder meer kultuuroordrag en -ontplooiing maksimaliseer en die kind sosialiseer, sy logiese funksie in samehang met sy ander funksies ontplooi, hom toerus en voorberei om sy taak as kultuurontplooier te kan uitvoer en wat die kind tot selfaktualisering lei.

Die ontstaan van nuwe vakke, ander leeraktiwiteite, vakinhoude, onderwyshulpmiddele en -tegnieke, is die gevolg en bewys van die skool se aanpassingsvermoë.

Benewens die pasvermelde kragte bestaan daar ook dieperliggende kragte, soos byvoorbeeld die etos van die verborge kurrikulum (kyk 3.H.4), wat in die tradisionele waardesisteme en religieuse grondmotiewe wat in die gemeenskap werksaam is, gefundeer is. Hierdie kragte verskaf rigting aan die skool, want dit is gegrond in die geheel van volk/ge-

meenskap se leefwyse, naamlik sy kultuur (Bredenkamp, 1989: 4). Dit dui op bepaalde verwagtinge wat die gemeenskap oor die skool het.

Die gemeenskap se verwagtinge van die skool berus op bepaalde historiese antesedente en op die outentieke kennis van behorenseise wat onderhewig is aan 'n bepaalde lewensopvatlike onderbou, uitgangspunt(e) en kontekstuele raamwerk(e).

Hierdie behorenseise manifesteer as gevolg van religeuse grondmotiewe in die onderskeie skoolmodelle waarin die gemeenskap/hervormers se siening van die skool geprojekteer is/word.

Die religieuse grondmotief vind ook uiting in die historiesgefundeerde eksterne ontwikkelingskragte wat uit die dinamika van kultuurontplooiing spruit. Dit manifesteer sigself as 'n veranderlike en veranderende appèl tot die skool en is de-/vitaliserend van aard.

Histories kan die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool herlei word na die dunamis wat beslote is in die geïdentifiseerde religieuse grondmotiewe, naamlik die vorm-materie, die natuur-genade, die natuur-vryheid en die skepping-sonde-val-verlossing-grondmotiewe onderskeidelik (kyk Dooyeweerd, 1960:35-36; Steyn et al., 1982:40-48) (vgl.*1. Duvenage se **makrovlak** hieronder).

Binne die raamwerk en onder primaat van 'n bepaalde religieuse grondmotief, het daar (onder druk van historiese gebeure en kragte werksaam in die gemeenskap) in verskillende tydvakke en onder wisselende omstandighede, bepaalde skoolteoretiese en -filosofiese benaderings ontstaan. Hierdie benaderings het binne die raamwerk van bepaalde denkstromin-

ge wat in die gemeenskap voorgekom het, gemanifesteer. Binne hierdie denkstrominge is/was bepaalde historiese kragte werksaam wat 'n unieke dinamika tot verandering en aanpassing in die skool bewerkstellig (het) (vgl.* 2. Duvenage se **mesovlak** hieronder).

Ten opsigte van die skool het verskillende historiese maghebbers/eksponente na vore getree wat onder primaat van 'n bepaalde religieuse grondmotief en binne die konteks van 'n bepaalde denkstroming, sy eie unieke interpretasie aan die skool, sy wese, sy terrein en sy taak geheg het (vgl.* 3. Duvenage se **mikrovlak** hieronder). Sulke maghebbers/eksponente het eiesoortige innovasies en kragte gemobiliseer wat bepalend vir die skool in die besondere tydvak en dikwels ook vir die toekoms van die skool was.

* Duvenage (1983:30-32, 58-59) bied 'n insiggewende perspektief ten opsigte van die kontekstuele vlakke in die dinamika van wetenskapsvorming.

Duvenage (1983:31) verklaar dat baie wetenskaplikes in die vrees leef dat hulle die terrein van hulle vakgebied verlaat sodra hulle oor die grondslae en agtergronde van hulle wetenskapvorming besig raak. Hy (Duvenage) meen egter dat hierdie vrees ongegrond is, omdat die veld van ondersoek kontekstueel saamhang met 'n groter werklikheid en dat dit daarom onmoontlik is om wetenskaplik net beperk te bly tot die mikrovlak.

Elke wetenskaplike (en ten opsigte van die skool: die historiese maghebbers/eksponente) handel volgens Duvenage (1983:30-32, 58-59) in sy formulering en beoordeling van die werklikheid binne die raamwerk, perspektiewe en samehang van die werklikheid op drie vlakke. Dit kan soos volg verduidelik (en op die skool betrek) word:-

1. Op die **makrovlak** opereer die historiese maghebber/eksponent vanuit sy voorwetenskaplike oortuigings/religieuse grondmotiewe (kyk 1.6.2.2.1; 1.6.2.2.2) wat hy aangaande God, die mens en die werklikheid het. Uit hierdie oortuigings formuleer

die betrokke eksponent filosofiese modelle (byvoorbeeld 'n bepaalde antropologie, ontologie of 'n epistemologie) en plaas dit in verskillende kontekste, byvoorbeeld God en die mens (of God en die skool). Hierdie religieuse grondmotiewe is die dunamis wat die handelinge van die eksponent op voorwetenskaplike vlak rig.

2. Op die **mesovlak** perk die historiese maghebbers/eksponente die bostaande af na 'n filosofie in verband met bepaalde aspekte van die werklikheid, byvoorbeeld die skool. Hierdie handelinge word verwoord in bepaalde teorieë en benaderings, byvoorbeeld die relativisme (kyk 2.2.2.1). Binne hierdie raamwerk ontstaan bepaalde denkstrominge, byvoorbeeld die pragmatisme (kyk 2.2.2.1.1). Hierdie denkstrominge kan as betekenisstrukture beskou word, want hulle word in paradigmas verwoord en rig bepaalde houdings, aspirasies, waardes en norme. Die denkstrominge het dus 'n bepaalde betekenisdraagwydte wat ook ten opsigte van die skool implikasies het.

   Die betrokke eksponent plaas die onderskeie teorieë en denkstrominge in 'n bepaalde konteks, byvoorbeeld die skool en die gemeenskap; die skool en die kind. Binne hierdie denkstrominge is bepaalde kragte werksaam. (In hierdie ondersoek is hierdie kragte en die interaktiewe kragtespel ook op dié manier geïdentifiseer en beoordeel).

3. Op die **mikrovlak** handel die betrokke eksponente met die kensubjek, byvoorbeeld die skool en die kenbare aksiegebied, byvoorbeeld opvoedende onderwys.

   In hierdie ondersoek is al hierdie vlakke in berekening gebring, implisiet en eksplisiet beoordeel en op die skool betrek.

Met betrekking tot die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool word vervolgens enkele fundamentele benaderings geïdentifiseer. Binne hierdie konteks sal 'n aantal denkstrominge, byvoorbeeld die pragmatisme, uitgelig en bespreek word. Die interaktiewe kragtespel en die dryfvere van die verskillende maghebbers, wetenskaplikes en teoretici wat binne die onderskeie strominge as eksponente werksaam was,

sal toegelig word. Daarbenewens sal die strydende/botsende pole in die (be)heersende religieuse grondmotief ook aangetoon word.

2.2.2 Die verskillende benaderings as raamwerk vir, asook die verskillende dryfvere werksaam in die ontplooiing van die vitale skool

2.2.2.1 Die relativisme as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool

Kenteoreties beskou die relativisme die waarheid van wetenskaplike uitsprake as relatief tot die tyd waarin dit gedoen is. Die term relatief dui daarop dat waardes en norme nooit absoluut is nie. Relatiwiteit dui dus op 'n aanpasbare betrokkenheid by veranderlike situasies.

Daarbenewens ontken die etiese relativisme die bestaan van algemene en tydlose maatstawwe waarvolgens tussen goed en kwaad onderskei kan word. Etiese gedragsnorme is immer wisselende historiese situasies en uiteenlopende maatskappyvorme wat histories bepaald is (Anon., 1976g:433).

2.2.2.1.1 Die pragmatisme en relatiwiteit tot praktiese bruikbaarheid as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool

2.2.2.1.1.1 Inleiding

Die implikasies van die pragmatisme is dat alle waarheid

relatief tot die praktiese situasie is (deur die toepassing van die induktiewe metode) en dat begrippe net regulatiewe betekenis vir die menslike handeling het (Anon., 1976c:331).

2.2.2.1.1.2 Die pragmatistiese beskouing oor die dinamika wat tot die vitale skool lei

Die pragmatisme kan teruggevoer word na die revolusionêre sienings van die Sofiste (kyk 3.B.2; 3.G.1).

Die basiese uitgangspunte van die pragmatiste ten opsigte van die skool is: induksie of die wetenskaplike metode en bewyslewering as toets vir die denke (Francis Bacon, 1561-1626; Pierce et al., 1955:145-152; Kilpatrick, 1928:12-15); die belangrikheid van ondervinding (Locke, 1632-1704); naturalistiese humanisme en vryheid (Rousseau, 1712-1778) en die verhouding tussen wetenskap en kultuur (Auguste Comte, 1798-1857) (Ozmon en Craver, 1981:81-87,97; Wirth, 1979:21; Anon., 1976b:330-331).

Volgens die pragmatisme is die vitaliteit van die skool geleë in die feit dat die skool 'n plek is waar kreatiewe leer plaasvind in 'n voortdurende proses van ryping, verfyning en vervolmaking van die individu (Anon., 1985d:231; Gunter, 1964:164-233). Die skool se vermoë om die kind vir die praktiese lewensituasie op te voed, bepaal die mate van vitaliteit in die skool (Kilpatrick, 1928:106-136). Dit wil sê die skool kan eers as 'n vitale organisme beskou word wanneer dit die kind voorberei om sy kennis op 'n pragmatiese en utilistiese wyse aan te wend om hipoteses te toets in plaas van die passiewe aanvaarding van oorgelewerde waarhede en soeke na abstrakte waarhede (Ozmon en Cra-

ver, 1981:92; Gunter, 1976:166-167; Kilpatrick, 1961: 242-252).

Die dinamika van en dryfveer in die onderrig-leersituasie is dus geleë in die selektering van daardie ervarings wat waarlik instrumentele leer bevorder (kyk Dewey: 3.G.3) aan die hand van die beginsel van kontinuïteit en interaksie. Kontinuïteit dui op die proses van aaneenskakeling van leerervarings wat persoonlike groei bevorder. Daarbenewens bestaan 'n interaktiewe dinamika tussen die leerder en sy omgewing. Die prikkels wat hierdie dinamika bewerkstellig, moet met groot sorg deur die onderwyser geselekteer word (Fowler, 1987a:61; Gunter, 1964:183-185; Wirth, 1979:64-68; Power, 1982:140).

Hierdie leerervarings moet in 'n demokratiese skoolopset deur gesosialiseerde en gemeenskaplikgekommunikeerde ervarings oorgedra word aan die hand van, wat Lucas (1984:168) en Kilpatrick (1961:314; 317-319), lewensrealiteite noem.

Goed en sleg word in terme van bruikbaarheid gemeet, en kennis is morele kennis, want dit behels maatskaplike belange (James, 1907:79-80; Ozmon en Craver, 1981:94-95). Alle opvoeding en onderwys behels volgens Dewey (1944:360) die ontwikkeling van moontlikhede om effektief in die gemeenskap - wat die oorkoepelende moraal is - te funksioneer. Volgens Dewey (1944:122-123) is gesosialiseerde leer karaktervormend en dit werk mee tot die gemeenskaplike goed. Sosiale en persoonlike doeltreffendheid is dus sinoniem (Dewey, 1944:122-123).

Die pragmatisme onderskryf dus die hegemonie van die humanistiese vryheidspool. (Dewey, as belangrike eksponent

van die pragmatisme, word in 3.G breedvoeriger bespreek.)

Die pragmatiste verkwalik die skool omdat die rol en invloed van ervaring nie genoegsaam erkenning kry nie. Andersyds huldig die pragmatiste die standpunt dat die kinders dikwels aan die verkeerde tipe ervaring blootgestel is. Dit word deur hulle as wanonderwys beskou (Fowler, 1987a:61).

Die pragmatiste se kurrikulum is daarom praktykgerig en is gebaseer op getoetste ervaring wat onderhewig is aan verandering. Die kurrikulum staan in direkte verband met en is relatief tot die leerling se behoeftes en belangstellings wat hy skool toe bring, om antwoorde te soek. Daarom verwerp die pragmatiste volgens Power (1982:139) 'n onderskeid tussen liberale en praktiese, beroepsgerigte onderwys as sou dit die vitaliteit van die skool inhibeer.

Die dinamika van die vitale skool is pragmaties geleë in die aktiwiteitsmetode, naamlik leer deur doen. Die taak van die onderwyser is om hierdie dinamiek te kanaliseer en leiding te gee sonder om inbreuk te maak op die individualiteit van die kind.

2.2.2.1.1.3 Evaluering van die pragmatiste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei

Kritici het die pragmatistiese skoolmodel gekritiseer om sy relativisme, situasiegebondenheid en nadruk op verandering; die buitengewone vryheid in die gedagte van die demokratisering van die skool en die gebrek aan dissipline (Ozmon en Craver, 1981:106). Die kritici is volgens Ozmon en Craver

(1981:106) van mening dat persoonlike behoeftes op hierdie wyse met heersende sosio-ekonomiese toestande gesinchroniseer is. Hulle meen dat tradisionele waardes deur veranderlike, onsekere en tydelike waardes vervang is.

Die pragmatiste was egter die mening toegedaan dat die dinamika van verandering dui op aanpassing by objektiewe toestande eerder as op konformering met die bestaande. Hierdie proses dui volgens die pragmatiste op 'n inherente vitaliteit in die skool, as gevolg van die toepasbaarheid op die praktiese situasie deur die metode van induksie.

Samevattend kan dit volgens Fowler (1987a:62) gestel word dat bepaalde (modale) wette ten opsigte van leer deur die pragmatiste geïdentifiseer is. Dit het 'n vitaliserende invloed op die skool, veral in die Verenigde State van Amerika gehad (vgl. Barr, 1973:454-457). Die pragmatiste begrond egter die kenhandeling in die kenner wat dui op die apostatiese hegemonie van die humanistiese vryheidspool oor die natuurpool.

2.2.2.1.2 Die idealisme: relatiwiteit tot idealistiese doelwitte en induksie as dryfvere vir die ontplooiing van die vitale skool

Die filosofieë van pragmatisme en utilisme met hulle relatiewe waarheid en individualistiese ontkoppeling van groepaansprake was die vitaliserende krag en dryfveer van die Sofiste se (nuwe) skool. Hierteenoor stel Plato sy idealisme (respektiewelik realisme) (kyk 3.B.2) (Republic, 185-186). Hy stel op sy beurt natuurlike aanleg en wetenskaplike kennis (as krag vir maatskaplike ontplooiing in die sintese van 'n sosiaalhumanistiese gemeenskapsbestel) teenoor die

sosiale verbrokkeling van die revolusionêre individualisme van die Sofiste (Republic, 503) (kyk 3.B.2).

Die kern waarom Plato se onderwysfilosofie wentel, is gekultiveerde intellektuele deug (wat sosiale klas en die aardse genietinge van die Sofiste se filosofie transendeer en uitstyg na die hoër orde en sintese van filosofiese denke omtrent geregtigheid en aktiewe burgerskap (Bowen en Hobson, 1979:27; Power, 1982:81)).

Die meer moderne idealisme sien die mens as bedeeld met 'n intellek wat die moontlikheid besit om die waarheid te omvat (Gunter, 1964:117-163; Ozmon en Craver, 1981:17; Hegel, 1975:1-24; Augustinus, 1957:16).

As gevolg van hul betrokkenheid by die geestelike en intellektuele kwaliteite van die mens, is die idealiste begaan oor die individu en sy plek in die gemeenskap. Daarom is die selfrealisering van die individu binne die konteks van gemeenskapsbelang 'n belangrike onderwysdoelwit vir die idealiste (Ozmon en Craver, 1981:19).

Voorstanders van die idealisme is van mening dat 'n belangrike komponent van leer, naamlik informele leer, buite skoolverband plaasvind. Kennisoordrag vind dus meesal lukraak plaas en het nie betrekking op die beroepslewe nie. Kritici van die idealisme wys daarop dat 'n groot deel van 'n gemeenskap se kulturele erfgoed nie op hierdie wyse oorgedra kan word nie. Hiervoor is die formele skool nodig (kyk 2.2.1).

Gentile (1922:41) is van mening dat naas die sosialiseringsproses en die ontsluiting van die intellek, die skool ook aandag moet gee aan die ontwikkeling van individuele talen-

te, persoonlikheid, karakter en die aktualisering van die individu se unieke self.

Die dinamiek van die vitale skool van die idealisme is dus gegrond in die gedagte van selfaktualisering (ken jouself) (Ozmon en Craver, 1981:23) en die volledige ontsluiting van die superieure intellek. Die individu word sodoende in staat gestel om die fisiese bestaanswyse te transendeer tot by die domein van abstrakte denke en die wêreld van morele wette en ordes wat verhef is bo wêreldse wette (en sigself vir die Antieke Grieke gemanifesteer het as die Groot Idee; die ewige godheid of die hoogste goed (Plato: Republic, 62: 194)).

Die idealiste beklemtoon die kultivering van insig en hoëvlakdenke want hulle is van mening dat idees lewens kan verander: die Christendom, Confucianisme en Marxisme het gemeenskappe verander (Ozmon en Craver, 1981:24) (kyk 3.A.9). Die idealisme lê dit die skool ten laste dat hierdie ontwikkeling van die denke deur die skool verwaarloos is. Daarom dui die kurrikulum van die idealisme op 'n holistiese benadering (Gordon en White, 1979:53), naamlik: om die goeie in die kind en die gemeenskap te realiseer; om 'n morele karakter te ontwikkel; om God se doel met die subjek te verstaan en om insig ter wille van sigself te ontwikkel, sodat die mens moreel en kreatiefhandelend kan funksioneer.

2.2.2.1.2.1 Evaluering van die idealiste se opvatting van die dinamika wat tot die ontplooiing van die vitale skool lei

2.2.2.1.2.1.1 Vitaliserende kragte

Die idealiste glo dat die etos van die gemeenskap met sy instellings 'n opvoedings- en onderwyskrag is (Gordon en White, 1979:252).

Omdat die idealisme insig in ewige waarhede wil bekom, is dit 'n konserwatiewe filosofie wat 'n premie plaas op die oordrag van die kulturele tradisie. Hierdie doelwit het die positiewe gevolge van hoogstaande kognitiewe ontwikkeling; kultuuroordrag; die ontwikkeling van karakter en moraliteit; eerbied vir die onderwyser en sy taak; klem op self-realisering; beklemtoning van die humane en persoonlike aspek van die lewe, asook 'n sistematiese, omvattende en holistiese opvoedings- en onderwysbenadering (Ozmon en Craver, 1981:26) en -teorie (Gordon en White, 1979:175).

2.2.2.1.2.1.2 Devitaliserende kragte

Ozmon en Craver (1981:26) is van mening dat die houding ten opsigte van absolute waarhede van die idealisme, stagnante wetenskapbeoefening tot gevolg het want wetenskaplike ondersoek dui op hipoteses en tentatiewe benaderings eerder as op absolute waarhede.

Daarbenewens neig die idealisme na die opleiding van 'n intellektuele elite (Plato se filosoofkonings) (kyk 3.B.2.3.3) en elitistiese onderwys (kyk 3.C.3.3.2). Die idealisme neig ook tot die gedagte dat liberale onderwys nie vir die massas geskik is nie. Daarbenewens is opleiding vir arbeid afgeskeep.

Gemeenskaplike goed is ook nie altyd met gemeenskaplike

doelwitte of individuele goed te identifiseer nie. Die moontlikheid vir indoktrinasie bestaan as sou dit gemeenskaplike en individuele goed wees (Gentile, 1922:3-17) wanneer die individu opgaan in die geheel van die staat.

Beklemtoning van die geheel en sy holisme het ook aanleiding daartoe gegee dat die idealisme 'n onderwyssisteem ontwikkel het maar aandag aan detail verwaarloos het (Gordon en White, 1979:254) en dus nooit 'n werkbare skoolpraktyk ontwikkel het nie.

Hierdie de-/vitaliserende kragtespel bestendig die hegemonie van die vryheidsideaal wat deur die idealiste oorbeklemtoon is. Sodoende kom natuur en vryheid op die duur in 'n onafwendbare antitese teenoor mekaar te staan.

2.2.2.2 Sosialisering en selfaktualisering as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool

2.2.2.2.1 Inleiding

Om die trefkrag van sosialisering en selfaktualisering in die ontplooiing van die vitale skool te demonstreer, word volstaan met 'n beknopte oorsig van die liberalisme en die eksistensialisme as praktiese voorbeelde in hierdie kader.

Die implikasies van die liberalisme is dat dit uiting vind in die verwerping van alles wat die individu verhinder om hom op geestelike en stoflike gebied sodanig uit te leef as wat sy natuurlike vermoëns hom toelaat. Op maatskaplike ge-

bied is die implikasies dat dit vir elkeen moontlik is om op grond van persoonlike hoedanighede sy posisie in die samelewing te verbeter (Anon., 1974b:577).

Die eksistensialiste glo daarenteen dat die mens nie perfeksie kan bereik nie (Anon., 1988i:209). Dat hy eksisteer, beteken dat die mens nie sonder meer is nie: hy word. Hierdie wording is selfwording en die syn gaan om selfverwesenliking; dit wil sê wat hy as enkeling kan wees, maar nog nie is nie (Anon., 1972c:683-684; vgl. Lucas, 1984:100). Die eksistensialisme het dus die irrasionalisme as onderbou (Schoeman, 1983:298-304).

Volgens Lucas (1984:127-131) het liberalistiese opvoeding/onderwys (Latyn: liberalis) sy wortels in die Griekse onderwys, waarvolgens die liberale kunste (die trivium en die quadrivium) moes lei na die opvoedingshandelinge (paideia) wat die gekultiveerde persoon as 'n selfgedefinieerde eindproduk (arété) het (Lucas, 1984:127-128) (kyk 3.B.2.3.5).

2.2.2.2.2 Die liberalisme: die bevryding van die individu as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool

In die geestelike sin wil die liberalisme bevryding soek van wat hy as verouderde geloofs- en denkvorme beskou (kyk 2.2.2.2.1).

In die Hellenistiese skool het liberale onderwys gedui op die opvoeding wat 'n vry man waardig is, in teenstelling met opleiding in handearbeid vir die slawe. Vir die Hellenisme het hierdie onderwys gedui op die onderwysprosesse,

tegnieke en aktiwiteite wat bevorderlik is vir geestelike emansipasie en bevryding en realisering van persoonlikheid en van intellektuele moontlikhede (arété) (Lucas, 1984:127-128).

Deur die enkyklios paideia (algemene onderwys) kon die individu gekultiveer word tot persoonlike en staatsburgerlike uitmuntendheid (arété) en bevry word van ondeug.

Deur die eeue was die liberalisme 'n krag in die skool. Na die Tweede Wêreldoorlog ontstaan die moderne liberalisme wat bykans onbeperkte individuele vryheid op elke gebied voorstaan en in die proses sigself teenoor die konserwatisme stel en sosiale vorme en norme wil afbreek (Anon., 1974b:577).

In verband met die skool en die onderwys het die liberale denkstrominge onder meer die volgende uitgangspunte:-

Die liberalisme het die (onderwys-)toerusting vir 'n selfaktualiserende individu binne die konteks van gemeenskapsbelange in die oog (Lucas, 1984:100; Bredenkamp, 1989:6).

Lucas (1984:131) sluit aan by die enkyklios paideia-gedagte en omskryf liberale onderwys as dié soort onderwys wat 'n dryfveer en dinamika verskaf vir persoonlike ontwikkeling, onafhanklike denke en oordeel, verhoogde sensitiwiteit en bewustheid, ingeligte besluitneming en effektiewe reaksieformasie.

Liberale onderwys impliseer die onbevooroordeelde naspeuring en aanwending van kennisinhoude en -grondslae en die integrasie van kennis. Hierdie aktiwiteite moet as uitgangspunt dien om die individuele en die gemeenskapslewe te

orden (Lucas, 1984:132) en om die bevrydende dinamika vir die selfaktualisering van die individu-**cum**-gemeenskap te wees.

Die individu moet hierdeur in staat gestel word om die gedagte van die verskeidenheid van die mensdom binne die eenheid van die mensdom te akkommodeer (Lucas, 1984:110). Daarom moet die individu deur die skool na selfaktualisering gelei word binne die konteks van interpersoonlike interaksie en gemeenskapsbelang (Lucas, 1984:106, 111; Pretorius, 1984:12-30). Dit kom neer op selfaktualisering as dryfveer binne die konteks van gemeenskapsbelange.

Hierdie uitgangspunt bepaal volgens Lucas (1984:105) die onderwysinhoude en vakdissiplines van die liberale skool. Lucas is egter van mening dat vakinhoude wat aan die eise van individuele-**cum**-gemeenskapsbelange beantwoord, egter moeilik bepaalbaar is as gevolg van die intrinsieke dualistiese karakter daarvan, naamlik van selfaktualisering wat in 'n dialektiese verhouding te staan kom teenoor gemeenskapsbelang.

Om bogenoemde probleem van die liberale skool aan te spreek, is daar volgens Lucas (1984:111) 'n "common learning" nodig. Dit impliseer algemene onderwys (vgl. die Griekse **enkyk**lios paideia hierbo) wat van toepassing gemaak kan word op alle ervarings in alle omstandighede.

Die (liberale) kurrikulum is daarom saamgestel uit daardie vaardighede, dissiplines en kennisvelde waardeur leer as bevrydend ervaar kan word. Die hoofbestanddeel van algemene onderwys behels daarom die natuurwetenskappe sowel as die sosiale wetenskappe en die geesteswetenskappe (Lucas, 1984: 131-132). Die interafhanklikheid tussen teorie en praktyk,

denke en aksie, asook tussen basiese en toegepaste kennis, word beklemtoon (Lucas, 1984:133).

Volgens die liberale siening moet die onafwendbaarheid, belange en gewettigde aandrang om beroepsopleiding, opgeweeg word teen intellektuele emansipasie. Die konflik en dialektiese verhouding tussen horisontale en vertikale verbreding van leer moet dus in balans gebring word ten einde die individu ten volle te kan ontplooi (Lucas, 1984:133). Objektiewe kwantitatiewe (wetenskaplike en tegnologiese) sowel as kwalitatiewe kennis (met subjektiewe, "humanistiese" en estetiese inhoude) is elkeen, en gesamentlik, nodig vir die ontplooiing van die ten volle geaktualiseerde mens.

Mettertyd het die tradisionele liberale kennisbronne vir persoonlike emansipasie egter kognitief, eksklusief, tegnies en professioneel geraak, selfs ten opsigte van die geesteswetenskappe. Sodoende ontwikkel 'n interaktiewe spel waarvolgens gespesialeerde opleiding enersyds, en algemene/liberale onderwys andersyds, in 'n de-/vitaliserende verhouding tree (vgl. Chalmers, 1989:11; 1990:90). As gevolg van die wisselende polêre dominasie wat in die natuurvryheid-grondmotief werksaam is, neig hierdie dialektiese spel na veerkragtigheid in die skool.

2.2.2.2.2.1 Evaluering van die liberaliste se beskouing van die dinamika werksaam in die vitale skool

Die liberale skool streef na die ontplooiing van 'n ten volle geaktualiseerde persoonlikheid wat op 'n positiewe wyse in interaksie kan tree met die interpersoonlike, sosio-politieke en sosio-ekonomiese kragte in sy omgewing. Die hoofmomente is selfaktualisering en sosialisering.

Die vitaliteit van die liberale skool is geleë in die feit dat dit 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe algemene verwysingsraamwerk aan die individu (en die gemeenskap) wil verskaf om hierdie wederkerige aktiwiteite te bewerkstellig.

Die kragte wat werksaam is, neig egter na 'n devitaliserende verhouding waarvolgens òf die natuurpool òf die vryheidspool in onderwysinhoude oorbeklemtoon kan word.

2.2.2.2.3 Die eksistensialisme: die mens en die rigting van die syn as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool

Vir die eksistensialisme is die fisiese werklikheid 'n kontingente wêreld apart van die mens en het geen doel of betekenis op sigself nie. Natuurwetmatighede het geen betekenis vir die mens anders as dat die mens uit die natuur leef nie. Die mens is dus nie skuldig teenoor die natuur nie en is ook nie natuurwetmatig gedefinieer nie (Ozmon en Craver, 1981:167; Kierkegaard, 1947:196-207; Jaspers, 1951:158-162).

Die mens definieer en voltooi homself deur sy syn. Hoe die mens sy syn rig, is sy eie verantwoordelikheid, want die mens is sy eie lotsbepaler. Die mens funksioneer as 'n rasionele wese in 'n rasionele wêreld (Ozmon en Craver, 1981: 167). Die denker in plaas van die denke (vgl. 2.2.2.3.3) staan voorop en die mens is 'n subjek van die handeling en nie die objek van eksterne handelinge nie.

Die kind word beskou as 'n rasionele wese, in staat tot verantwoordelike keusevryheid en is verbonde aan die strewe na die bereiking van persoonlike ideale en selfaktualisering (Sinclair et al., 1987:492).

In sy ontwikkelingsproses het elke persoon hulp nodig. Hierdie hulp moet volgens Power (1982:143) van die skool as aanpasbare en vitale struktuur kom, want elke kind kom met sy unieke probleme wat spruit uit sy unieke omgewing, na die skool vir oplossings. Die skool is dus volgens die eksistensialiste die plek waar die leerling blootstelling aan die lewe behoort te kry.

Die lewenspel is volgens die eksistensialiste streng individualisties en die reëls word algaande opgestel. In die voortgang van die tyd moet die mens algaande en opnuut vanuit die situasie waarin hy hom bevind, beslissings vel oor die goeie waarop hy sy handelinge moet kan rig (Anon., 1972c:684).

Hierdie morele keuses dui volgens Power (1982:143-144) nie op morele anargie nie, maar op keuses en 'n lewenstyl wat die bevestiging van hierdie keusevryheid is en wat individuele sowel as algemene voordeel ten doel het. Die beste onderwys is daarom die onderwys wat die individu voorberei om die beste vir homself en sy medemens te kies.

Die skool van die eksistensialiste vind daarom sy vitaliteit in "liberale" onderwys, want die mens moet bevry word uit sy isolasie: die skool leer die kind sosiale koëksistensie (Gunter, 1964:270-272). Die eksistensialiste glo dat die individu se denke bevry moet word van die dwangbuis van voorskriftelikheid in die skool en van die massasindroom van konformiteit en onderhorigheid as gevolg van burokratiese beheerstrukture (kyk 2.2.4) wat eenvormigheid bevorder (Ozmon en Craver, 1981:156, 170-171; Gunter, 1964:270). Hierdie vryheid bied aksiepotensiaal, want die mens bepaal sy eie lot. Karakter is die som van die individu se aktiwiteite en is daarom selfgesentreerd. Die leerling is vry om

homself te voltooi. Hy is die self in transito in verantwoordelike interaksie met sy medemens. Hy styg bokant persoonlike belang uit en reik uit na andere. Sodoende kan onderdrukking en anargie teengestaan word (Power, 1982:144).

Die onderwyser is daarom 'n kampvegter vir verantwoordelike vryheid eerder as 'n vakinstrukteur (Ozmon en Craver, 1981: 157; Power, 1982:144). Skoolvakke is die dinamiese instrumente in die aktualiseringsproses van die leerling.

Die kurrikulum het 'n besondere vitaliteit deurdat die gevolge van leer altyd vryheid is, in teenstelling met onpersoonlike vakdissiplines, eenvormigheid en onderhorigheid.

Die eksistensialiste verklaar dat die syn die werklikheid en idees voorafgaan en dat daar geen ander werklikheid is as die werklikheid van menslike subjektiwiteit nie. Waarheid is daarom subjektief en vir 'n besondere persoon in 'n kontingente situasie geldig (Lucas, 1984:286). Die ek is dus self deel van die kontingente wêreldverskynsels (Anon., 1976f:636).

Die eksistensialiste se opvoedingsdoel is daarom uitgebreide en omvattende lewenservaring. Hierdie aktiwiteite verleen aan die skool van die eksistensialiste 'n besondere vitaliteit en plooibaarheid, want dit is afgestem op die kultivering van vryheid onder die primaat van sosiale verantwoordelikheid en die beskerming van akademiese vryheid (Power, 1982:145).

Die skool van die eksistensialiste is 'n vitale struktuur wat ten opsigte van didaktiese aktiwiteite, leerinhoude en beleid afgestem is op vryheid. Die dinamika van die skool is geleë in die feit dat die leerling benader word as 'n

unieke mens wat toegelaat moet word om sy lewe self te rig en te ontplooi (Ozmon en Craver, 1981:169-170). Daarom moet soveel opsies as moontlik aan die kind gebied word en daarom is die etos van die skool vitaliteit, plooibaarheid en aanpasbaarheid.

2.2.2.2.3.1 Evaluering van die eksistensialiste se beskouing van die dinamika werksaam in die vitale skool

Omdat die individuele mens so belangrik is as selfaktualiserende ideëskepper, konsentreer die skool van die eksistensialiste op die individu: nie net as unieke selfheid wat in sy totaliteit ontplooi moet word en 'n ideëskepper is nie, maar as 'n lewende mens met gevoel. Die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede moet daarom deur lewensbetrokkenheid getemper word. Die mens moet ook leer dat konflik deel van die lewensdinamiek is (Ozmon en Craver, 1981:174).

Om hierdie doelwitte te kan bereik, moet die skool 'n vitale struktuur wees wat aanpasbaar en plooibaar genoeg is om unieke, individuele selfaktualisering te kan akkommodeer.

Die eksistensialiste het 'n vitaliserende sowel as devitaliserende invloed op die skool gehad. Dié invloede kan soos volg opgesom word: die skool is deur die eksistensialiste gesien as 'n welkome en vitale teenvoeter vir die toenemende verburokratisering van die gemeenskap (Ozmon en Craver, 1981:174) en die menslike vereensaming wat veroorsaak word deur die tegnologiese samelewing (vgl. Toffler, 1971:377-382). Daarbenewens neem die eksistensialiste in hulle skoolmodel standpunt in teen die manipulasie van familie, kerk, skool, industrie en ander institusionele kragte wat die skool wil misbruik om die individu op te voed en te on-

derwerp aan eksterne belange (vgl. Toffler, 1971:249-251; Illich se standpunt in dié verband: 3.H.3.2.1; 3.H.3.2.3; 3.H.3.2.7).

Die eksistensialiste verwyt die skool dat dit 'n dehumaniserende en negatiewe krag geword het wat indoktrineer, persoonlike inisiatief smoor en mense prosesseer tot eenvormigheid. Hierdie aantygings van die eksistensialiste dui op 'n houding van vernuwing en plooibaarheid ten opsigte van die funksie en taak van die skool as samelewingsverband (Ozmon en Craver, 1981:174).

Die eksistensialiste wil deur aktiewe eksistensie die kind leer om te lewe en die skool te suiwer van wat hulle as devitaliserende kragte beskou.

Volgens die eksistensialiste moet die dialektiese spanning tussen die aansprake van die eksterne werklikheid en individualisme, opgelos word in die vryheid van eksistensie as sintese. Die boodskap van die eksistensialisme as 'n vitaliserende krag in die skool is egter verwring deur die sogenaamde counter culture (Guiness, 1973:3), waarin menslike vryheid tot onaanvaarvare uiterstes, ook in die skool, gevoer is. Vryheid en eksistensie het uiteindelik, weens die oorbeklemtoning van die humanistiese vryheidspool, 'n devitaliserende krag in die skool geword.

2.2.2.3 Die wetenskaplike benadering as raamwerk vir die ontplooiing van die vitale skool in die model van wetenskaplike humanisme

2.2.2.3.1 Inleiding

Wetenskap dui volgens Odendal et al. (1979:1359) op die geheel van menslike kennis. Dit behels die kennis van feite, verskynsels en wette, verkry en bewys deur waarneming, ekperiment en logiese beredenering wat op 'n sistematiese en eksakte wyse geskied.

Wetenskaplike humanisme dui op die funksionering van die denkende mens in die verklaarbare werklikheid en is onder meer 'n mutasie van die realisme en die rasionalisme (Anon., 1973c:163-164).

Pythagoras (ca. 575-500 voor Christus) verklaar dat die mens self die maatstaf van dinge is (Power, 1982:31). Hierdie uitspraak beklemtoon die nadruk wat op die mens in die opset van die werklikheid geplaas is en wat deur die eeue steeds in die wetenskaplike humanisme na vore tree.

Volgens die wetenskaplike humanisme handel die mens met die eksterne en interne werklikheid en daarom is sy lewenstaak selfontwikkeling en -definiëring in die wêreld (Lucas, 1984:283) aan die hand van wetenskaplike metodes van kennisvernuwing. Menslike vooruitgang berus op intellektuele stimulasie en wetenskaplike ontwikkeling en daarom is kennis mag. Die gevolg hiervan is dat die wetenskaplike humanisme die vitaliteit van die skool definieer aan die hand van sy vermoë om die kind te leer om sy rede in te span om sigself en die werklikheid te deurgrond, te definieer, te ontplooi en te rig. Sodoende kom die natuurpool in 'n antitese te staan teenoor die vryheidspool in die natuur-vryheid dialektiese spel.

Vervolgens word 'n bespreking van die realisme en van die

onderliggende uitgangspunt dat die werklikheid die menslike rede aanspreek, aangebied.

2.2.2.3.2 Die realisme: die trefkrag van die werklikheid op die menslike rede as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool

Die realisme is 'n filosofie wat trag om met "feite" alle idealisme, sentimentalisme en vooroordele uit te skakel. Dit is 'n lewensleer wat sigself rig op die praktiese werklikheid (Odendal et al., 1979:882). Die trefkrag van die werklikheid op die menslike rede word ondersoek.

Die realisme kan teruggevoer word na Aristoteles. Hy maak in sy Posterior Analitics (I,i,71a-71b; 72(4)) die aanname dat die mens deur wetenskaplike bewyslewering en argument betroubare kennis van die werklikheid kan blootlê. Wetenskaplike bewyslewering ontbloot dus die waarheid omdat idees (vorm) ontdek kan word deur die studie van die materiële werklikheid, in teenstelling met Plato se siening dat materie nie reëel is nie (Ozmon en Craver, 1981:41; Whitehead, 1941:63). Die realisme rig dus sigself op die waarneembare werklikheid (Odendal et al., 1979:882); die syn gaan die werklikheid vooraf. Dit wil sê die gees staan nie in die denkhandeling teenoor sy eie produk nie, maar teenoor 'n, vir hom, onafhanklike werklikheid (Anon., 1976e: 413).

Die moderne realisme se waardesisteme is gegrond in die natuurwette en die waarneembare werklikheid. Kennis van natuurwetmatighede kan aangevul word met tradisionele kennis om stabiliteit, betroubaarheid en gewoontevorming ten opsigte van gedrag te bewerkstellig (Whitehead, 1941:514-518).

Tradisie, gewoontes en gebruike is getoetste ervaring van die werklikheid, het 'n historiese verloop en is daarom waardevol as rigtingaanduider vir gedrag en die opvoeding en onderwys van die mens (Russell, 1937:164; Wirth, 1979:61; Power, 1982:100).

Die implikasies wat hierdie siening vir die skool se aktiwiteite en vir die mens inhou, is volgens Garraty en Gay (1985:412-415) en Ozmon en Craver (1981:47) onder meer dat filosofie, tegnologie en wetenskap geskei word en dat die skool gesekulariseer word.

Die realisme grond sy siening van die dinamiek van die skool in die feit dat die mens die skool moet betrek in sy strewe om deur kennis en insig die werkinge van die natuur te verstaan en die kind voor te berei vir aanpassing in die sosiale en fisiese wêreld. Die skool word dus gesanksioneer om die kind op 'n wetenskaplike wyse in die wetenskappe toe te rus met kennis om te kan funksioneer in 'n veranderende en veranderlike werklikheid.

Hierdie wetenskaplike kennis is te vind in die resultate van menslike ondervinding en insigte wat verkry word deur die kind in die skool toe te rus om die waarheid te ontdek (Russell, 1937:221; Power, 1982:101). Die realisme staan ook volgens Ozmon en Craver (1981:60), ten opsigte van die skool, op die voorpunt van ontwikkeling van wetenskaplike toetsapparatuur soos IK-toetse, aanlegtoetse, vasgestelde kurrikula-inhoude en gegradueerde homogene groeperinge van leerlinge in die strewe om die wetenskap en die skool te integreer tot 'n magtige onderwys- en opvoedingsinstrument.

Volgens die realiste is dit die skool se taak om kennis op 'n wetenskaplik georganiseerde en betekenisvolle wyse oor

te dra. Die dinamiek van die skool is geleë in die aktiwiteite wat die kind toerus met kennis en vaardighede om meer kennis te bekom. Vir die realiste beteken leer die verwerwing van betroubare kennis en die persoonlike akkommodasie van en aanpassing by natuurlike realiteite. Die sogenaamde life adjustment en loopbaangerigte skole waarin die kind toegerus word om die lewenswerklikhede van arbeid en beroep aan te spreek (Lucas, 1984:183-185) is 'n voorbeeld hiervan.

Kontemporêre realisme plaas 'n premie op die praktykgerigte toerusting van die kind, maar vereis ook terselfdertyd karakterontwikkeling (Russell, 1949:107-125) en deel steeds die siening van Aristoteles dat wetenskaplike kennis die mens lei na 'n hoër orde buite die self en die omringende werklikheid (Ozmon en Craver, 1981:59).

Karakterontwikkeling impliseer vir die realiste die inoefening van sosiale en burgerlike verpligtinge (Russell, 1949: 110-125), met veral die onderwyser as rolmodel. Dit is daarom geoorloof dat bepaalde leerondervindinge, veral ten opsigte van letterkundige erfgoed, voorgeskryf word: die sogenaamde Great books approach (Lucas, 1984:93-99; Power, 1982:106).

Die skool is 'n vitale sosiale instelling indien dit ook betrokke is by sosiale hervorming en 'n billike sosiale bestel, onder die leiding van die eis van betroubare kennis. Die skool mag egter nie die terrein word vir die eensydige bevordering van die eise van belangegroepe nie.

2.2.2.3.2.1 Evaluering van die realiste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei

Die realiste beskou die soeke na die waarheid as 'n kragtige dryfveer en 'n krag in die skool. Aktiwiteite in dié verband skakel egter permissiwiteit in die leerondervinding uit (Power, 1982:106) want die waarheid stel sy eie grense en is sy eie sensor. Die realiste beskou leer as harde werk en beskou dissipline as 'n voorvereiste vir uitmuntendheid (Power, 1982:305) en selfwerksaamheid.

Dissipline dui enersyds op 'n intellektuele en morele dispositie ten opsigte van die soeke na kennis. Andersyds dui dit op orde in die klaskamer. Dissipline is 'n voorvereiste vir die voortgesette aktiwiteite van die skool en leer is ook nie moontlik sonder 'n hoë mate van selfdissipline nie, maar spruit uit die etos van toewyding aan die leeraktiwiteite van die skool (Wirth, 1979:60; Power, 1982:105). Op hierdie terrein het 'n spanning ontwikkel toe persoonlike vryheid in botsing gekom het met die dissipline van wetenskaplike navorsing. Die natuur-vryheid dialektiek is dus aktief in die skool van die realiste.

Die realisme wil die hegemonie van die oorbeklemtoning van die humanistiese vryheidsideaal van die liberalisme en die eksistensialisme besweer, deur die aandag op die trefkrag van die redelike ervaring van die werklikheid as realiteit te vestig. Kenne is 'n produk van redelike ervaring van en 'n bemoeienis met 'n onafhanklike werklikheid as waarheid.

In sy ekstreme vorm kan die realisme die outonomie van die kind as ontplooier van die werklikheid oorbeklemtoon. Sodoende kan die skool die dissipline, wat gepaard gaan met die etos van suiwer wetenskaplike navorsing, ondergrawe.

Daarbenewens kan die realisme se tese van onweerlegbare waarheid inhiberend inwerk op verdere inisiatiewe by leerlinge ten opsigte van navorsing en onafhanklike en ondersoekende denke.

Die toewyding van die skool aan wetenskaplike kennis kan, in sy ekstreme vorm, toewyding aan ander kulturele waardes verdring. Die primaat van essensiële idees en feite van die realisme-model-skool plaas ook druk op basiese feitekennis vir oorlewing en vir die strewe na kennis om sigself. Hierdie tendens was veral merkbaar in die openbare kritiek wat in Amerika ontstaan het na die Russe se lansering van Sputnik (Lucas, 1981:93-99).

Uit die bostaande is dit duidelik dat die hegemonie van die natuurpool die dominante aspek is in die natuur-vryheid dialektiese verhoudings wat in die realiste se skool bestaan.

Die realisme is gegrond in die oortuiging dat, soos hierbo genoem, die werklikheid die rede aanspreek. Die rasionalisme daarenteen beskou die rede as die enigste bron van kennis. Vervolgens word die rasionalisme se standpunt ten opsigte van die ontplooiing van die vitale skool onder die loep geneem.

2.2.2.3.3 Die rasionalisme: die trefkrag van die menslike rede op die werklikheid as dryfveer vir die ontplooiing van die vitale skool

Die rasionalisme is 'n kennisteoretiese standpunt waarvolgens die rede as die enigste betroubare kennisbron beskou kan word: slegs dít wat die verstand kan begryp, moet aangeneem word (Odendal et al., 1979:880). Ervaring is dus

nie sonder meer 'n kennisbron nie. Plato het alreeds die mening gehad dat sintuiglike ervaring bedrieglik is. Die rasionalisme perk dus die kennisterrein af tot wetenskaplike bewyslewering en kennis as eie produk van 'n denkende gees.

Die grondslae van die moderne rasionalisme is in die sewentiende eeu deur R. Descartes (1588-1679) en B. Spinoza (1632-1677) gelê (Anon., 1976d:405). Hierdie denkers is albei van mening dat die ganse wêreldverklaring afgelei kan word uit enkele a prioriese grondstellinge wat die redelike denke selfstandig kan ontdek en in die vorm van sogenaamde sintese-oordele a priories kan formuleer. Sulke oordele druk logiese waarhede uit en verskaf tegelyk kennis omtrent die werklikheid buite die denke. Wetenskap kan slegs met redelike middele beoefen word. Kennis wat langs ander weë verkry word, is ontoetsbaar en hoort om hierdie rede nie in die wetenskap tuis nie (vgl. Anon., 1988f:171; Vloemans, 1947a:293-318, 347-378; 1947b:81-87; Descartes, 1968:9-23; Spinoza, s.a.:79-93).

Vooruitgang is onbeperk en ontwikkeling is aangewese op die intelligente vertolking van die korrekte ervarings soos wat dit manifesteer in die eksperimentele wetenskap. Die mens is dus 'n selfstandige lotsbepaler (Garraty en Gay, 1985: 715).

2.2.2.3.3.1 Evaluering van die rasionaliste se beskouing van die dinamika wat tot die vitale skool lei

Die ideale skool en onderwys moet volgens die rasionaliste 'n bydrae lewer en 'n dryfveer verskaf om die individu te ontwikkel en op te voed tot 'n persoon wie se lewe deur die

wette van redelikheid beheers word (Power, 1982:238).

Volgens die rasionaliste het die rede genoegsame dinamika om karaktervormend te kan wees. By implikasie dui rasionele gedrag dus op morele karakter. Daarom sal die vitaliteit van die skool van die rasionaliste onderhewig wees aan die primaat van die rede op die gebiede van die epistemologie, die didaktiek en organisasie. Die skool sal dus volgens Power (1982:238) die dwang van die rede as dryfveer, dinamika, dienskneg en heerser hê.

Omdat die rasionaliste epistemologiese realiste is, wat die waarheid en die primaat van die rede hoog aanslaan, het hulle hoofsaaklik hulle aandag toegespits op die kurrikulum en het volgens Power (1982:306) nie 'n onderwysfilosofie ontwikkel nie.

Samevattend kan gesê word dat die realiste sowel as die rasionaliste glo dat die mens in staat is om deur middel van suiwer denke en die bepaling van natuurlike wetmatighede, die fundamentele lewenswette te ontdek en toe te pas, en om sosiale verantwoordelikheid en persoonlike plig te formuleer.

Die ideale skool en onderwys moet dus volgens bogenoemde standpunt 'n bydrae lewer om die individu te ontwikkel en op te voed tot 'n persoon wie se lewe beheers word deur die wette van redelikheid: die wetenskapideaal (Steyn et al., 1982:46-48; Power, 1982:238). Hierdie standpunt plaas die rasionalisme binne die kader van die natuur-vryheidgrondmotief en stel die dwang van die wetenskap as hegemoniese krag.

2.2.3 Die wesenlike kenmerke van die vitale skool

Na bostaande oorsig oor 'n aantal standpunte en strominge, kan daar nou oorgegaan word na die identifisering van die wesenlike kenmerke wat 'n vitale skool tipeer.

In elkeen van die bostaande filosofiese strominge is bepaalde aspekte van die oorkoepelende struktuur van die skool gedefinieer. (Dit word deur kruisverwysing as illustrasie en as voorbeelde in die onderstaande betoog aangetoon). Aan die hand van hierdie voorbeelde word vervolgens gepoog om, by wyse van afleiding en van sintese, tot 'n finale slotsom te kom oor die kragte en die dunamis wat 'n rol behoort te speel om van die skool 'n vitale samelewingsverband te maak.

Ten einde die vitale skool te definieer en te omskryf en die interaktiewe kragtespel wat daarin werksaam is te bepaal, sal daar eerstens bepaal moet word wat die essensiestruktuur (aan die wetsy) van die skool is. Daar sal bepaal moet word watter synswyses/modaliteite ten opsigte van die vestiging, funksionering en voortbestaan van die skool standhoudend van aard is. Tweedens sal bepaal moet word watter funksies op die individuele terrein van die skool lê en dus uniek, veranderlik en veranderend van aard is (aan die subjeksy).

Daar sal vervolgens gepoog word om vas te stel hoe en óf hierdie twee aspekte van die skool se struktuur die vitale ontplooiing al dan nie van die skool beïnvloed.

Daar sal ook gelet word op die ondersteunende administratiewe dienste van die skool en die moontlike trefkrag daarvan op die vitaliteit van die skool.

Al hierdie aspekte word vervolgens onder die loep geneem.

2.2.3.1 Die terreine en strukture van die vitale skool

2.2.3.1.1 Die perenniële (ook: universele/algemene/standhoudende) terrein en die essensiestruktuur (aan die wetsy) van die skool as vitale struktuur

Met 'n essensiestruktuur (aan die wetsy) van die skool se opvoedingswerklikheid, word die grondliggende onveranderlikes, naamlik die dwingende en regulerende struktuurwette en die norme waaraan die skool onderworpe is, bedoel. Die struktuur bepaal die fisiese bestaan van die skool en die wet bepaal die gedragswyses waarvolgens wetmatige uitvoering aan die skool se taak gegee moet word. Dit gee 'n geordende, vaste karakter en sin aan die skool en sy aktiwiteite (vgl. Van der Walt, 1985a:48-49).

Aan die hand van die beskouinge van al die bostaande filosofiese strominge, kan die volgende implisiet en eksplisiet geformuleerde afleidings ten opsigte van die skool se perenniële aard, wese, sin en struktuur (aan die wetsy van die kreatuurlike) gemaak word:

1. Onderrig-leer as die unieke taak van die skool is 'n religieus-bepaalde menslike handeling wat onderworpe is aan 'n (be-)heersende religieuse grondmotief. Die rigtende dunamis van die skool is beslote in die religeuse grondmotief. Dit rig die etos (kyk 2.2.2.1.2.1.1) en die ontsluitingsaktiwiteite van die skool aan die hand van die onderskrywing van een van die pole in die religieuse grondmotief (kyk 2.2.2.3.2.1). Tot dusver blyk dit egter dat daar 'n

polêre spanning en 'n hegemoniese dialektiese spel ontwikkel omdat die polêre spanninge nie in harmonie gebring kan word nie (vgl. 2.2.2.1.1.3; 2.2.2.3.1).

2. Onderrig-leer is 'n unieke menslike handeling wat binne bepaalde parameters in die skool ontplooi word. Hierdie handeling dui tegelykertyd op die skool se unieke identiteitstruktuur. Hierdie struktuur impliseer 'n funderingsfunksie/oorsprong (wat vir die skool geleë is in die mens se historiese mag tot kultuurvorming) as vertrekpunt van die skool se ontplooiingshandelinge ten opsigte van die kind en van didaskein (kyk 4.1) (vgl. 2.2; 2.2.2.1.1).

   Die skool het ook 'n bestemmingsfunksie. Dit kan omskryf word as die fokus waarop die skool sy taak rig en ontplooi (vgl. 2.2.2.3.1).

3. Binne die parameters van die skool se oorsprong en sy bestemming is sy aard, as onderrigstruktuur, en sy operasionele gebied/bevoegdheidsterrein algaande implisiet en eksplisiet beter en duideliker gedefinieer en geformuleer. Dit is gedoen aan die hand van die beginsel van die soewereine skool-in-gemeenskap (vgl. 2.2.2.1.1), dus: soewereine afgrensing sowel as interaktiwiteit.

4. Die soewereiniteit van die skool is gedefinieer aan die hand van die skool se besondere taak van opvoedende onderwys en vanuit 'n bepaalde verwysingspunt (wat in die bostaande filosofiese strominge die mens is). Rondom hierdie onderskeidende funksie van opvoedende onderwys is die aard en wese van die skool omskryf. Die ontplooiing van die skool se taak en die aktiwitei-

te wat dit (moet) fasiliteer, maak van die skool 'n vitale samelewingsverband.

Al die genoemde aspekte tree in al die filosofiese strominge wat hierbo bespreek is, na vore, alhoewel dit verwring word deur die perspektiewe wat die gemeenskap op sy opvoedende onderwysaktiwiteite het.

5. Die unieke onderrig-leer-funksie as opdrag en taak van die skool definieer tegelyk die unieke interaktiewe onderwyser-leerling- (vgl. 2.2.2.1.1; 2.2.2.3.2.1) en die skool-gemeenskap-verhoudings (vgl. 2.2.2.1.1) en die verwagtings daaromtrent. Die dinamika wat spruit uit hierdie interaktiewe aspekte maak van die skool 'n vitale struktuur.

6. Die skool is dus nie 'n geslote struktuur nie en staan (bepaal deur sy bevoegdheidsterrein) in 'n interaktiewe verhouding met die gemeenskap. Die skool-in-gemeenskap antwoord deur hervorming en aanpassing op die eise vanuit die gemeenskap (kyk 2.2.1).

7. Die skool poog om aan die hand van die opvoedende onderwysaksie, die kind in al sy persoonlikheidsaspekte aan te spreek en trag om die kind in 'n vitale interaktiewe verhouding met die kreatuurlike te plaas en om hom te leer om daarmee te handel. Hierdie verhoudinge is die volgende:-

   * Die individu leer om te sosialiseer (ek-jy-verhouding: vgl. 2.2.2.2; 2.2.2.1.2).

   * Die individu leer om met die self te handel (ek-ek-verhouding: vgl. 2.2.2.2; 2.2.2.2.3.1; 2.2.2.2.3).

* Die individu leer om in terme van al sy persoonlikheidsfasette met die werklikheid te handel (ek-dit-verhouding: vgl. 2.2.2.3.2).

* Die individu word gelei tot transendensie na 'n hoër orde (ek-bo-/buitenatuur-verhouding: vgl. 2.2.2.1.2).

8. Samevattend kan gekonstateer word dat die skool 'n bepaalde tydsheid (temporaliteit) openbaar: dit is histories gefundeer en het 'n verlede, 'n hede en 'n toekoms (kyk 2.2.1; 2.2.2.1.2.1). Die skool funksioneer dus in die tyd. Dit handel ook mét die tyd in die sin dat dit kultuuroordrag bewerkstellig, maar ook die kind voorberei vir die toekoms (vgl. 2.2; 2.2.2.2.2.1) en vir menslike vooruitgang (vgl. 2.2.2.3.1) (vgl. Van der Walt, 1985a:83).

2.2.3.1.2 Die individuele terrein (die partikuliere struktuur; aan die subjeksy) van die skool as vitale struktuur

1. Enige partikuliere struktuur (ook van die skool) is individueel, uniek, kontingent en onbestendig van aard. Dit word algaande aan die hand van ervaring en gewaarwording bepaal (Van der Walt, 1985a:49). Elke onderrig-leer- en opvoedende onderwyssituasie is hieraan onderworpe en word dus deur individuele paradigmas bepaal. Hierdie toedrag van sake vereis van die skool 'n besondere elastisiteit, aanpasbaarheid en vitaliteit (vgl. 2.2.2.2.3; 2.2.2.3.1).

2. In die ontplooiing van die vitale skool is 'n kombina-

sie van kragte beslote. Elke kragtekombinasie is uniek en tree op 'n besondere wyse onder bepaalde omstandighede na vore en stel aan die skool die eis om aanpassing en verandering. Dit vra van die skool 'n vitale veerkragtigheid in verhouding tot die eise uit sy omgewing (vgl. 2.2.2.1.1.3). Die veranderings is dus temporeel en situasiegebonde.

3. Die ontplooiing van die skool as 'n unieke en soewereine samelewingsverband kom in gedrang wanneer die skool die lakei van kragte word wat hom wil skaak vir eie doeleindes (vgl. 2.2.2.3.1) en wat sy vitaliteit kortwiek of dit op 'n devitaliserende wyse deflekteer.

4. Histories gesien het die gemeenskap bepaalde verwagtings van die funksie, aard en wese van die skool (kyk 2.2.1). Hierdie verwagtings het 'n bepaalde filosofiese onderbou wat uit die omgewing voortkom en wat berus op 'n bepaalde voorteoretiese grondslag (die religieuse grondmotief) waarmee die gemeenskap hoop om antwoorde op eietydse probleme te vind. Hierdie motief verskaf, soos reeds genoem, die dunamis vir die aanspraake om en die aktiwiteite van verandering. Dit vereis dat die skool 'n vitale en aanpasbare organisme moet kan wees.

5. In die strominge wat bespreek is, dui die ontplooiing van die religieuse grondmotief op die verabsolutering van 'n aspek van die werklikheid. Hierdie verabsoluteerde pool kom in 'n antagoniserende en onhoudbare verhouding te staan teenoor sy verabsoluteerde teenpool. 'n Voorbeeld van so 'n spanning is die intrinsieke dualisme beslote in die wetenskapideaal (kyk 2.2.2.3 tot 2.2.2.3.3.1) waarvolgens die vryheid van

die mens in 'n antitese te staan kom teenoor wetenskaplike bevindinge. Hierdie verhouding impliseer 'n instrinsieke vitaliteit wat streef na balans en lei tot aanpassing en vitaliteit in die skool.

6. Die dinamika in hierdie interpolêre dialektiese spel volg 'n bepaalde konjunktuur van ontwaking, groei en vervloeiing soos wat die interaktiewe invloede toeneem of afneem (vlg. 2.2.2.2.2).

7. In die lig van die voorafgaande kan afgelei word dat 'n deurlopende kenmerk van die skool die wanbalans van opponerende kragte is wat vanuit 'n kontingente situasie in 'n hegemonie-kontrahegemonie konflik tree. Hierdie situasie gee aanleiding tot herwaardering van uitgangspunte en opsies ten opsigte van bewaring en vernuwing in die skoolopset (vgl. TOD, 1989:1-3). Hierdie dialektiese spel het die inherente eienskap van vitaliteit en neig na herwaardering en aanpassing van die tradisionele en na hervorming ten opsigte van die skool.

2.2.4 Die infra- en beheerstruktuur van die skool as fasiliteerder sowel as inhibeerder van die vitale skool

Ten einde al bogenoemde take te kan behartig is 'n (burokratiese) infra- en beheerstruktuur in en om die skool nodig om die koördinasie, organisasie en administrasie van sy aktiwiteite as vitale organisasie te behartig (Herbst, 1982a:4; 1982b:30-31; TOD, 1968a:4-6; 1986b:6; 1986c: 12-13).

Hierdie strukture kan ook devitaliserend inwerk op die skool wanneer die burokratiese funksies deur bepaalde kragte verwring word. Sulke aktiwiteite kan byvoorbeeld aanleiding gee tot outoritêre optredes deur die amptenary; rigiede amptelike jurisduksie; oormatige burokratiese beheer; empirebouery deur amptenare en die probleem van wié se belange gedien moet word: dié van die skool of dié van sy vervlegting- of beheerstrukture (Husèn, 1979:113-120; Potgieter, 1974:220; Vaizy, 1975:75, 164-165), (vgl. 2.2.2.3.1; Pestalozzi: 3.F.3.5.1).

2.2.5 Presisering van die betekenisdraagwydte van die begrippe vitaliserende en devitaliserende kragte

Die vitaliserende kragte wat in die skool werksaam is, dui volgens die voorgaande onder meer op 'n bepaalde dinamika wat in die skool se aktiwiteite werksaam is. Vitaliteit dui op bepaalde ontwikkelinge, veranderinge en aanpassings. Die werking van hierdie kragte gee aanleiding tot progressie. Die aktiwiteite is kultuurvormend van aard en verbind die verlede deur die hede met die toekoms (TOD, 1989:1-3).

Daarbenewens impliseer vitaliteit in die praktyk ook dat die skool 'n dinamiese opvoedings- en onderwysfunksie het en in staat is om uitdagings te hanteer en dat die skool veerkragtigheid besit (TOD, 1989:1-3; TO, 1989:3). Die implikasie is dat die skool moet kan aanpas by uitdaging en in interaksie kan tree met sy vervlegtingstrukture (TOD, 1986c:12-13; 1989a:1-4). Die skool moet ook beantwoord aan bepaalde behorenseise (vgl. 2.2.2.3.3.1) wat vanuit sy vervlegtingstrukture aan hom gestel word.

Vitaliserende invloede dui dus op die dryfvere en kragte wat meewerk tot die volledige emansipasie en selfstandigheid van die skool as samelewingsverband, sodat hy onbelemmerd kan antwoord op die eise wat tot hom spreek vanuit die verlede, hede en toekoms.

Sinclair et al. (1987:1628) omskryf vitaal as "something or someone that is vital ... (and) extremely important and necessary so that something else can take place". Dit strook met voorgaande presisering van die begrip "vitaliserende kragte".

Devitaliserende kragte is daarenteen daardie kragte wat die ontwikkelingsgang, dinamika en aktiwiteite van die skool teenstaan, inhibeer, vertraag, bemoeilik of selfs verongeluk; wat verandering, aanpassing en ontwikkeling in die ontplooiingsproses en uitbouing van die (ideale) skool kortwiek. So 'n skool se opvoedende en onderrigfunksie is onvoldoende of bly in die slag.

Devitaliserende kragte dui ook op 'n teruggrype na die verlede (repristinasie: kyk 3.A.11) en 'n onvermoë/onwil tot vernuwing in veranderende en veranderde omstandighede.

2.2.6 Opsomming en vooruitskouing

In hierdie hoofstuk is gehandel oor die werklikheid van die vitale skool. Die de-/vitaliseringsdialektiek is aan die hand van 'n bepaalde "kragte-netwerk" van voorwetenskaplike religieuse grondmotiewe, denkstrominge en dryfvere en die interaktiewe kragte-dinamika daarin werksaam, nagevors; die terreine en strukture van die vitale skool is omskryf; daar is bepaal op welke terreine en volgens watter kenmerke die

vitale skool en die de-/vitaliseringsdialektiek daarin werksaam histories gedefinieer is.

In die volgende hoofstuk word vervolgens aandag gegee aan die de-/vitaliseringsdialektiek in die skool soos dit sigself manifesteer aan die hand van die gedagtes van 'n steekproef van historiese maghebbers/prinsipiële denkers.

3. DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WAT SIGSELF IN DIE VERLEDE IN WERKLIKE SKOLE EN/OF IN BESKOUINGE OOR DIE SKOOL VERTOON HET

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is 'n profiel getrek van wat as die grondslag en die eienskappe van die vitale skool beskou kan word. Daar is ook kortliks teoreties besin oor die aard van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool.

In hierdie hoofstuk word die verskillende de-/vitaliserende kragte soos wat dit sigself aan die hand van die gedagtes van sekere historiese maghebbers/prinsipiële denkers gemanifesteer het, bespreek.

In die oorsig val die kollig onder meer op die Antieke tyd, die Renaissance-tydperk, die tydperk van die oorgang na die Verligting en die ontwikkelinge in die twintigste eeu.

Die bedoeling is nie om 'n volledige historiesfilosofiese oorsig oor die wese en taak van die skool te bied nie, maar om deur 'n steekproef van gevallestudies (van historiese maghebbers) uit verskillende tydperke, wêrelddele en kulture na te gaan in welke mate werklike skole (en skoolteorieë) getref is deur die de-/vitaliseringsdialektiek wat in die vorige hoofstuk ontleed is.

Die historiese maghebbers kan elkeen beskou word as innoverende individue wat binne die konteks van 'n bepaalde stro-

ming, nuwe "betekenis" aan die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool gee en na eiesoortige oplossings soek.

3.2 ALGEMEEN

3.2.1 Numering van die hoofstuk

Ten opsigte van die numering van die hoofstuk het 'n probleem opgeduik weens die feit dat die steekproef van gevallestudies uitgebreid is. Eerstens, indien die gevalle in een hoofstuk saamgevat sou word, kan dit moontlik die indruk van lompheid skep. Tweedens, indien hulle egter in verskeie hoofstukke opgedeel sou word, word die eenheid verbreek en wat saam hoort, nie in 'n enkele afdeling saamgevoeg nie. Na deeglike oorweging is ondanks die lengte, tóg maar besluit om al die gevallestudies (3.A tot 3.H) in een hoofstuk saam te voeg en om ter wille van beter onderskeiding, 'n indeling volgens die alfabet te maak.

3.2.2 Terminologie en begripomskrywing

Ten opsigte van onder meer Confucius (kyk 3.A), Sokrates (kyk 3.B), Clemens van Alexandrië (kyk 3.C) en Pestalozzi (kyk 3.F) word die term opvoeding gebruik om hulle allesomvattende siening van volksopvoeding en -onderrig, deur en ten behoewe van die volk, as 'n integrale deel van hulle opvoeding tot deug in gemeenskapsbelang aan te dui.

Die term opvoeding word gebruik, want volksopvoeding en -onderrig was nie net beperk tot onderwys nie. Dit was dikwels 'n lewenslange proses waardeur die indiwidu deur

selfkultivering, maar óók deur onderrig in die skool, tot deug (perfeksie) kon ontwikkel.

3.3 VOORUITSKOUING

In die opvoedingsfilosofie en skoolpraktyke van die antieke beskawings van China en Griekeland was daar, net soos vandag, de-/vitaliserende kragte werksaam wat die dinamika vir verandering en ontwikkeling moontlik gemaak het.

Die dialektiek in die Westerse skole is in hierdie ondersoek beoordeel aan die hand van die vier religieuse grondmotiewe (kyk 1.6.2.2.2). Die Confuciaanse skool het egter uit die Chinese kultuur ontwikkel wat vanuit ander beskawings- en filosofiese grondslae sy skole tot stand gebring het. Daarom kan die Confuciaanse skool nie fundamenteel vanuit 'n Westerse standpunt beoordeel word nie. Daar was egter bepaalde kragte werksaam in die Confuciaanse skool wat as universeel beskou kan word. Daarom is die Confuciaanse skool in hierdie ondersoek ingesluit en word daar ook telkens by die verdere ondersoeke na dié skool verwys.

Die skool van Confucius is tegelyk moontlik ook 'n voorbeeld van die de-/vitaliseringsdialektiek wat in ander nie-Westerse kulture te bespeur is.

Vervolgens word die de-/vitaliseringsdialektiek in Confucius se skool van nader ondersoek.

3.A DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK IN DIE OPVOEDINGSGEDAGTES EN SKOOL VAN CONFUCIUS

3.A.1 INLEIDING

Confucius (551-478 voor Christus) leef in die tyd van Esegiël en Daniël van Palestina (Deist, 1982:182-185; Keys, 1962:90-96), Salon en Pythagoras van Griekeland (kyk 2.2.2.3.1) en Boeddha van Indië (Pringle, 1985:122).

Hy formuleer sy gedagtes gedurende die periode van die Vegtende State in China (480-221 voor Christus). Hierdie periode val saam met die tydperk van anargie in Griekeland (Chow, 1969:308) (vgl. 3.B.2.1).

Omdat die ganse Chinese volkshuishouding op die grondslag van voorlewing/voorbeeld van voorvadergebruike gebaseer is, het die feodale heersers en prinse hulle omring met raadgewers/onderwysers wat hulle in hierdie gebruike kon onderrig. Sodoende ontstaan 'n intellektuele klas in China, wat as onderwysers (saam met hulle volgelinge/leerlinge) tussen die onderskeie hofhoudings trek om onderrig in die voorvadergebruike, die geskiedenis en die godsdiens te gee (Li Chi, XXVII,ii; Knox, 1979:26; Gispen et al., 1955:461).

Confucius, wat in China as die geleerdste man van sy tyd beskou is, was so 'n onderwyser. Volgens Yutang (1938: 32, 91) het Confucius in sy leeftyd aan ten minste drieduisend leerlinge onderwys gegee. Confucius onderrig sy leerlinge uit die boeke wat tradisioneel as Chinese volksbesit en onderwysinstrumente beskou is, naamlik die Boek van liedere (musiek) en die Boek van die geskiedenis (waarin die voorvadergebruike en rituele in detail beskryf is) (Ions, 1987:178), asook in die praktyk van rituele en

musiek as instrument tot die inlywing in voorvader-agting.

3.A.2 CONFUCIUS SE SIENING VAN DIE INFORMELE OPVOEDING EN VAN DIE FORMELE SKOOL AS INSTRUMENTE VIR SOSIALE HERVORMING

Confucius leef in die tyd van die verbrokkeling van die Chau-dinastie. Hy meen dat hierdie verbrokkeling onder meer toe te skryf is aan die verligte feodale prinse se laksheid om deel te hê aan die tradisionele godsdiensrituele wat hy as die instrument van sosiale ordening beskou het (Garraty en Gay, 1985:115-116).

Om hierdie sosio-politieke dilemma te kan aanspreek, formuleer Confucius 'n informele struktuur of model vir volksopvoeding maar bepleit tegelyk die voortbestaan van die formele skool.

Confucius (vgl. Li Chi, XIX,94-95; 101-114; 116-117) gryp terug na die Hsai, Chang, Wau en Wu dinastieë as historiese antesedente vir die opvoeding tot doeltreffende en korrekte sosio-politieke ordening.

Confucius meen daar was toe vrede omdat elkeen sy sosio-politieke plasing geken het. Omdat die ganse gemeenskap deel gehad het aan die hiërargiesgeordende rituele en seremonies van godsdiensbeoefening kon sosiale (hiërargiese) onderrig deur die gemeenskap bewerkstellig, verstaan en aanvaar word (Yutang, 1938:90; Anon., 1972a:119-120) (vgl. 3.A.3; 3.A.5; 3.A.6).

Hy wil opnuut hierdie onderrig van die gemeenskap deur opvoeding bewerkstellig. Hy wil die volk opvoed tot voorva-

derlike deugdelikheid aan die hand van die historiese antesedent as opvoedingsinstrument: die volk lééf hulle opvoeding. Sodoende kan die ontwakende revolusionêre tendense in China teengestaan word.

In sy formele skool (kyk 3.A.9) perk Confucius leerinhoude af tot die detailleerde bestudering van en immersie in die filosofie en praktyk van die mees geslaagde historiese antesedent.

Confucius (soos ander opvoeders en denkers deur die eeue: vgl. 3.B.2.1; 3.E.1; 3.F.1; 3.G.2; 3.H.1) handel dus met die dialektiese verhoudinge wat in gemeenskappe ontstaan. Dié verhouding bestaan tussen afgeperkte elitistiese onderwys en die noodsaak vir (en dikwels die aanspraak van) die massas om deur die skool/opvoeding/onderwys (onder druk van sosio-politieke en/of sosio-ekonomiese vraagstukke) gesosialiseer te word tot en toegerus te word vir een of ander hervormingsaksie.

Die grootste probleem wat deurgaans deur bogenoemde denkers en opvoeders aangespreek moes word, was om strukture of modelle te vind vir die skoling van die massas en om die integrasie van hierdie skoling met die elitistiese onderwys van die Chinese heersersklas te bewerkstellig. Hierdie struktuur of model moes afgestem wees op die belange van die individu sowel as dié van die gemeenskap en moes die ganse sosiale spektrum dek. (Vgl. in dié verband die lewendige openbare debat wat tans hier te lande (Van der Walt; 1989: 1-18; Maree, 1989:1; McGurk, 1986:16-20) en elders (Entwistle, 1977:69-72; Goodlad, 1985:266-271) oor dié probleme wat na soveel eeue steeds aktueel is, gevoer word.)

3.A.3 DIE BEGRONDING VAN CONFUCIUS SE INFORMELE STRUKTUURMODEL VIR VOLKSOPVOEDING

Die hoeksteen van Confucius se godsdienstige-cum-sosiale orde is die gesin en die familie (Canning, 1969:195; Ions, 1987:178). Die doel met die aankweek van 'n houding van eerbied in hierdie gemeenskapsverbande is om kontinuïteit met die verlede, soos wat dit in die geskiedenis in die gedrag van die eerbiedwaardige voorgeslagte vergestalt is, te bewerkstelling (Analects, I,9; II,11; 1967 Li Chi, XXI, 22,34). Die strewe na individuele welvaart en vooruitgang beskou Confucius daarom as teenstrydig met gemeenskapsbelang (Analects, XIV,5, 11).

Confucius sê dat die voorvereistes vir sosiale stabiliteit en goeie regering in karakter, sosiale verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid (Li Chi, XXVII,59; XXI,13-15; Analects, IV,10, 17; VIII,20) en die outoriteit, aanspraak en trefkrag van die geskiedenis geleë is (Analects, II,1, 9; II:11; Li Chi, XXVII,49). Confucius gaan van die standpunt uit dat die dinamika en kontrolestelsel vir sosiale stabiliteit geleë is in die Konstante Norm. Hy het dit as 'n historiesfilosofiese identiteit beskou wat in en deur die geskiedenis gesanksioneer is as synde daardie gedragswyses wat histories as korrek bewys is (Li Chi, XVI,11).

Daarom onderskryf Confucius die, volgens hom, "perfekte" sosiale ordening van die Wau en Wu dinastieë (Li Chi, XXVI,8; XXX:2, 8, 33; Ions, 1987:178). Hy is van mening dat hulle korrekte seremoniële en rituele gebruike en wette en die gepaardgaande sosiale orde dus histories as legitiem bewys is, omdat dit elke mens in sy eie tyd aanspreek as synde moreel korrek (Analects, II,23, III,14, 21; IX,20, 21; IVII,10; XIX,22; Li Chi, XXVI,49).

Confucius sê hy stel nie belang in diskoerse oor die metafisika nie omdat hy van mening is dat die probleme van sosiale onrus in die hier en nou geleë is (Analects, VI,20). Daarom wys hy afwykings van die yi (godsdiensbeoefening, mites en seremonie) af as sou dit die historiese gesanksioneerde norme teenstaan en in die hande van anargistiese kragte speel (Li Chi, XIX,12; Analects, III,12; VI,4, 20; VII,34; Garraty en Gay, 1985:115).

3.A.4 VOORGESLAGAGTING EN KINDERPLIG AS INSTRUMENTELE KRAG VIR SOSIALE ORDENING

Volgens die antieke Chinese geskrifte (kyk 3.A.1) dui die terme voorgeslagagting en kinderplig op die sosiale interdinamika wat in sosiale stratifisering aan die hand van sosiale status en plig manifesteer. Hierdie interdinamika manifesteer in verhoudings tussen minderes (byvoorbeeld 'n kind of 'n onderdaan) en meerderes (byvoorbeeld 'n ouer of regeerder) wat in piëteit bewerkstellig en in stand gehou moet word (Analects, III,12; VI,4, 20; VII,34; Sinclair, 1987:533; Bosman et al., 1980:1211).

Hierdie standpunt is die grondslag en kragrigter van al die pedagogiese aktiwiteite in Confucius se skool (kyk 3.A.6).

3.A.5. DIE MENS SE PLEK IN DIE MENS-HEMEL-AARDE-TRILOGIE

Confucius (Analects, XVII,19; Li Chi, XXVII,6; XVII,28-31; XXVI,7-9) gaan van die standpunt uit dat die morele en deugdelike lewe die uitdrukking is van die universele orde. Hierdie orde manifesteer in die interaksie tussen aardse en

hemelse kragte. Die mens gee uitdrukking aan en vind betekenis in hierdie kragte deur die kulturele aktiwiteite van seremonie, rite en musiek. Confucius verklaar die mens-Hemel-aarde-trilogie aan die hand van oorgelewerde insigte wat hy soos volg verduidelik:-

Die universele orde kom tot stand aan die hand van die toepassing van die Konstante Norm en dui op 'n staat van ekwilibrium en van harmonie. Dit is die sentrale verwysingspunt van moraliteit; die universele orde en die morele bestaanswyse (Yutang, 1938:105).

Die mens soek nie perfeksie in die goddelike ideaal nie (vgl. 3.B.2.2.2) (Anon., 1972a:199). Die skool en die opvoeders se taak is om die individu op te voed tot morele deug en kinderplig (kyk 3.A.4) sodat hy sy (hiërargies bepaalde) plek as tussenganger in die mens-Hemel-aarde-trilogie kan inneem. Sodoende kan hy inskakel by en deel wees van die kragte werksaam in die kosmiese ordening en ten volle geaktualiseerd wees in die hier en nou (Analects, XII,17, 20; Mayer, 1973:70) (kyk 3.A.9.2). (Confucius onderskei tussen Hemel (God) en hemel (hemelliggame en natuurlike verskynsels)).

Deur homself te verbeter deur toewyding en selfekspressie (onder primaat van en binne die begrensinge van plig) word/is die individu die mikro-organisme wat die gemeenskap en die staat as makro-organismes beïnvloed en rig (Analects, XII,17, 20; Thomas, 1971:8).

3.A.6 DIE GOUE REëL EN VOLKSOPVOEDING DEUR SOSIALE INTERAKSIE

Confucius breek weg van die tradisionele beskouing van die

magiese krag van adellike deug. Hy wil die ganse gemeenskap verdeugdelik (Anon., 1972a:200). Die superieure mens moet sy moontlikhede ontsluit ter wille van, in diens aan en binne die konteks van die gemeenskap onder primaat van die Konstante Norm (kyk 3.A.5).

Hierdie sosialistiese ideaal wil Confucius verwesenlik deur die beginsel van wederkerigheid, wat geleë is in die Goue Reël, naamlik om ander te behandel soos wat jy self behandel wil wees. Persoonlike integriteit moet, deur volksopvoeding en aan die hand van die historiese antesedent, lei na ordelike regering (Analects, IV,13, 15; Li Chi, XVII,23, 31; XXXIX,10; Anon., 1972a:199).

3.A.7 DIE KENMERKE VAN DIE SUPERIEURE ELITE EN DIE REGEERDERS WAT DIE VOLK MOET VOORGAAN EN OPVOED

Confucius wil hê dat die intellektuele elite die regering en die burgery aan die hand van die kragte werksaam in die historiese antesedent, soos in die hede van toepassing, moet onderrig (Analects, II,11; VII,16; XIII,25-27; XVI,8).

Sodoende word die ganse gemeenskap sowel as die staat, deur interpersoonlike interaksie en die voorbeeld van moraliteit, 'n onderwysinstansie (Li Chi, XXIX,1-57; Doeblin, 1945:15). Daar moet by die keiser en sy ministers begin word en by die gewone burger geëindig word.

Die deugdelike leier word deur die kragte in sy opvoeding geslyp tot superieure medewerker in 'n mens-Hemel-aarde-trilogie en is die wegwyser vir die burgery. Hy neem die ganse gemeenskap met hom mee in sy voorlewingsaksie van morele deug en plig (kyk 3.A.5; 3.A.8.2), maar word nogtans

deur die volk gemonitor aan die hand van die historiese antesedent van voortreflike regering (Analects, IX,9-13; XVIII,11-13; Li Chi, XXIX,9; XXXIX,2) (kyk 3.A.2).

Deur opvoeding dus te skoei op die beginsel van repristinasie (teruggrype na die verlede (Van der Walt, 1988:25, 53)), wil Confucius die opponerende en devitaliserende kragte wat in die gemeenskap werksaam is, aanspreek. Hy wil die verandering-versus-stabiliteit polêre spanningslyn verbreek deur die historiesgefundeerde model van morele plig (kyk 3.A.8.2). Hy sien stabiliteit en morele plig (die Goue Reël; die Konstante Norm) as korrelate wat in 'n sintese saam hoort.

3.A.8 DIE ONDERWYSBELEID EN -PRAKTYK WAT VOORTVLOEI UIT CONFUCIUS SE ONDERWYSFILOSOFIE EN SY SIENING VAN DIE TAAK VAN DIE FORMELE CHINESE SKOOL

Confucius se siening van die instansies en kragte wat die opvoeding van die volk beïnvloed en bepaal vind neerslag in sy siening van die skool, waaraan hy die taak opdra om volksleiers op te voed wat deur voorlewing en voorbeeld 'n interaktiewe volksopvoedingsprogram in werking stel (Li Chi, XVI,4-22).

Hy sluit aan by die bestaande skoolstelsel van sy tyd, waarvan hy 'n volledige uiteensetting in die geheel van die Li Chi gee. Hy beskou die skool as histories gefundeer en funksioneel onder sy omstandighede (vgl. Illich: 3.H.2.3.4; 3.H.4). Confucius maak egter aanpassings waardeur daar in die skool die kragte aan die orde gestel word wat vir meer as tweeduisend jaar die etos van die Chinese volk aan sy kinders oorgedra het (Anon., 1972a:200).

Confucius formuleer 'n duidelike onderwysfilosofie wat tot uiting kom in die onderwysbeleid en -praktyk in sy skool. Hy motiveer en implimenteer duidelike standpunte in verband met die skool se taak ten opsigte van die geskiedenis asook van die historiese antesedent as kragrigter en vormgewer van sy ideaal van sosiale humanisme. Daarbenewens formuleer hy 'n onderwyspraktyk, leerinhoude en doelwitte. Hy skenk ook aandag aan die posisie en taak van die onderwyser. Al hierdie aspekte word vervolgens bespreek.

3.A.8.1 Die skool as bolwerk vir geskiedenisonderrig as instrument tot sosiale ordening

In Confucius se skool is die Konstante Norm (kyk 3.A.3) aangelê as maatstaf vir die nut van kennis van die werklikheid. Dit impliseer die toegewyde bestudering van en onderrig in die historiesgefundeerde behorenseise. Die Confuciaanse leermeesters het daarom sekere voorgeskrewe geskiedenisinhoude aan hulle leerlinge oorgedra wat bepaalde sosio-politieke implikasies, naamlik van hiërargiese sosiale onderrig moes kon bewerkstellig (Garraty en Gay, 1985:116; Canning, 1969:195; Analects, VI,27).

3.A.8.2 Die skool en moraliteit

Confucius verleen 'n intrinsieke dinamiek aan die aktiwiteite in sy skool want hy kanaliseer die aktiwiteite in 'n bepaalde rigting. Hy sê dat die aarde en die natuur deur die Hemel aan die mens gegee is. Die mens moet die skakel tussen Hemel en aarde wees. Hierdie skakeling vind plaas deur die etos van menslike plig.

Die skool as opvoedingsinstansie reguleer onder meer die pad van plig (Li Chi, XXVIII,I) (kyk 3.A.9.7) deur die kind as sosiale vormgewer op te voed tot deug.

Confucius is dus in sy opvoedingsfilosofie voortdurend besig om die nuwe (volgens hom, devitaliserende) magte van verandering wat in die gemeenskap werksaam is, te besweer deur die etiek van die Goue Reël en die Konstante Norm (kyk 3.A.5; 3.A.6).

3.A.8.3 Die status van die onderwyser

Confucius beskou die onderwyser as die spilpunt waarvandaan die interaktiewe dinamika tussen die skool en die ander samelewingsverbande moet uitstraal. Confucius wil hierdie dinamika uitbou deur moreel hoogstaande vakkundiges wat as meesters op hulle vakgebied die geskiedenis kan aanbied in die lig van die eise van die tyd (Analects, I,a).

Sodoende verkry Confucius se skool 'n kenmerkende doelgerigtheid en vitaliteit wat in skerp teenstelling staan tot die vae kurrikula-inhoude van die skole van sy tyd (Yutang, 1938:32-33).

Dit alles het veroorsaak dat Confucius se skool in hoë aansien was en studente het van oral oor gekom om onder sy leiding te leer (Ions, 1987:178; Anon., 1972a:200).

3.A.8.4 Onderwys- en opvoedingsdoelwitte: die skool as vormgewer aan Confucius se ideaal van sosiale humanisme

Confucius wil die individu opvoed om op grond van sy intel-

lektuele insigte deur repristinasie sy historiesbepaalde plek (kyk 3.A.5) in die sosiale hiërargie van die feodale stelsel te herken en te aanvaar en nie te strewe na iets meer nie. Hy wil dus die kragte wat maatskaplike onrus in sy land veroorsaak, teenstaan deur die sosiale status quo in sy onderwysmodel te handhaaf en te bevestig (Anon., 1972a:200). Hy beskou stabiliteit en die historiesgefundeerde morele plig as korrelate wat die revolusionêre magsverhoudinge en anargistiese kragte in die gemeenskap sou kon teenstaan.

Die onderwysfilosofie en -praktyk van Confucius kan daarom getipeer word as 'n stollingsproses eerder as 'n kulturele ontplooiingsproses.

In Analects (VII,1) sê Confucius ook dat hy kulturele oordrag wil bewerkstellig en dat hy nie 'n innoveerder is nie. Hy sien ook geen nut in praktiese kennis nie en wys byvoorbeeld onderrig in boogskiet en die hantering van die perdewa af as sou dit futiele oefeninge wees (Analects, XIX,12). Utilisme het dus geen plek in Confucius se opvoedingsmodel van morele etiek nie.

Daar ontwikkel dus 'n inherente spanning tussen die kragte wat Confucius as korrelate bekou: stabiliteit en die historiesgefundeerde morele plig kom in 'n antitese teenoor verandering in sy opvoedingsmodel en sy sosiale model te staan. Afgeperkte sillabusinhoude ter wille van sosiale humanisme enersyds kom daarbenewens in 'n dialektiese verhouding te staan teenoor sillabusuitbreiding en aanpassing om nuwe uitdagings te aanvaar andersyds.

Sodoende ontwikkel daar in Confucius se opvoedingsmodel 'n devitaliserende kragtespel en 'n polêre spanning. Tradisio-

nalisme kom in 'n antagoniserende verhouding teenoor progressiwisme te staan, omdat sy onderwysstruktuur nie toekomsgerig kon funksioneer nie.

3.A.9 AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

As gevolg van sy beleid van repristinasie is Confucius se skool 'n stagnante opvoedingsinstansie sonder outonomie. Die skool is die geleier van die aktiwiteite wat verloop in die hegemonie van die filosofie van morele plig. Die skool is daarom hoogstens 'n fasiliterende werktuig om Confucius se sosiale humanistiese volksideaal te bestendig deur die kind as sosiale vormgewer van 'n stagnante sosio-politieke bestel op te voed.

Die skool het nooit in Confucius se tyd as 'n volwaardige samelewingsverband met 'n eie bevoegdheidsterrein ontwikkel nie. Daarom moet sy skool hoofsaaklik beoordeel word aan die hand van sy toenmalige funksie, naamlik dié van sosio-politieke werktuig. Omdat sy skool 'n geleier van sosiale en humanistiese ideale was, kan sy vitaliteit as opvoedings-meganisme hoofsaaklik in die gevolge van sy aktiwiteite op hierdie terreine bepaal word.

In hierdie opsig het die skool dus wel 'n vitaliserende en positiewe invloed op die gemeenskap uitgeoefen.

Leierskap se taak is byvoorbeeld gesien as 'n altruïstiese diens aan die gemeenskap (Analects, IV,5; V,15; XIX,1; XVII,7; Li Chi, XVIII,1). Sosiale verantwoordelikheid begin by die individu en kring uit na die gemeenskap. Die gemeenskap is dus voortdurend betrokke in 'n interaktiewe sosiale humanistiese volksetos.

Die betekenis van Confucius se opvoedingsmodel is volgens Jennings (1895:14) en Wright (1969:3) onder meer opgesluit in die feit dat hy help skep het aan 'n nasionale etos wat 'n moreel-politieke krag geword het wat ten spyte van 'n konglomerasie van miljoene mense 'n samebindende krag vir die ganse Chinese volk oor baie eeue was.

Daar is egter ook devitaliserende invloede wat uit Confucius se opvoedingsideaal voortspruit.

Confucius wil deur middel van die Konstante Norm (kyk 3.A.5), gesien as die minste weerstand tussen twee pole, met middelmatigheid en gemiddeldheid 'n sintese bewerkstellig tussen die antagoniserende pole van tradisie en progressie.

In hierdie sintese bestaan daar 'n inherente spanningsveld. 'n Konfliksituasie ontwikkel tussen wat beskou kan word as onderskeidelik instandhoudingsdenke (afgestem op tradisie en repristinasie) en entrepreneursdenke (afgestem op progressie, verandering en aanpassing).

Confucius se onderwysstruktuur kon nie vir die gemeenskap van sy tyd 'n dinamika tot ontwikkeling verskaf nie, omdat hy die kragte wat werksaam was in instandhoudingsdenke en entrepreneursdenke nie in 'n simbiose (kyk Odendal et al., 1979:964) kon benut nie.

Instandhoudingsdenke is nodig om bestendigheid in die gemeenskap te bewerkstellig want dit is afgestem op die behoud van die bestaande. Dié houding neig egter na stagnasie. Entrepreneursdenke daarenteen herformuleer bestaande probleme en situasies en stel innovatiewe prikkels vry vir die soeke na nuwe en soms gewaagde oplossings en toekoms-

moontlikhede.

In tye van verandering en onstuimigheid (soos in Confucius se tyd) het entrepreneursdenke 'n onmiskenbare plek en is miskien selfs nodiger as Confucius se instandhoudingsdenke, want dit kan 'n gemeenskap emansipeer tot herformulering en herstrukturering van bestaande sisteme en kan die kragte tot hulle vernuwing en aanpassing mobiliseer.

Omdat Confucius se onderwysmodel slegs op repristinasie as opvoedingshandeling en -invloed steun, het die Confuciaanse skool in sy ontwikkelingsgang in 'n devitaliserende skaakmatposisie beland. Dit het ook 'n devitaliserende invloed op kennisuitbreiding gehad (vgl. Analects, XIX,12).

Andersyds het Confucius se moraliteitsleer 'n dinamika verskaf om 'n volketos daar te stel wat die ganse Chinese volk in 'n eenheid kon saam bind in 'n tyd toe die ganse Europa in onderlinge konflik gewikkel was (vgl. Wright, 1969:4) (kyk 3.A.2; 3.A.11; 3.B.2).

3.A.10 LATERE VERWIKKELINGE TEN OPSIGTE VAN DIE CONFUCIAANSE SKOOL

Volgens Wright (1969:3) kon die Chinese skoolfilosofie van Confucianisme na tweeduisend jaar en ten spyte van hervormingsaksies nie die toets van die tyd weerstaan nie omdat dit nie in staat was om behoud en vernuwing in 'n simbiotiese verhouding te akkommodeer nie (vgl. Anon., 1972a:200).

'n Versmorende burokratiese sisteem (vgl. 2.2.4) het algaande in die Confuciaanse skoolsisteem ontwikkel (Thomas, 1971:8; Garraty en Gay, 1985:312-313). Dit het stagnasie

in die Chinese skool tot gevolg gehad. In hierdie verband merk een van die grondleggers van die Kommunistiese Party in China, Ch'en Tu-Hsiu (1979:30), op dat Confucius se bevestiging en versterking in sy skool(struktuur) van die feodale bestel en sy morele en sosiale opvoedingsdoelwitte nie in staat is om die verwagtings van die moderne Chinese massas te akkommodeer nie. Hierdie standpunt van Ch'en Tu-Hsiu is in Mei 1919 bevestig toe jong intellektueles volgens Chow (1969:305) demonstrasies en stakings van stapel gestuur het in protes teen die Chinese skool.

Hierdie ontevredenheid met die Confuciaanse skool het daarop uitgeloop dat Mao Tse-Tung (1893-1976), na die kulturele revolusie in 1960, begin het met 'n veldtog vir sosialistiese onderwys vir die massas (Anon., 1985c:554; Dures, 1980: 33,61).

In 'n tyd van sosiale omwenteling is die skool van die Chinese volk dus weer eens op sosio-politieke en ander gronde herformuleer om die dinamika te verskaf vir aanpassing by die revolusionêre massas se verwagtings en behoeftes wat uitreik na sosiale en politieke emansipasie.

3.A.11 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Confucius se teruggrype na die historiese antesedent en sy handhawing van die stagnante status quo het 'n stollingseffek op die skool en die gemeenskap gehad.

Die skool is gebruik as die instrument waarmee die aktiewe revolusionêre kragte asook die neiging na en aandrang om hervormings teengestaan kon word. 'n Dialektiese spel het ontwikkel tussen tradisie en progressie.

In Antieke Griekeland ontstaan daar ook gedurende hierdie tyd (kyk 3.A.2 en 3.B.2) revolusionêre kragte wat nuwe eise aan die tradisionele opvoedingsfilosofie stel.

Hierdie kragte, veral onder die aanslag van die Sofiste (kyk 3.B.2.1), dryf die de-/vitaliseringsdialektiek van die Griekse skool op die spits. Op die grondslag hiervan vind daar in Griekeland herbesinning plaas oor die filosofiese grondslae en doelwitte van die skool en sy posisie as samelewingsverband.

In die volgende afdeling word 'n bespreking van hierdie kragte as dinamika vir verandering in die Griekse skool- en opvoedingsfilosofie aangebied.

3.B DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE IN ANTIEKE GRIEKELAND

3.B.1 INLEIDING

In die vorige afdeling is die de-/vitaliseringsdialektiek in die opvoedingsgedagtes van Confucius en die verloop en invloed daarvan op die Chinese skool bespreek.

Confucius en die eerste Griekse filosowe was tydgenote (kyk 3.A.1). Hulle worstel almal met dieselfde opvoedingsprobleme. Hulle probeer ook almal om 'n sintese te bewerkstellig in die polêre spanningsvelde in die opvoedingsgebeure van hulle onderskeie gemeenskappe, veral ten opsigte van die tradisie-progressie-dialektiek.

In Griekeland byvoorbeeld soek die "manne van wysheid", die Sofiste, die antwoord vir die dialektiek in relativistiese norme (vgl. 2.2.2.1; 2.2.2.1.1) wat op die praktyk en in die kontingente situasie van toepassing gemaak kan word.

Hierdie standpunt van die Sofiste vorm in die tydperk ca. 600 tot 400 voor Christus 'n teenhanger vir die hegemonie van staatsabsolutisme en tradisionalisme maar verloop uiteindelik in nihilisme omdat die Sofiste se radikale standpunte die individu van vaste geldende norme ontneem.

Vervolgens word 'n bespreking aangebied van onderskeidelik die opvoedings- en die onderwysdenke en -praktyk van die Sofiste, Sokrates en Plato. Hulle dien as voorbeelde van enkele historiese maghebbers en van die de-/vitaliserende invloede in die Griekse skool en opvoedingsdenke.

As eenmalige voorbeeld van 'n **ontwikkelingspiraal** (kyk 1.6.2.2.2: figuur 1) word vervolgens gehandel met die interaktiewe dinamika werksaam in die **ontwikkelingspiraal** wat spruit uit die **aaneenkoppeling** en opeenvolging van gebeure in die aksie-reaksie prosedures waarvolgens die Sofiste, Sokrates en Plato op mekaar se standpunte sowel as op die sosio-politieke eise van die tyd in Griekeland reageer.

Hulle benader onderskeidelik almal dieselfde probleem, naamlik 'n uitgediende sosio-politieke bestel en die skool wat dit in stand hou maar vanuit verskillende kontekste en invalshoeke en bied daarom verskillende oplossings aan.

Hulle verteenwoordig daarom die somtotaal van evolusionêre hervormingstrategieë wat in 'n onderlinge interaksie, binne 'n dialektiese spelpatroon ten opsigte van mekaar, in Antieke Griekeland ontwikkel het.

3.B.2 DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE VAN DIE ANTIEKE GRIEKSE OPVOEDERS SOOS GEÏLLUSTREER DEUR DIE SOFISTE, SOKRATES EN PLATO

3.B.2.1 Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van die Sofiste

As gevolg van die kennisontploffing in Antieke Griekeland gedurende die vyfde tot die vierde eeu voor Christus (vgl. die invloed van byvoorbeeld Thales, Democritus, Thucydides en Pythagoras (Anderson, 1961:59; Kapp et al., 1985:50; Warner, 1962:696)) en 'n gevolglike ontwakende individualisme

en rasionalisme (kyk 2.2.2.3.3), skuif die Grieke hulle mitologiese godsdiens op die agtergrond.

Die destydse Griek wil op die rede staatmaak om sy plek in die werklikheid te verstaan: waarheid word relatief tot kennis en die werklikheid moet rasioneel verklaar en hanteer word (Pythagoras: ca. 575-500 voor Christus) (Kapp et al., 1985:50).

Daarbenewens was die tradisionele Griekse skooltradisie in gebreke om die onkonvensionele eise wat die slawe, wat na die Peloponnesiese oorlog in 431-414 na Christus vrymanstatus verkry het, aan te spreek (Garraty en Gay, 1985:172). Hierdie "nuwe burgers" moes en wou vinnig en effektief in die sosio-politieke en -ekonomiese Griekse bestel ingeskakel word. Daarvoor is 'n innoverende onderwysopset benodig.

As gevolg van al bogenoemde faktore rig die nuwe Griekse burgers 'n nuwe en andersoortige appèl tot die onderwys wat die tradisionele Griekse skool nie kan hanteer en akkommodeer nie, omdat die stagnante Griekse skoolopset nie daarop ingestel was nie. Die tradisionele skool beland dus in 'n verlammende tradisie-versus-progressie-spanningsveld.

Sodoende ontstaan 'n "onderwysvakuum" in die Griekse gemeenskapslewe. Dit word gevul deur 'n groep opportunistiese rondtrekkende lerare, die Sofiste.

Die Sofiste was die eerste professionele onderwysers/opvoeders wat as rondtrekkende lerare vergoeding vir hulle dienste wou hê. Hulle kan getipeer word as humaniste en pragmatiste. Hulle stel die individu se behoeftes in die praktiese situasie as uitgangspunt in hulle verkorte leerplanne (Power, 1982:28). Hulle breek radikaal weg van die tradi-

sionele opvoeding-tot-staatsburger-gedagte en innoveer 'n nuwe dinamika in die Griekse skool.

Hulle neem 'n radikale antagonistiese standpunt in teen die hegemonie van die staatskool wat onder die dwang van staatsabsolutisme opereer (Steyn et al., 1982:50). Hulle demokratiseer die onderwys en pas dit aan by persoonlike behoeftes van veral die "nuwe" staatsburgers.

Die "nuwe" staatsburgers benodig opleiding vir toetrede tot die handel en die staatsdiens en daarom word opleiding in debattering as instrument tot selfbevoordeling aangewend in die "nuwe" leerplanne (Ornstein en Levine, 1981:106).

Sodoende ontwikkel 'n intrinsieke spanning tussen die Griekse retoriektradisie van oortuigde morele waarheid, en die Sofiste se siening dat waarheid nie absoluut is nie, maar relatief (kyk 2.2.2.1) tot die orator se oortuigingsmag (Boyd, 1922:11; Pringle, 1964:766).

Hierdie oortuiging tas die wese van die Griekse moraliteitsleer aan want die skeidslyn tussen goed en kwaad, deug en ondeug vervaag. Waarheid word nou bepaal deur die praktiese situasie en die Sofis Pythagoras (ca. 575-500 voor Christus) som die nihilistiese tydgees, wat as gevolg van hierdie relativistiese moraliteitsleer ontstaan, raak op as hy verklaar dat die mens die maatstaf van alle dinge is (Kapp et al., 1985:50). Die tradisionele vorm-materie-grondmotief van die Grieke word dus nou vervang met 'n ontwakende humanistiese natuur-vryheid-grondmotief (kyk 1.6.2.2).

Onder die invloed van die Sofiste ontstaan daar nou vir die eerste keer in die Griekse geskiedenis 'n agitasie teen die burokratiese beheer oor (kyk 2.2.4) en die stagnasie van

die skool wat dan nie tred sou gehou het met die ontwakende tendense van die humanistiese persoonlikheidsideaal (Graves, 1970:35) en die eise om kennisinhoude wat betrekking het op persoonlike voordeel in die praktyk nie.

Samevattend het hierdie sintese aanleiding gegee tot kennisuitbreiding en daar is wegbeweeg van die bestudering van die natuur (Griekse materie-gedagte) na die mens en sy aktiwiteite (natuur-vryheid-grondmotief) (vgl. Anon., 1977a: 176).

Die vryheidpool vervaag egter geleidelik veral weens die feit dat die tradisiegebonde Grieke die Sofiste as revolusionêre moeilikheidmakers beskou het wat die bestaande samelewingstrukture aantas.

Alhoewel die Sofiste se kritiek op die Griekse etiek, pedagogiek en politiek negatief was, het hulle nogtans die weg voorberei vir filosowe soos Sokrates en Plato. Hierdie twee filosowe het hulle opvoedingsfilosofie as 'n reaksie op die Sofiste geformuleer (vgl. Plato: Republic,492).

Elkeen van hulle probeer volgens Graves (1970:37) om volgens eie oortuiging 'n eiesoortige kompromie te bewerkstellig in die antagoniserende kragte wat in die Griekse gemeenskap werksaam is, en wat in die Griekse skool gereflekteer is.

Vervolgens word 'n bespreking aangebied van die opvoedingsfilosofie van Sokrates wat op sy beurt weer gedien het as voedingsbron vir Plato se skool- en opvoedingsteorie.

3.B.2.2 Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van Sokrates

3.B.2.2.1 Inleiding

Sokrates het nooit 'n skool gestig nie. Hy het egter volgens die gewoonte van sy tyd op die Atheense markplein die politieke, morele en etiese vraagstukke van sy dag bespreek en 'n houding van non-konformisme gehandhaaf (Boyd, 1922: 13).

Hy het self geen geskrifte nagelaat nie. Plato neem egter sy gesprekke op in sy Apology, die Crito en Phaedo. Xenophon haal Sokrates se gesprekke in sy Memorabilia aan (Anon., 1977b:176) (vgl. Crito, 1 a; Apology, 18 b; Phaedo, 61 a).

3.B.2.2.2 Sokrates se gedagte van morele intellektualisme

Sokrates is van mening dat die humanistiese invloede van die Sofiste 'n tweeledige aanslag op die Atheense gemeenskap (en die Griekse kultuur) gemaak het.

Eerstens ontwikkel 'n polêre spanning tussen die tradisionele Griekse gedagte van transendensie na deug deur suiwer denke enersyds, en die Sofiste se humanistiese wetenskapsideaal en denke wat afgespits is op die nie-absolute relevansie van die eise van die oomblik. Die wese van die Griekse vorm-materie-grondmotief kom dus in die gedrang. Die Griekse beskouing van opvoeding tot deug as die hoogste uitdrukking van die intellek (vorm), word aangetas. Opvoe-

ding tot deug raak irrelevant.

Tweedens bevraagteken die opkomende jeug die tradisie van die geïnstitusionaliseerde gesagstrukture van staat, ouerhuis en skool, asook die relevansie van hulle opvoeding (Kapp et al., 1985:50-51).

Sokrates wil hierdie radikale aanslag op die Atheense moraliteit (deug) besweer deur patriotisme, ondersoekende denke en absolute waardes, in die geloof dat waarheid absoluut is en dat lewensreëls wetenskaplik bepaalbaar is (Apology, 30, 31 b; Mayer, 1973:95; Coetzee, 1963:55).

Daarbenewens wil Sokrates die Sofiste se (relativistiese) beskouing van die doel en wese van kennis (kyk 3.B.2.1) versoen met die Griekse tradisie van transendensie deur bepeinsing na deug (Crito, 48 a, b) met die moraliteit van wetenskaplike kennis (dus verdeugdelike kennis) (Apology, 36 b, c).

Vir Sokrates is deug en kennis 'n eenheid. Deug lei na ideale gewoontes, terwyl kennis die korrekte beeld van die mens, die heelal en God verskaf (vgl. Ornstein en Levine, 1981:108). Deug kan alleen deur kennis bereik word want norme is nie arbitrêr nie (Apology, 31 b). Kennis is egter alleen moontlik as die mens homself verbeter deur die tradisie van kritiek (Crito, 48 a, b).

In die onderwys en opvoeding moet die leerling daarom deur kritiese vrae gelei word om tot wetenskaplike, gerasionaliseerde deug of morele kennis te kom. Sokrates sê dan ook dat die onderwyser 'n opvoedende kultuurleier moet wees wat selfs in die aangesig van teenstand indringende vrae stel (Sokrates se maieutiese metode) en wat integriteit die rig-

tingwyser maak (Kim, 1984:42).

Sodoende kan deur onderrig in en opvoeding tot rasionale denke en wetenskaplike kontrolering 'n tradisie van vreeslose kritiek by leerlinge geskep word (Crito, 48 a, b; Apology, 36 b, c; Perkinson, 1980:2, 11-12).

Sokrates wil die staat en al die gemeenskapstrukture behou. Hy wil egter die (geregverdige) sosiale onrustigheid van die burgery ontlont deur die tradisie van kritiek. Hy sê dat die gemeenskapstrukture gesuiwer moet word deur eerlike, rasionele kritiek wat in absolute waardes gegrond is. Gesagstrukture word sodoende deur 'n tradisie van opvoeding tot/in kritiek gedwing om te onderskei tussen waar en vals, goed en sleg, asook tussen regverdig en onregverdig (Apology, 30). Hy vra ook wetgewing om sulke kritici te beskerm.

Omdat Sokrates die Atheense jeug op die markplein leer om op 'n nie-konformistiese wyse gevestigde waardes, norme en sosiale instellings te beoordeel, word hy 'n omstrede "markplein-onderwyser". Die Atheners beskou hom as staatsgevaarlike en verkeerdelik as 'n Sofis (vanweë sy metode van kritiese ondersoek) wat die jeug verlei en verknoei (Apology, 28-30, 36; Crito, 48 a, b). Hy word tot die dood veroordeel en moet die gifbeker ledig.

Sokrates is deur sy tydgenote verkeerd verstaan, want hy wou alleen maar die intellektuele dinamika waarvolgens die mens as individu tot die mens as burger opgevoed kon word, mobiliseer (Steyn et al., 1982:51). Sodoende wou hy die ontwakende humanisme in die gemeenskap kanaliseer in 'n tradisie van wetenskaplikgegronde kritiek wat die kragte kon emansipeer om sosiale onrus te besweer.

3.B.2.2.3 Samevatting, afleidings en gevolgtrekkings

In 'n tyd van sosio-politieke omwenteling en onder die invloed van die Sofiste eskaleer die vryheidsideaal in Athene bykans tot by die punt van sosiale anargie. Individualisme en ondersoekende denke kom sodoende te staan teen die tradisionele waardes en norme van die Atheners (Phaedo, 68 e; 69 a, b).

Sokrates wil die dialektiese verhoudings wat uit hierdie polêre antagonisme spruit, aanspreek. Dus skakel hy in by die ontwikkelingspiraal van die dialektiese spel in onderwysgebeure en -denke in Athene. Dit sluit aan by, maar konfronteer ook die Sofiste en loop uit op die skoolmodel van sy leerling, Plato.

Deur die tradisie van eerlike kritiek in die gemeenskap te vestig wil Sokrates hê dat die opvoeding die menslike gees emansipeer sodat die mens die dialektiese spel tussen konformisme, konvensie en vooroordeel enersyds, en waarheid, goedheid en deug andersyds kan hanteer. Hy bepleit dus verantwoordelike en verantwoordbare intellektuele vryheid as 'n deug en beskou dit as 'n sintese in die interpolêre spanninge in die gemeenskap en sy opvoedingstrukture.

Na Sokrates se dood tree sy leerling Plato op as kampvegter vir sy leermeester se opvoedingsgedagtes. Sodoende word die tradisie van kritiese denke as vernuwende en vitaliserende invloed in die Westerse opvoedingsfilosofie voortgesit en gevestig. Hierdie invloed strek tot in die twintigste eeu.

Plato kon egter in sy sosio-politieke en sosio-ekonomiese model van gemeenskapsonderrig (wat hy deur die skool wil

bewerkstellig) nie wegbreek van die vorm-materie-grondmotief met sy intrinsieke eienskap van sosiale ordening aan die hand van intellektuele deug nie.

Vervolgens word 'n bespreking aangebied van Plato se skoolmodel en die de-/vitaliserende kragte daarin werksaam.

3.B.2.3 Die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsdenke van Plato

3.B.2.3.1 Inleiding

Die dinamika in die ontwikkelingspiraal van die dialektiese spel van/in die Antieke Griekse opvoedingsdenke verloop soos volg:-

Sokrates neem in sy opvoedingsdenke standpunt in teen die Sofistiese beskouings van die relatiwiteit van moraliteit (Anon., 1977b:175). Hy sê dat daar bepaalde norme en doelstellings vir menslike gedrag en dus vir opvoeding en onderwys bestaan.

Hy neem standpunt in teen die devitaliserende magte van konvensionalisme en konformasie en propageer kritiese denke by sy leerlinge. Na sy terdoodveroordeling word sy opvoedingsgedagtes in die praktyk uitgebou deur sy leerling Plato.

Plato gee aan Sokrates se etiese en kennisteoretiese opvattings 'n metafisiese onderbou wat ook in sy (Plato se) skool neerslag vind. Deur die skool "rasionaliseer" Plato kennis en etiek. Hy meen om daardeur die kragte te mobiliseer wat die Atheense gemeenskap in 'n medemenslike en reg-

verdige, bio-sosiale en holistiese staatsorganisme kan verenig.

Vervolgens word 'n kritiese bespreking aangebied van die de-/vitaliseringskragte werksaam in Plato se skoolfilosofie.

3.B.2.3.2 Historiese oorsig van Plato se lewe en werk

Plato (429-347 voor Christus) word groot in die tyd van die Peloponnesiese oorlog (431-414 voor Christus) (kyk 3.B.2.1). Omdat hy uit die Griekse adel stam, verfoei hy die revolusionêre burgery se eise om 'n demokrasie. Plato kom egter onder Sokrates se invloed in aanraking met die nuwe gees van ondersoekende denke en ontwikkel 'n insig in en waardering vir die morele verpligtinge van die demokrasie (Bosanquet, 1906:311-312; Anderson, 1961:59).

Plato se twee geskrifte die Republic en die Laws handel hoofsaaklik oor insigte in en moontlike oplossings vir die politieke, juridiese en opvoedingsprobleme van sy tyd (vgl. veral die Republic, Boek I).

Hy wil die Ideale Staat vestig onder primaat van redelike etiek. Plato (Republic, 429) beskou die staat as 'n uitdrukking van die menslike rede omdat dit volgens hom die staat se taak is om deur wetgewing die mens op te voed tot vooruitgang en geregtigheid (Thomas en Thomas, 1985:726).

In 387 voor Christus stig Plato sy Akademie wat bly voortbestaan tot 529 na Christus toe keiser Justinianus dit sluit (Rusk en Scotland, 1981:13). In die Akademie bied Plato wiskunde, astrologie, wetenskap en filosofie aan. Hy be-

skou hierdie vakdissiplines as die grondslag van suiwer wetenskaplike denke.

In sy skool en in sy geskrifte propageer Plato die gedagte en praktyk van die Ideale Staat wat volgens eties-intellektuele riglyne georden is. Die sosiale ordening in die gemeenskap/staat moet geskied volgens 'n hiërargies-geordende waardesisteem van sosio-politieke en ekonomiese bruikbaarheid van die individu, onder leiding van die filosoof-konings en in 'n sisteem van altruïstiese sosiale geregtigheid (Republic, 431, 434, 549). Plato pas sy onderwysmodel aan by sy staatsmodel en hy sit sy onderwysteorieë volledig in die Republic Boek VII uiteen (vgl. Laws, 711 e; Republic, 427-434, 468-471).

Onderwys, etiek en moraliteit en politiek vorm volgens Mayer (1973:101) vir Plato 'n onverbreekbare eenheid en is die rigters in die prosesse en strukture waarvolgens hy sy utopie in 'n werkbare model van die Ideale Staat wil vestig.

Vervolgens word 'n bespreking van hierdie beskouinge van Plato aangebied.

3.B.2.3.3. Plato se rasionaal vir sy Ideale Staat

Plato beklemtoon in die Republic die mag van die onderwys as hervormingsinstrument. Ten einde sosiale hervorming te kan bewerkstellig, werk Plato die eerste kurrikulum-rasionaal in die Westerse geskiedenis uit (Pratt, 1985:4191).

Volgens hierdie rasionaal wil Plato in sy skoolmodel die aangebore moontlikhede van die individu aanwend om hom op 'n geregverdigde wyse en onder staatsgesag (Republic, 70)

by 'n bepaalde klas in te skakel ter wille van sosiale orde en vooruitgang (Republic, 455, 537).

Plato beskou dus nie staatsabsolutisme en individualisme as teenstellende en antagoniserende kragte nie. Hy beskou hulle as die sintese van 'n regverdige sosio-politieke bestel in sy Ideale Staat (kyk 3.B.2.3.5).

Die Spartaanse dissipline en die Atheense kultuur dien as rasionaal vir sy Ideale Staat en die onderliggende onderwysstrukture en -inhoude wat dit moes bevestig en bestendig (vgl. Ulich, 1965:23-24; Fagg, 1979:24).

Plato wil die negatiewe invloede van ouervooroordele teenoor die staat teenstaan deur die kinders van staatsweë en in staatsorg op te voed (Ornstein en Levine, 1981:110). Plato wil 'n staatsbeheerde onderwysmilieu daarstel waarvolgens leerinhoude en onderwyspraktyke staatskadende praktyke kan afwend en voorkom (Republic, 410, 442, 492).

Plato meen om sodoende deur sy skoolmodel die vitaliserende kragte te mobiliseer wat die verbrokkeling van die Atheense maatskaplike strukture en die aanslag van die individualisme teenstaan.

Hy wil die interpolêre spanning tussen individualisme en staatsoutokrasie versoen in 'n sintese van 'n regverdige demokrasie. Die rasionaal vir hierdie sintese lê vir Plato in die feit dat geregtigheid volgens hom 'n wederkerige effek het. Daarom moet die individu, die gemeenskap en die staat (Republic, 368, 417) almal insette in die Ideale Staat en gemeenskap lewer.

Volgens Plato is die staat nie 'n sielsvreemde heerser oor

die volk nie, maar 'n eksterne uitdrukking van die menslike rede omdat dit die staat se taak is om deur wetgewing die kragte te inisieer waardeur mense tot vooruitgang en geregtigheid opgevoed kan word (Republic, 429; Boyd, 1922:181-182).

Onderwerping aan die staat is dus die erkenning van die reg dat die rede die menslike bestaan beheer. Dit vorm ook die rasionaal vir die individu se onderwerping aan die Ideale Staat wat sinoniem is met Ideale Moraliteit (Bosanquet, 1906:198).

Plato wil sosiale onrus bekamp deurdat hy wil wegdoen met die neerdrukkende hiërargiese klassestelsel wat op geboorte en bloedlyn gegrond is. Hy wil deur 'n (volgens hom) meer regverdige klassestelsel, wat gegrond is op intelllek, wysheid, moraliteit en karakter, die dinamika verskaf waarvolgens die ganse volk tot 'n holistiese eenheid van deugdelike geregtigheid opgevoed word (Odendal et al., 1979:40; Kapp et al., 1985:52).

Om hierdie doelwit te kan bereik, moet die skool en die opvoeding aangewend word om tot deug, gesien as 'n allesomvattende altruïstiese kommunalisme, op te voed. In hierdie kommunale bestel is die staat se gesag dwingend en daarop afgestem om die gemeenskap onder leiding van moreelintellektuele super-individue, naamlik die volksbeskermers en die filosoof-konings, op 'n regverdige wyse tot gemeenskaplike voordeel te orden (Republic, 363, 403, 412, 452-453, 520).

Die samebindende kragte en vitale sintese wat die dinamika van gemeenskapsintegrasie moet bewerkstellig, is onderlinge afhanklikheid en die superieure insigte van die filosoof-koning. Hy moet deur sy meerdere vermoëns en aan die hand

van onderwys en opvoeding, in staat wees om hierdie kragte te identifiseer, te mobiliseer en te kanaliseer om die Ideale Staat waarin elkeen volgens sy vermoëns insette lewer, in stand te hou (Republic, 522).

3.B.2.3.4 Plato se opvoedings- en skoolteorie

Volgens Plato is die mens reeds vanaf geboorte 'n mede-implementeerder van die goddelike orde (Laws, 653 c, 672 c, 788 c - 790 d). Sodoende verleen Plato aan sy opvoedingsmodel 'n metafisiese onderbou wat na die Griekse vormmateriegrondmotief teruggryp.

Plato se staatsmodel sluit ook aan by die primaat van die godsdiens van die Griek in Antieke Griekeland. In die Laws (811d) verklaar Plato dat godsdiens die uitgangspunt van die regering moet wees en dat regeerders opleiding in teologie moet ontvang (Republic, 427; Laws, 927 a-c). Die filosoof-koning wat Plato bepleit, vertoon ook 'n parallel met die charismatiese leierskap van die Antieke Beskawings (Mayer, 1973:101) (vgl. Lion-Cachet, 1980:47).

Hy grond egter nie die koningskap in 'n goddelike missie, soos wat histories die geval was nie maar in kwalitatiewe eienskappe (Weber, 1947:247) soos intellek, moraliteit en plig. Plato bou hierdie beskouing van leierskap in sy onderwysmodel in en hy maak dit die sentrifugale krag in sy samelewingsteorie. Sodoende wil hy die staatsoutokrasie verdeugdelik en die polêre spanning tussen individualisme en outoritêre staatsdwang in die sintese van morele pligpleging onder primaat van intellektuele moraliteit, in sy onderwysmodel bevestig.

Onderwys, etiek en politiek vorm volgens Plato 'n onver-

breekbare eenheid in die prosesse en strukture waarmee hy sy Utopie in 'n werkbare model van die Ideale Staat wil vestig.

3.B.2.3.5 Afleidings en gevolgtrekkings

Plato beklemtoon deurgaans in sy opvoedingsfilosofie die verband tussen al die lewensaspekte van die mens. Hy meen ook dat die individu deur gemeenskapwaardes en -kohesie gedetermineer word (Republic, 468). Hierdie standpunt van hom vorm 'n radikale teenpool met die Sofiste wat deur praktykgerigte intellektualisme die individu wil toerus om in die gemeenskap te funksioneer (Republic, 492-495).

Plato trag om die individualisme met kommunalisme te versoen deurdat hy 'n nuwe dimensie en dinamika aan die onderwysmodel van sy tyd verskaf. Hy sê dat die onderwys 'n tweeledige doel het, naamlik die individuele en die staatsburgerlike (vgl. Coetzee, 1963:65) in teenstelling met die Griekse model van opvoeding tot staatsburgerskap. Hy akkommodeer dus die ontluikende humanistiese opvoedingsideaal (kyk 3.B.2.1) en plaas dit in 'n simbiotiese verhouding met die Griekse burgerskapideaal.

Die opvoedingsfilosofie van Plato berus, soos hierbo aangetoon, op sy politieke ideale. In die Republic (370-375, 427-434, 468-471) en Laws (711 e) sê hy dat die eienskappe van die Ideale Staat geleë is in wysheid, moed en selfdissipline onder die primaat van sosiale en persoonlike geregtigheid en dat hierdie eienskappe in 'n sosiale hiërargiese onderskikking teruggevind kan word in die Ideale Staat.

In die hoop om die sosio-politieke onrus te bekamp en ten einde die Atheense stadstaat in stand te hou, wil Plato wegdoen met die bestaande drievlak-geordende sosiale bestel, wat nie die veranderde samestelling van die Atheense gemeenskap met 'n opkomende handelsklas en die "nuwe vrymanne" (kyk 3.B.2.1) kon akkommodeer nie.

Hy stel in die plek van bogenoemde sosiale struktuur 'n gewysigde drievlakstruktuur waarvolgens mense en groepe op grond van intellek en karakter onderskei word, want hy is van mening dat die eienskappe van die individu op mikrovlak, sosiale verhoudings op makrovlak weerspieël (Republic, 368). Plato wil die skool gebruik om hierdie onderskeidings te kultiveer tot sosiale en kommunale bruikbaarheid (vgl. 3.A.5) wat die krag in die funksionering van sy Ideale Staat is.

Plato hanteer dus die dialektiese verhoudings wat in die gemeenskap bestaan eerder hervormend as revolusionêr en hy wend sy onderwysmodel aan om hierdie hervormings deur te voer.

In die proses van sy onderwyshervorming en radikale herformulering van bestaande onderwysbegrippe en -strukture ontplooi Plato 'n bepaalde dinamika in die onderwys waarvan die invloed tot in die twintigste eeu strek.

Plato kan naamlik beskou word as die vader van gedifferensieerde onderwys. Deurdat hy 'n klassestruktuur in sy opvoedingsfilosofie inbou beklemtoon hy die feit dat ongelyke gawes nie gelyke behandeling kan kry nie (vgl. Mayer, 1973:104; Connell et al., 1982:197). Hy probeer die leeromgewing so struktureer dat die individuele opvoedeling tot sy reg kom (Curwin, 1988:1409) en sy vermoëns maksimaal

ontsluit word (Republic, 353; Laws, 965 d). In sy opvoedingsmodel word die intellektuele klas, nieteenstaande dit alles, en as gevolg van die elitistiese transendensie-tot-deug-beginsel, eensydig ontwikkel. Plato bly dus, ondanks sy radikale hervormingsgedagtes, steeds vasgevang in die vorm-materie-dialektiek van sy tyd.

Plato se skool verkry 'n nuwe dinamika deurdat hy bepaalde onderwystradisies herinterpreteer en herformuleer. Liggaamlike opvoeding verkry byvoorbeeld 'n nuwe dimensie en word afgestem op karakter, eerder as op brute krag en fisiese vaardigheid (Republic, 537).

Volgens Mayer (1973:103) is Plato die eerste Westerse opvoedingsfilosoof wat verpligte volksonderwys propageer en wat onderwys uitbrei na meisies. Hierdie standpunte was revolusionêr, al was sy motiewe vir die onderwys van dogters ingestel op die behoud van die staat (Republic, 452-453).

In Plato se onderwysmodel en -filosofie is daar ook devitaliserende kragte werksaam.

Die individu is byvoorbeeld (ten einde bepaalde sosio-politieke doelwitte te bereik) gekonfronteer met 'n etos van voorafbepaalde gemoraliseerde kennisinhoude en 'n onderwys- en gemeenskapstruktuurrasionaal wat as onaanvegbaar en onweerlegbaar beskou is. Volgens Barrow (1976:74) is dit alles nie rasioneel bewysbaar nie en berus die opvatting op 'n utopiese ideaal.

Volgens Perkinson (1980:11) was die gevolg hiervan dat die suiwerende en vitaliserende invloed van kritiek (kyk 3.B.2.2.2) nooit vormend kon inwerk op Plato se Ideale Staat en die opvoedingsfilosofie en -praktyk wat dit moes bewerkstellig nie.

Plato se onderwysmodel gaan gebuk onder 'n intrinsieke stagnasie. Plato is van mening dat, omdat die waarheid universeel en onveranderlik is, opvoeding en onderwys ook universeel en onveranderlik is (Republic, 511).

Plato beskou voorbereiding en opleiding vir die arbeidsmark as minderwaardig en net geskik vir die laagste vlak in sy sosiale hiërargie. Sy standpunt stel dus 'n radikale teenpool teenoor die Sofiste se leuse (en praktyk) van bruikbare kennis ter wille van selfbevoordeling (kyk 3.B.2.1) (vgl. 3.A.8.4).

Sodoende ontwikkel Plato nooit 'n arbeidsetos in sy opvoedingsfilosofie nie. Hierdie dialektiese verhouding tussen die Griekse paideia-ideaal van liberale opvoeding en gespesialiseerde beroepsopleiding wat deur die Sofiste en Plato aan die orde gestel is, en die de-/vitaliseringsdialektiek daarin werksaam, staan vandag nog dwarsoor die wêreld in die brandpunt in onderwysdenke (vgl. Lucas, 1984:127-131; Phillips, 1984:26-31).

Plato wil die kunste aanwend om die oplaaiende ontevredenheid in Athene oor die gebrek aan relevansie van opvoedingsinhoude aan te spreek (kyk 3.B.2.2.2). Volgens Boyd (1922:90) spreek Plato die simptoom van ontevredenheid met die kunste aan en nie die oorsaak, naamlik die dinamika van die eise van die tyd en van maatskaplike herstrukturering nie. Plato wil dus met sy benadering tot die kunste revolusie teenstaan deur relevansie in terme van sosiale kohesie te herformuleer teenoor die Sofiste se standpunt van praktiese utilisme.

In sy onderwysmodel skaal Plato die inhoudelike van die kunste af na 'n onderriginstrument: musiek en musiekinstrumen-

te moet eenvoudig wees en letterkunde en poësie moet morele voorbeelde verskaf ten einde sy sosiale en opvoedingsdoelwitte te komplimenteer (Republic, 363; Laws, 659 a). Verhale en mites van gode en volkshelde waarin moreelafbrekende dade gepleeg word, moet nie vertel word nie (Republic, 363).

Sodoende staan Plato die kind se ontwikkeling tot 'n verantwoordelike individu wat verantwoordbaar optree, teen. Plato verloor uit die oog dat karakter ontwikkel uit die verantwoordelike uitoefening van opsies. Sy aangepaste kurrikulum het dus 'n devitaliserende invloed op die kind se ontplooiing tot 'n selfstandige volwassene.

Hierdie mistastinge van Plato het ook tot gevolg dat die skool nie by magte was om by heersende tendense in die Griekse gemeenskap aan te pas en te ontplooi tot 'n vitale samelewingstruktuur nie.

Plato se skool ontwikkel nie tot 'n outonome samelewingsverband met 'n intrinsieke vitaliteit nie. Die rede daarvoor is dat Plato die tydgees in 'n sin verkeerd vertolk en nie kon insien dat daar nie net hervorming van die bestaande opvoedingstelsel en -filosofie in Athene benodig is nie, maar wel 'n totale herstrukturering.

Daarbenewens het Plato die sosio-politieke grondslae van die ontwakende humanisme ook nie korrek vertolk nie. Hy spreek die sosiale onrus aan deur 'n teruggrype na die ongekompliseerde staatsmodel en sosiale ordening van die verlede, alhoewel in 'n gewysigde vorm (kyk 3.B.2.3.1) (vgl. 3.A.7).

Hy verloor uit die oog dat die oorsake van die burgerlike

ontevredenheid nie soseer in klassekompleksiteit geleë is nie. Dit is, as gevolg van veranderende eise op ekonomiese, politieke en sosiale gebied wat dialektiese verhoudings binne die volkshuishouding veroorsaak het, geleë in die toenemende kompleksiteit van die lewe self (kyk 3.B.2.1).

Die revolusionêre gees wat in die Griekse volkshuishouding vaardig was, het nie ontstaan omdat daar van gevestigde gewoontes afgewyk is nie, maar eerder omdat die tradisionele opvoeding en die stagnante onderwysstrukture nie 'n antwoord kon bied vir die tradisie-progressie-dialektiek van die tyd nie.

Daarbenewens werk Plato se Ideale Staat devitaliserend in op die skool. Die staat is 'n dwangstaat en die skool ontleen sy bestaansreg aan sy taak as instrument vir die behoud van die staat (Republic, 461). Hierdie toestand werk devitaliserend in op die skool wat as gevolg hiervan nie kan ontwikkel tot 'n outonome samelewingsverband nie. Plato beskou in sy staatsmodel die staat en die skool as komplimentêr. In werklikheid staan die idealistiese staat in 'n devitaliserende spanningsverhouding teenoor die skool.

Plato slaag dus nie daarin om die dialektiese verhoudinge en polêre spanningsvelde in sy skoolmodel en opvoedingsfilosofie deur intellektuele moraliteit en sosiale plig in 'n sintese te laat kulmineer nie. Mede-verantwoordelik vir hierdie onvermoë is sy totalitêre neigings en die feit dat hy die massas in die staatsbestel geakkommodeer, maar nogtans bykans geminag het. Sy visie oor die kunste was beperk en sy idealistiese skoolmodel het 'n beperkte invloed op die mensdom gehad (Mayer, 1973:104).

3.B.2.3.6 Samevatting en vooruitskouing

Tot dusver is aangetoon dat die skool sedert antieke tye in die Chinese sowel as die Griekse beskawings 'n onoplosbare dialektiese karakter vertoon het, as gevolg van 'n tese-antitese-korrelasie. Dit is duidelik dat allerhande magte neig om die skool van sy vitaliteit te ontneem. Daar is egter ook magte werksaam wat wil vernuwe en bewaar ten einde 'n nuwe dinamiek en toekoms-gerigtheid aan die skool te verskaf.

Vervolgens word 'n sprong in die geskiedenis geneem en die skool van Clemens van Alexandrië (ca. 150-215 na Christus) word onder die loep geneem om te bepaal watter de-/vitaliserende kragte daarin werksaam was.

3.C. DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN SKOOL VAN CLEMENS VAN ALEXANDRIë

3.C.1 DIE KULTUURHISTORIESE AGTERGROND WAARTEEN DIE EERSTE CHRISTELIKE SKOLE TOT STAND GEKOM HET

Titus Flavius Clemens (Alexandrinus) (ca. 150-215 na Christus) (Power, 1970:211) leef in 'n tyd toe die Pax Romana onder Servus Alexander begin verbrokkel het (Van der Linde, 1981:11): die goddelike keiser was nie meer in staat om die individu en die staat teen die aanvallende barbare te beskerm nie.

Die individu word sodoende van sy sedelike en godsdienstige ankers losgeruk (Van der Walt, 1978:52). In die Griekse wêreld ontstaan daar daarom in hierdie tyd 'n belangstelling in die Oosterse mistisisme (Van der Linde, 1981:11). Volgens die mistisisme is die kwaad geleë in die stoflike en die mens kan bevryding daarvan vind in transendensie na die Algees.

Die mistisisme vind aansluiting by die vroeë Griekse denkers wat die liggaam as materie en die siel as vorm beskou en meen dat die mens deur denke kan transendeer na die gees van God wat manifesteer in die volmaakte vorms of essensies (universalia) (Clemens: Stromateis, I.V,28(1); Clouse, 1988:283) (vgl. 3.B.2.2.2).

So ontstaan die twee-terreine-leer waarvolgens die tese van geloof (hoe ook al gedefinieer) te staan kom teen die antitese van Hellenistiese geleerdheid en transendensie deur denke en 'n soeke na 'n oplossing van hierdie spanninge.

Dit is in hierdie kultureelgodsdienstige klimaat wat die Christelike denkers soos Clemens van Alexandrië en Origenes (ca. 185-254 na Christus) gesoek het na 'n oplossing vir die spanning in die verhouding tussen die Hellenistiese geleerdheid en die Christelike geloof (Ferguson, 1988:104). Die Christelike opvoeding en skool as draer van die Christelike kultuur kom daardeur onder die soeklig.

Vervolgens word 'n bespreking van die Christelike skool en opvoeding in historiese konteks aangebied.

3.C.1.1 Die Christelike skool en opvoeding in die eerste drie eeue na Christus in historiese konteks

Gedurende die eerste paar eeue van die Christelike era is die kerk volgens Power (1970:200) as 'n superskool beskou. Die opvoedingsdoelwitte was geloofservaring en die opvoedingsinhoude was geskoei op die geloofsartikels. Dit was die Christenouers se plig om toe te sien dat hulle kinders hierin onderrig word (Mayer, 1973:88).

Daar het egter algaande 'n behoefte ontstaan om nuwe bekeerlinge (kategumene) in te lyf in die Christen se kerklike praktyke, reëls en rituele deur middel van kategese wat in die doop kulmineer (Wright, 1988:111-116).

Sodoende ontstaan die kategumene (bekeerlinge) skole byvoorbeeld in Alexandrië (kyk 3.C.2) (Casque, 1988:77). Hierdie skole se onderwysdoelwitte, -aktiwiteite en -leerinhoude was in die Christelike leerstellings gefundeer en het geen belang gehad by sekulêre onderwys- en opvoedingsdoelwitte en -inhoude van die Hellenistiese skole van dié tyd

nie.

Gedurende hierdie tyd was die Christene daarom aangewese op die heidense Hellenistiese skole vir onderrig in geletterdheid (Riche, 1974:333) en praktiese kennis vir die hier en nou. Hulle het egter bepaalde voorbehoude ten opsigte van die onderrig in die sekulêre Griekse mitologie, poësie en letterkunde gehad.

Die Christenskool is dus in terme hiervan gekonfronteer met 'n kompromie tussen die filosofie (in die algemeen), die epistemologie van Hellas (in die besonder) wat vir die ganse beskaafde wêreld, waarin die Christen beweeg het, 'n vertroetelde erfenis was, en die Christelike etos (Power, 1970:210).

'n Noodwendige dialektiek ontstaan dus volgens Power (1970: 205) tussen die intellektualisering van die Christendom (tese) en die gevestigde Hellenistiese epistemologie, filosofie en etos as antitese daarvan.

'n Raamwerk moes dus in en deur die Christelike skool geskep word om die essensiële eienskappe van die heidendom, wat primêr was vir die voortbestaan van die beskawing, te behou, te integreer en te versoen met die Christelike etos.

Volgens die Christendom moes die heidense kultuur veredel en gesuiwer en bruikbaar gemaak word vir 'n Christelike skoolmodel. Hierdie probleem het veral die filosowe en opvoedkundiges van die eerste vyf eeue na Christus besig gehou.

Een só 'n filosoofonderwyser was Clemens van Alexandrië (ca. 150-215 na Christus) (Casque, 1988:77). Hy was onder-

lê in die Griekse wetenskaptradisie, die boeke van die Ou en die Nuwe Testament en die apokriewe (Farrar, 1889:361).

Vervolgens word 'n skets van Clemens van Alexandrië se lewe, werke en van sy opvoedingsmodel en -filosofie verskaf.

3.C.2 CLEMENS VAN ALEXANDRIË SE LOOPBAAN AS CHRISTENFILOSOOFONDERWYSER

Clemens studeer onder Pantaenus (Casque, 1988:77,86) aan die Universiteit van Alexandrië in die sekulêre wetenskappe. Gedurende hierdie tyd word hy ook tot priester in die Christelike kerk verorden (Maloney, 1970:822; Frederickson, 1974:710). Hy volg Pantaenus op as hoof van die kategumene skool (Wright, 1988:115; Lucas, 1972:176-177) in Alexandrië. Hierdie kategumene skool was volgens Power (1970: 213) geskoei op die Akademie van Plato (kyk 3.B.2.3.2) en die Lyceum van Aristoteles (Anon., 1971b:514).

Alexandrië was in Clemens se tyd die kruispunt van vele kulture en godsdienste. Hier het die Platonisme en ander Griekse filosofiese denkskole saam bestaan met die Boeddhisme, die mistisisme van die Ooste, die Egiptiese kultuur, die Christelike filosofie en die Judaïsme. Hierdie toedrag van sake het aanleiding gegee tot allerlei filosofiese mutasies in die vorm van sinkretismes, waaronder die gnostisisme (Yamauchi, 1988:98-100; Casque, 1988:75; Lilla, 1971:142-143) wat almal 'n invloed uitgeoefen het op die leerinhoude in die skole van dié tyd.

As gevolg van Clemens se faam as onderwyser (Osborn, 1978: 4; Tod, 1953:799-800; Meyboom, 1913:vii; Farrar, 1889:361; Stromateis, I.I,71(3-6)) het kinders uit vooraanstaande

heidense families sy skool bygewoon, alhoewel sy skool bedoel was vir die opleiding van bedieners in die ampte in die Christelike Kerk.

As gevolg van die eklektiese samestelling van sy leerlingtal en die aanklag uit heidense geledere dat geloof en rede (wete) nie versoenbaar is nie, laat Clemens sy leerlinge toe om die filosofiese strominge en die wetenskap van sy tyd saam met die Christelike teologie en filosofie vanuit die invalshoek van hulle onderskeie kulture te bestudeer (Protrepticus, II,39(1)-56(6)).

In Clemens se skool is die Christelike geloof en godsdiens daarom op 'n rasionale grondslag ondersoek en verklaar (Casque, 1988:77).

Alexandrië word onder die invloed van Clemens die setel van die Christelike filosofie (Casque, 1988:77). Hierdie filosofie maak volgens Clemens daarop aanspraak dat dit onderliggend is aan alle godsdienstige stelsels, filosofieë en die wetenskap (Anon., 1988p:412) en dus in staat is om die geloof-wete dialektiese spanninge te kan oplos.

Omdat Clemens glo dat alle kennis uit die Logos (die ware rede; die Woord) voortkom (Wright, 1988:106, 109-110), is hy van mening dat die Christenonderwyser en -leerling die reg het om van sekulêre kennis gebruik te maak (Stromateis, I.XIX,94(1-7)).

Clemens tree hieroor met sy leerlinge in gesprek. Hy probeer aan hulle toon dat geloof en rede 'n eenheid vorm in die Christelike gnosis (vgl. Hurtado, 1988:100-103; Yamauchi, 1988:96-100; Anon., 1988j:247). Hy gee aan die Christelike teologie 'n wetenskaplike grondslag waarin die mens-

like rede 'n plek het (Stromateis, I.VII,1(1); Casque, 1988:77) en hy formuleer in sy gesprekke met sy leerlinge implisiet die eerste Christelike opvoedingsmodel.

Vervolgens word 'n bespreking van Clemens se opvoedingsfilosofie en -model aangebied.

3.C.3 CLEMENS SE OPVOEDINGSFILOSOFIE

3.C.3.1 Die skaakmatposisie van die Christelike skool en die bevryding daaruit deur die Logos-Paedagogus

Clemens probeer 'n brug slaan tussen geloof en rede. Hy wil intellektuele respektabiliteit aan geloof verskaf (Frederickson, 1974:71; Casque, 1988:77; Wright, 1988:106). Hy probeer om 'n sintese te bewerkstellig tussen die Griekse paideia-ideaal (kyk 3.B.2.3.5) van die ten volle gekultiveerde mens en die Christelike legaliste deur pistis (*vergelyk verderaan) en gnosis (*vergelyk verderaan) in Christelike terme te interpreteer (Stromateis, I.V,28(1); I.XVI,80(1); I.XIX, 94(1-7), 101(1); Lilla, 1971:32-33; vgl. Galasiërs 3:22 (** vergelyk verderaan).

Hy trag ook om 'n sintese te bewerkstellig in die skaakmatsituasie tussen geloof en rede in die opvoedingsfilosofie van sy tyd. Hy verklaar dat Christus, God, die Logos (*vergelyk verderaan) vergestalt. Christus is tegelyk Logos, onderwyser en instrukteur, naamlik Paedagogus (Stromateis, I.II,5(3); I.XXVII,178-179(2); IV.XXV,162(5); Johannes 1:1) wat deur die Christen in geloof, onder leiding van die Heilige Gees, aanvaar moet word (Paedogogus, III.XXI,100(1)-101(3)).

Clemens verintellektualiseer geloof en stel 'n nuwe vitale sintese aan die orde wat aan menslike leer deur die Logos 'n universele dunamis en vitaliteit verskaf. Hierdie uitgangspunt verskaf aan die Christenonderwyser en -skool van die vroeë Christendom 'n grondslag waarvolgens met vrymoedigheid van sekulêre kennis gebruik gemaak kan word en waarin wegbeweeg kan word van die stagnante legalisme van die vroeë gnostici* en Christelike simpliciores (Lilla, 1971:118-141).

* Die begrippe pistis, gnosis/gnostici en logos word hieronder breedweg in historiese verband geplaas, maar ook in terme van die betekenis wat Clemens daaraan gegee het, gedefinieer sonder om op die detail van die begrip in te gaan.

* Pistis

Pistis dui op die aktiwiteite van menslike leer en die vermoë om deur intellektuele ontleding van die wetenskaplike gedemonstreerde waarheid deur te dring tot die goddelike plan en tot saligheid. Die legalistiese onderhouding van die Wet van Moses (as die gedemonstreerde waarheid) deur sommige gnostici is 'n voorbeeld van pistiese denke. Clemens beskou hulle as pistiese Christene (kyk 3.C.3.1) (vir 'n volledige beredenering van pistis, kyk Lilla, 1971:118-141).

* Gnostici/gnosis

Volgens Holmes (1974:552) is gnostici persone wat kennis dra.

In die tweede eeu na Christus was gnostici 'n oorkoepelende term wat 'n verskeidenheid godsdienstige sektes omskryf het. Die gnostici het geglo dat hulle in besit was van besondere esoteriese geheime kennis (gnosis) wat deur God aan uitverkore enkelinge (die illuminati) na rituele inlywing in hulle broederskap, deur mondelinge tradisie toevertrou is (Anon., 1988:247).

Deur bepeinsing en transendensie na die goddelike het die illuminati geestelike insigte (illuminasie) in verband met die mens se geestelike oorsprong, identiteit en bestem-

ming ontvang (Frederickon, 1974:710).

In die oordrag van die oorgelewerde **gnosis** was net die **illuminati** bevoeg om as **didaskoli** (onderriggewers/onderwysers) op te tree.

Dit is op grond van hierdie onderwysende taak en sy herformulering van **pistis** en **gnosis** dat Clemens sy opvoedingsfilosofie implisiet in gesprekke met sy leerlinge naas die heersende opvoedingsfilosofieë van sy tyd stel.

Clemens verklaar dat geloof die grondslag van kennis (**pistis**: waarheid) is. Deur die rasionele deurgronding van die Woord as geopbenbaarde kennis (gnosis) kan die mens transendeer na morele perfeksie (Musurillo, 1960:179). Sodoende herformuleer Clemens **pistis** en gnosis in Christelike terme (vir 'n vollediger beredenering van gnosis, kyk Lilla, 1971:142-189).

* **Logos**

Grieks: rede, doel, wysheid; Woord (Johannes 1:1) (vgl. Wright, 1988:109).

Vir die antieke Griekse filosowe het **logos** op die embrionale ratio (**logos spermatikos**) van die heelal gedui (Anon., 1974c:656; Anon., 1988n:354).

Philo verbind **logos** met die sintuiglike/tydelike en die bo-sintuiglike/ewige deur 'n tussenganger: die Idee van Idees; die **Logos** wat die somtotaal van God se denke is. Die **Logos** is die eersgebore Seun wat by die Eerste Beginsel van die skepping, naamlik God is, en een met God is (Osborn, 1978:44).

Volgens Wright (1988:109-110) het die antieke denkers die begrip **Logos** ontwikkel om hulle geloof in die goddelike skepping en die vleeswording uiteen te sit.

Volgens Clemens is die **Logos** die rasionele beginsel in die ordening van die heelal wat in die Ou Testament God se Woord is en in die Nuwe Testament vlees geword het in Christus (Stromateis, I.XXVII,178-179) as Paedagogus (leermeester) en wat tussen die mense kom woon het (Paedagogus, I.I,2(1); Johannes 1:1-4). Die **Logos** werk volgens Clemens met die mens deur die Heilige Gees en geestelike kragte en heers oor die skepping. (Vir 'n vollediger beredenering van **Logos**, kyk Lilla, 1971:38-53.)

** Clemens se aanhalings uit Christelike tekste

Clemens se aanhalings uit die verskillende Christelike tekste is nie woordeliks korrek nie. Hitchcock (1899:233-235) skryf dit daaraan toe dat Clemens uit verskillende tekste aanhaal omdat die Kanon nog nie gesluit was nie. Desnieteenstaande word in hierdie afdeling Bybeltekste volgens Clemens aangedui.

3.C.3.2 Die aard en inhoud van Clemens se opvoedingsmodel

3.C.3.2.1 Clemens se Godsbeskouing, ontologie en kosmologie

Volgens Clemens en ander vroeë Christelike denkers is Christus die volmaakte openbaring van die heidense gedagte van die logos spermatikos (Anon., 1974c:656; Timothy, 1973:18-22). Die Christelike gnosticus het volgens Clemens hierdie oerbesef van die mens tot sy volle konsekwensies gevoer (Stromateis, V.XI,73(1)-76(1); V.XIV,133(1-4)), deurdat hy uit vrye wil na God transendeer om soos 'n god te word.

Volgens Clemens is die mens deel van die geskape werklikheid. Die mens het ook 'n redelike siel van God ontvang en moet die werklikheid deur sy sintuie aan die hand van die Christelike gnosis en pistis verklaar (Stromateis, VII.X,60(1)-61(5)).

Clemens kan egter nie wegbreek van die Hellenistiese invloede van sy tyd nie, want hy verklaar dat die mens met sy aardse liggaam (materie) die sinnelike dinge en met sy geestelike vermoëns die geestelike dinge omvat (Stromateis, V.I,7(4)). Clemens kan dus nie ontkom aan die devitalise-

rende Hellenistiese ideaal van kennis wat lei tot volkome deug en van die vorm-materie-dualisme nie en hy verklaar dat die jongeling deur opvoeding opgelei moet word tot volkome illuminasie (Steyn et al., 1982:45) (kyk 3.C.3.2.2).

3.C.3.2.2 Clemens se antropologie en epistemologie

In sy betoog probeer Clemens die spanninge wat in die opvoedingsmodelle en filosofieë, asook die epistemologie van sy tyd bestaan, tussen rede/kennis enersyds en geloof/openbaring andersyds, op te los in die sintese van die Christelike gnosis wat as intellektuele geloof beskou kan word. Hiervolgens is die Logos die wêreldrede wat sigself uit in die wetmatige natuurorde, waaraan die mens deur sy rede deel het. Wat in die (antieke) filosofieë as die logos spermatikos werksaam was, vind in Christus sy volle en volmaakte verklaring (Anon., 1974c:657).

Clemens stel 'n nuwe tese in sy Christelike gnosis en geloof. Openbaring verkry 'n nuwe en andersoortige dimensie wanneer die rede die geloof en openbaring verklaar. Hy stel Christelike deugdelikheid deur geloof en openbaring as die katalisator vir die heidense pistis en gnosis.

Ten opsigte van die antropologie beskou Clemens die mens as beeld van God vanuit die uitgangspunt van die menslike verstand (Stromateis, I.VII,37(1); Protrepticus, VI,70(1)).

Omdat Clemens van die standpunt uitgaan dat die waarheid universeel is omdat dit uit die Logos voortkom, verdedig hy die reg van die Christen om die goeie uit die heidense filosofieë te koöpteer en te herformuleer in die Christelike gnosis (Power, 1970:220) (1 Korinthiërs 2:15; Galasiërs 3:24).

Clemens se opvoedingsfilosofie neig na askese en die heidense intellektuele elitisme (vgl. Plato 3.B.2.3.3). Hy verklaar dat die Christelike illuminati vreemdelinge op aarde is en aardse dinge gering behoort te ag.

Volgens Clemens is dit vir die begenadigde illuminati moontlik om God op 'n wetenskaplikbevatlike wyse te aanskou. Dit is daarom vir hulle moontlik om deur openbaring én intellektuele deug te transendeer tot by God (Stromateis, VII.X,56(1)-57(5)).

Uit die bostaande is dit duidelik dat Clemens gebonde was aan sy tyd en steeds beweeg het binne die dampkring van die vorm-materie-grondmotief, waaraan hy egter 'n radikale nuwe dimensie verleen deurdat hy daaraan Christelike respektabelheid besorg.

3.C.3.2.2.1 Evaluering

Clemens handel in sy opvoedingsdenke met 'n verchristelike vorm-dimensie en negeer sodoende die mens se taak as skeppingsontplooier (kyk antropologie en epistemologie (3.C.3.2.2) en die skool se taak tot toerusting in dié verband (Stromateis, VII.V,17(1); XII,78(1-7)).

In sy skool en in sy opvoedingsmodel probeer Clemens kennis en geloof in 'n kosmologiese Logos te versoen. Hy sien Christus alleen as handelende in die skepping en verloor die reddende en verlossende Logos uit die oog in sy herinterpretering van die heidense gedagte van die logos spermatikos (Anon., 1974c:656; Lilla, 1971:38-53; Stromateis, V.IX,73(1)-76(1); V.XIV,133(1-4)).

Clemens neem egter die eerste tree in 'n embrionale deur-

braak in die rigting van die natuur-genade-grondmotief (Steyn et al., 1982:44-45), omdat hy 'n tussenganger, die **Logos** tussen die mens en God, identifiseer. Hiervolgens het die **Logos** alleen 'n kosmologiese taak en is gemoeid met die skepping en die mens (Anon., 1974c:656-657) en menslike kennisontplooiing.

Hierdie standpunt van Clemens dui op 'n verskeurdheid in die fundamentele grondslag van sy opvoedingsmotief wat nie anders as devitaliserend op die skool en die opvoeding kan inwerk nie.

Omdat Clemens sy antropologie en epistemologie afperk tot 'n bo-wêreldse dimensie, en in sy epistemologiese beskouing die mens as skeppingsontplooier misken, is sy benadering enkelduidig en onewewigtig. Hierdie mistasting tree duidelik na vore in Clemens se model van die hiërargiese orde van leer en die gepaardgaande elitistiese afperking waarvolgens alleen die illuminati tot volkome insig in staat sou wees. Hierdie standpunt toon ook reste van die Hellenistiese gedagte van 'n intellektuele adel (kyk 3.B.2.3.2). Clemens bly dus vasgevang in die devitaliserende Hellenistiese gedagte van 'n intellektuele elite. Hierdie elitisme vind ook neerslag in die hiërargiese ordening van Clemens se geskrifte wat vervolgens bespreek word.

3.C.3.2.3 Die hiërargiese ordening in Clemens se geskrifte

Deur geloof as 'n vitaliserende mag te interpreteer (Stromateis, VII.X,56(1)-57(1)) trag Clemens om 'n opvoedingsmodel daar te stel wat op sy minste die spanninge in die opvoedingsmodelle en die skole van sy tyd probeer oplos.

Volgens Farrar (1889:364) is die hiërargiese ordening van leer sowel as van individuele ontwikkeling na volkome deug implisiet weergegee in die opeenvolging van Clemens se geskrifte (vergelyk die hiërargiese orde en leer by Plato, 3.B.2.3.3 vir Hellenistiese invloede): eerstens, bekering: Protrepticus; tweedens, inlywing deur praktyk, bewyslewering en geloof: Paedagogus en derdens, transendensie om soos 'n god te word: Stromateis.

Clemens bly kultuurgebonde en kan nie wegbreek van die Hellenistiese elitistiese afperking van leer in 'n hiërargiese orde nie. Volgens Clemens is alleen enkele ingewydes, die illuminati, in staat tot insig in die ware tradisie van wysheid (Paedagogus, III.XII,97(2); Stromateis, I.I,4(1-4); I,15(1-2), VII.XVI,104-105(6)) (vergelyk Plato se intellektuele elite, 3.B.2.3.3; 3.B.2.3.4 vir Hellenistiese invloede) en kennis van die Eerste Beginsel, naamlik God (kyk 3.C.3.4).

Clemens sê dat daar diegene sal wees wat oor heidense kennis beskik (die gnostici en die Grieke) of oor geloof (die pistiese Christelike legaliste, Lilla, 1971:118-141), maar nie oor Christelike gnosis nie en dus oningewy is en nie as didaskoli kan optree nie (vir Hellenistiese invloede kyk 3.B.2.3.4).

Volgens Clemens (Stromateis, III.IV,44) word die wyse waarop leer plaasvind, geïllustreer deur die etiek van die ware Christelike gnostikus. Clemens bepleit hiervolgens geestelike en intellektuele askese waarvolgens die Christelike gnostikus leer om oor homself en sy besittings te heers en om 'n vermoë te ontwikkkel om die goddelike waarheid, naamlik die kennis van fenomene en intellektuele objekte, vanuit 'n nuwe visie te benader. Die wetenskap moet vol-

gens Clemens in sy verhouding tot die Eerste Beginsel (kyk 3.C.3.2.1 en 3.C.3.2.2.1) benader word en dus verchristelik word (Stromateis, III.IV,17-21; III.VII,36; Psalm 119: 66-68; Stromateis, III.VI,41,45; III.XIV,84; Efesiërs 4:13; Lucas 20:36; Chadwick, 1954:147; Lilla, 1971:117).

3.C.3.2.3.1 Evaluering

Volgens Lilla (1971:112-113) dui Clemens se ideaal van die etiek van kennis op invloede deur Philo van Alexandrië (vgl. Wright, 1988:109), die Middel-Platoniste en die Neo-Platoniste. Lilla (1971:112-113) dui ook daarop dat die sinkretisme van Plato, die Stoïsyne en Aristoteles in Clemens se sedeleer te bespeur is in sy beklemtoning van die primaat van volkome deug en selfbeheersing. (Vergelyk in dié verband die ooreenkoms met Sokrates: 3.B.2.2.2 en Plato: 3.C.2.3.4).

Die etiek van Clemens se skoolteorie en van sy opvoedingsfilosofie kan dus saamgevat word in die ontleding van sy herinterpretering van die begrippe **pistis**, **gnosis** en die **Logos**. Hierdie siening van Clemens is 'n radikale afwyking van veral die epistemologie van sy tyd, want hy stel bekering tot en geloof in Christus as 'n voorvereiste vir illuminasie en insig in die geopenbaarde waarheid.

Hy akkommodeer die heidense wetenskap in sy denke en stel geloof in die **Logos-Paedagogus** as die tussenganger en die sluitsteen tot volkome, goddelike kennis (Stromateis, III.XI,60-61). Hy beskou hierdie uitgangspunt as 'n oplossing vir die geloof-rede-dialektiek van sy tyd.

Deur sintesedenke stel Clemens 'n nuwe, innovatiewe en vitaliserende opvoedingstese. Hy doen dit deur die eklektiese afparing en sintese van die Hellenistiese redelike wetenskapsideaal met die bevrydingsmotief van denke onder leiding van die **Logos** (vgl. Anon., 1988i:209).

Hierdie opvoedingsmotief van Clemens loop uit op die natuur-genade-grondmotief wat gedurende die Middeleeue hoogty gevier het en wat onder meer volgens Steyn et al. (1982:46) aanleiding gegee het tot verkerkliking van die skool. Andersyds het die positivisme byvoorbeeld weer die natuurpool in sy opvoedingsmodel oorbeklemtoon (Steyn et al., 1982:46). Dit is alles tendense wat deur die eeue devitaliserende invloede op die skole in Westerse lande uitgeoefen het.

Clemens verskaf egter 'n nuwe vitaliteit aan die opvoedingsdenke van sy tyd deur die heersende geloof-rede-antitese in 'n sintese onder die primaat en dinamika van die **Logos** te probeer verenig. Hierdie dinamika vorm 'n kontras met die stagnante legalisme van die Christelike **simpliciores** van Alexandrië enersyds, en die **paideia**-ideaal van die Hellenistiese opvoedingsmodel (kyk 3.B.2.3.5) andersyds. Sodoende lui Clemens die nuwe era van die natuur-genade-grondmotief in (Steyn et al., 1982:44-45).

3.C.3.3. Die praktyk van Clemens se opvoedingsmodel

3.C.3.3.1 Die allegoriese metode as onderrigmetode wat tegelyk inisieer, illumineer en ontbloot sowel as elimineer en verberg

Volgens Lilla (1971:10) is Clemens die eerste persoon wat

'n teorie oor simbolisme (en sy plek in die leer-hiërargie) daarstel en poog om dit rasioneel te regverdig.

Clemens verklaar dat waarheid en kennis op 'n besondere wyse hanteer moet word: dit moet tegelyk ontbloot, die leerling inisieer en illumineer, terwyl dit verberg moet word vir diegene wat ongeskik is vir opleiding (Stromateis, I.III,23(1-3)).

Om hierdie doel te bereik, maak Clemens van die simboliek van die allegorie gebruik (Stromateis, V.VIII,46(1); V.IX,56-57).

In Stromateis, (VII.XVII,4(3)) verklaar Clemens dat die geskiedenis op twee maniere vertolk kan word, naamlik historieskonkreet en allegories. Laasgenoemde insigte is net vir die illuminati (kyk 3.C.3.3.2) beskore, want hulle is in staat om die versteekte waarheid via die geloof in God, die **Logos**, te ontdek. Clemens belig hierdie standpunt van hom aan die hand van wat Musurillo (1960:179) beskou as 'n verwronge allegoriese herinterpretasie van Spreuke 5:20 en die geskiedenis van die aartsvaders en haal in dié verband onder meer Genesis 15:5 aan (Stromateis, V.I.8(6), I.V.31(5); Paedagogus, I.V,21(3-4)).

3.C.3.3.1.1 Evaluering

Clemens slaag nie daarin om weg te breek van die gnostici se gedagte van esoteriese en ekslusiewe kennis wat alleen vir die illuminati beskore is nie (vgl. Plato se Republic, 370-371 vir Hellenistiese invloede in dié verband), alhoewel hy 'n nuwe element in sy filosofie inkorporeer. Hy stel naamlik die **Logos** as inhoud, **dunamis** en bestem-

ming van sy opvoedingsfilosofie.

Clemens se allegoriese metode ontsier volgens Musurillo (1960:179) sy redenasies; hulle wemel van dogmatiese verwringings en eensydige afleidings en gevolgtrekkings (vgl. Stromateis, I.VI,25-52).

Die metodiek van Skrifeksegese deur middel van die simboliek van die allegorie van Clemens se begenadigde illuminati en leerlinge onder leiding van (Clemens as) die didaskolus, moet dus noodwendig 'n devitaliserende invloed uitoefen op die metodologiese model waarvolgens Clemens wil onderrig. Die rede hiervoor is dat leerling en leermeester vanuit die premisse van feitelike en dogmatiese disinformasie uitreik na kennis van die Woord.

3.C.3.3.2 Clemens se trilogie en die hiërargiese stappe van leer

Volgens Farrar (1889:364) is die hiërargiese ordening van leer implisiet weergegee in die opeenvolging van Clemens se geskrifte, naamlik: eerstens bekering: Protrepticus; tweedens inlywing deur praktyk, bewyslewering en geloof: Paedagogus en derdens, transendensie om soos 'n god te word: Stromateis (agt boekdele). Hierdie hiërargiese onderrig van leer is 'n bewys dat Clemens nie kon wegbreek van die Griekse invloede nie (kyk 3.B.2.3.5) (vgl. Stromateis, IV.VII,53(1-4); VII.X,56(1)-57(1); 1 Korinthiërs 13:13; Paedagogus, III,XII,97(2)).

Clemens se leerhiërargie kulmineer in die agt boeke van Stromateis wat alleen vir die illuminati toeganklik is op grond van hulle vermeende meerdere insigte (vgl. Stroma-

teis, I.I; 4(1-4); I.I,15(1-2); VII.XVI,104-105(6)).

In sy geskrifte verwerp Clemens die wysbegeerte van Sokrates (kyk 3.B.2.2.2) en van Plato (kyk 3.B.2.3.4) op grond van die wysheid van die **Logos** (Protrepticus, VI,71-80(3)). Hy herdefinieer die Hellenistiese gedagte van transendensie deur denke en verklaar dat die opvoedingsproses die praktyk van goeie Christelike gewoontes impliseer wat kulmineer in 'n geloofservaring om soos 'n god te word (Protrepticus, X,99(1); vgl. Paedagogus, III.XXI,98(103); Prediker 4:11; Lukas 24:45).

Clemens se gedagte van geloofservaring kan egter nie tot sy volle konsekwensies gevoer word nie, omdat die mens steeds 'n eiemagtige verlosser is (kyk 3.C.3.4).

In Paedagogus (I.III,9(4)) wys Clemens daarop dat opvoeding oor die ganse lewe strek en dat vroue nie daarby uitgesluit is nie. Laasgenoemde standpunt is liberaal vir sy tyd en brei geleerdheid uit na 'n hoofsaaklik agtergeblewe groep van die gemeenskap.

Die heidense reste in Clemens se geskrifte tree veral duidelik na vore in Stromateis.

Clemens bied sy beredenerings in Stromateis in onsistematies en in moeilik verstaanbare dialoog aan. Hy spreek in allegorieë want hy wil die waarheid van die oningewydes, die onkundiges en die hooghartige kritici soos die Sofiste, verberg (Stromateis, I.I,15(1); I.I,21(2)-IV,26(5)). Clemens meen hulle is onmagtig om die simboliek, wat alleen toeganklik is vir die illuminati, (Stromateis, I.II,20(4)-21(1)) te verstaan (kyk 3.C.3.2.1).

Lilla (1971:157) wys daarop dat 'n heidense sekte, die Carpocratiërs, geglo het dat Jesus geheime gesprekke met sy dissipels gevoer het om **gnosis** aan hulle te verduidelik en dat Clemens se standpunt hiermee ooreenstem (Stromateis, I.13,1-5; I.55(3)-56(2)).

Clemens se opvoedingsmodel kulmineer dan ook in die kultivering van die **illuminati** deur opleiding en inlywing in die Christelike **gnosis** (Stromateis, I.1,3(2)).

In sy opvoedingsmodel stel Clemens deurgaans die Christelike norme van geloof, hoop en liefde as antitese teenoor die Hellenistiese opvoedingsideaal van dapperheid, wysheid en deug (Stromateis, IV.XXIII,151; IV.VIII,53-54; V.I,1-3; I.14.16; VII.X,59(1-6)). Clemens stel dus 'n verfrissende, andersoortige opvoedingsnorm in 'n tyd toe die Romeinse Ryk aan die verbrokkel was (kyk 3.C.1) en die Romeinse opvoedingsideaal toenemend irrelevant geraak het.

3.C.3.3.2.1 Evaluering

Clemens se Protrepticus, Paedagogus en Stromateis (kyk 3.C.3.2.3; 3.C.3.4) kan beskou word as die eerste Christelike opvoedings- en onderwysfilosofie (Power, 1970:221). Hy beskryf die inhoud, nut, betekenis, sin en doel van die opvoeding as omhoogleiding na God. Hy bly egter steeds vasgevang in die Hellenistiese strewe na volkome deug. Hierdie Hellenistiese inslag moes noodwendig devitaliserend op die opvoeding en die skool inwerk.

Hy beskryf en begrond sy opvoedingsmodel aan die hand van die Woord. Clemens handel met die opvoedingsaspekte soos aanmoediging, motivering, straf en tug uit die Woord. Hier-

die aspekte staan vandag nog in die brandpunt van Christelike denke in verband met die skool.

Daarbenewens beskryf Clemens die hulpmiddels wat deur die Christenonderwyser, aan die hand van die Woord as Paedagogus deur die paedagogus aangewend kan word. Hierdie hulpmiddels, wat op die grondslag van liefdevolle bemoeienis aangewend word, verskaf 'n nuwe dinamika en vitaliteit aan die opvoedingsaktiwiteite in 'n tyd toe opvoeding en onderwys dikwels gekenmerk is deur rigiede en onsimpatieke dissiplinering van die kind deur onsimpatieke leermeesters.

Deur die hiërargiese ontwikkelingsfases van opvoeding en transendensie na deug deur sy opvoedingsmodel in en deur sy trilogie te illustreer, sowel as om sy opvoedingsmodel te ontwikkel uit en teenoor die historiese opvoedingsverloop in die Romeinse Wêreld en die Ooste, akkommodeer Clemens die verlede, hede en toekoms in 'n dinamiese opvoedingseenheid. Hierdie kenmerke van historisiteit, aktiewe ontwikkelingsfases en toekomsgerigtheid, dui op 'n inherente vitaliteit in Clemens se opvoedingsfilosofie (vgl. Osborn, 1978: 4; Tod, 1953:799-800; Stromateis, I.1,71(3-6).

In veral Stromateis is die invloed van Clemens se Hellenistiese kulturele agtergrond merkbaar. Hy stel dit naamlik dat die mens deur God te ken, soos 'n god word. Clemens begrond dus die omhoogleiding van die opvoedeling na God volgens die Hellenistiese model van intellektuele elitisme en heidense uitgangspunte wat noodwendig devitaliserend op die skool en die opvoeding moet inwerk.

Sodoende slaag Clemens nie daarin om die fundamentele grondslag en inhoud van Christelike opvoeding en onderwys, sowel as die mens se eindbestemming by God in sy wese en volle

konsekwensies te deurgrond nie.

3.C.3.4 Afleidings en gevolgtrekkings

Hitchcock (1899:224) is van mening dat Clemens eerder 'n eklektiese filosoof as 'n teoloog was. Hy was by uitstek 'n polemikus (Sinclair et al., 1987:1109) en 'n apologeet vir die Christendom (Frederickson, 1974:710). In die proses ontwikkel hy ook 'n Christelike opvoedingsfilosofie.

Lilla (1971:1-8) is van mening dat Clemens alleen verstaan kan word as hierdie konflikpotensiaal van sy eklektiese kultuuragtergrond (kyk 3.C.2) in ag geneem word. Lilla (1971: 232) is van mening dat Clemens die Christendom gehelleniseer het, soos wat Philo die Judaïsme gehelleniseer het.

Clemens poog om die beste kenmerke van die Hellenistiese redelike wetenskap te versoen met die beste wat die Christelike filosofie (geloof) kan bied. Hierdie versoening wil hy bewerkstellig in die vorm-materie-cum-natuur-genade-grondmotief (kyk 3.C.3.1), waarvolgens die Logos die allesomvattende doel is van en middel is tot die kennis-deur-geloof-sintese as Christelike tese.

Clemens slaag egter nie daarin om uit die heersende Alexandrynse sinkretistiese opvoedingskultuur (kyk 3.C.2) en sy de-/vitaliseringsdialektiek uit te breek nie (kyk 3.C.3.1).

Hy formuleer egter 'n anderse en, vir sy tyd, liberale dunamis in sy opvoedingsmodel, naamlik die Christelike gnosis en pistis (kyk 3.C.3.1).

In vele opsigte is Clemens nog gebonde aan sy tyd. Hy for-

muleer die klassieke Eerste Beginsel (kyk 3.C.3.2.1; 3.C.3.2.2; 3.C.3.2.3) in terme van die **Logos**. Volgens Timothy (1973:91) is dit 'n epogmakende ontwikkelingsprong, waardeur die Christelike tradisie 'n intellektuele dimensie verkry.

In sy Christelike **gnosis** ontwikkel Clemens 'n filosofiese model waarvolgens opvoeding en wetenskap 'n nuwe kosmologie en antropologie (kyk 3.C.3.2.1; 3.C.3.2.2) en etiek (kyk 3.C.3.2.3) verkry, deur die openbaring van die ryke inhoud van geloof in Christus as **dunamis** vir menslike redelike transendensie na God (kyk 3.C.3.2.2). Clemens bly egter in dié verband vasgevang in die tradisie van eiemagtige menslike insette (kyk 3.C.3.2.1). Hierdie tendense werk devitaliserend in op sy visie van die skool.

Clemens bou die gedagte van die pistiese gnostici naamlik dat die **illuminati** oor esoteriese kennis beskik (kyk 3.C.3.2.1) en die Hellenistiese kennis-tot-deug-grondmotief in sy denke in en formuleer daaruit 'n nuwe tese (alhoewel swak geformuleer en eklekties gefundeer), naamlik die Christelike gnosis. In hierdie tese probeer hy bewys dat rede en geloof nie in 'n spanning kan staan nie, want dit is in die **Logos** verenig en wetenskaplik gedemonstreer in die Woord (Stromateis, 1.1,1-11(2)) (Lilla, 1971:11).

Ten opsigte van Clemens se gedagte van die Christelike gnosis dui Lilla (1971:202-211) op die heidense reste en invloede daarin (kyk 3.C.2.2.1). Hy wys onder meer op die invloed van Plotinus, Philo, die neo-Pythagoriste en die middel-Platoniste soos Albinus, Atticus, Plutargus, Hypolitus, die gnostisisme, sowel as van die Stoïsyne met hulle filosofie van die immanente wêreldsiel (kyk 3.C.3.2.2) (vgl. Ti-

mothy, 1973:90).

Clemens se opvoedingsfilosofie opereer dus vanuit die kulturele tendense van sy tyd wat hy saamvoeg in 'n wetenskaplik-filosofiese geheel. Clemens maak egter 'n epogmakende afwyking van die bekende wetenskaplike sekulêre onveranderlikes en premisses in die logika van sy tyd. Hy formuleer 'n nuwe onveranderlike in sy (volgens hom) wetenskaplike tese ten opsigte van logiese analise. Hy stel Christus, wat tegelyk **Logos** en **Paedagogus** is, en in wie alle kennis kulmineer, gegrond en verenig is. Christus is daarom die **dunamis** vir alle menslike kennis: omdat God volkome is, skenk Hy volkome dinge (Stromateis, I.VI.25(1)-26(3)). Clemens spits sy ganse visie van die skool af op die dinamiek van hierdie uitgangspunt (kyk 3.C.2; 3.C.3.2.2).

Clemens formuleer nie 'n skoolteorie per se nie. Hy fundeer egter in die **Logos-Paedagogus** die ideaal, grondslae, metodiek en doelwitte van die Christelike pedagogie (kyk 3.C.3.3.2). Hy vestig sodoende die intellektuele respektabiliteit van die Christelike geloof (Casque, 1988:77).

In sy skoolmodel bly Clemens egter in gebreke om die mens in sy totaliteit te ontwikkel, veral as gevolg van die asketiese tendense wat hy propageer (kyk 3.C.3.2.3). In Clemens se filosofiese model is analitiese denke en wetenskaplike ondersoek afgestem op volkome deug in die hier-en-nou en hou ook verband met eskatologiese verwagtings (kyk 3.C.3.2.3). Sodoende negeer Clemens die mens se taak as skeppingsontplooier en fragmenteer die waarheid asof dit enkel en alleen op die mens se ewigheidsbestemming afgeperk is. Die mens tree ook nie beheersend en vormgewend tot ontsluiting van die skepping op nie (kyk 3.C.3.2.3) en word nie deur Clemens as skeppingsontplooier gesien nie.

Clemens is steeds gebonde aan sy tyd en kan nie wegbreek van die Hellenistiese ideaal van opvoeding tot deug deur eiemagtige en opsetlike insette nie (kyk 3.C.3.2.2). Hierdie siening van hom is 'n oorskatting van 'n enkele aspek van die mens, naamlik sy rede, al stel Clemens dit onder die primaat van die **Logos**. Hierdie mistasting van Clemens is gegrond in sy ongebalanseerde siening van Christus, omdat hy Christus se soteriologiese taak in sy opvoedingsmodel negeer (kyk 3.C.3.2.3).

Die skoolmodel en tese van Clemens bly dus in gebreke om Christus sowel as die mens in hulle totaliteit te benader.

Clemens identifiseer egter 'n epogmakende krag in die ontwikkelende Christelike opvoedingsfilosofie, naamlik Christus, die lewende Woord en die **Paedagogus-Logos** wat dié **dunamis** verskaf vir die Christelike skool (kyk 3.C.3.1). Nogtans wemel sy allegoriese metode (kyk 3.C.3.3.1), óók in verband met insig en leer, van dogmatiese verwringings (Musurillo, 1960:179) en eensydige afleidings (verwys in dié verband na Stromateis, I.VI,25-52).

Clemens se visie op die skool vestig hom mede as grondlegger van die natuur-genade-grondmotief (kyk 3.C.3.2.3). Dit gee vyftig jaar na sy dood aanleiding tot die stigting van die eerste klooster (Anon., 1988o:396) en die asketiese leefwyse wat geleidelik op die monastisisme, met die gepaardgaande asketiese afsondering en inoefening in geestelike perfeksie uitloop.

Hierdie monastisisme (vgl. Anon., 1988o:396) het volgens Steyn *et al*. (1982:57) tot vandag toe 'n devitaliserende invloed op die skool en sy aktiwiteite in die vorm van die twee-terrein-denke waarin natuur en genade teen mekaar af-

gespeel word, alhoewel Clemens alleen maar gepoog het om geloof te verintellektualiseer (kyk 3.C.2; 3.C.2.2).

Daarbenewens stel Clemens die hegemonie wat die Christelike legalisme oor veral die Christelike simpliciores gehad het teenoor die kontrahegemonie van die heidense (Alexandrynse) wetenskapideaal. Deur sintesedenke probeer hy hierdie antagonisme versoen in sy tese van 'n Christelike "natuur-genade-wetenskapsideaal" (kyk 3.C.3.2.2).

3.C.3.5 Samevatting en vooruitskouing

Clemens spreek die spanning in die filosofieë van sy tyd in verband met onder meer die godbeskouing, kosmologie (kyk 3.C.3.2.1), die antropologie en die epistemologie (kyk 3.C.3.2.2) aan. Hy bly egter gebonde aan sy tyd en kan nie volkome wegbreek van sy kulturele milieu nie (kyk 3.C.3.2.2).

Hy slaag nie daarin om die vorm-materie-dialektiek en die spanninge ten opsigte van die Christelike legaliste op te los nie (kyk 3.C.2.2), alhoewel hy dit identifiseer en aanspreek.

Clemens skenk daarenteen aan die Christelike geloof en opvoedingsmodel 'n pertinente intellektuele dimensie wat deur die dunamis van die Logos gedra word. Hy identifiseer en handel met die vorm-materie-versus-geloof-dialektiek en stel as apologeet en polemikus 'n nuwe tese in die plek daarvan, naamlik die samebindende en sintetiserende krag van die Christelike gnosis, wat hy uitdra na sy teorie oor die skool (kyk 3.C.2.2).

Uit onder meer hierdie tese spruit die natuur-genade-grondmotief ten opsigte van die opvoeding en die onderwys wat oor dekades heen strek en wat kulmineer in die twee-terreineleer wat volgens Steyn et al. (1982:45) vandag nog in die onderwys dwarsoor die wêreld bestaan. In hierdie spanningsveld het die pendulum, histories geproke, beurtelings tussen die twee pole, óók ten opsigte van die onderwys, beweeg.

Daarbenewens het maghebbers die skool deur die eeue vir eiebelang gebruik en selfs misbruik (Steyn et al., 1982: 48-66). Nuwe konfliksituasies met 'n intrinsieke de-/vitaliserende konflikpotensiaal het sodoende ontstaan. Hiervan bestaan daar historiese bewyse (Lucas, 1984:1-23).

Om te ontkom aan hierdie manipulerende tendense, is die stryd om die outonomie van die skool op eie bevoegdheidsterrein vir baie eeue, veral op die gebied van die universiteit, gevoer.

Vervolgens word die de-/vitaliseringdialektiek ten opsigte van die ontplooing van die universiteitswese in Europa nagespeur.

3.D DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE UNIVERSITEITE GEDURENDE DIE MIDDELEEUE

3.D.1 INLEIDING

In die literatuur is daar heelwat meningsverskil oor die datums wat die tydperk wat as die "Middeleeue" bekend staan, aandui. 'n Anonieme bron (1985a:9) pen dit byvoorbeeld tussen die vyfde en die vyftiende eeu na Christus vas, terwyl Brown (1988:27) dit tussen die negende en die veertiende eeu stel. Vir die doel van hierdie navorsing word volstaan met die tydperk tussen die vyfde en die dertiende eeu en word die Renaissance-tydperk (kyk 3.D.9; 3.E.1) tussen die veertiende en vyftiende eeu geplaas (Steyn et al., 1982:58).

Gedurende die Middeleeue is die kerk volgens Riche (1974:336) die aanvanklike beskermheer van geleerdheid en die leerinhoude was afgestem op die eskatologie en saligheid (Anon., 1974a:347).

Met die aanvang van die Middeleeue was geletterdheid en kennis die prerogatief van die kerklike beroepe. Daarom is die enkele lekestudente wat in die kloosters onderwys ontvang het, onderrig in geletterdheid, morele aangeleenthede en askese (Clouse, 1988:274; Riche, 1974:336).

Volgens Garraty en Gay (1985:391) ontwikkel daar egter gedurende die laat-Middeleeue in Europa 'n algemene behoefte

aan praktykgerigte lekegeleerdheid en wel om die volgende redes:-

Deur die verkenning van nuwe handelsroetes en ook as gevolg van die kruistogte is die sosio-politieke, ekonomiese en intellektuele lewe in Europa gestimuleer. Hierdie gebeure val saam met die herontdekking en bekendstelling van die Arabiese vertalings van Aristoteles en ander Griekse denkers (Brown, 1988:279; Clouse, 1988:283) wat weer eens hulle invloed op die skool, die opvoeding en die onderwys laat geld (kyk 3.B.2.1; 3.D.4; 3.D.6).

Gedurende hierdie tyd vind snelle verstedeliking plaas en in Italië kom 'n ryk handelsklas tot stand. Dit val saam met die opkoms van die gildestelsel met hulle gildeskole (vgl. Coetzee, 1970:144; Aldrich, 1982:92) as beskermingsmeganisme vir nuwe sosiale groeperinge (Garraty en Gay, 1985:388.)

Die kloosterskole was nie daarop afgestem om die veranderende sosio-politieke en sosio-ekonomiese toestande en die gepaardgaande onderwyseise ten opsigte van opleiding vir die nuwe beroepe wat in die volkshuishouding ontstaan het, te hanteer nie. Groter spesialisasie en wyer beroepsopleiding as wat tot nog toe die geval was, is op die gebied van die politiek, die siviele reg en die medisyne verlang (Garraty en Gay, 1985:388; kyk 3.D.5; 3.D.6).

Van lekekant word daarom druk uitgeoefen teen die hegemonie van kerklike geleerdheid en ten gunste van profane geleerdheid ten einde die bevestigde irrelevansie van die kloosterskole se (vir die leke) ontoepaslike vakkennisinhoude aan te spreek (vgl. Anon., 1971a:408).

Vervolgens word 'n tydvak ingelui vir die verwesenliking

van pogings om lekeonderwys, veral op sekondêre en tersiêre vlak, te formuleer en om uiteindelik universiteite te stig.

Op sekondêre vlak kom die **studia generalia** tot stand vir die onderrig van leke in siviele reg, en vir die opleiding van notariërs en juriste in die retoriek (Laurie, 1969:31; Anon., 1988u:589). Hierdie stedelike skole is meesal vanuit die kerklike organisasie, veral die stedelike katedrale, georganiseer (Riche, 1974:336).

Die produkte van die studia generalia, naamlik die nuwe intelligensia, plaas die verhouding tussen natuur, mens en God opnuut onder die soeklig (kyk 3.D.4). Hierdie verhouding kom vir hulle as onvolkome voor (Garraty en Gay, 1985:388). Die nuwe intelligensia merk 'n inherente spanning tussen vryheid, determinisme en persoonlike verantwoordelikheid wat in 'n drie-duidige dialektiese verhouding teenoor mekaar te staan kom. Hierdie ondersoekende denke van die leke-intellegentsia is opmerklik in hulle beskouing in verband met die gesag van die kerk en sy verband met intellektuele aangeleenthede.

Die kerklike uitsprake is deur sommiges as dwingend beskou. Ander outoriteite, veral die intellektuele **magistri** (onderwysers), het egter die kerklike uitsprake begin bevraagteken en die verhouding tussen die kerk en die burgery word sodoende onder druk geplaas.

Die sukses van die stedelike skole/studia generalia was dusdanig dat dit teen die middel van die twaalfde eeu nodig was om die onderwysfunksie in die algemeen te definieer. Die gevolg is dat die de-/vitaliseringsdialektiek van die onderwysinstellings van hierdie tyd (deur definisie) duidelik afgeëts is teen die agtergrond van gebeure en magheb-

bers van die tyd. Hierdie dialektiese spel voltrek sigself op die mikro- en makrovlak (kyk 3.D.3.1) van die onderwysaangeleenthede en kan soos volg opgesom word:-

3.D.2 HISTORIESE VERLOOP TEN OPSIGTE VAN DIE LICENCIA DOCENDI

Omdat meer mense in die volkshuishouding meer kennis benodig, ontstaan 'n eis om lekeonderwys. Daar ontstaan vervolgens 'n spanning tussen die empirium (staat) en die sacredotum (kerk) oor beheer oor die onderwys.

Die gebruik (en misbruik) van onderwysinrigtings deur hierdie maghebbers is toenemend deur die burgery bevraagteken en die aandrang om die outonomie van die onderwysinrigtings, veral die universiteit, neem toe.

Die dialektiese magspel is op die spits gedryf deur die mag van lisensiëring (licencia docendi) en gepaardgaande definiëring daarvan. Hierdie lisensiëringstake het histories by die kerk gehoort (kyk 3.D.1) en het die volgende ontwikkelingsgang gehad:-

Wanneer 'n "studie"-gemeenskap van studente en dosente (docendi) 'n onderwysreputasie opgebou het en genoegsame stabiliteit vertoon het, is by die plaaslike biskop of die sekulêre owerheid aansoek gedoen om 'n stigtingsakte om as 'n onderwysrigting te mag funksioneer.

Die dosent moes 'n attestasie (die licencia docendi) van akademiese en morele geskiktheid van die plaaslike biskop of 'n scolasticus ontvang. Die sekulêre skool was dus onderhewig aan kerklike sanksionering (vgl. die geldigheids-

verklaring van licenci docenci deur die Lateraanse konsili (Riche, 1974:336)). Die moontlikheid vir 'n dialektiese interaksie tussen empirium en sacredotum insake die skool was dus immer teenwoordig. Dit word vervolgens bespreek.

3.D.3 DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WAT OP MIKRO- EN MAKROVLAK WERKSAAM WAS IN DIE STRUKTUUR VAN DIE UNIVERSITEIT

3.D.3.1 Algemeen

Die de-/vitaliseringsdialektiek van onderwysinrigtings op mikrovlak het hoofsaaklik gewentel om die belange van dosente en studente en die interne organisasie en administrasie van die inrigtings.

Die dialektiese spel ontwikkel op makrovlak tussen die onderwysinrigtings en hulle vervlegtingstrukture, naamlik die gemeenskap, die kerk en die staat.

3.D.3.2 Die historiese verloop van die de-/vitaliseringsdialektiek aan universiteite op mikro- en makrovlak

Aan die einde van die twaalfde eeu het die spanninge aan universiteite tot uiting gekom in onder meer fisiese botsings tussen dosente en studente (oor byvoorbeeld sake soos studievoorwaardes en die heffing van onderrigfooie) en tussen laasgenoemdes en die burgery (oor byvoorbeeld die stu-

dente se openbare gedrag (vgl. 3.E.2.1). Die gevolg was dat die burgerlike gesag dikwels moes ingryp om die spanning te ontlont (Van den Berg, 1983:334; Anon., 1985e: 963). Pogings is deur burgerlike, akademiese en kerklike strukture aangewend om deur onderwyshervormings (Riche, 1974:336) hierdie botsende kragte of belange in die onderwysinrigtings aan te spreek. So het dosente (byvoorbeeld aan die Universiteit van Parys (ca. 1150-1170) (Riche, 1974:336; Anon., 1988a:6) en studente (byvoorbeeld aan die Universiteit van Bologna, Italië) 'n universitas gestig (Corbally, 1988:62; Van den Berg, 1983:343) ten einde hulle onderskeie belange te behartig.

'n Universitas was 'n koöperasie/akademiese organisasie van dosente en/of studente (opvoedingsgildes: Corbally, 1988:62) en was onderworpe aan 'n gelegitimeerde stigtingsakte wat òf deur die kerk òf deur die staat onderskryf is. Studente en dosente kon hulle op die universitas (wat in 1170 deur oktrooi bekragtig is (Van den Berg, 1983:343)) beroep in onderlinge geskille. 'n Universitas het aan die betrokkenes beskerming gebied teen inmenging van die kant van die kerk (byvoorbeeld aan die Universiteite van Parys, Bologna en Salerno); die staat (byvoorbeeld Frederick II se stigting van die Universiteit van Napels in 1224 (Van den Berg, 1983:343)); en die burgery (byvoorbeeld die bepaling dat alleen inwoners van Bologna aan die Universiteit van Bologna mag doseer (Riche, 1974:337)) wat van tyd tot tyd die vryheid van studente, dosente en die akademie bedreig het.

Die stryd en spanninge rondom die outonomie op eie bevoegdheidsterrein was dus reeds vanaf die ontstaan van die universiteitswese aktueel.

'n Studente-universitas het aan die akademiese gemeenskap

die moontlikheid gebied om die studente-versus-dosente konflikpotensiaal aan te spreek: studente was nou invloedryk genoeg om die diensvoorwaardes van dosente te beding en om buitensporige studie- en losiesgelde teen te staan (Corbally, 1988:62; Riche, 1974:337; Van den Berg, 1983:343).

Op sy beurt het die dosente-universitas die akademiese aangeleenthede aan universiteite op 'n vaste grondslag geplaas (vgl. die aangebode vakke en die indeling van fakulteite: Van den Berg, 1983, 343); die interkulturele spanninge tussen studente uit verskillende nasionaliteite probeer ontlont deur studente in aparte koshuise te plaas en demokratiese verkiesings van die rektore deur studente bewerkstellig.

Daarbenewens het die dosente-universitas bepaalde korporatiewe regte en selfstandigheid vir die universiteit beding, byvoorbeeld die reg om fooie te hef sonder die tussenkoms van die katedraalskool (Van den Berg, 1983:343) en die reg om toekenning van die licencia-docendi sonder die tussenkoms van die kerk of die staat (Riche, 1974:337). Hierdie gebeure het 'n nuwe dinamika verskaf aan die universiteit se strewe na outonomie en dui ook op pogings tot die omskrywing van die universiteit se bevoegdheidsterrein en status.

Een van die positiewe gevolge van die universitas is dat die stedelike katedraalskole en die latere universiteite gestabiliseer, gedefinieer en gevestig is binne 'n bepaalde sekulêre of profane konteks al na gelang van die behoeftes van die unviersiteit se kliënte en die gemeenskap wat deur die universiteit bedien is. Sodoende is 'n interaktiewe universiteit-cum-gemeenskap-dinamika bewerkstellig wat deur wetgewing erken is (Anon., 1988u:589) en dus aan die universiteit 'n eie identiteit verskaf het.

Gedurende die totstandkomingsfase van die universiteite is die onstabiele studentegemeenskap met sy meelopers van swerwende geestelikes, werkskuwes en selfs misdadigers deur die gemeenskap met argwaan bejeen. Veral uit die geledere van die Latynse kwartiere (die "koshuise") was daar endemiese onrus. Die gevolg is dat daar dikwels wrywing tussen die burgery en die studente ontstaan het (Van den Berg, 1983:344).

Hierdie toestand het aanleiding gegee tot bepaalde beperkings wat vanuit die gemeenskap op studente geplaas is (vgl. die bepalings in Cambridge (1276) dat 'n student binne vyftien dae na toelating 'n vaste dosent moet hê (Riche, 1974:338)).

Sodoende is daar deur die jare 'n werkbare en vitale verhouding tussen die universiteit en die gemeenskap geskep wat tot vandag toe 'n interaktiewe dinamika ten opsigte van die universiteitswese van lande daarstel (vgl. Chettle, 1990:20 as voorbeeld van die lewendige openbare debat wat op die oomblik hier te lande oor universiteite gevoer word).

Daar is ook 'n bepaalde dinamiek in die historiese ontwikkelingsgang van die **universitas** beslote. Soos wat die **universitas** meer lede bygekry het, verloor dit mobiliteit en die opvoedingsgildes vestig op bepaalde plekke en in geboue. Sodoende ontstaan instellings wat fisies gevestig raak (vgl. die swerwerskool van die Sofiste, 3.B.2.1). Die term **universitas** verkry sodoende 'n oordragtelike betekenis en verwys na die fisiese universiteite wat ontstaan. Dit was inrigtings vir hoofsaaklik tersiêre onderwys (vgl. Corbally, 1988:62; Anon., 1988u:589) maar wat eers in die twaalfde tot veertiende eeu amptelike erkenning verkry het (kyk 3.D.7).

3.D.4 DIE OPKOMS VAN DIE SKOLASTISISME AAN DIE UNIVERSITEITE VAN WES-EUROPA

In die bestudering van die de-/vitaliseringsdialektiek wat aan die Middeleeuse universiteit werksaam is, staan die trefkrag wat gebeure, filosofieë en denkmetodes op sy vervlegtingstrukture gehad het, in die brandpunt. Die universiteit kan nie in isolasie gesien en beoordeel word nie en word vervolgens aan die hand van hierdie uitgangspunt krities ondersoek.

Die bydrae wat in die Middeleeue tot die de-/vitaliseringsdialektiek in opvoedingsdenke gemaak is, lê veral op die gebied van die ontwikkeling van die universiteitswese (kyk 3.D.3) maar ook in die Christelike teoloë en filosowe se reaksie op die herontdekking van die Griekse filosofie.

Een van die kritiese ontwikkelings van die Middeleeue is die feit dat kennis ontkoppel is van die versmorende dwang van die sacredotum (kyk 3.D.2).

Die invloed van die sacredotum is egter nie totaal geëlimineer nie. Aan bykans al die universiteite het 'n leerstoel in die teologie bestaan (vgl. die Universiteit van Toulouse (Anon., 1988b:19); Universiteit van Salerno en Bologna (Anon 1988u:589)). Vooraanstaande teoloë soos Petrus Abelardus (1079-1142: Universiteit van Parys); Albertus Magnus (1206-1280: Universiteit van Padua) en Thomas van Aquino (1225-1274: Parys, Keulen en universiteite in Italië) (Clouse, 1988:286-289; Anon., 1988b:1) het die Christelike opvoedingsdenke met die herontdekte Griekse filosofie (veral dié van Aristoteles), wat deur die Moslems en die Jode van Spanje en Suid-Italië na Wes-Europa oorgedra is, probeer versoen (Steyn et al., 1982:45, Anon., 1988a:6; Clou-

se, 1988:287).

Aristoteles se filosofie het byvoorbeeld 'n verduideliking van die werklikheid gebied sonder enige verwysing na 'n persoonlike God (Prior Analytics, I.6.20, 28b). Sodoende is die Christelike denke in Wes-Europa gekonfronteer met die realiteit van die rede.

Die teoloë en filosowe aan die Westerse universiteite en kerke poog in hierdie tyd om die geloof in die Christelike openbaring met die rede te versoen. Clouse (1988:283) sê dat die skok wat Aristoteles op die Middeleeuse Christelike denke (ca. 1200 na Christus) gehad het, vergelyk kan word met die skok wat Darwin se evolusieteorie in die negentiende eeu in die filosofie en Christelike teologie veroorsaak het (vgl. Clark, 1984).

Die invloed van Aristoteles se realisme (Nicomachean Ethics, VI.III,1139c) op Christelike Wes-Europa lê daarin dat deur die teoloë en filosowe aan die Wes-Europese universiteite die grondslag gelê is om geloof intellektueel te verklaar (Clouse, 1988:283).

So het Thomas van Aquino byvoorbeeld Aristoteles as die gids vir die rede en die Skrif as die reël vir die geloof aanvaar (Linder, 1988:280-281; Clouse, 1988:287).

'n Ander groep skolastici onder leiding van Roger Bacon (ca. 1212-1292; Oxford Universiteit) verset hulle weer teen Thomas van Aquino se werkwyse en lê in hulle eksperimentele navorsing die grondslag vir die moderne natuurwetenskappe (Anon., 1988d:50; Clouse, 1988:287).

Volgens Van den Berg (1983:345) het die dinamika van hier-

die gebeure en filosofiesteologiese invloede Latyns-Europa in staat gestel om vir die eerste keer die geleerdheid van Islam in te haal en selfs verby te steek. Hierdie gebeure het dus 'n ongekende dinamika aan die ontwikkeling van die universiteitswese verskaf. Dit het egter ook aanleiding gegee tot die opkoms van die skolastisisme wat geneig het om kennis om sigself te beklemtoon.

3.D.4.1 Evaluering van die invloed van die skolastisisme op onderwysgebied

Die skolastisisme is 'n eklektiese denkmetode wat onder invloed van die Griekse vorm-materie-grondmotief staan en volgens Steyn et al., (1982:57) ook gestalte gee aan die natuur-genade-grondmotief.

Volgens Steyn et al., (1982:57-58) is die gevolge van die natuur-genade-grondmotief deur die eeue tot vandag toe in die opvoedingsdenke van Westerse skole te bespeur. Die volgende dialektiese verhoudings in die natuur-genade-grondmotief van die opvoedingsdenke word onder meer deur dié skrywers uitgelig: navorsing - aanbidding; sekulêr - religieus; natuurlike openbaring - besondere openbaring; verhewe beroepe - sekulêre beroepe asook geloof - wete.

Die spanning tussen geloof en wete het vir baie lank die opvoedingsteorieë in die Europese invloedsfeer beïnvloed en is volgens Steyn et al. (1982:57-58) eers met die Reformasie deurbreek. Dié skrywers is egter van mening dat selfs Luther en Calvyn nie radikaal daarmee kon breek nie en dat die geloof-rede-dialektiek ook in die Christelik-nasionale opvoedingsdenke in die Republiek van Suid-Afrika merkbaar is.

Die interaktiewe dinamika werksaam tussen die gemeenskap en die Middeleeuse universiteit was ook merkbaar in die gemeenskap se beoordeling van vakinhoude en kurrikulums wat aan die universiteite aangebied is. Vervolgens word hierdie aspek van die universiteitswese van nader ondersoek.

3.D.5 DIE DINAMIKA WERKSAAM IN DIE AANDRANG OM SEKULÊRE VAKKE EN VAKINHOUDE VIR DIE OPLEIDING IN LEKEPROFESSIES

Die toenemende kompleksiteit en sosio-politieke en ekonomiese dinamika werksaam in die kerklike en burgerlike gemeenskappe in Europa het 'n outentieke politieke wetenskap en filosofie vereis (vgl. Davis, 1977:295-403). Daar is van lekekant van die universiteite verwag om opleiding uit te brei na die gebiede van publieke administrasie, wette en lettere. Hierdie ontwikkeling illustreer die dinamika wat daar in die universiteit se relevansie vir en sy verhouding tot sy Middeleeuse vervlegtingstrukture ontwikkel het.

Hierdie dinamika verskaf die rasionaal waarvolgens die Christendom 'n politieke filosofie analoog met Islam en die antieke beskawings aan byvoorbeeld die Spaanse Universiteit van Seville kon bestudeer (Garraty en Gay, 1985:391; Pounds, 1968:117-121) (kyk 3.D.4).

As gevolg van toenemende liberale en humanistiese vakke en vakinhoude verkry die universiteite ook 'n groter relevansie vir die samelewing. Geleerdheid word ontkoppel aan die askese en bepeinsing wat so kenmerkend was van die stagnante vakkennisinhoude wat die kloosterbeheerde skole gekenmerk het. Die gevolg hiervan was dat 'n nuwe kennisdinamika in die universiteite posgevat het wat deurgesuur het na

al hulle vervlegtingstrukture, veral na die arbeidsmark (kyk 3.D.5). 'n Goeie voorbeeld van hierdie tendens is die gevolge van die opleiding van lekejuriste wat vervolgens bespreek word.

3.D.6 DIE ONTWIKKELING VAN 'N INTELLEKTUELE ADELSTAND EN DIE ONTSTAAN VAN DIE JURISTEPROFESSIE

Die gevolge van die liberale en sekulêre vakgebiede het uitgebrei na die universiteit se vervlegtingstrukture en die rasionaal en dinamika verskaf vir 'n nuwe klasse-indeling waarvolgens die geleerde bourgeoisie onderskei is van die handelaars.

Daarbenewens gebruik die Middeleeuse Europese prinse die Corpus Juris Civilis, die sestiende-eeuse regskode van Justinianus, om hulle wegbreekpolitiek te wettig (Riche, 1974:336). Die juriste lekeberoep kom sodoende in 'n konflik te staan teenoor die empirium en die sacredotum se historiese (en dikwels antagonistiese) magsgebiede.

Teenoor die premisse van die adel se aanspraak van heers deur bloedlyn stel die geestelikes die adel van deug. Die juriste sluit aan by hierdie siening van die geestelikes, maar wysig dit en verklaar dat adel geleë is in individuele en persoonlike prestasies (Garraty en Gay, 1985:391-2). Aardse (humanistiese) prestasies word sodoende gestel teenoor saligheid en geestelike deug. Die juriste beweeg dus weg van askese na 'n humanistiese beskouing van adel gebaseer op persoonlike prestasie.

Die gevolg hiervan is dat die geestelike beroepe in 'n kon-

flik te staan kom teenoor die lekeberoep van die juriste wat gevoel het dat hulle geletterdheid en geleerdheid hulle in staat stel om sonder priesterlike bemiddeling deug te beoefen (Garraty en Gay, 1985:392).

Die studie in die sekulêre juristeberoep plaas ook die status en mag van die regeerders en die Rooms-Katolieke Kerk en hulle moontlike aandeel in die verbrokkeling van die Italiaanse staat onder die soeklig. Na aanleiding van onder meer die studie van die **Corpus Juris Civilis** van Justinianus ontstaan die gedagte van 'n Italiaanse staat wat hersentraliseer word in 'n juridiese bestel van sosiale begeregtiging as sosio-politieke bindingsfaktor. Dit moet as teenvoeter dien vir die politieke disintegrasie van die Italiaanse staat (vgl. die toespraak van Pepo aan die Universiteit van Bologna in 1076 (Riche, 1974:337; Garraty en Gay, 1985:393)).

Deur die studie van die antieke siviele wette is daar, volgens die juriste, juridiese entiteite verskaf wat gemeenskaplike modelle daarstel waarvolgens 'n (nuwe) sekulêre staat georden sou kon word (Garraty en Gay, 1985:393) en die dinamika onderliggend aan 'n eenheidstaat gemobiliseer sou kon word.

Die Middeleeuse universiteit dien dus as katalisator vir die juridiese begronding van, en verskaf die embrionale impetus en dinamika vir die ontstaan van die regstaat en van menseregbewegings sowel as die aandrang om sosio-politieke hervormings wat later gedurende die Renaissance (kyk 3.D.9) in die brandpunt staan.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die universiteite via die juristeprofessie onregstreeks ook die wedywering en

spanning tussen geestelikes en die kerk enersyds, en die lekeburgery andersyds, geïnstitusionaliseer het.

Sodoende het die dinamiek van verandering wat vanuit die fakulteite van die onderskeie universiteite na vore getree het, die spanninge in die polarisasie tussen kerk en gemeenskap meermale op die spits gedryf. Die gevolg was dat daar veral in kerklike kringe 'n herwaardering en herbesinning ten opsigte van die kerk se posisie, taak en roeping binne die gemeenskap plaasgevind het.

3.D.7 DIE ONTWIKKELING VAN UNIVERSITEITE IN HISTORIESE PERSPEKTIEF

Die ontwikkelingsgang en erkenning van universiteite (kyk 3.D.3) was 'n uitgerekte historiese proses wat oor 'n paar eeue voltrek is: Universiteit van Parys, 1150; Napels en Toulouse, 1223; Heidelberg, 1836 (Riche, 1974:337).

Hierdie prosesse het gedurende die twaalfde eeu begin toe dosente aan enkele uitstaande **studia generalia** (kyk 3.D.1) die reg ontvang het om op grond van die kwaliteit van hulle onderwys en vakkennis sonder toestemming op enige plek onderwys te gee (Riche, 1974:237).

Geleidelik het bepaalde universiteite (byvoorbeeld Oxford in 1264) op grond van die kwaliteit van hulle onderrig en kurrikuluminhoude erkenning ontvang (Riche, 1974:337; Anon., 1988q:441). Die gevolg hiervan is dat kragte ontsluit is wat onafhanklike denke en navorsing gestimuleer het.

Sommige van die ouer universiteite (byvoorbeeld die Paryse

Universiteit) was egter vasgevang in die vroeg-Middeleeuse skolastisisme en het die **humaniora** teengestaan. Aan die Paryse Universiteit het daar klaarblyklik die vrees ontstaan dat die liberale **humaniora** die filosofie van Aristoteles, die teologie, die Kanonieke Wet en die etos van skolastisisme sou verdring (Pounds, 1968:117-121).

Uit wat hierbo genoem is, is dit duidelik dat bepaalde historiese maghebbers vanuit magsposisies in die kerk, staat en gemeenskap die ontwikkelingsgang aan die universiteite kon inhibeer en teenstaan of kon vitaliseer en fasiliteer (kyk 3.D.1; 3.D.4; 3.D.5). Dit het aanleiding gegee tot 'n dialektiese spel tussen die universiteit en sy vervlegtingstrukture wat tot vandag toe 'n krag in hierdie simbiotiese verhoudings is (vgl. Reinecke, 1990:6; Smit, 1990:8 in verband met hierdie verhoudings in die Republiek van Suid-Afrika).

Die druk om verandering wat as gevolg van historiese gebeure vanuit die universiteit se vervlegtingstrukture ontstaan het, het daarenteen egter van die universiteit 'n lewende, dinamiese en aanpasbare organisme gemaak.

3.D.8 AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

In die ontstaan en ontwikkelingsgang van die universiteite van die laat-Middeleeue kan die de-/vitaliseringsdialektiek wat op die verskillende terreine van die universiteitswese gefigureer het, soos volg opgesom word:-

Die dinamika vir die formulering en institusionalisering van universiteite was die verandering wat in Europa op sosio-politieke, godsdienstige en die ekonomiese gebiede onderskeidelik plaasgevind het (kyk 3.D.4).

Aan die onderwysinrigtings van die tyd is daarom die taak opgelê om van opleiding in die teologie alleen weg te beweeg en om aan te pas by die veranderde eise van die tyd. Die behoefte om sekulêre en pragmatiese vakkennisinhoude ontstaan (kyk 3.D.1).

Omdat hoër onderwys en tersiêre opleiding sy beslag in hierdie tyd kry, ontstaan bepaalde konfliksituasies en spanningstoestande wat die beheerstrukture van die **empirium** en die sacredotum dwing om die onderwysinrigtings te definieer, te institusionaliseer (kyk 3.D.1; 3.D.2) en konstitueer.

Hierdie dinamiek gee aanleiding tot bepaalde dialektiese toestande en spanningsgebiede wat soos volg saamgevat kan word:-

As gevolg van onvolledige definiëring (kyk 3.D.3.1) en diffuse aktiwiteitsgebiede en eiebelang van die betrokkenes by die universiteit, ontstaan daar op mikro- en makrovlak van die universiteit se struktuur, spanning, konfrontasie en polarisasie tussen die betrokkenes (kyk 3.D.1; 3.D.3.1; 3.D.5).

Hierdie situasie werk egter vitaliserend in op die universiteit omdat die terreine en bevoegdhede van die antagoniserende partye in die proses van konfrontasie omskryf en afgebaken word (kyk 3.D.3.1; 3.D.6). Konfrontasie vorm dus die sentrigufale kragpunt waarin die antagoniserende pole tot 'n vergelyk kan kom en die betrokkenes se bevoegdheidsterreine afgebaken kan word.

Daarbenewens word die konflik tussen kerk en staat op die spits gedryf wanneer die kerk se uitgangspunt in verband

met definiëring van hoër onderwys (naamlik die studie van die Bybel, askese en opleiding tot deug) in 'n dialektiese verhouding te staan kom teenoor sekulêre geleerdheid wat pragmaties afgestem is op humanistiese en liberale doelwitte (kyk 3.D.5).

'n Dialektiese verhouding ontwikkel ook in die Middeleeue tussen geloof en rede (kyk 3.C.3.1). Ten einde 'n sintese hiertussen te probeer bewerkstellig, formuleer teoloë en filosowe die skolastisisme as denkmetode. Dit bly egter in gebreke om die geloof-rede-antagonisme te versoen en gee aan die natuur-genade-grondmotief gestalte (kyk 3.D.4).

As gevolg van die eise om sosio-politieke verandering en ekonomiese ontwikkeling, ontstaan 'n dialektiese verhouding tussen die gemeenskap se eise om sekulêre geleerdheid en pragmatiese beroepsbeoefening enersyds en teologiese opleiding en askese andersyds.

Hierdie tendens het 'n vitaliserende uitwerking op die universiteit omdat daar wegbeweeg is van die kloosterskole se afgeperkte teologiese sillabusinhoude en leergange. Aan die ander kant het hierdie sekulêre benadering aanleiding gegee tot 'n natuur-genade-spanning waarin die natuurpool oorbeklemtoon is (Steyn et al., 1982:45). Dit is tot vandag toe nog merkbaar in skole en universiteite dwarsoor die wêreld (Clark, 1984:336-343).

'n Spanning ontstaan tussen geloof en wetenskap (kyk 3.D.4). Die dinamika daarin werksaam lei tot 'n herwaardering van die Roomse Kerk se praktyk van duiwelbeswering en die studie van medisyne aan die universiteite (Garraty en Gay, 1985:391). Sodoende kom bygeloof in 'n antitese te

staan teenoor wetenskaplike geneeskunde en 'n strewe ontstaan na 'n oplossing wat geleë is in humanistiese geleerdheid en kennis met redelike geloof as sintese (kyk 3.D.4). Hierdie dialektiese verhoudings opereer ook op die natuurgenade-terrein (kyk 3.D.4.1).

Daarbenewens is daar in die tersiêre onderwys van die laat-Middeleeue 'n spanning tussen tradisie en progressie te bespeur (kyk 3.D.7). Humanistiese en liberale maghebbers trag om 'n (soms wankelrige) sintese in hierdie dialektiese spel te bewerkstellig deur die **humaniora**, naamlik om die klassieke studies in verband met die mens in kurrikuluminhoude te verbind met die studie in die medisyne, die regte en die teologie (Laurie, 1969:31; Riche, 1974:336).

Op sosio-politieke gebied kom die adel deur bloedlyn in 'n dialektiese verhouding teenoor die intellektuele adel te staan (kyk 3.D.6). Hierdie uitgangspunt gee daartoe aanleiding dat die intellektuele bourgeoisie 'n meerderwaardige houding teenoor die handearbeiders ontwikkel. Hierdie gebeure dui op Plato se klasse-onderskeiding (kyk 3.B.2.3.3), maar dui ook op die dinamika en embrionale aanvang van die Renaissance-humanisme (Garraty en Gay, 1985:489, 498-510) (kyk 3.E.1).

Daarbenewens verskaf die universiteite deur die studie van die antieke reg 'n nuwe rasionaal vir die skepping van die regstaat as 'n gemeenskaplike model om die sekulêre staat in geheel te orden en die verval van die Italiaanse staat teen te staan.

Die trefkrag van al bogenoemde gebeure het reg van die begin af 'n enorme vitaliserende invloed op die historiese ontwikkelingsgang van die universiteit en op al sy vervleg-

tingstrukture gehad.

3.D.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Opsommend kan dus gesê word dat universiteite ontstaan het as gevolg van en gevestig, geïnstitusionaliseer, gedefinieer en gekonstitueer is uit en deur die de-/vitaliseringsdialektiek wat binne sy vervlegtingstrukture en in sigself bestaan het.

Hierdie konflikpotensiaal het sigself gemanifesteer ten opsigte van veral die universiteit se historiese taak van kennisoordrag en die grondslae van die kennis asook die wyses waarop en doelwitte waarvoor hierdie kennis bekom en aangewend kon word (kyk 3.D.4 tot 3.D.6).

Die dialektiese natuur-genade-spel wat in/deur die universiteit aan die orde gestel is (kyk 3.D.4), het hoofsaaklik ontstaan uit die dinamiek van die appèl wat vanuit sy vervlegtingstrukture tot die universiteit gerig is, veral as gevolg van die sosio-politieke en sosio-ekonomiese veranderings binne die staat, die gemeenskap en die kerk. Die oplaaiende geloof-rede-dialektiek wat deur vooraanstaande teoloë beredeneer is (kyk 3.D.4 tot 3.D.5) (vgl. Brown, 1988:278-279; Linder, 1988:280-281; Clouse, 1988:275-289), het ook 'n bydrae tot die dialektiese spel op die vakkennisgebied aan universiteite gelewer.

Op sy beurt het die Middeleeuse universiteit met sy formele en (later) geïnstitusionaliseerde kennisstrukture die dinamika verskaf vir die ontwikkeling van nuwe denksisteme (kyk 3.D.4) (Riche, 1974:338). Nuwe denksisteme was deur die eeue steeds 'n vitaliserende krag wat neig na aanpassing,

vernuwing en denkontwikkeling in gemeenskappe en volke. Gedurende die veertiende eeu loop dit op die periode van humanistiese verligting, naamlik die Renaissance. Die periode van die Renaissance (ca. 1300 tot 1500 na Christus) (kyk 3.E.1) het volgens Pounds (1968:120) 'n fenomenale herlewing van die studie van die Griekse en Latynse klassieke ingelui as grondslag vir en aangepas by die gees van die ontwakende humanisme (Cole, 1950:202) (kyk 3.D.4.2.5).

Hierdie hernieude belangstelling in klassieke geleerdheid was egter nie nét beperk tot die universiteit nie. Skole is gedurende hierdie tyd gestig en in stand gehou deur adellikes, konings en in sommige gevalle deur munisipaliteite (Pounds, 1968:118-121).

'n Tipiese skool van die vroeë Renaissance was volgens Laurie (1969:19) die skool van Vittorino da Feltre (1378-1446 na Christus). Hierdie skool is gestig deur die heer Gonzaga, heerser van die Italiaanse stad Mantua.

Vervolgens word 'n bespreking aangebied van die historiese agtergrond, inhoud en doelwitte van en die de-/vitaliseringsdialektiek werksaam in die opvoedingsgedagtes van Vittorino da Feltre soos in sy skool in Mantua vergestalt.

3.E DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN DIE SKOOL VAN VITTORINO DA FELTRE

3.E.1 ALGEMEEN

Volgens Woodward (1921:57) het Vittorino da Feltre geen formele geskrifte nagelaat nie, want hy was van mening dat daar alreeds genoeg geskryf is. Woodward (1921:80) maak melding van ses briewe wat Vittorino geskryf het maar wat later verlore geraak het. Woodward (1921:91) sê dat dit onwaarskynlik is dat toekomstige navorsing enige verdere materiële bydrae oor Vittorino sal oplewer.

Laurie (1969:22-23) sê dat Woodward die belangrikste Italiaanse bronne uit die tyd van Vittorino vertaal en saamgevat het in sy boek: Vittorino da Feltre and other humanist educators (vgl. Woodward, 1921:i-ii). Hierdie werk en die skrywer se latere werk Studies in Education during the age of the Renaissance, 1400-1600 (1967) is ook in hierdie navorsing gebruik.

Die bronne wat hier gebruik is, sowel as The New Encyclopaedia Brittanica (Macropaedia.) Ready Reference and Index (1974:473) maak almal van Woodward as hoofbron gebruik.

'n Interbibioteeksoektog sowel as die ERIC-databasis het geen ander primêre bron oor Vittorino opgelewer nie.

3.E.2 DIE SKOOL VAN VITTORINO DA FELTRE: SY OPVOEDINGSFILOSOFIE EN -PRAKTYK

3.E.2.1 Lewenskets en werk van Vittorino da Feltre

Vittorino Rambaldoni (da Feltre) is in 1378 na Christus in Feltre, Italië gebore. In 1396 skryf hy in as student by die Universiteit van Padua. Ten einde homself te onderhou gee hy taalonderring aan 'n groep studente (Laurie, 1969:18-19; Power, 1970:356).

Op vier en veertigjarige ouderdom aanvaar Vittorino 'n pos as dosent in metodiek aan sy alma mater. Hy kon hom egter nie met die ongedissiplineerde lewe van die studente versoen nie en hy bedank na 'n jaar. Hy verhuis in 1415 na Venisië, waar hy 'n gesogte onderwyser en eksponent van die "nuwe" Renaissance-onderwys in Italië word (Woodward, 1921: 9-22).

Gonzaga, die miliêre huurlingprins van Mantua, besluit in 1421 om, ter wille van die bevordering van persoonlike aansien sowel as vir die toekomstige belang van sy kinders, Vittorino aan te stel om 'n skool aan sy hof te stig (Sister of Notre Dame, 1908:64-76; Cole, 1950:207). Hieruit volg 'n vrugbare verbintenis tussen Vittorino en die huis van Gonzaga wat voortduur tot met Vittorino se dood in 1446.

3.E.2.2 Vittorino se skool te Mantua

Vittorino se skool heet La Ciocosa (vrolikheid) en dui op die "nuwe" vrolikheid van die Renaissance-onderwys.

Vittorino het geglo dat 'n opgewekte omgewing en 'n gedistingeerde atmosfeer bevorderlik is vir leer. Hierdie houding van Vittorino kontrasteer met die sombere atmosfeer en neerdrukkende invloede wat voortgekom het uit die tipiese leervertrek van die donker kloosterlokale en die rigiede, en dikwels verlammende dissipline wat daar toegepas is (Van der Walt, 1988:141; Power, 1970:858; Woodward, 1921:32-35; Sister of Notre Dame, 1908:115).

3.E.2.2.1 Die filosofiese grondslae van Vittorino se skool

Volgens Laurie (1969:20) en Power (1970:357) het Vittorino die heersende onderwysbeskouinge van sy tyd gehuldig en nie buite die humanistiese strominge van sy tyd gestaan nie. Hy het egter van die heersende onderwystendense verskil deur in sy skool die gees en praktyk van die Christelike lewe as rigtinggewende krag te integreer met die onderwysinstrumente van die klassieke letterkunde en die humanistiese vryheidsidee.

Vittorino se leerling Francesco Prendilaqua verklaar dat 'n mens bykans nie kan glo dat in die tyd van die devitaliserende invloede van die nuwe leke-elite-kultuur so 'n perfekte skool soos dié van Vittorino kon ontstaan nie (Laurie, 1969:22).

Vittorino is gekonfronteer met die eksplisiete en implisiete verwagtinge van Gonzaga, naamlik dat sy (Vittorino se) skool die respektabiliteit en legitimiteit van geleerdheid, afronding en verfyning aan die huis van Gonzaga moes verskaf. Die skool moes dus die dinamika verskaf vir die voltrekking van sosio-politieke verwagtinge in die Gonzaga-

huis (Woodward, 1921:23).

Omdat alle onderwys binne die dampkring van die kragte wat in die gemeenskap werksaam is plaasvind, moes Vittorino 'n sintese tussen verskeie dualismes wat in die nuwe humanistiese bestel van die Renaissance-Italië werksaam was, probeer bewerkstellig.

Hy moes in sy onderwysmodel 'n kompromie probeer bewerkstellig tussen die kritiese fasette van klassieke opvoeding enersyds, en die opvoeding van die ridder en die professionele soldaat andersyds, asook tussen die selfvoldane student en die welopgevoede patriot (Woodward, 1967:79).

Daarbenewens het daar in die gemeenskap en die skole van dié tyd 'n dualisme bestaan tussen die dwingende persoonlikheid van die Griekse geleerde en politikus teenoor die Christen se onderhouding van askese en passiewe deug (Woodward, 1967:6, 12).

Voortspruitend hieruit is die dualisme wat ontstaan uit die konflik tussen die patristiese invloede en die klassieke Grieks-Romeinse invloede. Die Christelike **virtus** kom dus in 'n dialektiese verhouding te staan teenoor die Griekse paideia-ideaal, naamlik van geleerdheid wat ingebed is in die etos van geestelike en fisiese dissipline.

Vittorino moes dus 'n keuse uitoefen tussen die bogenoemde dualismes en veral ook tussen die literêre vorme van die Italianers se Latynse erfenis met 'n heidense inslag enersyds, en Christelike morele inhoude andersyds.

Vir Vittorino was die dinamika vir die ontplooiing van die ideale Renaissance-persoonlikheid in 'n mobilisering van

relevante historiese kragte geleë. Dit behels vir Vittorino 'n distillasie van klassieke deugde uit die Latynse en Christelike erfenis as onderbou vir loopbane (Woodward, 1967:14) in die openbare en burgerlike lewe: 'n adellike opvoeding met burgerlike en ridderlike elemente, gebaseer op Christelike grondslae.

Hierdie opvoeding mobiliseer die kragte van die paideia-ideaal (kyk 2.2.2.2.2) van die gedistingeerde, afgesonderde geleerde en pas dit toe op die individualis van Renaissance-Italië, naamlik die nuutgekultiveerde militêre "barbaar" en die nouveau-riche handelaars. Hierdie militariste en handelaars wil die prestige van hulle skoolopvoeding en -onderrig gebruik ten einde sosiale aansien vir hulle families te bewerkstellig. Sodoende tree nuwe kragte na vore wat andersoortige eise aan die skool stel.

3.E.2.2.2 Die praktyk van Vittorino se skool

3.E.2.2.2.1 Opvoedingsdoelstellings en vakinhoude as onderwysinstrumente

Uit die bostaande is dit duidelik dat Vittorino die beste uit die klassieke geleerdheid met Christelike grondslae wil verenig ten einde die opvoedingsdinamika daar te stel om die Christelike burger in sy totaliteit op te voed (Pistorius, 1965:95; Pounds, 1968:117).

Onder die impetus van die klassieke letterkunde en toegepas op 'n Christelik-humanistiese grondslag moet die leerling opgevoed word in die vrese van die Here en moet hy respek vir sy medemens hê. Die welopgevoede mens is vriendelik,

getrou, hulpvaardig, nederig, eerlik en eerbaar (Power, 1970:354).

Vittorino se opvoedingsdoelstellings is dus humanisties van aard en betrek die individu liggaamlik, geestelik en intellektueel (Woodward, 1921:36; 1969:14).

Die onderwysinstrumente wat hy gebruik, is die klassieke Latynse Trivium en Quadrivium (vgl. Woodward, 1921:37) (kyk 2.2.2.2.2), maar Vittorino heg 'n ander betekenis aan die relatiewe waarde van die vakke. Hy heg ook 'n andersoortige, selfs revolusionêre, interpretasie aan die vakinhoude. Sodoende distilleer Vittorino 'n nuwe opvoedingsdinamika uit die stagnante historiese inhoude van die Latynse kultuur. Hy pas hierdie nuutverworwe dinamika op 'n Christelik-humanistiese wyse toe op sy skool.

Die kennisinhoude van die verlede is vervolgens aangepas: die doel is praktykgerigte geleerdheid en belesenheid teenoor die stagnante Latynse tradisie van moralisme, bepeinsing en spekulasie (Woodward, 1921:38). In Vittorino se skool is Latyn, volgens Woodward (1921:35), praktykgerig bestudeer met die oog op die bevordering van loopbane in die kerk en die staatsdiens.

Volgens Vittorino verg die intellektuele kultuur van die nuwe humanisme steeds van die toekomstige leiers en heersers taalbeheer en bestudering van literêre vorm: **ratio** word steeds soos van ouds gegrond in **oratio**. Daarom bestudeer Vittorino se leerlinge die klassieke literatuur. In die literatuurstudie en die geskiedenis wat daaruit voortvloei, bly die hoofsaak egter die impetus van morele inhoude en die studie vind plaas vanuit die invalshoek van moraliteit (Woodward, 1921:58; 1967:16; Cole, 1950:218).

Vir Vittorino is geskiedenis die historiese dinamika waarvolgens die hede die verlede voltooi (Woodward, 1967:13) en hy pas vakinhoude en -onderwerpe hierby aan (vgl. Grobbelaar, 1988:9).

Vittorino beskou 'n gesonde liggaam as 'n voorvereiste vir 'n gesonde gees, maar hy ontdaan die begrip van die opvoedingsdevitaliserende Griekse liggaamskultus (Woodward, 1921:35,67; Laurie, 1969:20). Hy beskou spel as 'n dinamiese opvoedingshandeling sowel as fisiese ontspanning (Van der Walt, 1988:41) en hy wissel spel af met studie (Woodward, 1921:43). Sodoende implimenteer hy 'n metodologiese onderwysdinamika wat tot vandag toe geld.

Volgens Woodward (1921:59) sluit Vittorino etiek in die leergang in as riglyn vir lewenskuns. Hy breek dus weg van die spekulatiewe benadering ten opsigte van intellektuele deug van die reeds stagnante Latynse verlede.

Soos reeds hierbo genoem, beskou Vittorino dialektiek (redeneerkunde) en logika as waardevolle hulpmiddels tot suiwer denke wat moet lei na praktiese waarhede en nie na abstrakte moontlikhede nie (Woodward, 1967:16; 1921:60). Deur die logika sodoende te verkonkretiseer verleen Vittorino 'n nuwe en vitale dimensie aan die historiese Latynse logikatradisie (kyk 3.B.2.1 tot 3.B.2.2.2).

Getrou aan die siening van sy tyd heg Vittorino groter waarde aan Latyn as lingua franca van geleerdheid as aan die Italiaanse spreektaal. Latyn het egter volgens Power (1970:341-342) nie die taalstruktuur of die woordeskat gehad om op die akademiese gebied van die Renaissance-tydperk, aangewend te word nie. Taal skep onderrig- en leerprobleme, selfs tot in die twintigste eeu en Illich (1980:

30-73) (kyk 3.H.3.2.1) verklaar dat wanneer die kind in die skool van sy taalmedium vervreem word, dit devitaliserend op leer inwerk (vgl. Steyn et al., 1982:75). Vergelyk in dié verband die openbare debat wat tans in die Republiek van Suid-Afrika aan die gang is oor die onderrigmedium in die skole van die nuwe Suid-Afrika (Oberholzer, 1990:4; König, 1990:15).

Vittorino stel nie belang in onderwys vir meisies nie, behalwe in gevalle waar hulle toekomstige sosiale plasing en die invloed wat hulle dan op die gemeenskap mag hê, dit noodsaak (Sister of Notre Dame, 1908:93-98; 144-158). Hy verleen dus 'n elitistiese afperking aan onderwys vir meisies. Hierdie aspek word verderaan volledíger toegelig (kyk 3.E.2.3.2).

3.E.2.2.2.2 **Tug en dissipline**

Vittorino vermenslik tug en dissipline en ontdaan dit van die devitaliserende invloed wat lyfstraf en kru dwang op die leersituasie en die kind in die skole van sy tyd gehad het.

Vittorino glo aan die krag van die positiewe voorbeeld van die onderwysers. Hy staan ook vriendelike maar effektiewe en oorredende gesag voor, wat op 'n ouer-kind-; gesag-onderhorigheid-kombinasie en -struktuur berus (Woodward, 1921:137). Hy bepleit respek vir die individualiteit en die menswaardigheid van elke leerling (Woodward, 1967:21) in teenstelling met die dodende reglementering en lyfstraf van die Middeleeuse skool (Cole, 1950:208; Woodward, 1924:64-65). Alleen morele misstappe is swaar gestraf en liggaamstraf is alleen 'n alternatief vir skorsing uit die

skool (Woodward, 1924:64-65).

3.E.2.2.2.3 Onderwyser-kind-verhouding en klaskamerprosedures

As Christen-humanis beklemtoon Vittorino die trefkrag en opvoedingsdinamika wat uit die onderwyser se belangstelling in die fisiese, emosionele en intellektuele welvaart van die kind spruit. Hy benader die kind as 'n individu met unieke kreatiewe vermoëns en propageer die kultivering van selfstandige denke (Van der Walt, 1988:41).

Omdat hy die leerling as individu so hoog ag, bepleit hy individuele aanpassing ten opsigte van die keuse en moeilikheidsgraad van die inhoud (Woodward, 1921:30: Power, 1970: 358-359).

Vittorino beskou aanleg as 'n gelykmakende faktor op onderwysgebied en daarom maak hy geen onderskeid tussen arm en ryk leerlinge nie (Pistorius, 1965:95; Cole, 1950:207; Woodward, 1921:79). Sodoende spreek hy die devitaliserende invloed van die elitistiese onderwys van sy tyd aan.

As gevolg van sy beskouing van die intellek as 'n gelykmakende (en onderskeidende faktor) in die onderwys, pas hy sy metodiek en kurrikula-inhoude aan by individuele leerlingbehoeftes. Hy voer ook 'n stelsel van remediërende onderwys in waarvolgens leerprobleme op individuele grondslag aangespreek word (Woodward, 1921:64,66,79).

Vittorino lê die grondslag vir 'n nuwe onderwysmetodiek waarin formele lesgee met groepaktiwiteite en individuele aktiwiteite afgewissel word.

Daarbenewens wissel Vittorino vakke af en bepleit die logiese ordening van lesse om groter vitaliteit aan die leeraktiwiteite te besorg (Laurie, 1969:20; Power, 1970:359).

In sy metodiek en kurrikula-inhoude stel hy die humanistiese rasionaal van die ontwikkeling van die kind in al sy fasette. Hy bepleit die stimulering van en identifiseer die opvoedingsdinamika in die interaksie tussen die kind se geestelike, intellektuele en fisiese vermoëns (Woodward, 1921:64).

Daarbenewens staan sy gedagte van dinamiese onderwyser-leerling-interaksie in skrille kontras met die dodende reglementering, drilwerk en dwang wat so 'n pertinente kenmerk van die Middeleeuse skole en die onbetrokke priesteronderwyser was (Woodward, 1921:64-66).

Vir die eerste keer in die geskiedenis van die Westerse skool is die kind nie meer 'n medium waardeur kultuuroordrag en onderwys geskied nie: hy is, op grond van sy individualiteit en menswaardigheid, die middelpunt en eksplisiete rigtingbepaler van die onderwysaktiwiteite en -inhoude.

Vittorino stel karakterontwikkeling bo kennisuitbreiding en verleen sodoende volgens Cole (1950:211) 'n tydloosheid aan sy onderwysbeskouing.

3.E.2.3 Evaluering

In Vittorino se opvoedingsgedagtes en sy skool is daar de-/vitaliserende kragte werksaam wat soos volg onderskei en opgesom kan word:

3.E.2.3.1 Vitaliserende kragte werksaam in die opvoedingsgedagtes en die skool van Vittorino da Feltre

Volgens Woordward (1921:64-65) is Vittorino die eerste persoon wat bewys lewer dat die humanisme die moontlikheid en dwingendheid van die behoefte na 'n nuwe ideaal oor die kind en die onderwyser aanspreek. Woodward (1921:22) noem dit die "New Learning".

Vittorino gee ook 'n nuwe status en waardigheid aan die amp van die onderwyser deur laasgenoemde se betrokkenheid by alle aspekte van die onderwys. Volgens Woodward (1921:88) was dit een van die kragtigste formatiewe invloede van Vittonino se Renaissance-skool.

In die loop van een geslag het Vittorino die geykte beskouing oor en praktyke in die skool vervang met 'n nuwe dinamika en sodoende 'n veranderde sin en verdieping verleen aan die aktiwiteite wat die skool gedefinieer het (kyk 3.E.2 tot 3.E.2.2.2.2).

Vittorino streef volgens Woodward (1921:16,23,27; 1967:13) daarna om die spanninge tussen die tese van die Christelike geloof en die antitese van die invloede van die voor-Christelike Latynse kultuur in die grondmotief van Christelike humanisme te verenig (Cole, 1950:206).

Hy sien geen teenstrydigheid tussen die Christelike geloof en die humanisme nie. Vittorino sien die nuwe opvoeding selfs nie eens as 'n samesmelting tussen die oue en die nuwe nie (Cole, 1950:206). Vir hom is Christelikheid en humanisme twee koördinate in die voorbereiding van die mens vir die denke, politiek en lewe van die dag.

Vittorino grond sy filosofie oor en die praktyk van sy skool in die Christelike geloof, naamlik in eerbied, nederigheid, godsdiensbeoefening en die waardigheid van die mens (Woodward, 1921:67). Daarom is die penetrasie van die Christelike geloof in die Latynse kultuurerfenis vir Vittorino 'n vanselfsprekenheid in die opvoedingshandeling en is daar volgens hom geen dualisme hierin geleë nie.

In 'n tyd toe baie humaniste na die klassieke heidense waardes wou terugkeer om te kan ontsnap aan die boeie en devitaliserende beperkinge van die Middeleeuse Christendom (kyk Steyn et al., 1982:56-58) kom Vittorino met 'n gebalanseerde distillasie van die dinamika van die goeie uit twee kulture na vore.

Hy is in staat om die positiewe kragte in die onderwys te identifiseer waar dit ook al voorkom (Cole, 1950:210) en kan daarom met gemak "koöpteer" uit Plato sowel as uit Augustinus se opvoedingsfilosofie.

3.E.2.3.2 Devitaliserende kragte werksaam in die opvoedingsdenke en die skool van Vittorino da Feltre

Vittorino se beskouing van Latyn as lingua franca van die geleerde wêreld (kyk 3.E.2.2.2.1) gee aanleiding tot die herlewing van die klassieke oratorideaal waarvolgens kennis sonder welsprekendheid as barbarisme beskou is (Pistorius, 1965:97). Daarbenewens vervreem Vittorino in sy opvoedingsmodel en sy skool die kind van sy spreektaal as 'n onderrigmedium met normatiewe krag.

Die teruggrype na die klassieke verlede was volgens Pounds

(1968:120) 'n tendens van die tyd en Vittorino is as kind van sy tyd daarin vasgevang. Vittorino is deur sy lingua-franca-gedagte dus met 'n intrinsiekweersprekende filosofie werksaam wat intellektuele emansipasie inhibeer.

Die feit dat hy die onderwys van meisies afperk tot moontlike sosiale posisies moes noodwendig 'n devitaliserende invloed op die onderwys in sy geheel gehad het (vgl. Cole, 1950:218).

3.E.2.4 Afleidings, gevolgtrekkings en vooruitskouing

Vittorino kon volgens Van der Walt (1988:141) as die eerste moderne onderwyser beskou word. Woodward (1921:91) sê dat Vittorino se bydrae tot die onderwys onder meer geleë is in sy vermoë om die verbysterende hoeveelheid kennis wat skielik deur die Ranaissance-mens ontdek is, te reduseer tot hanteerbare essensies en dit in 'n dinamiese vennootskap met die "nuwe" Renaissance-onderwys te verwerk.

Vittorino se opvoedingsmodel kan beskou word as 'n oorgang vanaf die Middeleeuse natuur-genade- na die Renaissance se natuur-vryheid-model (waarin alles later net om die "natuur" gegaan het) (Van der Walt, 1988:141). Hy verleen egter aan die humanistiese uitgangspunte 'n pertinente Christelike inslag.

Cole (1950:218) meld dat die skole wat deur die Renaissance-onderwysers soos Vittorino da Feltre gestig is, as modelle dwarsoor Europa nagevolg is. In Engeland is die Winchester-seunskool op hierdie model geskoei. Cole (1950:219) sê byvoorbeeld dat die Engelse openbare skool met sy koshuisstelsel, relatiewe isolasie van die wêreld, plattelandse lig-

ging, spele, religieuse onderbou, besondere onderwyser-leerling-verhouding en neiging na intellektuele elitisme, pragtig ingepas het by die Engelse sosiale konsep van hierdie tyd.

Die humanistiese vryheidsideaal het te midde van die volle-diger ontplooiing van die kapitalisme gedurende die agtiende eeu (vgl. Garraty en Gay, 1985:63,884,102) ook neerslag gevind in die skool. Die kwessie van kinderarbeid is ook onder die soeklig geplaas (kyk 3.F.5.1).

Dit is gedurende hierdie tyd dat Johann Heinrich Pestalozzi sy onderwysgedagtes aan die hand van sy onderwyservarings met die kinders in die armhuis op sy plaas Neuhof formuleer.

Vervolgens word die gedagtes van Pestalozzi in verband met die onderwys en die skool onder die loep geneem.

3.F DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE EN DIE SKOOL VAN JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

3.F.1 INLEIDING

Die skool van Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) het teen 'n bepaalde kultuurhistoriese agtergrond tot stand gekom. Dié sien soos volg daaruit:-

Vanaf die middel van die sewentiende eeu tot aan die einde van die agtiende eeu is nuwe sosiale, ekonomiese en intellektuele kragte werksaam in Europa. Intellektueles en filosowe bevraagteken die uitgediende ekonomiese filosofieë, die swak regerings en gevolglik ook die taak van die skool in hierdie opset. Filosowe soos Rousseau (1712-1778), Voltaire (1694-1778) en Hume (1711-1776) kom onder die indruk van die gebrek aan sosiale sensitiwiteit en die devitaliserende gevolg daarvan, asook die gevolge van verstedeliking, massa-armoede, kinderarbeid en die gepaardgaande geestelike verwildering (Steyn et al., 1982:59; Schoeman, 1983:289-290; Garraty en Gay, 1985:715-721,858).

Onder die invloed van onder meer bogenoemde filosowe ontstaan 'n nuwe humanistiese en liberalistiese tydgees wat na die hervorming van gemeenskapstrukture vra en die tydperk van die Verligting neem 'n aanvang (Dunan, 1987:129; Garraty en Gay, 1985:693).

'n Nuwe en verligte tydgees van geestelike ontwaking vat pos. Die gedagte van individuele vryheid en van menswaardigheid tree op die voorgrond (vgl. Pestalozzi, 1885:152).

Die mens ontwikkel 'n nuwe bewustheid van sy omgewing, van die realiteit (kyk realisme: 2.2.2.3.2) asook van die wetenskap (kyk rasionalisme: 2.2.2.3.3) en intellektueles verklaar dat die objek van die intellek twyfel en gesistematiseerde denke is.

Filosowe verklaar verder dat die objek van menslike wil die strewe moet wees om goed te doen. Die sosialistiese gedagte ontstaan dat die mens diensbaar moet wees aan die naaste, die vaderland en aan God (kyk 3.F.4.2; 3.F.5.2) en dat die onderwys en die skool menslike vooruitgang moet verseker (Dunan, 1987:31; Garraty en Gay, 1985:859-871).

Onder die invloed van Rousseau, Hume en Voltaire se naturalisme en die romantisisme (Anon., 1988r:500) word die humanistiese gedagte van menslike medelye, menslike diversiteit, vryheid en selfstandigheid (kyk 3.F.2) die leidende filosofie.

Die gedagte ontstaan dat die skool alleen relevant kan wees indien leerinhoude en -geleenthede aanpas by die nuwe tydgees. Pestalozzi tree in hierdie tyd op die voorgrond. Deur sy boeke (kyk 3.F.2) en in sy skool (kyk 3.F.4 tot 3.F.5) tree hy op as die kampvegter van verdruktes. Hy wil deur volksonderwys die massas ophef en sosiale geregtigheid bewerkstellig. Vir Pestalozzi dui **volksonderwys** (as aktiwiteit en as fenomeen) op 'n kollektiewe onderrig-leer-situasie waarvolgens alle onderwyshulpbronne binne die gemeenskap, deur die gemeenskap vir sosiale hervorming en die opheffing van die individu gemobiliseer kan word. Die gedagte van volksonderwys as dinamika vir sosiale hervorming inkorporeer Pestalozzi in sy informele onderwys sowel as in sy formele volkskool. Sy ideaal is om die onderwysaanbod te versoen met die onderwysaanvraag en -behoeftes van die

ganse Switserse volk.

Vervolgens word 'n kritiese bespreking aangebied van die lewe en werk van Pestalozzi en van sy onderwysfilosofie en -praktyk.

3.F.2 HISTORIESE OORSIG OOR DIE LEWE EN WERK VAN JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) is in Zurich, Switzerland gebore. Hy word deur die Switsers as 'n nasionale figuur vereer en as een van die wêreld se grootste onderwyshervormers beskou (Pistorius, 1965:150).

Hy skryf verskeie opvoedkundige werke waaronder: Leonard en Gertrude (1781 en verdere dele: 1783,1785,1787 en 1826) wat 'n didaktiese verhaal is (kyk Pestalozzi, 1885), Hoe Gertrude haar kinders leer (1801) (kyk Pestalozzi, 1924a) wat 'n outobiografie en deels pedagogies is en Swanesang (kyk Pestalozzi, 1930b) wat 'n apologetiese werk oor sy onderwysstandpunte is. Van sy werke wat postuum verskyn en wat in hierdie verslag gebruik is, is: Die metode: 'n verslag van Pestalozzi (kyk Pestalozzi, 1924b) wat hy in 1802 voor die Vereniging van die Vriende van Onderwys gelewer het en wat 'n sistematiese beredenering van sy metode is, sowel as Die opvoeding van die mens (aforismes) wat in 1951 uitgegee is (kyk Pestalozzi, 1969).

Pestalozzi verloor op jeugdige ouderdom sy pa en hy groei op onder die invloed van sy moeder en 'n diensmeisie. Pestalozzi se jeugjare in hierdie matriargale omgewing gee moontlik aanleiding vir sy waardering vir en inkorporering van die dominante invloed van die moeder as primêre krag (kyk 3.F.4.2) in sy volksopvoedingsmodel (vgl. Pestalozzi,

1924a:60,127-128,191,192 en Leonard en Gertrude: kyk Pestalozzi, 1885).

Pestalozzi ontwikkel sy opvoedingsmodel van die volkskool en van volksonderwys (kyk 3.F.4) onder die invloed van Rousseau se romantisistiese naturalisme (kyk 3.F.1) en die Helvetiese vereniging waaraan Pestalozzi behoort se romantisering van die natuurlike gawes van die ongekorrupteerde mens.

3.F.3 SOSIO-POLITIEKE FUNDERING VAN PESTALOZZI SE GEDAGTE VAN DIE GEMEENSKAP AS ONDERWYSFENOMEEN EN -PRAKTYK

Pestalozzi (1924a:175-176) sê dat die onontwikkelde Switserse volk en die korrupte regering twee entiteite is wat mekaar in stand hou, op mekaar teer en wedersyds versterkend optree om 'n korrupte volkshuishouding in stand te hou. Hy (Pestalozzi, 1930b:194) beoog om via volksonderwys (deur die volk vanuit die gesin as informele onderwysinstansie) en die formele skool, via die kind, sosiale hervorming te bewerkstellig. Hy wil die onderwyskragte mobiliseer wat die individu in staat moet kan stel om beheer oor sy lewe en oor sosio-politieke gebeure te kan neem.

Pestalozzi (1924a:75) bevind ook dat die bestaande skole en die monnike-onderrig in gebreke bly om die sosiaal devitaliserende kragte van sy tyd, wat as gevolg van die Napoleontiese oorloë (vgl. Garraty en Gay, 1985:774-789) en die nywerheidsomwenteling (vgl. Anon., 1973f:239-240) gesinsverbrokkeling en sosiale destabilisasie tot gevolg gehad het, aan te spreek.

Daarom is Pestalozzi van mening dat dit absoluut onmoontlik is om die bestaande skole te hervorm: onderwys moet totaal

vernuwe word sodat die ganse volk daarby kan baat (vgl. Pestalozzi, 1885).

Vervolgens word Pestalozzi se onderwysideale, soos wat dit in sy volksonderwys en in sy formele skool uitkristaliseer, van naderby beskou.

3.F.4 PESTALOZZI SE ONDERWYSMODELLE

3.F.4.1 Die twee skoolmodelle

Pestalozzi handel gelyktydig met twee skoolmodelle, naamlik eerstens die model van volksonderwys wat hy teoreties uitwerk in veral Leonard en Gertrude (kyk Pestalozzi, 1885) en Hoe Gertrude haar kinders leer (kyk Pestalozzi, 1924a). Hy poog om deur hierdie boeke aan die laerklasmassas te toon dat dit moontlik is om die onderwysmodelle en -kragte wat inherent in die gemeenskap beskikbaar is, te mobiliseer om hulle in staat te stel om beheer oor hulle lewens uit te oefen sodat sosiale geregtigheid bewerkstellig kan word.

Tweedens werk Pestalozzi 'n (hoofsaaklik teoretiese) klassegesegregeerde en gedifferensieerde skoolmodel vir formele onderwys uit (kyk 3.F.5).

3.F.4.2 Rasionele pligpleging as 'n rasionaal en as krag vir Pestalozzi se volksonderwys

Pestalozzi definieer sy formele skool (kyk 3.F.5) en informele volksonderwys aan die hand van morele liefde as sinkern en rigtende dinamika (vgl. Schoeman, 1983:219-238).

Deur die ideaal van arbeidsaamheid as 'n gesosialiseerde morele handeling en as rasionele pligpleging wil Pestalozzi (1969:23) 'n interaktiewe dinamika in veral die laerklasse (Pestalozzi, 1924a:39,60-61, 192-194) as 'n meesleurende opvoedingshandeling vestig. Aan die hand van die gesinsonderrigmetode en onder die leiding van die moeder (kyk 3.F.2) grond hy sy volksonderwys in gesosialiseerde arbeid as 'n onderrigleersituasie, -metode en kultuurmedium.

Pestalozzi poog om sodoende 'n onderwysdinamika te bewerkstellig wat die apatiese laerklas op die weg van sosio-kulturele opheffing moet kan plaas.

3.F.5 PESTALOZZI SE FORMELE SKOOL EN SY ONDERWYSEKSPERIMENTE

3.F.5.1 Historiese ontwikkeling van Pestalozzi se skole

Pestalozzi (1930b:237; 1924a:16,20,42,72) se onderwyspraktyk, -teorie en -filosofie spruit uit sy humanistiese bemoeiing met die arm kinders in die oorlogverskeurde Switserland, naamlik: sy onderwysloopbaan in die armhuis op sy plaas te Neuhof in Bern (1769-1774) waar hy volgens Monroe (1981:655) en Gutek (1972:193) die grondslae lê vir die eerste nywerheidskool; die weeshuis te Stanz (vanaf 1795) in Burgdorf (vanaf 1801-1804) en in Yverdun (vanaf 1805-1825)) (Pestalozzi, 1930b:224).

As gevolg van ontoereikende fasiliteite en onderwysmiddele en die nooddruf van die oorlogmoeë Switserse volk moet Pestalozzi noodgedwonge eksperimenteer met onderrigmetodes, on-

derwyshulpmiddele ondersoek en nuwe leeraktiwiteite ontwikkel. Hierdie situasie stel Pestalozzi in staat om vanuit sy humanistiese benadering innoverende denke te inisieer en waarnemings en afleidings in verband met die psigologiese ontwikkeling van die kind te maak en dit in die onderrigleerprogram in sy skole te inkorporeer.

Tot sy teleurstelling ondervind Pestalozzi (1930b:224) aanvanklik dat ouers uit alle klasse sy "nuwe" onderwysbenadering en -hervorming teenstaan en weier om hulle kinders te onderwerp aan wat hulle sy onderwyseksperimente noem. Hy skryf die ouers se houding daaraan toe dat daar by die ganse gemeenskap, in alle klasse, 'n onvermoë bestaan om die grondslae van die onderwys te verstaan omdat hulle vasgevang is in die devitaliserende status quo (met al sy sosiopolitieke en -ekonomiese implikasies) van dié tyd.

Pestalozzi identifiseer met hierdie standpunt 'n verskynsel wat deur die eeue tot vandag toe in die onderwys dwarsoor die wêreld werksaam is. Dit is dat onderwyshervorming aan 'n traagheidsfaktor ten opsigte van hervormings in die gemeenskap onderworpe is, omdat die gemeenskap ongeneë is om hulle kinders se onderwys te onderwerp aan eksperimentering. (Vergelyk byvoorbeeld in hierdie verband die lewendige debat wat tans dwarsoor die sosio-politieke spektrum heen (kyk Van der Walt, 1989:2-6) in die Republiek van Suid-Afrika aan die gang is (kyk Swart, 1991:12)).

Onder die druk van omstandighede gebruik hy onderwysmiddele uit die lewenspraktyk: hy leer die kinders aan die hand van waarneming en ondervinding (Pestalozzi, 1930b:237; 1924a:16, 20, 42, 72; Graves, 1970:298). Pestalozzi het nie 'n tydrooster nie en volg nie 'n kurrikulum nie. Hy leer die kinders lees, skryf en reken en wissel dit af met

spel, drilwerk en handearbeid. Pestalozzi (1924a:75) merk op dat die kinders vinnig leer omdat hulle aktief betrokke is by die leerproses in teenstelling met die passiewe kennisabsorbsie wat veral in die monnikskole die praktyk was (kyk 3.E.2.2).

Tydens sy verblyf in Burgdorf ontwikkel Pestalozzi 'n metode (1930b: 240, 242) (kyk 3.F.8) waarvolgens onderrig-leer berus op getal, vorm en taal. Besoekers van oor die ganse Europa bring besoek aan sy skool en die regering beloof steun vir sy skool (Cole, 1950:469). Gedurende hierdie tyd skryf hy die laaste gedeelte van Hoe Gertrude haar kinders leer waarin hy poog om onderrig-leer-handelinge en -grondslae so te vereenvoudig dat elke moeder in die volk dit kan verstaan en toepas (Pestalozzi, 1924a:41). Hy trag steeds om 'n onderwysmodel daar te stel waarvolgens volksonderwys, onafhanklik van die formele skool, in elke huishouding haalbaar en moontlik is.

In 1805 plaas hy sy skool oor na Yverdun waar hy vir die volgende twintig jaar werk (Pestalozzi, 1930b:238,245) en waartydens hy probeer om sy opvoedingsgrondslae volledig te ontplooi.

Die skool is aanvanklik 'n dawerende sukses. Pestalozzi (1930b:245) maak melding van besoekers uit Noord-Amerika en Brazilië. Sy metode (kyk 3.F.8) word na Frankryk, Denemarke, Holland en die Verenigde State van Amerika uitgedra (vgl. Cole, 1950:463, Meyer, 1972:361).

Soos wat die skool uitbrei, neem Pestalozzi (1930b:221-246) se probleme toe. Hy skryf die probleme hoofsaaklik toe aan sy eie persoonlikheidsgebreke. Hy verklaar trouens self dat hy "diensongeskik" is vir die pos waarin hy staan; nie

in staat is om die onderwyspersoneel tot 'n eenheid saam te snoer nie en dat die personeel nie 'n gemeenskaplike opvoeding- en onderwysdoelwit het nie (Pestalozzi, 1930b:242). Tewens, Pestalozzi noem die aktiwiteite wat in sy skool plaasvind, 'n Babiloniese toringbou. Pestalozzi (1924; 20,163-170; 1930:243) verklaar dat die wesenlike kenmerke van goeie administrasie en organisasie in sy skool ontbreek en dat dit die rede is dat sy skool in 1825 moes sluit (vgl. Cole, 1950:469-487) (vgl. 2.2.5).

3.F.5.2 Onderwys in die formele skool binne die klassegestratifiseerde gemeenskap

Pestalozzi (1930b:117) is gebonde aan sy tyd en bly vasgevang in die devitaliserende klassegestratifiseerde sosiale bestel van sy tyd. Hy aanvaar die feit dat die laerklaskind bykans geen toegang het tot en in elk geval geen praktiese baat vind by die onderwys in die bestaande skole nie en dat opwaartse sosiale mobiliteit, ten spyte van skoolse opleiding deur sosiale taboes teengestaan word.

Pestalozzi (1930b:138) inkorporeer daarom die sosiale status quo in sy skoolmodel. Hy spreek egter op 'n, vir sy tyd, innoverende wyse die eeu-oue probleem van sosiale agterstande en voorspronge binne 'n klassegestratifiseerde gemeenskap aan.

As moontlike oplossing vir die onderwysbehoeftes van die laerklasmassas (Pestalozzi, 1924a:17) in besonder, en van alle voorskoolse kinders in die algemeen, stel hy 'n dinamiese onderwysmodel voor. Hierdie model betrek die laerklasgemeenskap tot by die punt van skoolontkoppeling (vgl. Illich: 3.H.3.2.3). Pestalozzi (1930b:117; 1924a:39,

60-61, 192-194) lê ook met sy gedagte van voorskoolse onderrigaktiwiteite die grondslag vir kleuteronderwys vir alle klasse.

Andersyds stel hy 'n klassegedifferensieerde skoolmodel voor wat volgens hom die onderskeie klasse se eiesoortige onderwysbehoeftes kan aanspreek.

Ten opsigte van die onderskeie klasse gaan Pestalozzi (1930b:117,190) van die standpunt uit dat die realiteite van die lewe elke klas se onderwysbehoeftes bepaal en definieer. Daarom behoort die kinders uit die verskillende klasse byvoorbeeld nie ewe veel blootstelling te kry aan getal- of vormleer nie. Die begaafde kind moet egter optimaal, volgens sy vermoëns en ongeag van sy klas, opgelei word (Pestalozzi, 1930b:140). Sodoende ontsluit Pestalozzi 'n dinamika in verband met die onderwys vir die begaafde individu wat tot vandag toe aktueel is in die onderwys dwarsoor die wêreld (vgl. Olivier, 1984:1-147).

Daarbenewens verleen Pestalozzi 'n besondere vitaliteit aan sy skool deurdat hy dit in 'n definitiewe en werkbare verhouding plaas met sy vervlegtingstrukture, naamlik die staat (Pestalozzi, 1924a:175-176), die kerk (Pestalozzi, 1969;87, 1930a:77-79), die gesin (Pestalozzi, 1930b:93, 108,199; 1930a:77-79; 1969:25; 1924a:191; 1885:118,139) en die gemeenskap (Pestalozzi, 1924a:176). In dié verband verklaar Pestalozzi (1885:150, 172) dat die ouerhuis 'n samelewingsverband is waar leer ook plaasvind en dat skool en ouerhuis daarom in 'n onverbreeklike onderwysvennootskap moet funksioneer. Pestalozzi (1969:92) wys ook op die interaktiewe dinamika tussen skool, kerk en gemeenskap en verklaar dat wanneer skole en kerke ophou om te bestaan, die mensdom sal ondergaan.

Pestalozzi (1969:86; 1924a:176) identifiseer ook die bevoegdheidsterrein van die staat ten opsigte van die skool.

Hy verklaar dat die regering die magte en kragte wat die individu benodig vir die kultivering van sy intellek, aanleg en moontlikhede ten behoewe van die algemene welsyn en vooruitgang, beskikbaar moet stel.

3.F.6 PESTALOZZI SE GEDAGTE VAN REKAPITULASIE

Pestalozzi (1930b:106-107) beskou die onderwys as 'n dinamiese voortgaande en daarom onvoltooide proses. Hy verklaar dat die beskawingsgeskiedenis, in al sy tydperke, 'n aanwyser is van die vormingsmiddele (onderwyshulmiddele) wat op natuurwetmatige wyse ten behoewe van die mens se beskawingsontwikkeling toegepas is. Die ontwikkeling van die mens-in-gemeenskap is 'n historiese proses en die kind se ontwikkelingsfases is 'n rekapitulasie van die ras se ontwikkelingsgeskiedenis (Pestalozzi, 1924a:149) (vgl. Van der Walt, 1983b:24).

Sodoende identifiseer Pestalozzi die voortgaande dinamika in die onderwysgebeure van volke en gemeenskappe as 'n historiese gegewe en sintetiseer daaruit die kragte en grondslae wat hy in sy onderwysmodelle inkorporeer.

3.F.7 DIE DEVITALISERENDE TENDENSE IN DIE ONDERWYSSTRUKTURE IN PESTALOZZI SE TYD

Pestalozzi identifiseer en handel onder meer met drie devitaliserende tendense in die onderwysstrukture van sy tyd.

Eerstens is arm kinders uitgesluit van onderwys. Hy poog om vir hulle deur sy gedagte van volksonderwys 'n onderwysmodel te inisieer. Tweedens agiteer hy teen die kunsmatige breedsprakigheid, opsêery en napratery sonder insig en teen die geykte kennisinhoude (Gutek, 1972:208). Derdens is hy bekommerd oor die medoënlose lyfstraf wanneer kinders nie die werk onder die knie kan kry nie, al is dit nie hulle skuld nie (Pestalozzi, 1930b:106,212-213; Kilpatrick, 1969:vii).

In sy skool en onderwysmodelle skenk Pestalozzi besondere aandag aan moontlike oplossings vir hierdie skadelike tendense (kyk 3.F.3; 3.F.4).

3.F.8 PESTALOZZI SE EPISTEMOLOGIE EN SY METODE

Ten opsigte van sy metode sluit Pestalozzi (1930b:199) by die humanistiese en Christelike tendense van sy tyd aan: hy verklaar dat menslike vorming en die omvang en aard van onderwysmiddele voortspruit uit en bepaal word deur die heilige, inwendige, goddelike vonk van die menslike natuur. Hy wys ook op die interaktiwiteit tussen die individu en die gemeenskap en verklaar dat beide in 'n interaktiewe leerhandeling op mekaar aangewese is (Pestalozzi, 1930b:200, 208).

Pestalozzi (1969:13-14; 1930b:105) bly egter steeds vasgevang in 'n vorm-materie-dualisme waarvolgens hy die sinnelikgerigte mens in 'n spanning stel teenoor die goddelike wetmatighede. Hy verklaar dat die individu (die kind) alleen natuurwetmatig gevorm kan word wanneer hy geleer het om die teennatuurlike vleeslike drange aan hoër geestelike eise te onderwerp (Pestalozzi, 1924a:75; 1930b:201,209;

Gutek, 1972:196). Die individu staan egter in verhouding tot sy natuurlike onderrigmedium, naamlik die gesin en die huislike situasie. Die natuurlike dinamika in die onderrigleer situasie is volgens Pestalozzi (1930b:94) ingebed in die beskawingsmiddele wat in elke gesin en in en deur elke lewensituasie deur "Anschauung" (waarneming, ervaring en deurgronding) tot die kind spreek.

Pestalozzi (1924a:67,217) verklaar dat "Anschauung" die innerlike dinamika en vermoëns van die individu is wat sintuiglike waarneming tot begrippe verhef.

Daarbenewens gee Pestalozzi (1924a:188-191) 'n psigologiese en humanistiese onderbou aan sy metode. Hy verklaar naamlik dat "Anschauung" in harmonie gebring moet word met die fisiese wette van die mens se sintuiglike waarneming. Hy stel egter sintuiglike waarneming onder die primaat van die mens se gevoelslewe en van die morele wette. Laasgenoemde wette voer Pestalozzi terug na die grondslae wat in die ouerhuis aan die hand van veral moederliefde en (kyk 3.F.3) die Christelike liefdesgebod gelê is.

In sy metode (kyk Pestalozzi, 1930a:77-79) verklaar Pestalozzi dat hy onderwys op die volgende grondslae wil psigologiseer: leerinhoude moet by die intellektuele ontwikkeling van die kind aanpas; kennis moet in die eenvoudigste komponente opgebreek word; leer moet volgens natuurwetmatige beginsels geskied en hy benadruk "Anschauung".

Pestalozzi (1924a:87-90; 1924b:201) beskou die instrumente waardeur alle kennis deur die sintuie bekom word as: getal, vorm en taal. Die aktiwiteite van leer moet dus afgestem wees op tel, bepaling deur meting, waarneming en ervaring ("Anschauung") en bespreking (spraakleer). Die metodiek

moet aangepas word aan die hand van die rekapitulasie van die mens se ontwikkeling deur die eeue. Daarom sal die kind eers aan eenvoudige beskawingsmiddele en -praktyke blootgestel word: die mens het byvoorbeeld, in historiese konteks gesien, eers mondeling gekommunikeer en later skriftelik. Daarom behoort hierdie volgorde van kommunikasie as 'n historiese en natuurlike proses in die skool gevolg te word (Pestalozzi, 1924a:73,76,143).

In die ontwikkelingsgang van die spraakleer is die kragrigter volgens Pestalozzi (1930b:110-111) "die lewe vorm". Die goddelike en historiese natuurwetmatighede in die kind se innerlike natuur, in samehang met die "Anschauung" van huislike beskawingsvoorwerpe en -gebeure, is die psigologiese voorwerpe (praktyk) wat deur waarneming en benoeming (spraak) groter bruikbaarheid vir intellektuele vorming en ontwikkeling verkry. Vir Pestalozzi is spraakontwikkeling en spraakleeronderrig ingebed in suiwer begripvorming deur die verwoording van "Anschauung".

Pestalozzi (1930b:111) bring die devitaliserende invloed van 'n gedepriveerde omgewing in berekening. Hy verklaar dat onderrig en ontwikkeling in die kind se spraakleer afhanklik is van die de-/vitaliserende invloede wat spruit uit die graad van uitgebreidheid en die bepaaldheid van "Anschauung"-kennis en -ervaring waaroor hy beskik en wat hy as mens-in-gemeenskap/gesin opdoen.

Pestalozzi (1930b:111) maan die onderwyser in spraakleer om ervaringstekorte by veral die laerklaskind te remedieer alvorens tot spraakleeronderrig oorgegaan word. Sodoende voorsien hy 'n impetus waarvolgens die omgewinggedepriveerde kind leeragterstande kan inhaal.

Pestalozzi (1930b:124) grond sy psigologiese onderwysmetodiek in wat hy sien as die natuurwetmatige ontwikkelingsfases van die kind. Hy onderskei die opeenvolgende fases van denk- en vervolgens spraakontwikkeling wat kulmineer in oordeelsvermoë en hy ontwikkel sy onderwysmetodiek aan die hand van hierdie uitgangspunt.

Daarbenewens is Pestalozzi (1969:31; 1930b:138; 1885:173) ook 'n realis en hy propageer 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys wat op die gedifferensieerde behoeftes van die onderskeie klasse afgestem is. Sodoende word die skool relevant vir die kind en die gemeenskap en 'n dinamiese instrument tot volksopvoeding (Pestalozzi, 1969:92; 1924a:151,160; Meiring, 1930:74).

3.F.9 PESTALOZZI SE SIENING IN VERBAND MET DIE TAAK EN ROEPING VAN DIE ONDERWYSER

Pestalozzi se siening van die taak en roeping van die onderwyser kan as 'n hoofmoment en 'n keerpunt in die geskiedenis van die skool beskou word.

Hy (Pestalozzi, 1930b:252) verleen aan die onderwyser beroepstatus en stel die roeping van die onderwyser in kontras met die kru onderriggewers van sy tyd. Hy wys ook die kerklikes se onsimpatieke onderwys en eensydige onderwysdoelwitte af (Pestalozzi, 1924a:28). Die onderwyser word die kragtige tussenganger en span 'n brug tussen huis en skool. Daarbenewens verkry hy mede-aanspreeklikheid vir die kind se omhoogleiding na God (Pestalozzi, 1969:26). Pestalozzi ontsluit dus deur die onderwyser die interaktiewe dinamika wat tussen huis, kerk en skool behoort te bestaan (Pestalozzi, 1924a:28,51,97,140,153).

3.F.10 TUG EN DISSIPLINE IN PESTALOZZI SE SKOOL

Pestalozzi (1885:154-155) het 'n humanistiese benadering ten opsigte van tug. Hy verklaar dat die skool 'n plek moet wees waar dissipline gegrond is in die dinamika wat spruit uit wedersydse respek, samewerking en liefde. Hierdie verhouding moet aansluit by die gees wat in die ouerhuis behoort te heers (Pistorius, 1965:148; Graves, 1970:304). Pestalozzi (1924a:18) maak daarvan melding dat wanneer onpsigologiese tug afwesig is, kinders vinniger ontwikkel: liefde maak elke klas waaragtig menslik (Pestalozzi, 1924a:188-191).

3.F.11 DIE DE-/VITALISERENDE KRAGTE WAT PESTALOZZI IN DIE SKOOL EN SY VERVLEGTINGSTRUKTURE IDENTIFISEER

Volgens Pestalozzi (1924a:174-176) het 'n massapsigose van teenwetlike kragte as 'n "espirit d'corps" wat in die Switserse gemeenskap werksaam is, 'n devitaliserende invloed op die enkeling, die gemeenskap en die regering. Hy wys ook (Pestalozzi, 1930b:159) op die verwildering wat daar ten opsigte van die skool bestaan en wat die heilsame kragte van die menslike natuur verswak.

Pestalozzi (1930b:93,128,154,173,199) praat van die positiewe trefkrag van die vader-, moeder- en kinderkrag as die krag in die woonkamers wat onderwyskragte versterk. Hy noem die kragte wat in die individu werksaam is en wat neig en vra na onderwys, naamlik daadkrag, verstandelike krag en kragte van die hart (Pestalozzi, 1930b:171). Bowenal wys hy op die kragte van God wat in die natuur en die kreature werksaam is (Pestalozzi, 1924a: 31). Pestalozzi (1930b:172) wys op die positiewe kragte

van liefde en geloof wat hy in sy skool (wil) mobiliseer.

Hy (Pestalozzi, 1930c:21) wil die, volgens hom, devitaliserende en teenwetlike **kragte** van oppervlakkigheid en eensydigheid wat in die skole van sy tyd opereer en wat die individu magteloos maak om beheer oor sy lewe te neem, teenstaan. Pestalozzi wil ook die positiewe **kragte** wat in die individu, die skool en sy vervlegtingstrukture opereer, op 'n positiewe wyse op die kind rig. Daarom stel hy insigtelike leer teenoor die dogmatiek van kerkskole (Pestalozzi, 1969:90); "Anschauung" teenoor inpomppedagogiek (kyk 3.F.6); lewenswerklikheid teenoor dogmatiese godsdiens (Pestalozzi, 1930c:77-78) en liefdevolle leiding teenoor liefdelose onderwys (Pestalozzi, 1930a:79).

3.F.12 AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

Pestalozzi identifiseer en handel hoofsaaklik met die antagonisme wat in sy tyd (en selfs vandag nog) bestaan tussen die dikwels ondoeltreffende pedagogiese aanbod van die kant van die skool enersyds, en die aanvraag en appèl van die kant van die gemeenskap andersyds. Hy wil hierdie teenstellende **kragte** akkommodeer in 'n sintese van volksonderwys aan die hand van die volksonderwys (kyk 3.F.4.2) en 'n gedifferensieerde kurrikulum in die formele skool wat altyd en oral die gemeenskap se onderwysbehoeftes sal kan aanspreek (kyk 3.F.4; 3.F.5).

Om hierdie doelwit te kan bereik, identifiseer en handel hy met bepaalde **kragte** wat hy as devitaliserend en teenwetmatig in die onderwysopset van Switserland identifiseer. Hy wil die onderwys en die skool daarom radikaal vernuwe deur, volgens hom, wetenskaplikverantwoordbare hervormings.

Pestalozzi (1924a:153; 1930b:199) wil daarom onder meer die

onderwys verchristelik, maar nie verkerklik nie (kyk 3.F.9; 3.F.11). Hy identifiseer ook ander antagoniserende kragte in die Switserse skole en verklaar dat sedes, gewoontes en liefde ondergeskik gestel word aan geldsug, waarheid en woordpraal (skolastisisme, kyk 3.D.4). Reg word ondergeskik gestel aan uiterlike norme, plig aan inskiklikheid, gewete aan voorbeeld en die goddelike aan die aardse. Hierdie devitaliserende kragte werk volgens Pestalozzi almal saam om 'n ondoeltreffende onderwysaanbod aan die gemeenskap te maak.

Deur egter die goddelike teenoor die aardse te stel beland Pestalozzi op 'n natuur-genade dialektiese glybaan waarvolgens die mens se lewe steeds in 'n dualisme van die sakrale versus profane lewensterreine gestel word (vgl. Steyn et al., 1982:45) en siel en liggaam word uiteengeskeur (kyk 3.F.8).

Hy neem standpunt in teenoor die liberalisme van sy tyd en stel vryheid onder die (humanistiese) primaat van die gewete. Sodoende onderwerp hy menslike vryheid aan menslike kontrole en bly hy daarom vasgevang in die natuur-vryheid dialektiese spel.

Ten spyte van al sy aansprake op die emansipasie van die individu, en as gevolg van die klassestratifikasie (Pestalozzi, 1930b:87) in sy onderwysmodel, is die onderwys eensydig en afgeperk: intellektuele opleiding is alleen beskore vir die hoërklaskind, terwyl die laerklaskind afgeperk is tot handearbeidopleiding. In laasgenoemde geval kom opleiding vir handearbeid in 'n antitese te staan teenoor die algemene vorming van die individu. Die dinamika en infrastruktuur ontbreek dus vir Pestalozzi se gedagte om die kind in sy totaliteit op te voed (Pestalozzi, 1969:79).

Hy slaag dus nie in sy hoofdoel om die spanning tussen die

onderwysaanbod en onderwysaanvraag in 'n sosio-politieke en sosio-ekonomies-gestratifiseerde gemeenskap in 'n werkbare sintese te verenig nie.

Deur "Anschauung" te verchristelik tot omhoogleiding na God grond Pestalozzi (1969:88,90-91,93) die onderwys in Christelike norme (kyk 3.F.8).

Aan die hand van die psigologiese onderrig-leermetode (wat natuurwetmatig gegrond is), lei Pestalozzi die kind om die ewige wetmatighede in die natuur en die kreatuur te ondersoek (kyk 3.F.8). Sodoende lê Pestalozzi die grondslag vir 'n onderwyswetenskap en -psigologie wat 'n ongekende vitaliteit aan sy skool en die skool tot in die twintigste eeu besorg. Implisiet in hierdie grondidee is die gedagte dat die skool nie afhanklik is van die vorm wat dit kan/mag aanneem nie. Sodoende verleen hy aan die skool 'n tydlose identiteit en dinamika.

Die metodiek (kyk 3.F.8) wat Pestalozzi (1930a:77-79) toegepas het, is in die moderne tyd van weinig waarde. Wat wél van waarde is, is die beginsels onderliggend aan die metodiek. Daarvolgens is dit (teoreties) moontlik om oral (selfs in die afwesigheid van 'n formele skool) aan alle kinders in alle sosiale strata, en met verskillende intellektuele en ander gawes, werkbare onderwysmodelle daar te stel waarby almal kan baatvind (kyk 3.F.4; 3.F.5).

Hierdie sosiale humanisme van Pestalozzi verleen volgens Kilpatrick (1969:viii) 'n nuwe dinamika aan die Renaissancehumanistiese gedagte van die onskendbaarheid van die individu en die innerlike waardigheid van alle mense van alle ouderdomsgroepe: die kind en die skool word gehumaniseer.

Sodoende verkry die skool 'n nuwe vitaliteit en word losgeruk uit sy stagnante toestand (kyk 3.F.1; 3.F.5.2; 3.F.8).

Daarbenewens beskou Pestalozzi (1924a:39,60-61,192-194) die begaafde kind as 'n unieke individu wat bokant die massas kan en mag uitstyg (kyk 3.F.5.2). Hierdie humanistiese standpunt wyk radikaal af van die devitaliserende, klasseafgeperkte onderwysmodelle van Pestalozzi se tyd.

Pestalozzi (1930b:242-243) identifiseer ook belangrike aspekte ten opsigte van die fisiese voortbestaan van die skool, naamlik die dinamika van gemeenskaplike doelwitte en beleid waarop die onderwyskorps hulle moet kan toespits en mee kan vereenselwig. Daarbenewens beklemtoon Pestalozzi (1924a:20,163-170) die skepping en instandhouding van 'n infra- en beheerstruktuur waardeur die skoolaktiwiteite en -doelwitte bepaal en georden kan word ten einde die voortbestaan van die skool as 'n aktiewe organisme te verseker (kyk 3.F.5.1) (vgl. 2.2.4).

Pestalozzi (1930b:221-246) sê dan ook dat hy jammerlik in gebreke gebly het om sy skool fisies lewensvatbaar te maak deur persoonlik leiding te neem. Die gevolge hiervan beskou Pestalozzi as die hoofrede waarom sy skool te Yverdun in 1825 moes sluit (Cole, 1950:469-487) (kyk 3.F.5.1).

Alhoewel Pestalozzi in sy humanistiese strewe na sosiale opheffing lewensbelangrike knelpunte en devitaliserende kragte identifiseer en daarmee werk, slaag hy nie in sy primêre onderwysideaal, naamlik om die spanning tussen die onderwysaanbod en die onderwysbehoeftes en -aanvraag van die sosio-ekonomiese en sosio-politiesgestratifiseerde gemeenskap in 'n werkbare sintese te verenig nie.

3.F.13 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Pestalozzi ken aan die onderwyser 'n hoë status toe deurdat hy hom sien as 'n roepinggedrewe sleutelfiguur in die onderwys. Hy beklemtoon die interaktiewe onderrig-leer-dinamika wat in die opvoedingsituasie behoort te bestaan en stel tug onder die primaat van die liefdesgebod (kyk 3.F.9; 3.F.10).

Pestalozzi skenk deur sy metodiek (kyk 3.F.8) 'n wetenskaplike onderbou aan, en ontsluit sodoende dinamiese kragte in die onderwys.

Daarbenewens humaniseer hy die skool en die kind met sy psigologiese werkwyses. Hy identifiseer en handel met die psigologiese ontwikkelingstadia van die kind en stel dit as grondslag en dinamika vir die onderrig van leeraktiwiteite en -inhoude (kyk 3.F.8).

Hierdie benadering van Pestalozzi is vandag nog aktueel en staan midde-in die onderwysdebat van die twintigste eeu (vgl. Bybee en Sund, 1982).

Pestalozzi stel aktiewe gehoorsaamheid wat gegrond is in 'n gemeenskaplike arbeidsetos onder primaat van die liefde teenoor dodende en passiewe gehoorsaamheid (kyk 3.F.4.1). Hy stel in sy skool aktiewe leer teenoor passiewe kennisabsorpsie en luister (kyk 3.F.4.2). Hy (Pestalozzi, 1930b:245) emansipeer sodoende die stagnante onderwys-status quo van sy tyd deur 'n humanistiese persoonlikheidsideaal. Die trefkrag van hierdie uitgangspunte van Pestalozzi is dwarsoor die wêreld gevoel (kyk 3.F.5.1).

Dewey (1859-1952) grond ook sy skool op die etos van aktiwiteit en leer-deur-doen. Hy ontwikkel 'n pragmatiese onderwysmodel wat vervolgens bespreek word.

3.G DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE OPVOEDINGSDENKE VAN JOHN DEWEY

3.G.1 LEWENSLOOP EN WERK VAN JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952) is vir die eerste twee jaar van sy onderwysloopbaan verbonde aan die hoërskool in Oil City, Pennsilvanië in die Verenigde State van Amerika. Vervolgens gee hy onderwys in Charlotte, Vermont. Hy aanvaar daarna 'n pos aan die Universiteit van Michigan, Chicago en stig aldaar 'n oefenskool, die University Elementary School, vir navorsing en eksperimentering ten opsigte van vernuwing in die heersende onderwysmetodes (Peters, 1981: 72). Vervolgens is hy verbonde aan die Universiteit van Columbia en die Teachers College in New York en tree meermale in die buiteland op as gasdosent (Dewey, 1967:95-97,132; Anon., 1972b:393-394; Lucas, 1984:304) (vgl. Anon., 1985d:231).

In sy hoedanigheid as filosoof, psigoloog en opvoeder is Dewey medeformuleerder van die funksionalisme en die pragmatisme (Anon., 1988g:173). Dewey se leer van evolusionistiese naturalisme (kyk 3.G.3) verraai die invloed van Darwin (1809-1882) (Anon., 1972b:393-394) (vgl. Clark, 1984: 336, 342-343) sowel as die invloed van William James (1843-1916) (vgl. Peters, 1981; Anon., 1988i:312) en van Bergson (1859-1914) (vgl. Anon., 1988e:65), wat almal sy tydgenote was.

Dewey skryf onder meer The school and society (1899) Schools of tomorrow (1915) (in samewerking met Evelyn Dewey); Experience and education (1933). Daarbenewens

formuleer hy die essensies van die natuurwetmatige pragmatisme as onderwysmodel sistematies in My pedagogic creed (kyk Dewey, 1979:229-236).

3.G.2 HISTORIESE AGTERGROND WAARTEEN DEWEY SE SKOOLMODEL ONTWIKKEL HET

Dewey (1941:131,386) merk die spanninge in die opvoedings- en onderwysdenke van sy tyd. Hy wyt hierdie toestand aan konvensionalisme, stagnasie en kunsmatigheid wat in die Amerikaanse skole heers. Hy skryf hierdie toestand in die skole ook toe aan die feit dat die skole van sy tyd steeds gebuk gaan onder die devitaliserende hegemonie (kyk 1.1) van die "leisured and moneyed class" (Dewey, 1967:7-29) se belange in die skool wat histories deur intellektuele kennisinhoude, boekgeleerdheid en skolastisisme verskans is (kyk 1.1; 3.D.4; 3.D.4.1).

Daarom beskou Dewey (Dewey en Dewey, 1915:169,237) die openbare ontevredenheid met die skool as 'n uitvloeisel van 'n devitaliserende verkleefdheid aan 'n uitgediende skoolfilosofie wat nie ruimte bied en tred hou met die onderwysbehoeftes en demokratiese reg van die werkersklaskind op gelyke kanse in 'n veranderende sosio-ekonomiese opset nie (Dewey, 1967:6-8; Dewey en Dewey, 1915:231-232). Dewey stel dus die dialektiese spel tussen bewaring enersyds en vernuwing andersyds aan die orde (vgl. ook Bredenkamp, 1989:1-4).

Volgens Dewey (Dewey en Dewey, 1915:23-24) reflekteer die skool die kragte werksaam in die gemeenskap en daarom is hy van mening dat die Amerikaanse skool radikaal moet verander ten opsigte van die epistemologie (beskouing aangaande kennis); die aktiwiteite van die onderwyser ten opsigte van

hierdie kennis (metodiek) sowel as die demokratiese aktiwiteite van die kind ten opsigte van hierdie kennis.

Vir Dewey (1941:49-62) is hervorming in die skool gegrond in die herformulering van die organisasie ten opsigte van die implementering van leergeleenthede, -aktiwiteite en -inhoude in die skool. Dit word bewerkstellig aan die hand van die dinamika wat geleë is in die individu se demokratiese reg om opsies tot selfaktualisering uit te oefen. Hierdie aktiwiteite vind binne die konteks van die individu as mens-in-gemeenskap en dus van gesosialiseerde belange en aktiwiteite plaas.

3.G.3 DIE SKOOL EN DEMOKRATIESE OPSIES AAN DIE HAND VAN PRAGMATIESE INSTRUMENTALISME EN EVOLUSIONISTIESE NATURALISME

Dewey (1941:67,129,237) grond die dinamika van sy pragmatiese instrumentalisme in sy uitgangspunt dat 'n handeling sedelik goed is in soverre as wat dit nuttig en bruikbaar is. Die betekenis van 'n simbool of begrip word dus verstaan in terme van die rasionele gedrag wat daaruit voortvloei en of die gevolge prakties en bruikbaar en dus instrumenteel is (Dewey, 1941:131) (vgl. Anon., 1973g:268).

Volgens Dewey (1967:99-100; 137) volg die kind se natuurlike ontwikkelingsgang die historiese ontwikkelingsgang van die mensdom (vgl. 3.F.6). Dewey wil die kind inlyf in die dinamika van hierdie ontwikkelingsproses deur blootstelling aan geselekteerde natuurlike ervaringsmomente waardeur die kind deur rekapitulasie, rekonstruksie en leer-deur-doen deel word van die oerervarings en sosiale ontwikkelingsaktiwiteite van die mensdom (evolusionistiese naturalisme) (Van

der Walt, 1983b:24-27).

Dewey (1941:1-4) huldig die mening dat die menslike bewussyn en die geesteslewe nie 'n vreemde dualistiese faktor is nie. Dit is 'n produk van individualistiese ontwikkeling wat volgens persoonlike natuurwetmatighede geskied. Daarom is die lewenspraktyk 'n dinamiese aanpassing by die omgewing. Die skool moet om dié rede deur middel van instrumentele ervaring, oefening en besinning die mens leer om te lewe (Dewey, 1967:136-137).

Deur die induktiewe proses van sosiale immersie moet die individu, aan die hand van ervaring en aanpassing, sy kennis ekstraheer uit die natuurlike omgewing as 'n dinamiese werklikheid en selfperpetueerde proses van verandering (Dewey, 1941:163-178; 1957:14-22; Anon., 1972b:394) en van sosiale effektiwiteit (Dewey, 1941:139-141; 1967:132).

Dewey (1967:18; Dewey en Dewey, 1915:229-250) wil by die kind die sosiale immersie bewerkstellig deur die demokratiese skoolbevolking as 'n embrionale gemeenskap aan te pas by die natuurwetmatigheid van gesosialiseerde arbeid as kennisontplooier. Hy beskou daarom die wetenskap nie as 'n kennisentiteit nie, maar as 'n historiese instrument tot die kind se ontwikkelingsaktiwiteite.

Die afleiding kan dus gemaak word dat Dewey (1941:144; 1967:29) die konflik wat in die gemeenskap en in die skool ten opsigte van leeraktiwiteite en -inhoud bestaan, wil versoen deurdat hy persoonlike ontwikkeling definieer aan die hand van die betekenis daarvan binne die sosiale konteks.

Dewey (1941:226) wil daarom in die skool vakinhoude afstem

op die betekeniswaardes wat dit in die proses van voortgesette en deurleefde ervaring aan die sosiale bestel verskaf en waardeur die onvolwassenes deur die dinamika van aktiewe deelname moet leer.

Die demokratiese gemeenskap voorsien ook die impetus tot industriële effektiwiteit deurdat die individu leer om op beroepsgronde nuttig in te skakel by die gemeenskap en om hulpbronne nuttig aan te wend (Dewey, 1967:132; 1941:139-141). Arbeid is volgens Dewey (1967:9-11; 1941:336) 'n verpligting teenoor die gemeenskap.

Ten einde die spanninge uit te skakel wat rondom die "geleerde klas"-sindroom in die Amerikaanse gemeenskap ontstaan het, propageer Dewey (1967:25) die gedagte dat die kind in die skool 'n houding van gedemokratiseerde kennis moet ervaar. Kennisverwerwing het hiervolgens 'n instrumentele aanwending in en pragmatiese skakeling met aktiwiteite en beroepe binne die medium van 'n gesosialiseerde lewe (Dewey, 1941:401).

Die afleiding kan gemaak word dat Dewey (1967:25) die spanninge wat in die Amerikaanse onderwysopset rondom sosiale agterstande en voorspronge ten opsigte van kennisverwerwing ontstaan het, aanspreek en hy (Dewey, 1967:25) verklaar: ". . . knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquified. It is active and moving in all currents of society itself. . .".

Hierdie mobilisasie van kennis wil Dewey (1967:99-100, 137) aan die hand van die rekapitulasie van die gemeenskap se gesosialiseerde kennissisteme en -praktyke bewerkstellig, deur evolusionistiese naturalisme en kennisekstraksie uit die werklikheid met behulp van die proses van leer-

deur-doen. In die gesosialiseerde prosesse van die demokratiese skool word kennis daarom deur die konkrete ervaring en die voortspruitende abstrakte simbolisme en begrippe oorgedra. Kennis is dus ingebed in die gesosialiseerde praktyk en hantering van dinge ten einde die impak daarvan op die mens en sy omgewing te verstaan (instrumentalisme) (Dewey, 1941:49-62).

Volgens Dewey (1941:103) behoort hierdie gesosialiseerde leerprosesse in die skool 'n natuurwetmatige dinamika te ontsluit waarvolgens 'n infrastruktuur geskep word waarin elke individu die werk sal kan doen waarvoor hy 'n aanleg het. Dewey verwys in hierdie verband na Plato se onderwysmodel (kyk 3.B.2.3.4).

In sodanige skoolopset ontstaan daar dus 'n dinamika van vrywillige assosiasie op grond van die partikuliere doelwitte wat elke gemeenskap vir sy skool het (Dewey, 1961:15). Nasionale volkskole met eenvormige sillabusinhoude is dus nie vir Dewey 'n demokratiese opsie nie, omdat gemeenskappe se belange verskil.

Die wese van Dewey se beskouing van demokratiese onderwys is saamgevat in sy Pedagogiese Credo (kyk Dewey, 1979). In hierdie Credo handel Dewey met skoolteoretiese vraagstukke wat hy soos volg formuleer: Artikel i:- Wat opvoeding is; Artitel ii:- Wat is die skool; Artikel iii:- Die leerinhoud; Artikel iv:- Die aard van die metode en Artikel v:- Die skool en die sosiale proses. Hierdie Pedagogiese Credo word vervolgens ontleed.

Dewey se ander werke is egter ook geraadpleeg en word telkens deur middel van kruisverwysings aangetoon in die bespreking van die de-/vitaliserende kragte wat sy Pedago-

giese Credo uitkristaliseer.

Ter verduideliking kan bygevoeg word dat Dewey in sy Pedagogiese Credo deurentyd implisiet besig is om die grondliggende spanninge wat volgens hom in die elitistiese Amerikaanse skool bestaan deur middel van sy model van demokratiese onderwys teen te staan. Volgens Dewey (1967:7-29; 1941:131,186) lei demokratiese onderwys tot selfaktualisering as 'n nasionale bate waaraan die ganse volk kan deelhê. Dewey stel dus die demokratiese skool as 'n antitese teenoor wat hy beskou as die status quo (en tese) van die elitistiese skool.

3.G.4 DEWEY SE SKOOLMODEL VAN PRAGMATIESE INSTRUMENTALISME EN EVOLUSIONISTIESE NATURALISME SOOS UITEENGESIT IN SY PEDAGOGIESE CREDO

3.G.4.1 Artikel i:- Wat opvoeding is

In Artikel i (Dewey, 1979:229-230) verduidelik Dewey wat hy as opvoeding in die onderwysopset beskou. Dewey (1979:229) is van mening dat opvoeding uit die kragte spruit wat as 'n lewenslange proses werksaam is in die individu se deelname aan die sosiale bewussyn van die mensdom.

Dewey (1979:230) beklemtoon die dinamika ten behoewe van vorming en opvoeding waarvolgens die kind se vermoëns in 'n proses van historiese en sosiale kousaliteit aan die hand van rekapitulasie (kyk 3.F.6) deur rekonstruksie van die hede en verlede (vgl. Dewey, 1967:100,137; Dewey en Dewey, 1915:9-30), toekomsgerig geprojekteer word (vgl. Briggs, 1988:2). Hierdie stelling defineer tegelyk die inhoud,

praktyk en dinamika van Dewey se skool.

Daarbenewens verklaar Dewey (1979:20) in Artikel i dat die kind as gevolg van industriële vooruitgang noodwendig vir 'n onbekende toekoms opgelei moet word (vgl. Dewey en Dewey, 1915:169-171). Die enigste wyse waarop hierdie voorbereiding kan geskied, is om die kind vanuit 'n psigologiese basis (vgl. Dewey, 1967:95-115) in sy onderwys te benader en die kind toe te rus en beheer oor sy vermoëns te gee sodat die dinamika ontsluit word waarvolgens hy sy bekwaamhede effektief (vgl. Dewey en Dewey, 1915:3-4; Dewey, 1967: 15-20) in onbekende en nuwe situasies kan aanwend.

Dewey (1979:230; 1967:16) is van mening dat die psigologiese (individuele) en sosiale aspekte van opvoeding in die skool 'n dinamiese organiese geheel is wat die individu en die gemeenskap in 'n interaktiewe leeraktiwiteit mobiliseer, want individuele moontlikhede word geken aan die gesosialiseerde eindproduk daarvan. Volgens Dewey (1979:230) is die moontlike regstelling in die interpersoonlike en intersosiale interaksie geleë in aanpassings wat die individu moontlik kan bewerkstellig deur sy vermoëns optimaal te ontwikkel en te benut. Die uitkoms van leergebeure is afhanklik van die individu se interaksie met veranderinge in die omgewing. Die uitkoms is ook onafskeidbaar verbonde aan die subjektiewe emosies, begeertes, strewes en voorliefdes van die individu (vgl. Dewey, 1944:125).

3.G.4.1.1 Evaluering

Die afleiding kan gemaak word dat Dewey van die standpunt uitgaan dat daar 'n wisselwerking en 'n wederkerige aksie/reaksie is tussen die indeterministiese subjektiewe

denkterreine en bekwaamhede wat nie van die deterministiese objektiewe wêreld geskei kan word nie (vgl. Dewey, 1944:125).

Volgens Dewey (vgl. 1944:39; 1941:138-141) is die kind nie (deterministies) uitgelewer aan sy oorgeërfde eienskappe nie: 'n (indeterministiese) omgewing moet voorsien word wat die kind deur die vryheid van persoonlike opsies sy volle potensiaal kan laat benut. Die natuurlike impulse van die individu/kind moet egter ook gerig en gekontroleer word deur die dinamika van sosiale interaksie en sy kontak met objekte en idees in die gesosialiseerde omgewing en die historiese kousaliteit van determinante uit die verlede. Dewey stel dus die, volgens hom, indeterministiese vryheid van die kind in 'n dialektiese verhouding met die determinisme van historiese kousaliteit en sosiale belange.

Hierdie determinisme-indeterminisme-sirkelgang laat egter nie ruimte vir die kind se omhoogleiding na God nie.

3.G.4.2 Artikel ii:- Wat die skool is

In Artikel ii van sy Pedagogiese Credo verklaar Dewey (1979:231-232) dat onderwys 'n sosiale proses is en dat die skool 'n vorm van gemeenskapslewe is waarin al die agense wat leer bevorder, gekonsentreer is (vgl. Dewey, 1941:22-26; 1967:29). Dewey beskou onderwys daarom as 'n leerproses op sigself.

Die skool as instituut moet daarom lewensituasies vereenvoudig en selekteer met die oog op die lewenswerklikheid (vgl. Dewey en Dewey, 1915:13; 1967:18), en moet daarom aansluit by die kind se huislike lewe sodat die kind se verlede met

sy hede kan skakel in 'n dinamiese opvoedingsaktiwiteit.

Dewey (1979:231) beskou die feit dat die moderne skool die kind hoofsaaklik toerus met kennis vir toekomstige gebruik, as devitaliserend vir die skool, want dit negeer die skool se primêre taak wat volgens Dewey sosialisering is.

Daarbenewens poog Dewey (1941:131; 1944:210; 1967:18-24,29, 150-159) om die skool te ontdaan van die, volgens hom, elitistiese boekgeleerdheid. Hy verklaar dat onderwys/opvoeding tot sosialisering vanuit die bepaalde benadering toegelig moet word: die kind het hoofsaaklik drie bronne waarmee hy in interaksie tree en wat bydra tot sy sosialisering. Hierdie bronne (vakke) is die natuur (aardrykskunde), mense (geskiedenis) en dinge (wetenskap) wat binne die konteks van hulle funksie as historiese kousaliteite benader moet word.

Dewey verklaar in Artikel ii (Dewey, 1979:231) dat, omdat die moderne skool die sosialiseringsdinamika van hierdie vakke ondergeskik stel aan kennisverwerwing, opvoeding tot moraliteit bykans onmoontlik is.

Die gevolg hiervan is volgens Dewey (1979:231) dat die stimilus vir en kontrole van leer van die onderwyser kom, in plaas van uit die gemeenskap via die skool as gesosialiseerde setel van leer (vgl. Dewey, 1967:14-15).

Die taak van die onderwyser is om die kind tot die lewe te dissiplineer (vgl. Dewey, 1967:36,60-62). Die onderwyser moet daarom daardie invloede selekteer wat die kind sal noop om in 'n dinamiese interaksie daarop te reageer. Dewey (1944:160) verklaar in dié verband dat die onderwyser 'n fasiliteerder behoort te wees van hierdie proses, maar

dat die voltrekking daarvan by die opvoedeling berus. Verskille in individuele vermoëns is nie van belang nie, wel geleenthede om betekenisvolle aktiwiteite te ontwikkel om individuele moontlikhede te ontplooi (vgl. Dewey, 1967:58-59). Kennisinhoude word daarom deur die kennende subjek bepaal.

3.G.4.2.1 Evaluering

In Artikel ii van sy Credo identifiseer en behandel Dewey onder meer die volgende de-/vitaliserende agense in die skool van sy tyd:-

Dewey identifiseer eerstens die dualisme wat daar tussen abstrakte, teoretiese en geykte kennisinhoude en insigtelike leer bestaan (vgl. Dewey en Dewey, 1915:7-40). Daarbenewens identifiseer hy die devitaliserende invloed van die stelsel van gradering van leerlinge aan die hand van eksaminering van die gememoriseerde weergawe van geykte kennisinhoude. Dewey stel 'n innovatiewe dinamika in die metingsprosedures voor, waarvolgens eksaminering alleen as 'n instrument tot remediëring, hulpverlening en bepaling van die kind se gereedheidsvlak aangewend word. Sodoende emansipeer meetinstrumente die kind tot individuele vorderingsmoontlikhede en die ontplooiing van belangstellingsvelde (kyk 3.G.4.4).

Bogenoemde dualisme is egter vandag steeds aktueel (en hoofsaaklik onopgelos) in die kontemporêre skoolfilosofie (vgl. Vold, 1980:101). Dewey se standpunt gee egter daartoe aanleiding dat die premie op die metode van leer deur memorisering ondergeskik aan die vitaliserende dinamika van insigtelike leer gestel is.

Dewey (1941:352-353) kwalifiseer vryheid in terme van individuele denke en aktiwiteite onder sosiale kontrole. Dewey "ont-formaliseer" daarom die skool deurdat hy leer sien as 'n dinamiese fisiese interaksie met die omgewing deur selfaktiwiteite en groepaktiwiteite. Sodoende inisieer Dewey 'n nuwe varsheid en vitaliteit in onderwysaktiwiteite: ervaring is opvoeding en opvoeding word deur ervaring bepaal deur die dinamika van interpersoonlike en intersosiale gekommunikeerde begrippe volgens ervaarde natuurwetmatighede.

Dewey se opvoedingsfilosofie bly egter vasgevang in die beperkende kanaal van 'n oorkoepelende en gemeenskaplike sosiale waardesisteem en van homogene gesosialiseerde verwagtings. Hy verloor uit die oog dat die karakteristiek van kennisuitsette en -ervarings in die skool medebepaal word deur 'n enkele inset, naamlik die karakteristieke van die deelnemende leerlinge. Daar sal dus noodwendig lae-status- en hoë-status-skole (gemeet aan sosio-intellektuele insette en uitsette) ontstaan wat die deelnemers se intellektuele vordering beperk tot die somtotaal van die inherente moontlikhede van die gesosialiseerde universum van leerlinge in die skool (vgl. Shane, 1973:333; Levine, 1973:652-657).

Daarbenewens kan deelnemende minderhede, wat vanweë andersoortige gesosialiseerde ervaringsmoontlikhede nie kan inskakel nie, deur groepdruk en 'n strewe na behoud van die eie, eerder geïsoleer en afgeperk word tot 'n eng visie van leerinhoude en leeraktiwiteite. Dit kan devitaliserend op die leerproses inwerk (vgl. Swart, 1991:13; Anon., 1991b:20).

Die afleiding kan ook gemaak word dat geestelike en intellektuele dissipline volgens Dewey implisiet voortkom van-

uit die etos van die demokratiese leer- en lewensaktiwiteite in die skool en nie vanuit die onderwyser nie. 'n Kind wat dus uit 'n meer gestruktureerde huislike omgewing kom, mag dus moontlik ongeborge voel en emosionele probleme ondervind in die progressiwistiese skool. Daarbenewens mag die vryheid van die leerling in die besluitnemingsprosesse in 'n spanning teenoor die vryheid van die onderwyser te staan kom. Dit kan devitaliserend inwerk op die onderrig-leer-aktiwiteite.

3.G.4.3 Artikel iii:- Die leerinhoud

In Artikel iii van sy Pedagogiese Credo, dui Dewey (1979:232-233) aan watter kragte in die skool werksaam is en aan watter vereistes en doelwitte die leerinhoud en kurrikulum van die skool behoort te voldoen.

Sy standpuntinname in hierdie opsig verteenwoordig 'n radikale teenpool teenoor die elitistiese skool van sy tyd.

Dewey verklaar in Artikel iii (Dewey, 1979:233) dat die onderwys 'n proses van voortdurende rekonstruksie van ervaring behoort te wees. Indien die bereiking van bepaalde doelwitte en standaarde in die onderwys byvoorbeeld as doelwit geprojekteer word, is Dewey van mening dat die onderwysproses aan die devitaliserende kragte van valse eksterne stimuli onderwerp word. Hy sê dat onderwys daarom 'n proses van voortdurende rekonstruksie behoort te wees en dat die doelwit in die onderwysproses beslote is. Doelwitte is nie 'n doel op sigself nie (Dewey, 1944:175). Dit is voorsiene wyses op welke riglyne die situasie gestuur en ontwikkel kan word. Die doelwit is nie in die toekoms geleë nie. Dit is 'n faktor waarheen daar in die hede gestuur

word.

Daarom is Dewey van mening dat die kurrikulum geen vasgestelde, voorafbepaalde en hiërargiese opeenvolging van leeraktiwiteite en leerinhoude kan hê nie. Hy is van mening dat die leerling se vordering nie geleë is in die bemeestering van toenemend moeiliker vakinhoude nie. Vir Dewey is vordering in die ontwikkeling van nuwe houdings, belangstellings en ervarings beslote (vgl. Dewey, 1941:269-270; 1967:36-62; Dewey en Dewey, 1915:165), wat die dinamika vir die oplossing van bestaande probleme verskaf (instrumentalisme).

Vir Dewey is die middelpuntvliedende krag van leer ingebed in die kind se sosiale aktiwiteite. Volgens Dewey is die mens singewer van die natuur, maar hy is dit alleen vanuit die sentrifugale premisse van die gesosialiseerde kennisbewussyn (vgl. Dewey, 1941:45-46; 1967:62).

Dewey (1979:232) is van mening dat die trefkrag en korrelaat van leer nie in die studie van die wetenskap geleë is nie. Hy gaan van die standpunt uit dat die natuur nie 'n eenheid is nie maar 'n aantal los objekte in ruimte en tyd wat alleen deur menslike aktiwiteite saamgebind kan word. Dewey verklaar dat leeraktiwiteite wat in die wetenskap gegrond is, dus uitstraal vanuit die sentrale begrip van gesosialiseerde kennis. Hy stel hierdie uitgangspunt as 'n teenpool teenoor die opvoedkundiges van sy tyd se standpunt dat kennis in die wetenskap sentreer (vgl. Dewey 1967: 22-23).

Geskiedenis is volgens Dewey die verslag van die mens-cum-sosiale ontwikkeling en moet in sy sosiale konteks bestudeer word. Hy beskou ook literatuurstudie alleen as die samevatting, opsomming en gelykskakeling van die sosiale erva-

ring. Uit hierdie standpunt regverdig hy ook die bestudering van kookkuns, naaldwerk en opleiding in handearbeid, wat as tipes, fundamentele vorme van sosiale aktiwiteite verteenwoordig en dus die rasionaal en dinamika vir inlywing in die meer formele vakke verskaf.

3.G.4.3.1 Evaluering

Uit al die bostaande is dit duidelik dat, indien die leerervaring tot gesosialiseerde ervaring en historiese kousaliteit afgeperk word, die moontlikheid bestaan dat daar op gevorderde vlak ernstige gapings in kennisinhoude en die uitbreiding van kennis kan ontwikkel. Hierdie aspek is hoofsaaklik verantwoordelik vir die aantygings teen die progressiwistiese skool in die na-Sputnik-era in die Verenigde State van Amerika (kyk 3.G.5) en blyk aktueel en volgens baie kritici 'n besonder devitaliserende probleem van die Amerikaanse skool te wees (Lucas, 1984:10).

Daarbenewens huldig Dewey die pertinent humanistiese standpunt dat die mens singewer van die natuur is. Die mens is egter volgens die Calvinistiese standpunt alleen sinontsluiter met die opdrag om die ganse skepping na sy eindbestemming by God te voer (kyk 5.2.1).

Dewey trag om die dualisme tussen individuele vryheid en sosiale kontrole op te los onder die primaat van demokratiese aktiwiteite (vgl. Dewey en Dewey, 1915:134-135, 138-140). Dewey (1941:401) verklaar dat die ekwivalent van hierdie uitgangspunt in die onderwys/skool dui op die vitale aaneenskakeling van kennis met aktiwiteite en beroepe binne die medium van gesosialiseerde ervaring as dinamika vir leer. Dewey slaag sodoende daarin om die leerervaring grootliks

van devitaliserende formalisme en skolastisisme te ontdaan (vgl. 3.D.4).

3.G.4.4 Artikel iv:- Die aard van die metode

In Artikel iv verklaar Dewey (1979:233-235) dat die onderwysmetode implisiet vervat is in die proses waarin die kind se belangstellings en moontlikhede ontsluit word.

Die dinamika van hierdie ontsluitingsproses is volgens Dewey geleë in die wetmatigheid van bepaalde kragte wat in die leerhandeling figureer, naamlik dat aktiewe leer passiewe leer voorafgaan; ekspressie impressie voorafgaan; motoriese aktiwiteit en ontwikkeling die sensoriese voorafgaan en dat sensasie volg op beweging. Dewey glo dat bewussyn essensieel 'n motoriese impuls is en dat bewussyn in aksie projekteer (vgl. Dewey en Dewey, 1915:7-8). Volgens dié skrywers (1915:13) is idees 'n rasionele en intellektuele proses wat ontwikkel uit die dinamika wat ontstaan uit die mens se behoefte om aktiwiteite te beheer.

Dewey skryf die mislukkings van die onderwys hoofsaaklik toe aan die moderne skool se negering van hierdie wetmatighede. Dit lei tot gevolglike verval na 'n toestand waarvolgens die kind op 'n teenwetmatige wyse in 'n toestand van reseptiewe kennisabsorpsie ingedwing word (vgl. Dewey en Dewey, 1915:13). Dewey stel daarom pertinent aktiewe leer as 'n teenpool teenoor passiewe kennisabsorpsie.

Dewey (1967:36; 1957:81; 1941:400) beskou sy metode van leer as instrumenteel van aard en hy verklaar dat kennis hiervolgens die somtotaal van die dinamika van intelligente aksies en gewoontes is. Kennis dui daarom op die waarne-

ming van objekte en die interpretasie van kragte in die interaktiewe spel van die mens met sy omringende werklikheid.

Demokratiese leer dui daarop dat die leerlinge nie almal eners of ewe suksesvol sal waarneem en interpreteer nie. Individuele vordering is daarom nie in 'n glyskaal van bemeestering van kennis in 'n toenemende moeilikheidsgraad geleë nie. Vordering is instrumenteel van aard en is beslote in die ontwikkeling van nuwe houdings, belangstellings en ervarings wat instrumenteel is tot die pragmatiese oplossing van bestaande probleme (vgl. Dewey, 1941:269-270; 1967:36-62).

Hierdie ontsluitingsaktiwiteite is daarom die korrelaat en die ekspressie van die konstruktiewe handelinge in die onderwysaksie (Dewey, 1979:233) en omskryf daarom die onderwysmetode, -proses en -resultaat.

3.G.4.1.1 Evaluering

Uit Dewey se metode spruit onder meer die volgende implikasies ten opsigte van die onderwyser se taak:-

Dewey grond die onderwyser se taak in openbare verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid. Dit is 'n positiewe siening, maar daar is ook devitaliserende aspekte aan verbonde.

Eerstens beskou Dewey, ten opsigte van sy metode, die onderwyser as 'n neutrale fasiliteerder van leer. Hierdie uitgangspunt het bepaalde implikasies, want Dewey verloor uit die oog dat die onderwyser vanuit sy individuele en besondere sosiale milieu opereer. Hy mag daarom moontlik proble-

me ondervind om ander sosiale klasseterreine in die onderwyssituasie te betree. Die onderwyser sal dus (moontlik) nie in staat wees om altyd die nodige neutrale dinamika vir sosiale immersie in die praktyk van 'n klassegesegregeerde gemeenskap te kan mobiliseer nie.

Bogenoemde uitgangspunt van Dewey impliseer dat die onderwyser opgelei en in staat behoort te wees om elke leerling, van oor die ganse sosiale spektrum, binne sy eie kultuurmilieu volledig te erken en te ag. Daarbenewens moet die onderwyser in staat wees om kulturele pluralisme in 'n dinamiese interaktiewe gesosialiseerde leeraktwiteit te mobiliseer. Sulke verwagtinge stel hoë eise aan die onderwyser en skep volgens Steyn (1986:34) vandag nog probleme wat devitaliserende implikasies vir die onderwyssituasie het (vgl. 5.4(3)).

Die feit dat Dewey egter papegaaiwerk afwys, moet noodwendig 'n vitaliserende invloed op die aktiwiteite in die skool uitoefen.

3.G.4.5 Artikel v:- Die skool en die sosiale proses

In Artikel v (Dewey, 1979:235-236) verklaar Dewey dat, omdat die skool die reguleerder van die proses van inlywing in die sosiale bewussyn is, dit daarom ook moontlik die enigste werkbare agens is waardeur sosiale rekonstruksie bewerkstellig kan word (vgl. Dewey, 1941:100-102).

Dewey verklaar ook dat die ideale skool in staat moet wees om individuele en sosiale belange en ideale te versoen (vgl. Dewey, 1967:7). Daarom het die gemeenskap 'n morele taak om die etos van die skool te rig en te monitor.

In hierdie rigtingsproses is die onderwyser 'n sleutelfiguur in die handhawing van sosiale orde en vooruitgang omdat hy die dinamiese aksie van die sosiale rigting van die leerlinge behartig.

3.G.4.5.1 Evaluering

In verband met Dewey se siening dat die skool 'n instrument van sosiale hervorming is, is die opmerking geregverdig dat dit meesal onhaalbaar is om die praktiese ervaring in die skool na die werkplek te probeer uitbrei. Die fenomeen van die oordrag van opleiding vanaf die skool na die werkplek is aktueel (vgl. 3.G.3; 3.G.4.1) en dit is 'n terrein waar die skool se "idealisme" meer dikwels moet plek maak vir die werkplek se "realisme". Idealisme op hierdie terrein verloor dikwels sy vitaliteit en versand in die realiteite van die praktyk (vgl. Lucas, 1984:314) (vgl. 5.4.(5)).

3.G.5 AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

Peters (1981:83) sê dat Dewey se skoolfilosofie en -praktyk vanuit die premisse van sy laboratoriumskool in Chicago ontwikkel (kyk 3.G.1), wat die behoeftes aangespreek het van kinders uit gegoede families waarin 'n ryke ervaringsveld en positiewe leerhoudings bestaan het. Peters (1981:83) bevraagteken die praktiese implikasies van Dewey se standpunt, naamlik die moontlikheid om hierdie onderwyssituasie te veralgemeen om die ganse sosiale spektrum op dieselfde grondslag in die skool te wil betrek (vgl. 5.4(4),(5)).

Ander kritici wys volgens Lucas (1984:380) daarop dat dit

nie vir die skool moontlik is om 'n rasionele forum vir ontwikkeling te wees waar alle standpunte op 'n neutrale grondslag aangebied word nie. Daarbenewens is Dewey vaag oor hoe die onderwys tot 'n nuwe sosiale orde mag bydra.

Dewey identifiseer ook bepaalde spanninge in die skole van sy tyd (kyk 3.G.2) en stel 'n radikale nuwe en innoverende skoolfilosofie en -praktyk aan die orde. Hy wil deur die aktiewe leer-deur-doen-praktyk (kyk 3.G.3) sosiale rekonstruksie bewerkstellig. Hy bly egter vaag oor wat hy presies met die veranderinge wil bereik (vgl. Dewey, 1967:8) en kan daarom nie die aanvanklike vitaliteit van sy sosiale rekonstruksie en skoolhervormings tot hulle volle konsekwensies voer nie.

Vervolgens word enkele devitaliserende kenmerke van Dewey se onderwysmodel onder die loep geneem.

Daar bestaan eerstens 'n inherente dualisme in Dewey se gedagte van gesosialiseerde ervaring, want dit is nie moontlik om die ganse werklikheid op hierdie wyse te omvat nie. Deur die ganse werklikheid te sosialiseer en te humaniseer, skakel Dewey enige transempiriese en suprahumane ervarings uit. Dit is wél so dat die mens in terme van ervaring dink, maar denke transendeer ervaring. Kennis kan ook nie net deur ervaring bekom word nie. Dit moet deur logika aangevul word (vgl. byvoorbeeld die werke van Charles Darwin (Clark, 1984:1-6), Bergson (Anon., 1988e), J.S. Huxley en Spencer (Anon., 1973b:177; 1977c:239) waarin hulle van abstrakte denke gebruik maak).

Dewey verskraal daarbenewens volgens Peters (1981:85,87) die mens se ervarings tot praktiese ervaring en tot natuurgebondenheid. Hy laat die dimensies van die mens se emosio-

nele sensitiwiteite en ontvanklikhede (vgl. Gagné, 1977:85, 87), sy irrasionaliteit en sy aardse dilemmas buite rekening. Sodoende kan die mens nie ten volle geaktualiseerd wees nie.

Daarbenewens benader Dewey (1957:80) die natuur as 'n materiële bron vir menslike beheersing wat bestudeer moet word ter wille van sosiale vooruitgang (kyk 3.G.4.3.1). Sodoende verskraal hy wetenskap tot probleemoplossing. Hy negeer ook die mens se taak en roeping as skeppingsontplooier en die natuur as openbaring van God (Van der Walt, 1983b:27) (vgl. 5.2.3).

Dewey se metode van praktiese kulturele induksie en immersie pas eerder by die onderwysprosesse wat vir jong kinders geskik is. Volwassenes en ouer kinders leer hoofsaaklik om te dink deur suiwer denke en abstrakte voorbeelde (vgl. Gagné, 1974:134-142). Dewey kom nie eksplisiet by hierdie denkstadium uit nie. Hy kom dus nie by die volle konsekwensies van die leerproses nie, omdat hy, ten spyte van sy siening van die evolusionêre biologiese en psigologiese ontwikkeling van die mens (kyk 3.G.2) (vgl. Dewey, 1957:28-32), nie kontinuïteit in die ontwikkelingsgang van die mens se denkpatrone kan bewerkstellig nie.

Dewey se epistemologie berus op die grondslag van leer-deur-doen-ervaring. Hierdie uitgangspunt impliseer 'n inherente dualisme, naamlik dat dit enersyds die opvoeding (en die gemeenskap) op sosiale en wetenskaplike gebied verryk, maar andersyds op persoonlike, godsdienstige en filosofiese gebied verarm: filosofie gaan op in sosiologie en die geloof in die wetenskap (kyk 3.G.3).

Die kind kan dus nie in al sy fasette na volle ontplooiing

gelei word nie. Hierdie uitgangspunt het 'n devitaliserende invloed op die skool, omdat dit sy taak om die kind na volwassenheid te begelei, inhibeer.

Dewey het egter met sy agitasie teen formalisme en die irrelevansie van baie van die skool se aktiwiteite 'n positiewe bydrae gelewer wat 'n welkome herwaardering van die skool tot gevolg gehad het. Sy agitasie het volgens Lucas (1984:300-308) die inisiatiewe vrygestel wat uitgeloop het op die progressiwisme met al sy skoolhervormings en onderwysinisiatiewe. Dit het 'n pluraliteit van skole in die Verenigde State van Amerika tot gevolg gehad. Lucas (1984:304) is van mening dat laasgenoemde tendens tegelyk die progressiwisme se swakheid en sterkte was.

Dit het naamlik die skool op 'n tydstip teen die helfte van die negentiende eeu vernuwe toe vernuwing noodsaaklik was (Lucas, 1984:300-312).

Toe die Russe egter in 1957 die eerste Sputnik lanseer, word die Amerikaanse agterstand in die wapenwedloop aan die humanistiese ingesteldheid van die progressiwisme gewyt en die aandrang ontstaan om kwaliteitopleiding in die wetenskap en tegnologie (De Villiers, 1988:116) (vgl. 3.G.4.3.1).

Die Progressive Education Association is reeds in 1955 ontbind. Die onderliggende gedagte van vryheid en individualisme verskaf egter dekades later weer volgens Randazzo en Arnold (1972:107-110) die dinamika vir die sogenaamde "open education".

Dewey en sy aanhangers se skoolfilosofie en -praktyk vertoon dus 'n inherente dualisme en inherente swakhede wat

selfverydelend van aard is. Die rede hiervoor is die oorbeklemtoning van die vryheidsmotief (Illich, 1973:62) (kyk 3.H.2.3) beskryf dit selfs as leerlingwangedrag) wat, soos hierbo beskryf, te staan kom teenoor die eise van die wetenskapideaal en dus na verandering neig.

3.G.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Dit is duidelik dat Dewey nie daarin kon slaag om die spanninge wat hy aanvanklik in die onderwys van sy tyd geïdentifiseer het, op te los nie. Hy kon naamlik nie die spanninge tussen die tese van feodale en pionieronderwys en al die implikasies daarvan en die antitese van die onderwysbehoeftes van die werkersklas, in 'n veranderde sosio-ekonomiese opset (kyk 3.G.2) met al sy implikasies, in die sintese van die demokratiese skool- en onderwysmodel oplos nie.

Dewey kon wel sommige dualismes oplos (kyk 3.G.4.2.1), maar in die proses het steeds nuwe dualismes en spanningsvelde ontstaan (kyk 3.G.4.2.1; 3.G.4.3.1). Die instrumentele pragmatisme en daaruit voortvloeiende progressiwisme kon eerstens nie Dewey se ideaal van sosiale verandering in die gemeenskap bewerkstellig nie (kyk 3.G.5). Daarbenewens is die progressiwisme gedurende die vyftigerjare verwerp as sou dit volgens Lucas (1984:314) 'n gebrek aan dissipline en akademiese lewenskragtigheid hê en het dit daarom grootliks in onbruik verval.

Na Pestalozzi (kyk 3.F.3) is skoolhervorming hoofsaaklik in die bestaande skool as instituut gepropageer. Die gedagte het egter weer geleidelik posgevat dat leerervaring na die gemeenskap, wat as 'n ontkoppelde onderwysinstansie kan optree, uitgebrei kan word.

In hierdie verband is die gedagtes van Ivan Illich van belang en word dit vervolgens onder die loep geneem.

3.H DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK WERKSAAM IN DIE GEDAGTE VAN DIE "GLOBAL CLASSROOM" VAN IVAN ILLICH

3.H.1 INLEIDING

Tot dusver is die de-/vitaliseringsdialektiek soos dit sigself manifesteer in die formele skool nagespeur.

Vervolgens word 'n gevallestudie van Ivan Illich se gedagtes en praktyk van institusionele inversie onderneem (vgl. Odendal et al., 1979:476) (kyk 3.H.4). Hiervolgens wil hy die onderwys deïnstitusionaliseer op grond daarvan dat die skool as instituut volgens hom nie kan voldoen aan die verwagtings wat sy kliënte (uit veral die agtergeblewe gemeenskappe) daaromtrent het nie (Illich, 1974:8;100-110) (kyk 3.H.4).

Illich sien die ganse werklikheid as 'n moontlike onderrigleersituasie en -instrument waaraan elke individu, as outodidaktikus, volgens eie behoefte en keuse en op aanvraag, deel mag en behoort te hê.

Volgens Illich behoort die ganse werklikheid as 'n "global classroom" beskou te word waarin mense op die grondslag van medemenslike betrokkenheid ("conviviality") (Illich, 1974:1-10) (kyk 3.H.3.2.6) en sosiale interaksie binne georganiseerde leernetwerke van mekaar leer.

3.H.2 LEWENSKETS EN WERKE VAN IVAN ILLICH

Ivan D. Illich is in 1926 in Wenen, Oostenryk gebore. Hy studeer in die filosofie en teologie in Rome en behaal sy doktorsgraad in geskiedenis in Salzburg. Vanaf 1951 werk hy onder die Puerto Ricane en die Ierse Amerikaners in New York-stad. Tussen 1956 en 1960 is hy vise-rektor van die Katolieke Universiteit van Puerto Rico waar hy medeverantwoordelik is vir die opleiding van sendelinge vir diens in Latyns-Amerika (Cresey, 1974:i; Holderied, 1975:iii). Gedurende hierdie tyd ontmoet Illich vir Evert Reimer wat soos hyself toe alreeds skepties staan teenoor verpligte onderwys (Curtis & Boultwood, 1977:665; Illich, 1973b:55; 1974:vii-viii). Illich (1973b:ii; 1974:viii,18; 1981:8) verwys ook na die invloed wat onder meer Paulo Freire, Peter Berger, Joseph Fitzpatrick en John Holt op sy denke in verband met die skool gehad het.

Illich se vernaamste werke is: Deschooling society (1970); Tools for conviviality (1973); Energieverbruik en maatschappelijke tegenstellingen (1973); Imprisoned in the global classroom (1976, in samewerking met E. Verne); After deschooling, what? (1981).

Hy lewer ook bydraes vir verskillende tydskrifte, naamlik onder meer in Interchange (1987: "A plea for research on lay literacy"), Teachers College Record (1979/80: "Vernacular values and education"), sowel as artikels in The New York Review; The Saturday Review; Siempre; America en Temps Modernes (Illich, 1974:117).

3.H.3 ILLICH SE SIENING VAN DIE SKOOL EN DIE ONDERWYS

3.H.3.1 Vormende invloede op Illich se siening van die skool

Illich werk onder die Puerto Ricane in New York-stad. Die Latyns-Amerikane in die Verenigde State van Amerika is histories dikwels verarmdes (Illich, 1973b:54-55). Hy is aangegryp deur die sosiale en intellektuele impotensie van die armes by wie hy 'n diskrepansie tussen onderwys en sosio-politieke en sosio-ekonomiese vooruitgang merk. Hierdie mense se skoolloopbane is volgens Illich (1973b:54-55) dikwels gekenmerk deur min formele skoolopleiding, uitsakking ("drop outs"), negatiewe skoolervarings, 'n belangeloosheid in formele skoolaktiwiteite en vaardigheidsopleiding en 'n gepaardgaande swak selfbeeld. Volgens Illich (1973b:54-55) ervaar sulke mense hulself as sosiale magteloses (vgl. Ciporen, 1981:30-32; Shuttleworth, 1981:41-42; Levine, 1973:651) vir wie die Amerikaanse elitistiese skool nutteloos is.

Illich beskou die Amerikaanse skool as 'n elitistiese mastodon, wat tot stand gebring is om die belange van die "leisured and moneyed class" van die vroeë setlaars te behartig. Hierdie sosiale stand van sake word volgens Illich steeds bevestig en in stand gehou deur die professionele burokrate wat alle gemeenskapsinstellings manipuleer deur die beheer oor en mitologiese afperking van kennisintrumente en leergeleenthede (vgl. Illich, 1981:34) (kyk 3.H.3.2.1; 3.H.3.2.3).

Die gevolg is dat veral die arm mense van die instrumente vir selfontwikkeling ontneem word en hulle daarom in 'n

apatiese lewenshouding, 'n afhanklikheid van welsynspakette (byvoorbeeld gratis en verpligte onderwys), ingedwing word en 'n onvermoë en onwilligheid ontwikkel om beheer oor hulle lewens te neem.

Daarom bepleit Illich (1974:10-15; Illich en Verne, 1976:37) die demitologisering van die valse afperking van die burokratiesbeheerde kennisindustrie wat oor die ganse spektrum van sosiale instellings werk. Hy vra vir die deïnstitusionalisering (kyk 3.H.3.2.5) en demokratisering van alle institusionele belange wat leer inhibeer (Illich, 1974:38) en meen dat daar by die skool (en daarom by die kind) begin moet word deur 'n proses en houding van "deschooling" (vervolgens skool- en/of onderwysontkoppeling genoem) (kyk 3.H.3.2.5).

Illich (1973b:55; 1981:34) gaan van die standpunt uit dat gratis en verpligte onderwys aan die wêreldbevolking 'n kunsmatige leermilieu oplê wat deur ongeskoolde en "skoolongeprogrammeerde" mense as negatief en neerdrukkend ervaar word (vgl. Van Heerden, 1990:27). Hierdie toestand laat volgens Illich diesulkes kwesbaar vir die kennishubris van die tegnologiese bestel.

Illich merk 'n devitaliserende kragtespel op tussen toenemende kennis en persoonlike ontwikkeling wanneer die instrumentele gebruik van kennis tot die optimalisering van die tegnologie lei, maar nie tegelyk aanleiding gee tot die persoonlike ontwikkeling van die individu nie.

Daarbenewens meen Illich (1973c:2, 9, 15, 18, 54) dat die gemeenskap as gevolg van burokratiese ingrepe (vgl. 2.2.4) verslaaf raak aan sy gevestigde rasionele kennisinstrumente en -waardes.

Sodoende word vorige leersuksesse volgens Illich (1973c: 7, 19) die rasionaal om die gemeenskap te eksploiteer om in diens te staan van 'n eskalerende kenniswaarde wat voortdurend hersien word deur 'n enkele element van die gemeenskap, naamlik die selfgesertifiseerde professionele elite (kyk 3.F.3.2.7).

Hierdie fenomeen word deur die "skoolongeprogrammeerdes" en -gedepriveerdes as neerdrukkend ervaar en Illich (Illich en Verne, 1976:11,15-16) beskou uitsakkings en stokkiesdraai as hulle noodkreet en appèl tot die gemeenskap.

Om hierdie devitaliserende kragte in die skool en die gemeenskap teen te staan, stel Illich (1973c:12; 1974:4, 74; 1981:34-36, 40-42) in sy gedagte van onderwysontkoppeling die volgende de-/vitaliserende kragte teenoor mekaar: institusionele inversie teenoor kennisoorprogrammering (kyk 3.H.1; 3.H.3.4); aktiewe selfontwikkeling teenoor sosiale apatie (kyk 3.H.3.1); emansipasie van die individu teenoor tegnokratiese en professionele reglementering (kyk 3.H.3.2.4; 3.H.3.2.7); onderwysbetrokkenheid teenoor onderwysverbruik (kyk 3.H.3.5) en 'n aktiewe onderwysdiensnetwerk teenoor 'n teoretiese kennis- en ideënetwerk (kyk 3.F.3.6) (Holderied, 1974:352).

Illich beskou hierdie dualismes as 'n aanduiding van die innerlike spanninge wat volgens hom wêreldwyd in die moderne skool en tussen die skool en die gemeenskap bestaan (Curtis en Boultwood, 1977:665).

Hy dui ook op die antagoniserende pole in die skoolopset, naamlik leer en skool, wat volgens hom verkeerdelik as korrelate beskou word, maar wat hy meen dikwels wedersyds uitsluitend is. Om hierdie antagoniserende pole te probeer

versoen, stel hy persoonlikheidsontwikkeling teenoor kennishubris. Illich beskou persoonlikheidsontwikkeling as die samebindende krag (sintese) wat die dinamika van utilistiese leer ten bate van persoonlike ontwikkeling deur deïnstitusionalisering kan mobiliseer (kyk 3.H.3.2.3) (vgl. Waugh, 1984:7).

Illich stel dus gesosialiseerde leer ter wille van individuele-cum-gemeenskapsbelang (as fenomeen en as aktiwiteit) in 'n dialektiese verhouding teenoor die mens se vervreemding van sy kennis- en beskawingsinstrumente. Hy bied sy betoog hoofsaaklik binne die konteks van maatskaplike kritiek aan (kyk 3.H.3.5).

Vervolgens word die de-/vitaliserende kragte wat volgens Illich in hierdie interaktiewe skakeling opereer, onder die loep geneem.

3.H.3.2 Illich se beskouing van die dialektiese spel tussen die kennisindustrie en die "global classroom"

3.H.3.2.1 Die skool en/as religie

Illich (1974:43) verklaar dat geen ander instelling in die samelewing die spanninge tussen sosiale en filosofiese grondslae enersyds en die sosiale realiteite van die moderne samelewing andersyds beter demonstreer as wat die skool dit doen nie.

Illich sê dat gemeenskapinstellings die aktiwiteite definieer, beheer en beperk tot die heiligdom van 'n kunsmatiggeskepte bevoegdheidsterrein: saligheid in die kerk en on-

derwys in die skool (Lister, 1981:6). Sodoende word die skool se aktiwiteitsterreine byvoorbeeld verskraal en geinhibeer, operasionele kostes verhoog en dienslewering beperk. Dit veroorsaak dat die skool (en ander gemeenskapinstellings) as 'n intrinsieke eienskap die burokratiese masjinerie in werking stel om deur onder meer beleidsdoelwitte die kragte in werking te stel wat aanleiding sal gee tot verbruikers- en dienstekorte op hulle besondere gebiede. So word instellings die bestendigers van hulle eie voortbestaan.

Illich (1974:43-45) tipeer die skool as selfbestendigend omdat niemand ooit sy skoolloopbaan voltooi nie. Dit geskied as gevolg van remediërende, volwassene en voortgesette onderwysprogramme, die skoolverbruikersetos (kyk 3.H.3.2.2) en die rituele van die sekulêre kennisapokalips wat geprojekteer word. Hiervolgens kulmineer kennisverwering in 'n toekomstige aardse utopie en die mens word volgens Illich (1974:45-46; Illich en Verne, 1976:17) die skepper en onderhouer van 'n voortslepende kennisverlossingsreligie.

Aan almal wat hulle aan die skoolbewind en sy kennisimperialisme onderwerp, word die apokalips van onbeperkte sosiale, finansiële en wetenskaplike vooruitgang beloof, indien hulle hulself onderwerp aan steeds meer jare van "behandeling".

Daarbenewens is Illich (1973c:60, 77-79, 88-92; 1981:47; 1987:9-22) die mening toegedaan dat die mens se fisiese, psigologiese en politieke medium en normatiewe verlede, naamlik sy religie (vgl. 3.A.5; 3.A.7), sy gewone omgangstaal (vgl. <u>new speak</u> : Orwell, 1986:455; <u>nuwespraak</u>: Venter, 1990:10) en sy historiese oordragsisteem, naamlik sy mitologie (vgl. Knox, 1979:32; Bowen, 1972:2) moontlik ver-

nietig kan word. Dit alles mag vernietig word deur die kennishiperindustrie en die tegnokratiese reglementering van die mens sowel as deur die korrupsie van kennisinstrumente en die kennisbalans (kyk 3.H.3.2.4). Volgens Illich (1973c:77, 92) is die mens sodoende uitgelewer aan versmorende kennisproduksiesisteme wat juridies deur hulle geïnstitusionaliseerde mag in stand gehou word (vgl. Lion-Cachet, 1980:79, 99-108).

Indien die balans versteur word en toenemende kennisverbruik lei tot die optimalisering van die tegnologie sonder om aanleiding te gee tot persoonlike ontwikkeling, word kennis destruktief vir die mens (Illich, 1973c:2, 9, 15, 18, 54). Die mens raak dan deur oorprogrammering, geïnstitusionaliseerde leer en tegnokratiese en burokratiese beheer verslaaf aan die waardes van manipulerende beskawings- en kennisinstrumente.

Illich (1974:50; Illich en Verne, 1976:37; Holderied, 1975:51) wil sosiale hervorming probeer bewerkstellig deur die individu (en veral die armes) bewus te maak van die rituele aard en karakter van die kragte en prosesse waarvolgens hy in die progessiewe verbruik en eskatologiese verwagting ten opsigte van die kennisindustrie, naamlik die skool ingelyf is.

Hy wil veral die armes emansipeer uit hulle sosio-politieke impotensie. Hierdie emansipasie moet volgens Illich (1974:50) buite die geïnstitusionaliseerde skool teweeggebring word omdat hy van mening is dat mense hulleself alleen van verpligte kenniskonsumpsie en die kennishiperindustrie kan bevry indien hulle hulle bevry van verpligte onderwys. Daarom beskou Illich die uitgangspunt van skool- en onderwysontkoppeling as grondslag vir die emansipasie van

die individu (maar veral van die arme) om beheer oor sy lewe te neem.

3.H.3.2.2 Die etos van die skool en die verborge kurrikulum

Illich (1981:39; 1974:74-75) is van mening dat skole wêreldwyd dieselfde struktuur het en dat die verborge kurrikulum oral dieselfde effek het, naamlik 'n devitaliserende etos waarvolgens die verbruiker groter waarde heg aan geïnstitusionaliseerde leer as aan die nie-professionele onderwysdienste van sy medeburgers.

Hierdie etos van geïnstitusionaliseerde leer gee aanleiding tot 'n selfverydelende konsumpsie van dienste en lei tot vervreemding van die eie insette, 'n toleransie vir institusionele afhanklikheid en die sosiale stratifikasie van die verbruikers (Illich, 1981:40-42; 1974:74) (vgl. Toffler, 1980:43-44).

Om hierdie devitaliserende kragte teen te werk, bepleit Illich (1974:1, 38) die demitologisering van die etos waarvolgens die skool meetinstrument, waardebepaler van onderwyspakkette, bevestiger van selfbestendigende voortgang, skepper van universele verwagtings ten opsigte van sy taak, die oorsaak van sosiale vervreemding en van meritokratisering is.

Illich stel daarom 'n verbruikersrevolusie en -boikot ten opsigte van die skool voor wat hy meen volgens bepaalde riglyne bewerkstellig kan word en wat vervolgens bespreek word.

3.H.3.2.3 Die verbruikersrevolusie, deïnstitusionalisering, skool- en onderwysontkoppeling en institusionele inversie

Illich (1976:34-35) sê dat die skool deur sy monopolie oor onderwys as kommoditeit ander instellings (en persone) ontmoedig om onderwystake te verrig, want die houding bestaan dat werk, ontspanning, politiek, gesinslewe en gemeenskapslewe almal gewoontes en kennis is wat in die skool aangeleer behoort te word. Hiervolgens kan hierdie instansies nie in sigself onderwysagente wees nie.

Om aan hierdie monopolie van die skool te ontkom, staan Illich (1976:45-46; 1974:72; 1973a:220) 'n aktiewe verbruikersrevolusie voor, naamlik dat die verbruiker die reg het om te bepaal, meer nog, te eis wat hy ten opsigte van die kennisproduksisteem benodig. Om dit te kan bereik, staan Illich (1976:33) institusionele inversie voor (vgl. Odendal et al., 1979:476).

Onder institusionele inversie verstaan Illich (Illich en Verne, 1976:35) 'n institusionele ommekeer waarvolgens die skool uitgebrei word na, en moontlik vervang word deur ander strukture wat die leerder in staat stel om toegang tot die leerinstrumente en -geleenthede van sy keuse te verkry. Dit is dus 'n proses van dinamiese onderwysontkoppeling.

Hierdie proses van onderwys- en skoolontkoppeling manifesteer tans volgens Illich (1987:11; 1974:65,69) in die appèl wat die uitsakkers ("drop outs") en die stokkiedraaiers deur hulle aktiewe verbruikersboikot aan die gemeenskap rig insake die leeraktiwiteite wat in die skole en universiteite plaasvind (Holderied, 1975:73; Illich en Verne, 1976:11,

15-16). Illich verklaar dat onderwysontkoppeling dus nie, soos wat dikwels aanvaar word, bestaan in skole-sonder-mure, satellietskole, onderwysmasjiene of multimediasisteme nie (vgl. in die verband Hammack, 1986:325-341). Hy (Illich, 1973c:62) is van mening dat hierdie fenomene almal onvolledige ontkoppeling verteenwoordig en alleen kan uitloop op leerlingwangedrag, eerder as om geleenthede te skep wat die dinamika ontsluit wat die individu kan mobiliseer om beheer oor sy lewe te neem.

Illich (1987:11; 1973b:54-55) verklaar dat 'n gesindheid van onderwysontkoppeling en institusionele inversie/ommekeer (kyk 3.H.3.2.6) nie die formele skool vervang of uitsluit nie. Hy bepleit eerder dat die gemeenskap sy benadering ten opsigte van die aanwending van sy leer- en onderwysinstrumente en -doelwitte moet verander.

Om leergeleenthede te optimaliseer moet die leerder sodoende in staat gestel word om die mees doeltreffende onderwysinstrumente vir die leerprosesse (wat op voorafbepaalde doelwitte gerig is) te selekteer. Daarom behoort die maksimum kennis- en vaardigheidgrense vooraf bepaal te word ten einde kennisinstrumente daarby aan te pas en leereskalasie te voorkom en tot 'n toestand van rus/genoeg/schole (Grieks) te kan kom (vgl. Holderied, 1975:27,32).

Vervolgens word 'n bespreking van Illich se siening van maksimum en minimum grense vir kennisverwerwing en die dinamika daarin werksaam, aangebied.

3.H.3.2.4 Maksimum en minimum grense van kennis

Illich (Illich en Verne, 1976:36) is van mening dat 'n be-

leid waarvolgens die maksimum grense vir kennis en vaardigheid, eerder as die minimum grense, ingestel behoort te word. Sodoende kan die devitaliserende hubris van operante kondisionering in die toenemende behoefte aan eskalerende standaarde asook die geïnstitusionaliseerde aanvraag na bepaalde kennis-kommoditeite, teengestaan word.

Deur slegs minimum grense te bepaal word in die hande van die skoolproduksievrate gespeel. Hulle word daardeur in staat gestel om die maksimum voortdurend kwalitatief en/of kwantitatief te verhoog en 'n eskalerende aanvraag na kenniskonsumpsie te skep. Illich (1981:53-54; 1973c:77) sê dat leerinstrumente en -sisteme wat die interaktiewe dinamika en die balans tussen leerdoelwitte en 'n gebalanseerde lewe optimaliseer en sinchroniseer, deur navorsing ontwerp kan word.

Die boonste kennisgrense wat nodig is vir 'n ewewigtige persoonlike lewe en volkshuishouding moet in 'n optimum-teenoor-minimumverhouding in kwalitatiewe-teenoor-kwantitatiewe terme uitgedruk word. Dit moet volgens Illich (Illich en Verne, 1976:53-54) verseker dat die optimum leerdinamika verskaf word wat die meerderheid mense toerus om in die moderne tegnologiese bestel te oorleef.

Illich (Illich en Verne, 1976:56) wys egter nie hoë kwaliteit en kwantiteit kennis totaal af nie. Hy (Illich, 1987: 11; 1973c:24) wys ook nie liberale onderwys af wanneer dit kom by ondersoekende denke en oorgelewerde kennisinhoude nie. Hy meen egter dat die gemeenskap kennis moet neem van die kragte werksaam daarin en die trefkrag daarvan, veral ten opsigte van die agtergeblewe gemeenskappe.

3.H.3.2.5 Interpersoonlike leerkontak en medemenslikheid ("conviviality") as dinamika vir onderrig-leer

Ten einde sy doel met, sowel as die dinamika van onderwys- en skoolontkoppeling te optimaliseer, propageer Illich (1974:52-53) 'n lewenstyl van persoonlike onafhanklikheid, maar in 'n medemenslike verhouding van gemeensaamheid in 'n dinamiese kennisuitruilingaksie. Hy stel hierdie meelewende houding as 'n positiewe onderwyskrag teenoor 'n negatiewe kennis- en kommoditeitverbruikerslewenstyl.

Aan die hand van bogenoemde riglyn kan 'n mobilisasie van onderwysgeleenthede en -instrumente bewerkstellig word in gemeenskapinstellings soos biblioteke, museums en die werkplek. Sodoende kan nie-spesialiste onderrig gee wanneer die behoefte en geleentheid daarvoor bestaan. Die skool én sy aktiwiteite word sodoende gedeïnstitusionaliseer (Illich en Verne, 1976:50).

Illich (1974:53-55) is van mening dat die formele skool manipulerend, indoktrinerend en versmorend is, terwyl die medemenslike gedeïnstitusionaliseerde leergeleenthede die dinamika van persoonlike ontwikkeling en vermeerderde kanse simboliseer. Illich (1973c:11) stel sodoende die, volgens hom (positiewe), tese van medemenslike leer teenoor die (negatiewe) antitese van geïndustrialiseerde response uit 'n mensgemaakte omgewing by die skool. Hy beskryf die ideale leersituasie as voortgaande aktiwiteite van medemenslike, outonome en kreatiewe interaksie tussen persone asook tussen individue en die omgewing. Illich bepleit dus demokratiese opsies en gesosialiseerde leer.

Medemenslikheid dui vir Illich dus op die kragte wat ontsluit word in die etiese beginsel, waarvolgens persoonlike

vryheid in interpersoonlike afhanklikheid gefundeer is. Illich (1973c:11) is van mening dat, wanneer die kragte van medemenslike interaksie 'n bepaalde minimum drempel oorskry, geen mate van industriële produktiwiteit die mens kan bevredig nie. In so 'n situasie is die gemeenskap ook nie meer in staat om die interaktiewe kragte te genereer wat bevorderlik vir interaktiewe leer is nie.

3.H.3.2.6 Vaardigheidsentrums, leervennootskappe en leernetwerke as infrastruktuur vir die "global classroom"

Illich (1974:23) benader die konsep van die "global classroom" en die infrastruktuur (vgl. 2.2.5) daarvoor vanuit die uitgangspunt dat daar by die moderne mens 'n werklikheid- en pedagogiekvervreemding bestaan. Hy meen hierdie vervreemding kan teengestaan word deur 'n onderwys-cum-werkplaaspedagogiek wat programme en moontlikhede voorsien waardeur die individu beheer oor sy lewe kan neem wanneer hy ingelyf word in die kennisgebiede, -inhoude en -moontlikhede van die mense om hom (vgl. Holderied, 1975,26,79).

Hy staan daarom verpligte skoolbywoning teen, omdat hy leervennote wil afpaar wat op 'n bepaalde tydstip moontlik 'n bepaalde kennisaanvraag en -aanbod kan sinchroniseer. Illich (1973c:27; 1974:18) meen dat die geïnstitusionaliseerde skool devitaliserend en selfs destruktief op die leerproses inwerk omdat leerinhoude vooraf bepaal, gestruktureer en geburokratiseer word.

Om medemenslike onderrig-leer te kan bewerkstellig, bepleit Illich (Illich en Verne, 1976:70) 'n dinamiese revolusie volgens 'n tweeledige inversie/ommekeer, naamlik enersyds

'n nuwe benadering teenoor onderwysnavorsing (wat hieronder bespreek word (vgl. 3.H.3.2.4 hierbo)), en daarbenewens 'n ommekeer in die onderwysstyl aan die hand van die ontwakende skoolteenkultuur van onderwysontkoppeling. Hierdie ontkoppeling vereis 'n informasie- en onderwysnetwerk van vaardigheidsentrums, leervennootskappe en -geleenthede en impliseer die outonomie van die leerder ten opsigte van die identifisering van demokratiese opsies met betrekking tot leerhulpbronne. Sodoende is leervryheid onbeperk en nie, soos in die formele skool, afgeperk tot voorafverpakte kenniskommoditeite nie (Illich, 1973a:23).

Om die vloei van kennis te vergemaklik, stel Illich (1974:14) voor dat elke burger van die staat by geboorte voorsien word van 'n "edu-kredietkaart" wat by enige vaardigheidsentrum op enige ouderdom verdiskonteer kan word.

Sodoende verkry die ganse leer- en arbeidsopset volgens Illich (1974:14) 'n nume dinamika, want leerkrediete sal mense in staat stel om dwarsdeur hulle lewe, soos dit hulle pas, vaardighede en kennis beter, vinniger en goedkoper te bekom as wat die tradisionele onderwysstelsel ooit sou kon doen.

Wanneer hierdie nuwe kennisuitruilingdinamika eers in die gemeenskap gevestig is, sal die gemeenskap die vaardigheidsentrums aan resultate in die praktyk en die werkplaas kan beoordeel en toets (Illich, 1974:14). Dit sal dus nie nodig wees dat die onderwyser, die skool of die vakunies sertifisering of jurisduksie oor opleiding moet behartig nie - iets wat Illich (1973a:24-25) in elk geval as versmorend vir die onderwys beskou.

Dit berus by die skoolontkoppelde gemeenskap om die inisia-

tiewe, innovasies en praktyke te voorsien deur die gee-en-neem interaksie van gemeenskapgemobiliseerde leer (vgl. Peretti en Jones, 1982:377-378; Holderied, 1975:69).

Indien beplanning, investering en navorsing enigsins 'n plek in die formele skool het, moet dit volgens Illich (1974:49) daarop gerig wees om al die grense wat leergeleenthede inhibeer, af te breek.

Illich (1973a:26; 1974:50) sê daar moet met die informasiebeheerders (die onderwysers en vakbonde) wat kennis in terme van inrigtings definieer en dus eerder leerverydelend optree, weggedoen word. Illich (1973a:24-25) meen dat die gemeenskap 'n morele plig het om gelyke toegang tot kennisinstrumente eerder as gelyke akademiese behandeling aan almal te waarborg en in wetgewing te verskans (vgl. Holderied, 1974:32).

3.H.3.2.7 Die funksie van die burokrasie en die administrasie

Illich sien geen nut vir 'n gesentraliseerde burokrasie nie (vgl. 2.2.4). Hy wil eerder die administrasie en die burokrasie in 'n aktiewe leerfasiliteringorganisasie aanwend. Administrateurs wil hy aanwend as leernetwerkorganiseerders wat leerontmoetings reël, onderrigleiers, vaardigheid- en leerobjekte en -geleenthede identifiseer en relevante gegewens en informasie katalogiseer ten einde die leerder in staat te stel om beheer oor sy leeraktiwiteite te verkry (Illich, 1974:99; Holderied, 1975:93).

Illich (1974:99) perk die taak van die onderwyser af tot dié van skakelbeampte wat moet toesien dat die dinamika van

die interaktiewe leeraksie deur skakeling, onderhoude, aanbevelings en voorligting aan belangstellendes, veral ten opsigte van die intellektuele dissiplines in stand gehou word.

3.H.4 SAMEVATTING, AFLEIDINGS EN GEVOLGTREKKINGS

Illich plaas die onderwysdebat midde-in die arenas van die ekonomie, die politiek en die ideologie (kyk 3.H.3.1; 3.H.3.2.1) en van sosiale hervorming. Binne hierdie konteks identifiseer hy die beperkinge en tekortkominge van die geïnstitusionaliseerde skool. Illich vra nie 'n verskeidenheid skole (wat ekonomies onhaalbaar sal wees nie), wél 'n verskeidenheid opsies wat hy meen haalbaar mag wees (kyk 3.H.3.2.6).

Hy handel met die fenomeen dat geïnstitusionaliseerde strukture volgens hom daarop ingestel is om hulle eie voortbestaan (kyk 3.H.3.2.1) deur middel van beleidsdoelwitte te bevestig en te versterk en dat dit daarom vir hulle bykans onmoontlik is om hulleself te vernuwe (kyk 3.H.3.2.1) (vgl. Lister, 1981:6). Illich se sentrale argument wentel dus om geïnstitusionaliseerde instellings en die professionele kliek wat hulle beheer (kyk 3.H.3.1; 3.H.3.2.6).

Illich veroordeel die skool vanweë sy manipuleringsmag (Lucas, 1984:107; Postma en Van der Walt, 1984:107), veral ten opsigte van die verborge kurrikulum. Hy gaan ook van die humanistiese en etiese standpunt uit dat geen mens (onderwyser) die reg het om in 'n ander (die leerling) se leerhandelinge in te meng nie (vgl. Postma en Van der Walt, 1984:107).

Ten einde die negatiewe tendense ten opsigte van kennisin-

strumente aan te spreek, bepleit Illich 'n deelnemende sosialisme waarvolgens die individu en die gemeenskap 'n deelnemende waghond oor ontkoppelde onderwys is (kyk 3.H.3.2.6). Die gemeenskap staan hiervolgens egter in 'n voortdurende dualisme van meelewing en gebruik versus stryd en misbruik ten opsigte van die beskawingstrukture wat hy gevestig het. Hierdie verhoudingsprobleem probeer Illich oplos in 'n situasie waarvolgens individuele en sosiale selfbehoud industriële en tegnologiese regressie tot gevolg mag hê.

Illich se uitgangspunte is sosialisties en humanisties van aard. Hy (Illich, 1981:53) begin sy argument deur te verklaar dat die "global classroom" nie die siek skool kan/moet herstel nie, maar wel die siek gemeenskap en die mens. Die "global classroom" moet aan die mens die potente kragte verskaf om hom in staat te stel om weer sin aan sy lewe te gee, deurdat hy vrywillig beperkings plaas op die geïnstitusionaliseerde burokratiese beheer oor dienste en produksiesisteme (kyk 3.H.3.2.6).

Hierdie beperkinge op beheerstrukture impliseer toeganklikheid tot kennisinstrumente, feite en onderwysgeleenthede as 'n georkestreerde gemeenskapsaksie en 'n demokratiese opsie van die individu as outodidaktikus. Dit het ook politieke implikasies, want die vryheid van die individu ten opsigte van kennisvernuwing moet gewaarborg word (Illich, 1981:54) (kyk 3.H.3.2.7).

Illich (1981:52) is van mening dat die devitaliserende hubris van die industriële gemeenskap se kennisproduksie en -goedere, wat deur 'n skaarstefaktor tot enkeles afgeperk word, deur die demokratiese opsie veralgemeen kan word. Hy meen die verhoog word sodoende voorberei vir die na-indus-

triële gemeenskap (vgl. Toffler, 1971:135, 202, 248-249) waarin 'n aanvraag sal ontstaan vir toegang tot beskawingskomponente en -instrumente wat arbeidsintensief en herstelintensief is, sodat elke werklose in die gemeenskap die vreugde van arbeid en ontspanning kan ervaar.

Illich maak sy "global classroom" so 'n integrale deel van persoonlike ontwikkeling en van sosiale en institusionele hervorming, dat dit vir die navorser moeilik is om te bepaal of en wanneer hy besig is met skoolhervorming of met alternatiewe vir die tradisionele skool. Hy verklaar egter pertinent dat skoolontkoppeling nie bestaan in skole-sonder-mure, satellietskole, onderwysmasjiene of multimediasisteme nie (vgl. Hammach, 1986:325-341). Hy beskou hierdie tipe skole as voorbeelde van embrionale skool- en onderwysontkoppeling wat nie die ontkoppelingsproses na sy volle konsekwensies voer nie en dus, volgens hom, dikwels uitloop op ongedissiplineerde leer- en leerlinggedrag. Illich se inisiatiewe gee egter tóg volgens Lister (1981:26) aanleiding tot bogenoemde hervormings, veral in die Amerikaanse skoolopset. Illich bied alternatiewe vir skoolbeperkte onderwys in die vorm van skoolontkoppelde voortgesette en informele leergeleenthede wat nuwe horisonne vir toekomstige onderwysontwikkeling open (vgl. Lister, 1981:18-28 asook die openbare debat wat tans hier te lande in dié verband aan die gang is: vgl. Pienaar, 1990:12).

Dit is egter makliker om aan die hand van en oor 'n vaag geformuleerde "global classroom" te debatteer as om dit te implementeer. Peretti en Jones (1982:377) verklaar byvoorbeeld dat onderwysontkoppeling in die praktyk probleme skep ten opsigte van basiese geletterdheid om hoëgraad tegnologie naastenby te kan probeer verstaan asook finansiering

vir opleiding en die sertifisering van sulke opleiding (vgl. Anon., 1990a:14; 1900c:8 oor die debat wat op die oomblik in die Republiek van Suid-Afrika aan die gang is in dié verband). Daarbenewens lewer die skool se nie-pedagogiese take soos portuurgroepinteraksie en sosiale plasing ook bepaalde probleme op wat tot dusver nog nie in die praktyk van sosiale realiteite en van die "global classroom" opgelos kon word nie.

Om Illich se "global classroom" vanuit 'n Eerste-Wêreld-perspektief te beoordeel is problematies in dié opsig dat strukture in Derde-Wêreld-gemeenskappe elementêr, en dikwels nog ongedefinieerd en ongedifferensieerd is. Funksieoordrag van die een samelewingstruktuur en -verband na die ander is daarom nie so gekompliseerd as wat dit in Eerste-Wêreld-omstandighede kan wees nie.

Hierdie toedrag van sake is moontlik die rasionaal vir Illich se vaag gestruktureerde "global classroom". In die beoordeling van die sukses al dan nie, sowel as in die kritiek ten opsigte van spanningsvelde wat in die operasionele gebied van die "global classroom" mag ontwikkel, behoort hierdie realiteite in ag geneem te word.

Illich spreek die de-/vitaliserende kragte wat kinders uit 'n skoolgedepriveerde omgewing in 'n Eerste-Wêreld-skoolomgewing ervaar aan vanuit die oogpunt van 'n skoolteenkultuur. Hy meen hierdie kinders ervaar die moderne (Eerste Wêreld-) skool in terme van situasionele en toekomsskok ("future shock") omdat die leeraktiwiteite wat in die moderne skool plaasvind, lewensvreemd aan hulle is. Leerinhoude is ontoepaslik en lewensvreemd vir hulle (vgl. ook Toffler, 1971:249) en kan nie aan hulle verwagtinge en selfs eise om

te leer om hulle werklikheid in die hede of in die toekoms te hanteer voldoen nie (vgl. McGurk, 1990;17) (vgl. 5.4.(3)).

Samevattend kan gekonstateer word dat Illich se argumente onoortuigend ten opsigte van die uitvoerbaarheid van die konsep van 'n "global classroom" is. Die probleme in hierdie verband sentreer hoofsaaklik rondom praktiese oorwegings, omdat dit so radikaal is dat dit 'n herstrukturering van die funksie van al die skool se vervlegtingstrukture impliseer, wat stellig nie haalbaar in vandag se reeds oorgekompliseerde gemeenskapstrukture is nie.

Illich slaag dus nie daarin om die devitaliserende kragte wat die mens van sy kennis- en beskawingsinstrumente vervreem, in die "global classroom" se demokratiese teenoffensief te ontlont nie.

Illich onderspeel en deflekteer die (wat hy beskou as) hubris van die natuurpool deur die eise van wetenskap en die tegnologie af te perk tot 'n (volgens hom) aanvaarbare balans met persoonlike ontwikkeling (kyk 3.H.3.2.4). Hierdie houding moet noodwendig tot stagnasie op die wetenskaplike, ekonomiese en tegniese gebiede lei.

Hy slaag ook nie daarin om persoonlike vryheid met gemeenskapbelange te versoen nie. Die individu bly steeds uitgelewer aan vrywillige en ad hoc onderwysverbindingslyne, ondersteunende strukture en administrateurs wat almal op 'n vrywillige basis en dikwels moontlik in eie belang, funksioneer. Dit is ook te betwyfel of elke individu die dryfkrag en inisiatiewe aan die dag sal kan lê om die moontlikhede en geleenthede wat tot selfaktualisering in simbiose met gemeenskapsbelang sal lei, selfstandig te benut.

Die individu sowel as die gemeenskap bly dus in hulle eie netwerke waarin nie een van beide tot volle ontplooiing kan kom nie, vasgevang.

Uit bostaande is dit duidelik dat Illich se "global classroom" aan 'n natuur-vryheid dialektiese spel, waarin die natuurpool sowel as die vryheidspool verwring word, onderworpe is.

Illich lê egter die vinger op pertinente devitaliserende kragte wat in die skool en die gemeenskap werksaam is en bied interessante alternatiewe, aan die hand van die wêreldwye fenomeen van die onbekostigbaarheid van onderwys vir die massas (Lister, 1981:28). Lister (1981:6) verklaar dat niemand ooit weer ná Illich se kritiek en revolusionêre voorstelle, die skool, die onderwys en die onderwysers op die geykte wyse sal kan benader nie.

3.H.5 VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool aan die hand van die gedagtegang van 'n steekproef van historiese maghebbers nagespeur.

Daar is bevind dat die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool sigself voltrek binne die konteks van 'n bepaalde religieuse grondmotief en die hegemonie-kontrahegemonie dialektiese verhouding wat as gevolg van die strewe na oorheersing van een pool oor die ander ontstaan.

Die kragte wat in bepaalde kontekste in werklike skole en in teorieë oor skole werksaam is, is nagespeur. Hulle in-

vloed op die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool is vervolgens ontleed en aangedui. Die invloed van die betrokke historiese maghebbers is ook vasgestel en die interaktiewe kragtespel wat hulle ten opsigte van die probleem geïnisieer het, is uitgelig.

Vervolgens sal die soeklig in hoofstuk 5 val op 'n prinsipiële besinning oor die vraagstukke wat in hierdie en die voorgaande hoofstukke in verband met die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool na vore gekom het.

4. DIE DE-/VITALISERINGSDIALEKTIEK VAN DIE SKOOL: 'N PRINSIPIëLE BESINNING

4.1 INLEIDING EN VOORUITSKOUING

In hoofstuk 1 is die aktualiteit van hierdie ondersoek onder meer bepaal. Daarbenewens is die metodes van ondersoek wat gebruik gaan word, beskryf en die afbakening van die studieterrein is gedoen.

Vervolgens is in hoofstuk 2 'n teoretiese analise van enkele onderskeidende kenmerke van 'n vitale skool gemaak. Daar is ook aan die hand van enkele histories-filosofiese benaderings en voorbeelde van denkstrominge wat daarin figureer, besin oor die de-/vitaliseringsdialektiek wat in die skool werksaam is.

Bepaalde gevolgtrekkings is aldaar gemaak wat prinsipieel en fundamenteel-opvoedkundig van belang is. Die religieuse grondmotiewe, die dryfvere en dialektiese kragtespel wat in die strominge en beskouinge aangaande die skool 'n rol speel, is uitgelig en geëvalueer (kyk 2.2.1 tot 2.2.2.3.3.1).

In hoofstuk 3 is 'n oorsig gegee van historiese tendense in verband met die de-/vitaliseringsdialektiek wat in skole werksaam was en is. Dit is gedoen aan die hand van die beoordeling en evaluering van 'n steekproef van historiese maghebbers en hulle teorieë en paradigmas, soos wat dit telkens teoreties en in die praktyk in die skool gemanifesteer het.

Op grond van hierdie ondersoek is bevind dat die skool deur die eeue steeds genoop is om aan te pas as gevolg van eksterne eise. Die gevolg hiervan is dat die aard, wese, doel en taak van die skool histories al hoe duideliker omskryf is tot die beskouing daarvan geword het wat dit vandag is (vgl. 1.6.2; 5.2).

Confucius en Plato beskou byvoorbeeld die skool nog in die konteks van staat-gemeenskap-skool (kyk 3.A.2; 3.B.2.3.3). Die Sofiste (kyk 3.B.2.1) breek hierdie verhouding op in staat//gemeenskap//skool en die skool verkry sodoende 'n eie identiteit en taak: onderrig-leer wat afgespits is op individuele belang.

Clemens van Alexandrië (kyk 3.C.1) identifiseer op sy beurt die dilemma van die dualistiese Griekse twee-terreine-opvoeding. Hiervolgens is die menslike bestaan en die strukture wat die mens tot stand bring, onderhewig aan 'n sakraal-profaan-dualisme en -onderskeiding. In antwoord op die eise van sy tyd trag Clemens om 'n eenheidsvisie aan die skool se bestemmingsfunksie te besorg deur die sintese van 'n redelike geloof.

Die funksie, aard en wese van die skool word gedurende die Renaissance (Vittorino da Feltre: 3.E.2.2.1) en die Verligting (Pestalozzi: 3.F.1) weer verruim tot humanistiese begeleiding en onderskraging van die kind-op-weg na volwassenheid en na volwasse interaksie met en ontplooiing van die werklikheid. Onderwys word verpsigologiseer en die kwessie van bestuur word deur Pestalozzi tot 'n belangrike aangeleentheid in die skool verhef (kyk 3.F.5.1).

Die skool as struktuur en die onderwysprosesse en -aktiwiteite is met verloop van tyd geleidelik herstruktureer en

herformuleer.

'n Probleem wat egter deur die eeue nooit suksesvol deur die skool aangespreek is nie, is die kwessie van onderwys vir die massas. Die skool se onvermoë om reg daaraan te laat geskied, staan vandag steeds wêreldwyd in die kalklig. Illich (kyk 3.H.3.2.6) radikaliseer byvoorbeeld die skool se taak in hierdie verband: hy brei dit uit tot die "global classroom". Hy identifiseer wesenlike tekortkominge in die moderne skool en stel sekere revolusionêre veranderinge voor.

Hierdie kort oorsig bring aan die lig dat die skool histories steeds wat die siening van sowel sy struktuur as sy taak en bestemming betref, aanpassings gemaak het. In die proses het die skool algaande tot 'n dinamiese struktuur ontwikkel wat steeds duideliker gedefinieer is ten opsigte van sy aard, wese, taak, en doel.

Dit is belangrik om daarop te let dat dit nie die gedagte was om in die ondersoek in hoofstuk 3 enige onderlinge verbande te lê tussen die ontplooiing en die algaande beter definiëring van die skool deur bepaalde historiese maghebbers nie. Elke maghebber kan hoogstens as 'n verteenwoordiger van sy eie tydsgewrig beskou word, wat op sy individuele wyse die eiesoortige en unieke onderwysgebeure en omstandighede rondom die eise aan die skool van sy tyd aangespreek en verwoord het.

Op grond van die historiese oorsig kan egter gekonstateer word dat, alhoewel die skool algaande steeds duideliker gedefinieer is, dit in die loop van die tyd steeds onderworpe was aan 'n de-/vitaliserende dialektiese (bi-polêre) kragtespel.

Die opvoedende onderwystaak van die sekulêre skool (naamlik van didaskein as unieke en onderskeidende onderrig-leer-verhouding in die skool (vgl. Stone, 1981:22)), geskied vandag steeds binne die bestek en onder primaat van bepaalde dualistiese en apostatiese religieuse grondmotiewe (kyk 3.G.5; 3.H.4) wat selfabortief van aard is (kyk 4.2.2.5). Die sekulêre skool bly daarom in gebreke om as 'n selfstandige struktuur te opereer wat outonoom/soewerein in eie kring is ten opsigte van sy taak om die kind as mens na sy God-bedoelde bestemming te begelei.

Vervolgens word 'n prinsipiële beoordeling aangebied van die oopgedekte probleme en dus van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool.

4.2 PRINSIPIëLE BEOORDELING VAN DIE DE-/VITALISERINGS-DIALEKTIEK VAN DIE SKOOL

4.2.1 Oriëntering

Ten einde tot 'n prinsipiële beoordeling van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool te kan kom, moet die terreine waarop hierdie dialektiese kragtespel plaasvind, eers geïdentifiseer word. Daarvoor word daar terugverwys na die omskrywing van die skool aan die hand van die bronne en tekse soos in 1.6.2.5 aangedui. 'n Nadere ontleding van die onderskeie definisies laat blyk dat die volgende historiese aspekte en aktiwiteite van die skool aan die orde kom: die waar?, wat?, wie? en hoe? (vgl. ook 3.E.2.2.1).

Die waar? dui op die definiëring van die plek waar onderwys gegee kon word; die wat? dui op die wese en doel (be-

tekenis) (kyk 4.2.2.1; 4.2.2.2) van die skool se aktiwiteite (vgl. 3.F.3.1; 3.F.3.2; 3.H.3.2.6); die **wie**? dui telkens op die betrokkenes by die skool, terwyl die **hoe**? onder meer die middele, metodes en aktiwiteite van die skool aandui.

Op grond van die prinsipiële en historiese ondersoeke wat in hoofstuk 2 en 3 uitgevoer is, is bevind dat al die bogenoemde aspekte van die skool onderhewig is aan 'n de-/vitaliseringsdialektiek wat sigself in die skool voltrek.

Die de-/vitaliserende prosesse en aktiwiteite in die skool gee aanleiding tot 'n aaneenlopende siklus van konflik-herstrukturering en van spanning-ontwikkeling - so al asof die skool 'n historiese identeitskrisis beleef het en dit nie ten volle te bowe kon kom nie. Die vraag ontstaan dan waarom die skool in gebreke gebly het om aan die manipuleringsmag van maghebbers en gebeure te ontsnap en waarom dit nie sonder meer 'n eie, onbetwisbare bevoegdheidsterrein vir sigself kon afpen nie.

Die antwoord op hierdie vraag kan gevind word in die ontleding van enkele aspekte van die de-/vitaliseringsdialektiek wat in die skool afspeel en wat tot dusver in hierdie ondersoek na vore gekom het.

Vervolgens word 'n aantal probleme wat met die pas beskryfde de-/vitaliseringsdialektiek van die skool verband hou, aangedui en nader toegelig.

4.2.2 Enkele prinsipiële probleme wat verband hou met die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool

4.2.2.1 Probleme rondom <u>didaskein</u> en die kwessie van betekenisstrukture

Die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool het onder meer te doen met die kwessie van die toerusting van die mens-op-weg in die betekenisontsluiting van die self en die omringende werklikheid (die kreatuurlike).

Aan die hand van sy didaskein-aktiwiteite (kyk 4.1), wat onder leiding van 'n bepaalde religieuse grondmotief en onder primaat van bepaalde religieuse vertrekpunte plaasvind, poog die skool steeds om sy kliënte na volwasse skeppingsontplooiing en -ontginning te lei en te begelei.

Die didaskein-aktiwiteite is voorts ook ingebed in, staan in verhouding met en handel oor en met die verbandstrukture (byvoorbeeld die ouerhuis, die gemeenskap en die staat) waarby die skool en die leerling as opvoedeling betrokke is. Hierdie verhoudinge gee aanleiding daartoe dat bepaalde (moontlik teenstellende) verwagtinge ten opsigte van didaskein (vgl. 3.H.3.1) in die skool ontstaan.

Histories het die skool in sy reaksie en respons op hierdie verwagtinge die kind as verhoudingswese toegerus in die ek-ek-; ek-jy-; ek-dit- en ek-bo- en/of buitenatuurverhoudings (kyk 2.2.3.1.1(7)). Die kind is gevolglik in die verlede meermale "gekondisioneer" ooreenkomstig die verwagtinge wat sy buiteskoolse verhoudinge op hom geplaas het.

Die rede hiervoor is te vinde in die feit dat die mens in

sy selfgenoegsame selfwetlikheid en sy sondige eiegeregtigheid steeds probeer het om die betekenis van die geskape werklikheid en van sy eie bestaan te definieer en te positiveer aan die hand van 'n Archimedespunt wat onder die beheersing van een of ander apostatiese religieuse grondmotief staan (kyk 2.2.2.1 tot 2.2.2.3.3.1). Daar is dus by die insigte vasgesteek wat in apostatiese denkstrominge met hulle oppervlakkige betekenisstrukture/teorieë en -inhoude geformuleer is. Hierdie sondige neiging het die mens self asook die betekenis van sy verhoudinge en van sy strukture (soos die skool) wat hy tot stand gebring het, verwring.

Deur die eeue het sulke apostatiese verwringings aanleiding gegee tot al die "-ismes" (kyk 2.2.2.1 tot 2.2.2.3.1) wat die mens geformuleer het as betekenisstrukture/teorieë.

Die mens, die historiese maghebber as bouer, saamsteller en formuleerder van sulke strukture (kyk 3.A tot 3.H) kon nooit tot verdiepte en ware insigte aangaande die werklike sin van die kreatuurlike en van die strukture wat hy daarin tot stand gebring het, kom nie.

Sy aktiwiteite en perspektiewe, soos wat dit in die onderskeie benaderings en denkstrominge wat hierbo in hoofstukke 2 en 3 beskryf is, is telkens op 'n individualistiese wyse vertolk, gepositiveer en verbeeld, óók ten opsigte van die skool. As gevolg van die sekulêre en apostatiese vertrekpunte en perspektiewe wat gehuldig is, is die sin van die kreatuurlike onafwendbaar vervlak tot oppervlakkige en dikwels opportunistiese norme en waardes.

Deur sy gebrek aan ware insig kon Confucius byvoorbeeld nie die statiese kombinasie van plig en repristinasie in 'n bevredigende betekenisstruktuur verenig nie (kyk 3.A.9).

Die gevolg hiervan is dat die etos van die Confuciaanse skool mettertyd 'n bedreiging vir sosiale stabiliteit geword het (kyk 3.A.10). Hierdie tendens was ook in die Griekse skool merkbaar (kyk 3.B.2.1).

In teenstelling met Confucius se gedagte van die op sigself gekeerde gedagte van repristinasie, werk Clemens van Alexandrië in sy skool weer met die dinamika van vernuwing wat in die historiesbewese norme en waarhede van die Christelike geloof as betekenisstruktuur gegrond is. Hierdie dinamika verstar egter tot Clemens se twee-terreine-denke waarin die rede (menslike natuur) in 'n antitese staan teenoor geloof (genade) omdat hy nooit volkome kon breek met sy Hellenistiese agtergrond nie (kyk 3.C.3.5).

Gedurende die Middeleeue vervlak die betekenis en sin van geloof (genade) in die gedagtegang van die denkers oor die skool verder en verstar tot 'n bo-wêreldse syngedagte en asketiese afsondering (Steyn et al., 1982:56-58).

Historiese maghebbers se gebrek aan insig in die aard en wese van die skool is vererger deurdat hulle geneig was om die heersende situasie te vertolk in plaas van om die werklike grondliggende faktore (waaronder die grondliggende kragtespel) in die geval en/of struktuur te sien (vgl. 3.B.2.3.5 in verband met Plato se vertolking van die sosiopolitieke onrus in Griekeland). Daarom was hulle onmagtig om die taak van die skool prinsipieel te suiwer en onomwonde te definieer. Hierdie verskynsel word nou nader ondersoek.

4.2.2.2 Die ontoereikende definisie van die historiese taak van die skool en van die betekenisinhoude en sin van die kreatuurlike

In hoofstuk 3 is die aard, wese, grondslae en aktiwiteite van die skool telkens in terme van die immanente bestaan-as-finale-betekenis/sin geformuleer. Hierdie uitgangspunt het die skool se verhouding tot sy vervlegtingstrukture sowel as die betekenisinhoude van hierdie verhoudings bepaal.

Tot dusver blyk dit uit hierdie ondersoek dat daar gronde bestaan vir die afleiding dat die mens voortdurend trag om sy eie betekenis aan die ontsluiting van sigself en van die kreatuurlike te heg. Omdat die mens neig om homself as betekenisbepaler te beskou, bly hy egter vasgevang in sekulêre/apostatiese perspektiewe en religieuse vertrekpunte. Daarom kan hy nie tot 'n verdiepte insig en die ware sin kom van die teorieë en strukture wat hy vir sy bestaan bedink nie.

Valenkamp (1989:4-13) verklaar dat die grondslae van enige sinstruktuur om die kwessie van die sin van die lewe en die bepaling van die sin van menslike bestaan wentel. Pienaar (1983:63) verdiep die betekenisdraagwydte van hierdie stelling verder deur te verklaar dat sin alleen moontlik is wanneer die onveranderlike Syn (God) onverborge/openbaar gemaak is.

Ten einde die eenheid in die verskeidenheid van die menslike handeling te verstaan, moet die sin (verdiepte betekenis) van alle geskapenes bepaal word (Fowler, 1987b:11). Aan die hand van hierdie sinfokus kan menslike handelinge getipeer word as 'n toewyding aan 'n idee of ideaal wat sin en eenheid aan die menslike bestaan (kan) bied. Sulke ak-

tiwiteite dui op die betrokkenheid van die totale persoonlikheid in al sy fasette en vind rigting vanweë 'n bepaalde religieuse vertrekpunt en religieusbepaalde perspektiewe. Die verskeidenheid van menslike ervarings staan dus in 'n betreklike verhouding tot die sinfokus/Archimedespunt (kyk 1.6.2.2.2) en opereer, in die geval van sekulêr/apostatiese denke, in alternerende dialektiese (bi-polêre) verhoudinge, wat uit apostatiese religieuse grondmotiewe gebore is (Fowler, 1987b:14, 18).

Wanneer die toekenning van betekeniswaardes en singewing in verband met 'n apostatiese religieuse grondmotief, met sy bi-polêre konteks gebring word, geskied dit in terme van 'n bepaalde raamwerk van vertrekpunte of grondslae. Hierdie raamwerk vorm die basis waarvolgens die aktiwiteitsterrein van die skool bepaal word. Die vertrekpunte werp lig op die wyse waarop die kind begelei en onderrig word om betekenis en verdiepte sin aan sigself en sy omringende werklikheid te gee.

Waardes en norme impliseer dus die radikale en integrale grondslae in terme waarvan die oorsprong, doel en wese van die kreatuurlike verwoord is. Grondslae impliseer 'n voorteoretiese raamwerk in terme waarvan die aktiwiteite ter ontplooiing van die betekenis en waardes wentel. Hierdie raamwerk is deurslaggewend vir die bepaling van die funderingsfunksie en die bestemmingsfunksie van 'n bepaalde verbandstruktuur.

Die skool se funderingsfunksie berus in historiese kennismag: die skool is in die loop van die geskiedenis gestig en verwesenlik en sy aard, karakter en struktuur is aan die hand van die mens se ontplooiing van sy kultuuropdrag gedefinieer (Van der Walt, 1985:262) (kyk 2.2.1).

Deur die eeue het die skool die leerling as opvoedeling toegerus, onderskraag en begelei om die werklikheid te ontsluit deur die rigting en instrumentele gebruik van die beskikbare beskawingsinstrumente. Hierdie aktiwiteite staan by die sekulêre skool histories telkens onder primaat van 'n bepaalde dominante vertrekpunt/pool van 'n heersende apostatiese religieuse grondmotief. Ten opsigte van die skool het die betrokke religieuse vertrekpunte en religieusbepaalde perspektiewe, naas die funderingsfunksie van die skool, ook 'n bestemmingsfunksie vir die skool na vore laat kom. Hierdie funksie kan as die skool se "bestaansdoel" of bestaansin beskou word.

Hierdie laasgenoemde funksie van die skool en die de-/vitaliserende kragte en determinante wat daarin werksaam is, word nou van nader beskou.

4.2.2.3 Die de-/vitaliserende kragte en determinante werksaam in die skool se bestemmingsfunksie as sy "bestaansdoel" of -sin

Stone (1981:27-33) beskou die skool se bestemmingsfunksie as 'n uitdrukking van sy "sin". Van der Walt (1985:262) brei hierop uit deur te sê dat die bestemmingsfunksie van die skool in opvoedende onderwys gesetel is en dus logieseties van aard is. Die bestemming van die skool behels die totale ontwikkeling van die leerling as mens op weg na volledige volwassenheid. Naas sy intellektuele behoeftes, moet die leerling as opvoedeling se godsdienstige, sedelike, etiese, estetiese - kortom sy ganse normatiewe aktstruktuur - op so 'n wyse ontwikkel word dat dit nie in konflik kom met sy Godbestemde menswees nie (Dekker, 1985:92-187).

Die skool moet dus veral die logiese kennisaspek van die

leerling as opvoedeling ontsluit sodat hy eties verantwoordelik kan optree.

Die siening van die skool se bestemmingsfunksie was deur die eeue onderhewig aan bepaalde sinperspektiewe en polêre spanninge onder die aanslag van apostatiese religieuse en kulturele determinante.

In Antieke Griekeland beweeg die Sofiste byvoorbeeld weg van die tradisie van opvoeding tot deug. Hulle meen die bestemmingsfunksie van die skool is geleë in utilistiese en pragmatiese kennistoepassings ter wille van sosio-politieke en sosio-ekonomiese voordele in die hier en nou. Op sy beurt stel Sokrates die wetenskapideaal en morele intellektualisme as determinante van die bestemmingsfunksie van die Atheense skool (kyk 3.B.2.1; 3.B.2.2.2). Plato herformuleer weer die wetenskapideaal in politieke terme, omdat hy die Atheense skool se bestemmingsfunksie deur die behoud van die politieke status quo wil laat determineer (kyk 3.B.2.3.3 tot 3.B.2.3.6).

Clemens van Alexandrië stel die natuur-genade-dialektiek aan die orde (kyk 3.D.3.5). Dié siening loop uiteindelik uit op 'n oorbeklemtoning van die genadepool as determinant van die funksie en bestemming van die skool: onderrig raak afgestem op eskatologiese verwagtings, en mens en werklikheid word uiteengeskeur (vgl. Van der Walt, 1983:10%; Dooyeweerd, 1953:182-183).

Gedurende die Middeleeue tree die skolastiek op die voorgrond met 'n verstarring in die wetenskapideaal (kyk 3.D.4.1) as 'n determinant vir die bestemmingsfunksie van die skool.

Die skool se bestemmingsfunksie is gedurende die Renaissance in die immanente vryheidsgedagte gesetel (vgl. Lister, 1981:13). Hierdie vryheid van die mens kom egter in 'n antitese teenoor die wetenskapideaal te staan: die vrye mens word deur natuurlike wetmatighede beperk. Sodoende kom natuur en vryheid in 'n onoplosbare antitese te staan (kyk 3.H.4).

In die moderne tyd staan die agtiende-eeuse Verligting (kyk 3.F.1) op die voorgrond. Een van die mees prominente kenmerke van hierdie tyd is die verwildering en religieuse disoriëntering van die mens, en sy sondige preokkupasie met bevrydingsmodelle. Hierdie toedrag van sake vind neerslag in die skool in die vorm van alternerende natuur-versus-vryheid-determinante van die skool se bestemmingsfunksie. Natuur en vryheid kom sodoende in 'n antitese te staan en die mens raak vervreem van sy God-afhanklike posisie in die skepping.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die skool histories onderworpe was aan 'n dialektiese polêre kragtespel (kyk 1.6.2.2.2) wat de-/vitaliserend op die skool ingewerk het. Hierdie toestand was die gevolg van die apostatiese religieuse en kulturele determinante wat die skool se bestemmingsfunksie geïnhibeer en verwring het. Die gevolglike onvolledige definiëring van die sekulêre skool kan soos volg verduidelik word:-

4.2.2.4 Die onvolledige definiëring van die sekulêre skool en van sy funksies as 'n devitaliserende invloed in die skool

Uit die voorgaande beredenering is dit duidelik dat die se-

kulêre skool, sy aktiwiteite en die betrokkenes daarby nooit bevredigend en omvattend gedefinieer kon word nie.

Die gevolg hiervan is dat ook die leerling as opvoedeling op 'n onbevredigende en onvolledige wyse gedefinieer en toegerus is om 'n dienooreenkomstig onvolledig gedefinieerde werklikheid op 'n ewe onvolledige wyse aan te spreek.

Die rede vir hierdie onvolledigheid en onvolkomenheid is geleë in die grondslaeraamwerk waaruit die skool opereer, naamlik sy opvatting van die mens asook sy humanistiese (vgl. Anon., 1973c:163-164) religieuse vertrekpunte. Hierdie toestand neig om die betekenis en rigting van die mense kultuurontplooiingsaktiwiteite en van sy strukture (waaronder die skool) te verwring.

Die sekulêre skool is daarom aan 'n voortdurende dialektiese kragtespel en aan eindelose hersienings- en "hervormingsprosesse" onderworpe. Hierdie onvolkomenheid stuur voortdurend en onafwendbaar af op onbevredigende en onvolledige oplossings en gevolglik op herhalende herstrukturerings van futiele en selfabortiewe "hervormingsaktiwiteite".

4.2.2.5 Onvolkomenheid en selfabortiewe "hervorming" as devitaliserende kragte in die sekulêre skool

Al die bogenoemde tendense gee aanleiding tot 'n de-/vitaliserende dialektiese kragtespel wat tussen die sekulêre skool en sy vervlegtingstrukture op die skool se gewaande bevoegdheisterrein voltrek word (vgl. 3.B.2.1; 3.H.3.1). Hierdie toestand dui op 'n innerlike onvolkomenheid en op dialektiese verhoudings in die onderliggende denkstromige/teorieë, en dus ook in die skole wat die onderskeie his-

toriese maghebbers tot stand bring.

Onvolkomenheid vra egter altyd na hervorming ten einde 'n toestand van ewewig te probeer bewerkstellig (vgl. Illich se beskouing van rus/genoeg/schole: 3.H.3.2.3). Inbegrepe in hierdie strewe na ewewig is die mobilisasie van kragte van verandering, aanpassing en ontwikkeling wat òf revolusionêr en destruktief òf waarlik hervormend en konstruktief in die skool aangewend kan word (kyk 5.3.3).

Uit hierdie navorsing blyk dit tot dusver reeds dat die skool histories in 'n tydse konteks geformuleer, gestruktureer en bedryf is. Die **waar?**, **wat?**, **wie?** en **hoe?** (kyk 4.2.1) van die skool is voortdurend afgestem en ingestem op 'n kontingente, inherent spanningsvolle en onvoorspelbare situasie, wat in die nou en in die afsienbare toekoms voltrek moes word. Hierdie toestand neig steeds na verandering en na die mobilisasie van kragte vir hervorming om ontwikkeling te bewerkstellig.

Hierdie situasie impliseer dat die betekeniswaardes en norme wat in didaskein (as die unieke (opvoedende) onderwystaak van die skool) figureer, voortdurend in en deur die skool hersien word ten einde "vooruitgang" na 'n nuwe onbekende toekoms te verseker.

Die gevolg hiervan is dat betekeniswaardes nog nooit deur die sekulêre skool tot onveranderlike sin verdiep is nie. Hiervoor is insig in die ware voor-teoretiese en teoretiese grondslae van die skool as medebepaler van sy funderingsfunksie van belang. Die versteekte etos, beginsels, norme en waardes wat in die skool se bevoegdheidsterrein opereer, asook die insprake en aansprake van die skool se vervlegtingstrukture daarop, moet ook waarlik begryp en in bere-

kening gebring word, omdat dit onder andere die rigting en aard van die skool se aktiwiteite bepaal. Dit bepaal ook die ontplooiing van die betekenis-van-bestaan wat onder leiding van 'n religieuse grondmotief 'n eiesoortige veranderlike en veranderende toerusting van die leerling as opvoedeling van die skool verg.

Die sekulêre skool is egter as gevolg van sy swak gedefinieerde funderings- en bestemmingsfunksie en dus van sy totale bevoegdheidsterrein (kyk 4.2.2.3), sowel as van sy onderwysfunksies (kyk 4.2.1; 4.2.2.4), telkens die slagoffer van grensskendings deur ander gemeenskapstrukture. Hierdie toestand impliseer dus die skending van die beginsels van beide soewereiniteit as universaliteit in eie kring.

Ander verbandstrukture het histories telkens getrag om die skool te definieer en te determineer, byvoorbeeld aan die hand van 'n politieke inslag (byvoorbeeld die staat: Plato: 3.B.2.3.3 tot 3.B.2.3.5); 'n tegnologiese en/of wetenskaplike inslag (byvoorbeeld die industrie: 3.H.4); 'n godsdienstige inslag (byvoorbeeld die kerk: 3.C.11) of aan die hand van die een of ander lewensopvatlike mens-/kindgerigte inslag (al die "-ismes", byvoorbeeld 2.2.2.1.1; 2.2.2.1.2). Omdat die skool nie vanuit 'n vaste Archimedespunt op die kontingente situasie kon antwoord nie, was "skoolhervormings" histories grootliks ondoeltreffend en ontoereikend bevind en daarom noodwendig onvolkome, tydelik en selfabortief van aard.

Hierdie toedrag van sake vra na verandering en gee aanleiding tot betreding van die skool se terrein deur eksterne belangegroepe wat elk sy eie individualistiese inhoude en betekenisse aan die skool wil gee en sy stempel op die skool wil afdruk. Hierdie eise om vooruitgang en "her-

vorming" is egter ook selfvernietigend van aard as gevolg van die grondliggende selfverydelende bi-polêre kragtespel en van die gevolglike verwronge betekeniswaardes wat aan die skool se aktiwiteite gegee word. Die kwessie van selfverydeling kom dus ter sprake.

4.2.2.6 Selfverydeling as devitaliserende krag in die sekulêre skool

Die rede vir die bogenoemde selfverydeling is geleë in die inherente bi-polêre kragtespel (kyk 2.2.1). Geen krag kan ooit ten volle ontplooi en tot sy volle konsekwensies gevoer word nie as gevolg van die fundamenteel-opvoedkundige hegemonie-kontrahegemoniese polêre konflik wat in die skool voltrek word (vgl. 3.H.4).

Hierdie konflik is telkens op die spits gedryf deur eksterne verwagtinge en eise wat op die skool en sy taak in 'n veranderende en veranderde wêreld geprojekteer is (vgl. 3.B.2.3.5; 3.H.3.1). Norme en waardes ten opsigte van die skool is telkens in hierdie veranderlike omstandighede gegrond en was daarom noodwendig wisselvallig en is as gevolg van nuwe eise dikwels as uitgedien beskou. Omdat norme en waardes in die polêre hegemonie van 'n heersende apostatiese religieuse grondmotief gegrond was, kon die skool nie die eise van die tyd akkommodeer nie. Die hele proses van die bi-polêre kragtespel in die skool was dus noodwendig selfverydelend van aard. Vir die gemeenskap is hervormings in die skool daarom meermale frustrerend en teleurstellend.

Die interpolêre dialektiese kragtespel wat in die sekulêre skool manifesteer, dreig ook om selfperpetuerend, selfbestendigend, nimmereindigend en onoplosbaar te wees. Uit

hierdie ondersoek blyk dit dat hierdie toestand gewyt kan word aan die feit dat die skool se bestemmingsfunksie verwring en voortdurend gedeflekteer is weens die invloed van apostatiese determinante. Historiese maghebbers trag om die skool se bestemmingsfunksie, sowel as dié van sy vervlegtingstrukture, vanuit 'n kontingente situasie en vanaf 'n immanente religieuse Archimedespunt te determineer (vgl. Dooyeweerd, 1953:16).

Hierdie toestand kan gewyt word aan die feit dat die skool nie in staat was om die opvoedeling te begelei om die volle waarheid te ontdek nie, omdat die skool telkens vanuit 'n valse en immanente sinperspektief gedefinieer is en opereer. Hierdie apostatiese sinperspektief is voortdurend in gebreke bevind om in die heersende kontingente situasie vaste riglyne (veral ten opsigte van sy funderings- en sy bestemmingsfunksie) aan die skool te verskaf. Hierdie toestand was selfverydelend van aard, omdat die skool daardeur ontdaan is van 'n vaste Archimedespunt as uitgangspunt vir die begronding van sy ontplooiingsaktiwiteite en van sigself.

4.3 EVALUERING

Omdat skoolse onderwys 'n volkskulturele handeling is wat uitdrukking vind in kultuuruitbouing, kultuurverryking en kultuursuiwering, word kultuurskepping telkens verwring tot kultuurverwording onder die beheersing van apostatiese religieuse grondmotiewe, sinperspektiewe en vertrekpunte. Die gevolg is dat die skool se funderingsfunksie en sy bestemmingsfunksie histories telkens verwring en misvorm is.

Die rede vir hierdie verwringing is geleë in die feit dat

die sekulêre mens in sy kultuurskepping histories eksperimenteer met verabsoluteerde waardes (byvoorbeeld vorm, materie, natuur, genade, vryheid) en "-ismes" aan die subjeksy van die verabsoluteerde werklikheid ontwikkel (kyk 2.2.4.2). Hierdie toedrag van sake word weerspieël in die wisselende sinstrukture wat die sekulêre mens vir die skool stel ten opsigte van aspekte van sy kreatuurlike bestaan en van sy bestaansin.

Sulke aspekte is onder meer die menslike rede (kyk 2.2.2.3.3); die realiteite van die lewe (kyk 2.2.2.3.2); die menslike syn en sy bestaansin (kyk 2.2.2.2.3) waarvolgens bestaansin telkens herdefinieer en verwring word aan die hand van 'n nuwe hegemoniese ideaal (kyk 2.2.2.2.2).

Vir Illich (kyk 3.H) is individuele vryheid, ten opsigte van die skool byvoorbeeld geleë in skoolnihilisme. In dié opsig beskryf Illich die skool as 'n pre-historiese mastodon wat uit pas is met die moderne eise wat aan hom gerig word. Illich vra om 'n radikale herstrukturering van die skool, onderworpe aan die vryheid van individuele opsies (kyk 3.H.3.1; 3.H.3.2.6) (vgl. Stone, 1981:23).

In al die vermelde religieuse sinperspektiewe (kyk 4.2.2.6) handel die mens ten opsigte van die strukture wat hy tot stand bring (byvoorbeeld die skool) en hulle bestemmings- en funderingsfunksies, telkens met slegs 'n enkele aspek van die werklikheid en die waarheid. Hierdie afperking is te wyte aan die feit dat al die "-ismes" gefundeer is in die mens se histories gedemonstreerde onvermoë om die kreatuurlike as 'n sinvolle eenheid te sien (vgl. Dewey: 3.G.4.3.1). Die rede hiervoor lê in die feit dat die sekulêre/apostatiese mens deur sy immanente sinperspektiewe en wisselende polêre verabsoluterings (byvoorbeeld natuur,

genade, vryheid) verblind is en word.

Wanneer die skool byvoorbeeld vanuit die gemeenskap/volk gedefinieer word (vgl. Illich: 3.H; Sokrates: 3.B.2.3.3), word die skool noodwendig die werktuig van die volksgemeenskap se belange en strewes. Alle leerders moet eers 'n spesifieke "ideologie" aanleer voordat enige nuwe les suksesvol geleer kan word (vgl. Dewey: 3.G.1; 3.G.3). Omdat die skool deel is van en deel het aan die mense se kultuurskepping, staan hy histories in die branding van 'n tese-antitese dialektiese spanningsveld ten opsigte van sy bestaansin. Sodoende word die skool verlam, sy bestemmingsfunksie verwring en die mens word vervreem van sy God-afhanklike skeppingsposisie. Die afleiding kan dus gemaak word dat die skool (en die mens) vasgevang is in 'n eindelose dialektiese kragtespel en 'n de-/vitaliseringsdialektiek waaraan hy nie kan ontsnap nie.

4.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is 'n aantal prinsipiële gesigpunte in verband met die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool (veral die sekulêre skool) nagevors en die aard, wese en terrein van hierdie dialektiek is bepaal. Die de-/vitaliserende dinamika van hierdie begrippe en praktyke is ondersoek. Vervolgens is die sekulêre skool se funderings- en bestemmingsfunksies onderskeidelik sowel as sy daarmee samehangende bevoegdheidsterrein aan die hand van die de-/vitaliserende kragte daarin werksaam, beoordeel.

Die devitaliserende apostatiese religieusbepaalde sinperspektiewe wat histories in die skool gepositiveer is, is vervolgens toegelig en daar is tot die slotsom gekom dat

hierdie sinperspektiewe mank gaan aan 'n vaste Archimedespunt en daarom selfabortief en selfverydelend van aard is.

Dit het ook duidelik geword dat daar 'n behoefte bestaan om só aan die skool beslag te gee dat dit as 'n lewenskragtige struktuur, sonder hierdie soort belemmeringe, kan funksioneer. Hierdie aspek word onder meer in hoofstuk 5 aan die orde gestel.

5. GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN ALGEMENE SAMEVATTING

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is prinsipieel besin oor 'n aantal gesigpunte in verband met die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool.

In hierdie hoofstuk sal daar, na aanleiding van die bevindings en standpunte wat reeds geformuleer is, 'n aantal gevolgtrekkings wat uit die navorsing spruit aangebied word. Daar sal ook aanbevelings gemaak word vir 'n moontlike oplossing van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool. Nuwe velde van ondersoek wat in die loop van die navorsing blootgelê is, sal ook aangetoon word.

5.2 'N AANTAL GEVOLGTREKKINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

Hierdie ondersoek was nie daarop afgespits om 'n aaneengeskakelde historiese ontwikkelingsgang in die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool na te gaan of te beskryf nie. Daar is eerder gepoog om, aan die hand van geselekteerde historiese maghebbers, 'n steekproef te doen wat moontlik as verteenwoordigend van die de-/vitaliseringsdialektiek kan wees wat sigself in die verlede in die skool openbaar het (kyk 3.1).

Uit die voorafgaande uiteensetting en die prinsipiële besinning oor die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool in

hoofstuk 4, is dit duidelik dat die probleme in hierdie verband om die skool se historiese taak, naamlik van **didaskein**, wentel wat te onderskei is van die onderrigtende en/of opvoedende take wat binne ander samelewingsverbande soos die ouerhuis of die kerk voltrek word (vgl. Stone, 1981:22).

In die historiese konteks het die formalisering van die skool en die totstandkoming van formele onderwys tot regulering en rigiditeit in verskillende gestaltes aanleiding gegee: devitalisering en die ontstaan van al die "-ismes"; vernuwing en verandering - meermale in die eie belang van wie ook al wil hervorm - asook selfbevoordeling in die bestendiging van die status quo vir korter of langer periodes, afhangende van die intensiteit van die hegemoniese kragte wat werksaam is.

In die interaktiewe dinamika en wisselende polêre spanningsvelde wat in die skoolopset ontstaan het, blyk dit dat die skool histories nie die aansprake van die tyd kon akkommodeer nie en dat ontwikkelinge onder die skool uitbeweeg. Die skool inisieer dus nie veranderinge nie. Die appèl wat tot die skool kom, spruit altyd uit veranderinge in sy vervlegtingstrukture. Die skool het dus 'n historiese onvermoë om inisiatief te neem ten opsigte van verandering insake sy historiese taak.

Daarbenewens is die skool, deur dit te misbruik in 'n groot mate onmondig gehou. Die skool is as 'n klankbord van die gemeenskap se verwagtinge beskou en hy word in dié verband 'n instrument tot behoeftebevrediging. Mettertyd is die skool as 'n mikrokosmos van die makrokosmos (sy omgewing) beskou en het ook die sosiale misstande en voortreflikhede in sy gemeenskap gereflekteer en dikwels bestendig

(vgl. 3.H.3.1).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die interne kragte wat in die skool werksaam is, meermale onder die druk van eksterne kragte van die skool se vervlegtingstrukture ontsluit word. Dit is hoofsaaklik in interaksie met hierdie kragte dat skoolfilosofieë, -teorieë en praktyke gewoonlik geformuleer is (vgl. 3.H.2; 3.C.1.1).

Die gevolg hiervan is dat die skool probleme ondervind om ten opsigte van sy taak in eie reg innoverend op te tree, en ook om as 'n volwaardige struktuur met 'n eie bevoegdheidsterrein en status te kan funksioneer (vgl. 3.D.8).

Die identiteit en status van die skool kom sodoende in die gedrang. 'n Bewys hiervan is die veelvoudige formulerings wat oor die skool, sy bevoegdheidsterrein en sy taak bestaan (vgl. die verskillende tekste wat in 1.6.2.4 genoem is).

By die identifisering van die de-/vitaliserende kragte wat in die skool werksaam is, het die kwessie van bewaar en/of vernuwe telkens op die voorgrond getree. Die volgende het in hierdie verband opgeval:-

* Ouers wil nie met hulle kinders laat eksperimenteer nie, en daarom is die skool ten opsigte van gebeure en hervormings in die gemeenskap onderworpe aan 'n vertragingsfaktor (vgl. 3.F.4.1).

* Enige radikale veranderings in die skool wat nie in "tradisie" gegrond is nie, is histories dikwels in sy geheel verwerp of daar is manipulerend hervorm.

In hierdie ondersoek kom dit duidelik na vore dat almal die skool in stand wil hou, maar dat daar voortdurend pogings is tot alternatiewe en soms radikale herstrukturering van die skool (vgl. 3.H.3.2.3).

Histories is elite-onderwys as legitiem beskou en elite-klasse het nie veel probleme met die skool gehad nie (kyk 3.G.2), maar wel die laerklasse wat die elite-klas se hegemonie oor die skool wou verbreek (kyk 3.E.2; 3.E.2.2). Hierdie probleem is deur die eeue deur vele historiese maghebbers aangespreek en daar het hoofsaaklik twee skoolmodelle ontwikkel wat meesal naas mekaar bedryf is:-

* Eerstens, die skool vir diegene wat dit kan bekostig en die maksimum voordeel daaruit kan trek (vgl. 3.H.3.1; 3.G.2).

* Daarbenewens is feitlik dwarsoor die wêreld gepoog om skool- en/of onderwysemodelle te ontwikkel vir diegene wat dit nie kan bekostig nie en wat hoofsaaklik ongeletterd is, massas wat nie uit die eliteskool enige voordeel kan trek nie (vgl. 3.F.3.1; 3.H.3.1).

Die kragte wat histories deur maghebbers in skole gemobiliseer is om die de-/vitaliseringsdialektiek in die skool aan te spreek, blyk selfabortief en selfverydelend te wees, hoofsaaklik weens 'n innerlike dialektiese verhouding in die onderliggende religieuse grondmotief, aan die hand waarvan die skool se wese en doel gedefinieer is. Hierdie dualismes is nooit waarlik deur enige historiese maghebber opgelos nie. Na elke hervormingspoging was die skool sowel as die kind in baie opsigte egter wel beter daaraan toe.

Met die uitsondering van enkele Christelike skoolhervormers

se ontoereikende pogings (kyk 3.C.3.5), het al die skoolhervormings op die horisontale en immanente vlak geskied en omhoogleiding na God is dikwels as gevolg van dwingende sosiopolitieke en/of sosio-ekonomiese toestande en aansprake negeer.

As gevolg van al bogenoemde gebeure en die konsekwensies wat daaruit voortspruit, is die parameters waarbinne die skool se funderingsfunksie en sy bestemmingsfunksie gedefinieer is, voortdurend aangepas en gewysig.

Die gevolg hiervan is dat daar voortdurende grensskendings deur eksterne belange en kragte ten opsigte van die skool se bevoegdheidsterrein was. Die eis om inspraak ter wille van eiebelang het veroorsaak dat die skool se bevoegdheidsterrein nie finaal en onomwonde bepaal kon word nie, en die bakens van die skool en sy taak is telkens verskuif.

Ten einde by die aansprake van eksterne kragte en belange in te val, is die wese, sin en doel van die skool se opvoedende onderrigaktiwiteite verwring en vermink onder die aanslag van apostatiese religieuse grondmotiewe.

Die grondslae waarvolgens God die skool verorden het (kyk 5.3.3), is glad nie in berekening gebring nie, of anders so verwring dat die skool in 'n nimmereindigende dialektiese kragtespel betrokke was. Dit het verreikende devitaliserende konsekwensies vir die skool gehad.

Uit al die bostaande is dit duidelik dat daar histories 'n behoefte bestaan om op so 'n wyse aan die skool beslag te gee dat hy as 'n lewenskragtige struktuur sonder devitaliserende belemmeringe kan funksioneer.

Vir die Christen is die antwoord op die de-/vitaliserende belemmeringe in die skool se bewarende funksie (wetsy) (kyk 2.2.3.1.1) en sy vernuwende funksie (subjeksy) beslote (kyk 2.2.3.1.2). Dit impliseer dat die stabiele waardesisteem (waaronder religieuse grondmotief en sinperspektief) waarin die Christelike skool gegrond is, nagespeur moet word. Binne hierdie wetmatige begrensing is dit moontlik om die veranderlikes aan die subjeksy van die skool so te rig dat die skool aan sy God-bedoelde definisie en taak (dus sy wetsy) kan voldoen.

Vervolgens word die Christelike standpunt vir die oplossing van die de-/vitaliseringsdialektiek puntgewys aangebied.

Dit is nodig om die verskillende aksies wat in verband met die positivering van die Christelike standpunt geneem moet word ten opsigte van die vitaliserende aksies aangaande die skool, nader te omskryf.

5.3 DIE AKSIES IN VERBAND MET DIE POSITIVERING VAN DIE CHRISTELIKE STANDPUNT ("TESE")

5.3.1 Die bepaling van die skool se funderings- en van sy bestemmingsfunksie aan die hand van die Skrifgeworde Woord van God

Ten opsigte van die skool se funderings- en bestemmingsfunksie is die oplossing vir sy de-/vitaliseringsdialektiek geleë in die waarheid as sinstruktuur en onverandelike Archimedespunt. Hierdie waarheid is naamlik die Christelike religieuse sinperspektief oor die kreatuurlike, naamlik die

skepping-sondeval-verlossing sinperspektief (kyk Steyn et al., 1982:41-43; Van der Walt, 1983a:101-103; Dooyeweerd, 1948:67-69).

Die Christelike perspektief impliseer volgens Valenkamp (1989:5) dat die werklikheid op sigself nie sin het nie, maar sin is en dat die mens nie singewer aan die werklikheid is nie. Die mens is sinontsluiter in God se skepping waarvan Hy die singewer is: sin is daarom nie immanent in enige geskapene nie; sin is onbegrypbaar vir die mens en is in God se skeppings- en raadsplan gevestig en aan die mens in die liefdesgebod gegee.

Die sinwees van die werklikheid en menswees is op mekaar betrokke (Valenkamp, 1989:9), is ingebed en word in die historiese aspekte van die menslike bestaan openbaar en wys heen na die eindbestemming by God. Die historiese funderingsfunksie van die skool dui dus by implikasie op 'n toekomsgerigte beweging waarheen die mens, sy strukture/skool en die ganse skepping gestuur word. In die verskeurdheid waaraan die menslike strukture onderworpe is, kan eenheid alleen in God, by God en deur God verkry word (Romeine 11:36). Dus moet die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool lei na lewenskragtige hervormingsaksies om die menslike gebroke strukture na God se wil te orden en te ontplooi.

Die dinamika van menslike ontwikkeling veroorsaak dat gemeenskappe se waardestelsels aan die subjeksy van die werklikheid immer verander. Gevolglik gebeur dit in die bestaan van strukture dat hulle nie meer verteenwoordigend van die heersende aanvaarbare waardes is nie (vgl. 3.C.3.1). As gevolg hiervan is die skool se legitieme taak en sy bevoegdheidsterrein onder meer ook histories onder

verdenking geplaas. Vervolgens word hierdie aspek aangesny.

5.3.2 Die bepaling van die skool se bevoegdheidsterrein aan die hand van die vervlegtingsbeginsel en van outonomie en soewereiniteit in eie kring as dinamika in die skool

Aan die hand van die ondersoek in hoofstuk 3 is dit duidelik dat die skool gekaap word deur magte wat die skool vir allerhande doeleindes wil misbruik. Die skool is egter nie 'n loopgraaf of 'n gevegsterrein vir allerhande eksterne kragte en belange nie: die skool is 'n outonome samelewingsverband met 'n eie bevoegdheidsterrein, funderings- en bestemmingsfunksie. Hy het 'n legitieme taak, naamlik om deur middel van onderrig-leer (didaskein) die omringende werklikheid, sowel as die logies-analitiese funksie van die leerling te ontsluit. Dit moet op 'n wyse geskied wat nie in konflik kom met die sin van die kind se menswees nie (Dekker, 1985:138; Stone, 1981:22).

Volgens Stone (1981:32) moet die skool egter ook gedefinieer word aan die hand van die eenheid en samehang van die vervlegtingsbeginsel, sowel as uit die beginsel van outonomie en soewereiniteit in eie kring. Die skool het outonomie en soewereiniteit ten opsigte van didaskein, waarin die analitiese werklikheidsaspek beslote is, as taak en rol. Alhoewel die skool dus met die gemeenskap verweef is, moet hy 'n afstand bewaar ten opsigte van sy bevoegdheidsterrein. Onderwys kan egter nooit losgemaak word van of selfs teenoor die huislike opvoeding gestel word nie: die skool moet by die huislike opvoeding aansluit. Die skool moet daarom didaskein op so 'n wyse positiveer dat hy

die logies-analitiese modi van die kind ook binne die konteks van die belange en behoeftes wat uit sy vervlegtingstrukture spreek, ontsluit. Die skool is dus ook, aan die hand van die vervlegtingbeginsel, skool-in-gemeenskap (Van der Walt, 1985:260-265).

Die parameters - en daarby implisiet inbeslote die wetmatighede van sy aard en wese - van die skool se bevoegdheidsterrein is ook vasgestel deur die bepaling van sy funderings- en bestemmingsfunksies onderskeidelik. Binne hierdie parameters is die skool soewerein en is hy relatief outonoom in sy vryheid om aan te pas en te hervorm en om te antwoord op die eise wat aan hom gerig is. Die rede hiervoor is dat die wetsy van die skool meteens radikaal uitgespel is deurdat sy operasionele "regsgebied" in ewige God-bedoelde norme gegrond is. Vanuit hierdie perspektief kan daar vervolgens oorgegaan word tot verdere fyner aanbevelings vir die oplossing van die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool.

5.3.3 Radikale Christelike rekonstruksie as die enigste en finale oplossing vir die skool se de-/vitaliseringsdialektiek

Ten einde die de-/vitaliseringsdialektiek van die skool aan te spreek moet die kwessie van vernuwing en verandering vanuit die Christelike konteks van die reeds beproefde waardes en norme as riglyn geïmplementeer word (Pienaar, 1990:12). Bewaring en vernuwing staan nie in 'n antitese nie. Vir die Christen is vernuwing die historiese presisering van God se plan vir die kreatuurlike.

Volgens Van der Walt (1989:7-16) is blote verandering, verstelling of wording nog nie vernuwing nie. Vir die Chris-

ten is vernuwing 'n besondere soort verandering wat gekenmerk word deur:

* beklemtoning van die goeie;

* 'n spesifieke verhouding tussen die nuwe en die oue/ voorafgaande en

* die aksent wat val op die herbevestiging van duidelike waardes, beginsels en norme uit die verlede wat in die hede moet geld.

Hierdie kenmerke moet egter onderskei word van die devitaliserende invloede van historiese determinisme en van repristinasie waarvolgens vernuwing in die hede in 'n herleefde verlede manifesteer. Enige tradisie, hoe goed ook al, is onderworpe aan die kwaad en kan nie vir ewig onveranderd bly nie (Van der Walt, 1989:8,12). Elke periode se sterwe lui 'n nuwe periode en die ontsluiting van nuwe hervormingskragte in.

Tradisie en gewoonte kan nie 'n maatstaf van verandering wees nie (Mattheus 15:1-9; Markus 7:6-13). Religie (dus sinperspektief) as die aanvaarde lewensbeginsel (vgl. Van der Walt, 1988:3-14) kan volgens Van der Walt (1989:15-16, 19) nooit staties wees nie en steun nie op die selfingenome eiegeregtigheid van die status quo nie, want dan dui dit op die aanvaarding van verstarring en van sosiale magteloosheid as 'n tradisie. Die ware religieuse gegrepenheid behoort die krag te wees wat verandering en vernuwing bevorder. Wanneer religie deur nuwe dimensies verruim en gesuiwer word, kan dit lei tot protes en die skep van nuwe perspektiewe en 'n nuwe orde.

Uit die bostaande is dit dus duidelik dat daar 'n presiese genormeerde verhouding tussen die oue/verlede en die nuwe/hede moet wees. Verandering moet nie net 'n historiese onderbou hê nie. Dit moet vanuit die grondslae van die verlede via die aansprake van die hede kwalitatief op die toekoms gerig wees.

Menslike sisteme en hulle strukture het dus 'n inherente dinamika en mag nooit afgesluit wees nie. Dit moet oop en ontvanklik bly vir die vitale kragte van kritiese herwaardering en van korreksie (Van der Walt, 1989:24, 27).

Ten opsigte van die skool het verandering 'n toekomsperspektief wat vir die Christen op beweging en vitaliteit en 'n toekomsgerigte bestemming by God dui. Verandering het egter ook 'n eietydse dwingendheid. Dit moet die sondige werklikheid aanspreek.

Volgens Kruger (1988:16) het 'n Tweede Verligting, met 'n sterk kritiese houding teenoor die verontmensliking en die onderdrukking van menslike vryheid alreeds in die Westerse Wêreld aangebreek. Die Nuwe Verligting dring volgens hom aan op maatskappy- en ideologieskritiese ontmaskering van die kapitalisme, wat die onderdrukking van menslike vryheid bevorder het. Hierdie standpunt het hervormingsimplikasies en vra herbesinning ten opsigte van die de-/vitaliserende kragte wat histories in die skool werksaam is.

Ten opsigte van die skool ontstaan die vraag ook of hierdie hervormings waarop daar aangedring word 'n nuwe Donker Eeu of 'n nuwe Renaissance gaan inlui. Die antwoord hierop is dat 'n Tweede Verligting bepaald moontlik is. Dit moet egter 'n Verligting wees wat die sin van die kreatuurlike betrek op sy ware oorsprong, radiks en bestemming, naamlik

God uit wie, deur wie en tot wie alle dinge is (Romeine 11:36): 'n radikale rekonstruksie (vgl. Schoeman, 1983: 113-116).

Die oplossing vir die skool se de-/vitaliseringsdialektiese spanning en polêre antagonismes moet dus in Christelike terme gedefinieer word, sodat die sin van die mens en sy strukture, waaronder die skool, tot hulle volle Godgewilde konsekwensies gevoer kan word.

Ten einde tot 'n Christelike oriëntering en definiëring van sy aktiwiteite te kan kom en die waarheid in die sin en die sinrigting en sinaktualisering van die kreatuurlike te kan verwesenlik, sal die Christen eerstens - as mandaathouer en sinontsluiter van die kreatuurlike - sy immanente bindinge en verhoudinge moet suiwer van enige apostatiese bindinge en rigting (vgl. 4.2.3; 2.2.4.2) en daaraan 'n Christelike inhoud moet verskaf. Hy moet sy transendente binding en verhouding met God herbevestig sodat sy sinontsluitingsaksies en -strukture (soos die skool), wat hierdie aksies moet ondersteun, tot hulle volle Godgewilde konsekwensies gevoer kan word: die Christelike sinperspektief.

As gevolg van sy apostatiese bindinge het die sondige mens ook sy taak en visie ten opsigte van die sin van dinge verwring (kyk Van der Walt, 1983a:100-101). Hy het homself as singewer in plaas van sinontsluiter van die kreatuurlike begin beskou en sy versteurde visie van die kreatuurlike in die immanente gevestig. Sodoende is die mens se Godgegewe taak as mandaathouer oor die kreatuurlike en die ontsluiting daarvan deur menslike strukture - soos die skool - verwring en vermink.

Daarom sal die onveranderlikes aan die wetsy (kyk 2.2.4.2)

van die skool opnuut deur die Christen gesoek moet word, sodat hy vanuit hierdie perspektiewe die veranderlikes aan die subjeksy (kyk 2.2.4.1) van die skool kan beoordeel, ten einde te kan besluit wátter veranderings, vernuwings en aanpassings toelaatbaar is om die polêre spanninge wat in en om die skool bestaan, te kan oplos.

Vir die Christen bestaan daar dus legitieme veranderlikes binne die raamwerk van die ewige onveranderlikes wat hy móét akkommodeer wanneer hy van die skool 'n lewenskragtige organisme wil maak wat moet aanpas by die eise van die tyd.

Die Christelike skool funksioneer dus onafwendbaar onder die dwang van die onverbiddelike onveranderlikes aan die wetsy en die aanpasbare en verskansde vryheid aan die subjeksy.

Daarom sal daar eerstens na 'n vaste Archimedespunt en anker vir die skool en sy aktiwiteite gesoek moet word. Vir die Christen is hierdie Archimedespunt en anker geleë in Christus wat die sin van alles en almal in die skepping is (Lukas 19:44; Johannes 1:1-14; Romeine 11:36) en waarvolgens alle strukture gedefinieer is. Dooyeweerd (1948:76) maak die aanname dat alle skepsele onderling aan mekaar verbonde is, maar óók in 'n verhouding tot die Gemene Noemer van sy finale oorsprong en bestemming staan. Hierdie Gemene Noemer bepaal die religieuse sinperspektiewe van 'n bepaalde teorie, filosofie, praktyk of struktuur, en vir die Christen is dit God.

Hierdie sinperspektief in Christus word voltrek in die skepping-sondeval-verlossing religieuse sinperspektief wat as die liefdesgebod na die mens kom (Mattheus 22:34-39; Markus 12:28-31). Hierdie sinperspektief onthef die skool van sy de-/vitaliseringsdialektiek omdat die sinkern eenheid in

God is en dit die mens en sy strukture in 'n radikale Skepper-skepsel-verhouding stel.

5.4 AANBEVELINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

1. By die identifisering van die wetmatige en teenwetmatige kragte wat in die skool werksaam is, tree die kwessie van bewaar en vernuwe op die voorgrond. Dit impliseer herstrukturering en verandering ten opsigte van die skool en sy aktiwiteite.

   In die proses van verandering beding groepe die reg en die moontlikheid vir die beskerming van hulle eie belange. Dit behoort te geskied op voorwaarde dat hulle nie op dié manier 'n ongeregverdigde voorsprong bo die ander partye verkry nie. Leiding in hierdie verband is noodsaaklik.

2. In verband met verandering kan opgemerk word dat daar tans in die Republiek van Suid-Afrika kragte werksaam is wat neig om die onderwys te verswelg en in chaos te dompel. Hierdie kragte moet betyds geïdentifiseer, aangespreek en gekanaliseer word.

3. Daar sal opnuut besin moet word oor die probleme om in 'n sosiaalgedifferensieerde gemeenskap Eerste Wêreldse kennis aan Derde Wêreld-mense te bring en oor maniere hoe om die "kultuur-" en "kennisskok" wat moontlik daarmee gepaard mag gaan, te hanteer. Daar moet in gedagte gehou word dat die skool in hierdie oorbruggingsproses deur laasgenoemde mense dikwels as 'n onderskra-

gende- en begeleidende instrument ervaar wil word eerder as 'n plek waar "in diepte"- en gespesialiseerde Eerste Wêreld-kennis oorgedra word. Hierdie vraagstukke verdien dringende aandag.

4. Histories bestaan daar 'n probleem ten opsigte van die bekostigbaarheid van 'n onderwys- en/of skoolmodel om die wêreld se (dikwels ongeletterde) massas op te hef. Daar bestaan min gegewens en/of skoolmodelle in die verband wat daarop kan dui dat die probleem al suksesvol aangespreek is of word. Almal eksperimenteer nog. Insette in hierdie verband is van uiterste belang.

5. Daar bestaan probleme ten opsigte van die gedagte om algemene onderwys en liberale vakke en vakinhoude in 'n aanvaarbare verhouding met die aandrang op gespesialiseerde kurrikuluminhoude en beroepsgerigte onderwys te stel. Die rede hiervoor is dat sommige mense nog steeds liberale onderwys as die grondslag beskou vir die aanpasbaarheid wat van mense in topbestuurposte in die beroepswêreld verwag word. Insette in verband met hierdie delikate balans en die vervlegte verhouding tussen liberale en gespesialiseerde beroepsgerigte onderwys is nodig.

6. Die skool word dikwels in finansiële terme vanuit die laste-teenoor-bate-beginsel geëvalueer. Dit is eerder korrek om die skool as 'n belegging in die toekoms van sy kliënte te beskou.

5.5 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE WAT BLOOTGELÊ IS

Die volgende leemtes in bestaande kennis het in hierdie navorsing na vore gekom:

1. Daar bestaan, op 'n paar uitsonderings na, 'n tekort aan gegewens ten opsigte van die apostoliese vaders se (patristiese) siening van die skool en die onderwys. Navorsing in dié verband is van belang.

2. Verdere navorsing word benodig oor Illich se model van onderwysontkoppeling vanuit 'n Derde Wêreld-perspektief.

3. Duidelikheid moet verkry word in verband met die vraag of gelaaide kurrikula en uitgebreide vakkeuses die kind hoegenaamd beter toerus met die affektiewe, psigomotoriese en kognitiewe vaardighede wat in die moderne wêreld benodig word.

4. Verdere fundamenteel-opvoedkundige navorsing behoort gedoen te word in verband met 'n kurrikulum vir die toerusting van die kind in lewensvaardighede (affektief, psigomotories en kognitief) in die Suid-Afrikaanse skoolopset.

5. Die probleem van die wyse waarop en die fundamenteel-opvoedkundige grondslae waarvolgens Eerste Wêreld-kennis aan Derde Wêreld-mense gebring kan word, behoort nagevors te word.

6. Die basiese vakkennisinhoude en vakdissiplines wat deur Derde Wêreld-mense enersyds verlang en

andersyds benodig word om in 'n Eerste Wêreld-milieu te funksioneer, moet geïdentifiseer en gekurrikuleer word op 'n wyse wat vir hierdie mense aanvaarbaar en sinvol is. Navorsing in hierdie verband is tans van groot belang.

7. Navorsing word benodig in verband met meetinstrumente vir die sertifisering en erkenning van buiteskoolse opleiding.

8. Daarbenewens word verdere navorsing benodig ten opsigte van die kriteria vir die erkenning van opleiersbevoegdheid van instansies anders as die skool.

9. Duidelikheid moet verkry word oor die invloed wat dit op die professionele selfbeeld van die onderwyser het wanneer "onderwysers" buite hulle vakkennisgebied aangewend word.

10. Navorsing kan verder gedoen word in verband met die invloed wat mislukkings in bogenoemde gebied op die gemeenskap se siening van die onderwyser het.

11. Verdere navorsing in verband met die optimale aanwending van die onderwyser op sy vakgebied ten einde die mannekragbehoeftes binne sowel as buite die skool aan te spreek, is van belang.

12. Voortvloeiend uit bogenoemde is navorsing oor die finansiële implikasies vir die landsekonomie wanneer onderwysers moontlik vir ander dikwels minder geskoolde werk by skole aangewend mag word.

13. Navorsing om die diskrepans te oorbrug wat moontlik bestaan tussen die onderwyser se dikwels vakgebiedafgeperkte opleiding en sy wyer aanwending in skoolverband.

14. Die wyse en mate waarvolgens burokratisering en regulering in die onderwys verminder kan word, behoort in samehang met die verhoging van die beroepstatus van die onderwyser nagevors te word.

15. 'n Vergelykende studie tussen Pestalozzi en Dewey se opvoedings-/onderwysgedagtes kan interessante insigte na vore bring.

16. Daar is min bekend oor die skole van Ou-Israel en die antieke Jodedom en verdere navorsing op dié gebied is van belang.

5.6 ALGEMENE SAMEVATTING

Op grond van literatuurondersoek is daar vasgestel dat die sekulêre skool onderhewig is aan 'n verlammende de-/vitaliseringsdialektiek wat dreig om dit te verswelg.

Daar is bevind dat hierdie interaktiewe kragtespel selfabortief en selfverydelend van aard is. As gevolg van die betreding van eksterne kragte op die skool se bevoegdheidsterrein word hy onmondig gehou. Dit geskied omdat dit, as gevolg van wisselende aansprake op die skool, moeilik is om die skool se funderingsfunksie, sy bestemmingsfunksie en sy bevoegdheidsterrein vanuit 'n vaste Archimedespunt te formuleer. Daar is bevind dat die probleem reëel, aktueel en verlammend op die skool inwerk.

Hierdie verskynsel was die onderwerp van hierdie navorsing en dit is aan die hand van 'n steekproef van historiese maghebbers/denkers van verskeie kante belig en beoordeel.

Wanneer die probleem egter vanuit 'n Skrifmatig-prinsipiële hoek benader word, is dit moontlik om 'n gebalanseerde perspektief oor die interaktiewe kragtespel te kry. 'n Sinvolle oplossing presenteer sigself vir die probleem wanneer daar, om die probleem aan te spreek, uit 'n onveranderlike en vaste Archimedespunt gehandel word. Dan word die veranderlikes aan die subjeksy van die skool onderhewig gemaak aan die God-wetmatige onveranderlikes aan die wetsy. Die skool vind dan sy Godgewilde fundering en bestemming, en sy bevoegdheidsterrein kan duidelik en ondubbelsinning bepaal word.

Die teenstellende kragte wat in die onderskeie religieuse grondmotiewe werksaam is/was, verkry 'n eenheid in God en presenteer sigself dan as't ware as twee kante van een en dieselfde saak, wat by gebrek aan 'n vaste Archimedespunt in die geval van die sekulêre skool in allerlei dualismes verwring geraak het.

Deur die sin van die kreatuurlike op God in die grondmotief van skepping-sondeval-verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees te betrek, word eenheid bewerkstellig in die verskeurdheid wat in die kreatuurlike bewerkstellig is as gevolg van die sondeval. Die de-/vitaliseringsdialektiek wat in die skool werksaam was, vervaag en verdwyn dan as dit gebeur.

BIBLIOGRAFIE

In hierdie bibliografie word die bronne wat in die ondersoek gebruik is, maar nie in die verslag opgeneem is nie, met 'n asterisk aangetoon.

ALDRICH, R. 1982. An introduction to the history of education. London : Hodder & Stoughton. 188 p.

ALEXANDER, L. 1986. Time for results: an overview. Phi Delta Kappan, 68(4):202-204, November.

ANDERSON, P. 1961. Athens. (In Longman illustrated encyclopedia of world history: 59.)

ANON. 1971a. Ambagsgilde. (In Ensiklopedie van die wêreld, 1:408.)

* ANON. 1971b. Aristoteles. (In Ensiklopedie van die wêreld, 1:514.)

ANON. 1972a. Confucius en Confucianisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 3:199-200.)

ANON. 1972b. Dewey, John. (In Ensiklopedie van die wêreld, 3:393-4.)

ANON. 1972c. Eksistensialisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 3:683-684.)

* ANON. 1973a. Funksionalisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 4:244.)

* ANON. 1973b. Hegel. (In Ensiklopedie van die wêreld, 4:662-663.)

ANON. 1973c. Humanisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5:163-164.)

* ANON. 1973d. Hume. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5: 165-166.)

ANON. 1973e. Huxley, J.S. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5:177.)

ANON. 1973f. Industriële revolusie. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5:239-240.)

ANON. 1973g. Instrumentalisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5:268.)

* ANON. 1973h. Kant. (In Ensiklopedie van die wêreld, 5: 579-580.)

ANON. 1974a. Kruistogte. (In Ensiklopedie van die wêreld, 6:347-350.)

ANON. 1974b. Liberalisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 6:577.)

ANON. 1974c. Logos. (In Ensiklopedie van die wêreld, 6: 656-657.)

* ANON. 1975a. Marx. (In Ensiklopedie van die wêreld, 7: 220.)

* ANON. 1975b. Neo-Platonisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 7:570.)

ANON. 1976a. Pax Romana. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:171.)

ANON. 1976b. Pragmatisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 7:330-331.)

ANON. 1976c. Pragmatisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:330-331.)

ANON. 1976d. Rassionalisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:405.)

ANON. 1976e. Realisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:413.)

ANON. 1976f. Satre. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:636.)

ANON. 1976g. Relativisme. (In Ensiklopedie van die wêreld, 8:433.)

ANON. 1977a. Sofiste. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:175.)

ANON. 1977b. Sokrates. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:176.)

ANON. 1977c. Spencer. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:239.)

ANON. 1985a. Ages. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 72-73.)

ANON. 1985b. Buddah. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 122.)

ANON. 1985c. Confucius. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 554.)

ANON. 1985d. Dewey, John. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 231.)

ANON. 1985e. Universities. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 963-964.)

ANON. 1988a. Abelard, Peter. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 6.)

ANON. 1988b. Albertus Magnus. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 19.)

* ANON. 1988c. Albigenses. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 19.)

ANON. 1988d. Bacon, Roger. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 50.)

ANON. 1988e. Bergson, Henri. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 65.)

ANON. 1988f. Descartes. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 171.)

ANON. 1988g. Dewey, John. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 173.)

ANON. 1988h. Eclectisism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 190.)

ANON. 1988i. Existentialism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 209.)

ANON. 1988j. Gnosticism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 247.)

* ANON. 1988k. Gregory IX. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 257.)

ANON. 1988l. James, William. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 312.)

ANON. 1988m. Hipparchus. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 278.)

ANON. 1988n. Logos. (In Hamlyn illustrated encyclopedia: 354.)

ANON. 1988o. Monasticism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 396.)

ANON. 1988p. Neo-Platonism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 412.)

ANON. 1988q. Oxford. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 441.)

ANON. 1988r. Rousseau. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 500.)

* ANON. 1988s. Scholasticism. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 515.)

ANON. 1988t. Thomas Aquino. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 568.)

ANON. 1988u. Universities. (In Hamlyn illustrated encyclopedia : 589.)

ANON. 1990a. New school will fill critical vacuum. Vaalster. 14, September 21.

ANON. 1990b. Twis kring uit oor veelrassige skole. Patriot : 3, Oktober 26.

ANON. 1990c. Opleidingsbevoegdheid: noodsaaklike komponent vir ekonomiese groei. Rapport : 8, November 11.

ARISTOTELE. 1941a. Prior Analytics. (In The basic works of Aristotele. Translated by A.J. Jenkinson. New York : Random House. p. 62-107.)

ARISTOTELE. 1941b. Nicomachean Ethics. (In The basic works of Aristotele. Translated by W.D. Ross. New York : Random House. p. 291-1112.)

ARISTOTELE. 1965. Prior and posterior analytics. A revised text with introduction and commentory by W.D. Ross. Oxford : Clarendon Press. 678 p.

AUGUSTINE, A. 1957. Against the academecians by Mary Patricia Gravy. Wisconsin : Marquette University Press. 85 p.

BARR, R.D. 1973. What ever happened to the free school movement? Phi Delta Kappan, 54(5):454-457.

BARR, R.D. 1980. Alternatives for the eighties: a second decade of development. Phi Delta Kappan, 62:570-571.

BARROW, R. 1976. Plato and education. London : Routledge & Kegan Paul. 82 p.

* BIGGS, C. 1968. The Christian Platonists of Alexandria. Amsterdam : Radopi. 340 p.

BOSANQUET, B. 1906. A companion to Plato's Republic for English readers. London : Rivingtons. 430 p.

BOTSTEIN, L. 1984. Nine proposals to improve our schools. Education digest : 2-5. March.

BOWEN, J. & HOBSON, P.R. 1979. Theories of education: studies of significant innovation in Western educational thought. Brisbane : John Wiley. 448 p.

* BOWEN, J.W. 1972. A history of Western education. Vol. 1. London : Methuen. 395 p.

BOWLES, S. & GINTIS, H. 1976. Schooling in capitalist America. London : Routledge & Kegan Paul. 340 p.

BOYD, W. 1922. An introduction to the Republic of Plato. London : Allen & Unwin. 196 p.

BOYSON, R. 1975. The crisis in education. London : Woburn Press. 160 p.

BREDENKAMP, P.J. 1989. Onderwyssimposium: bewaar en vernuwe. Onderwyssimposium gehou op 28 Maart 1989 by Pretoria College of Education. Mondstuk : 6, April.

BRIGGS, J. 1988. God, tyd en geskiedenis. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 2-3.)

BROWN, C. 1988. Die skolastiek. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 278-279.)

BRUCE, N. 1990. Time for boldness. Financial Mail, 116(2):18-19, April 13.

BYBEE, R.W. & SUND, R.B. 1982. Piaget for educators. 2nd ed. Sydney : Merril. 318 p.

CANNING, J. 1969. (In Longman encyclopedia of world history. 1985. London : Peerage Books. p. 195.)

CASQUE, W.W. 1988. Die kerk brei uit: van Rome na Jerusalem. (In Dawley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 59-84.)

CHADWICK, H., red. 1954. Alexandrian Christianity: selected translations of Clement and Origen with introductions and notes by J.E.L. Oulton and Henry Chadwick. Philadelphia : Westminister Press. 475 p.

CHALMERS, R. 1989. Action at last on the skills shortage. Sunday Times : 11, June 4.

CH'EN TU-HSIU. 1979. (In Yapp, M., red. The enlightment. London : George Harrap. p. 30.)

CHETTLE, J. 1990. Education is suffering as ideologues go to battle. Sunday Times : 20, September 23.

CHOW, T. 1969. (In The Confucian persuation. Edited by Arthur F. Wright. Stanford, California : Stanford University Press. p. 287-312.)

CIPOREN, M. 1981. Threads: humanities in an union setting. Alternative higher education: the journal of non-traditional studies, 6(1):30-37. Fall.

CLARK, R.W. 1984. The survival of Charles Darwin: a biography of a man and an idea. London : Butler & Tanner. 449 p.

CLASE, P.J. 1987. Onderwys in "eie saak". Mondstuk, 16(182):1,5, Oktober.

CLEMENS ALEXANDRINUS I. 1913a. Oud-Christelijke geschriften VIII. Aanmaningen aan de Grieken. (Protrepticus.) Nederlandse vertaling deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 152 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS II. 1913b. Oud-Christelijke geschriften XI. (Paedagogus.) Nederlandse vertaling deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 110 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS III. 1913c. De Paedogoog 2. Oud-Christelijke geschriften X. (Paedagogus.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 139 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS IV. 1914a. De Paedagoog 3. Oud-Christelijke geschriften X. (Paedagogus.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 102 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS V. 1914b. Oud-Christelijke Geschriften. Vlechtwerken I. (Stromateis.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 194 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS VIII. 1914c. Oud-Christelijke geschriften. Vlechtwerken IV. (Stromateis.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 132 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS IX. 1915a. Oud-Christelijke geschriften XVI. Vlechtwerken V. (Stromateis.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 132 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS XI. 1915b. Oud-Christelijke geschriften XVIII. Vlechtwerken VII. (Stromateis.) In Nederlands vertaal deur H.U. Meyboom, red. Leiden : Sijthoff. 178 p.

CLEMENS ALEXANDRINUS. 1954a. Miscellanies (Stromateis.) Book III. (In Chadwick, H., edit. Alexandrian Christianity.) Philadelphia : Westminister Press. p. 40-92.)

CLEMENS ALEXANDRINUS. 1954b. Miscellanies. (Stromateis.) Book VII. (In Chadwick, H., ed. Alexandrian Christianity. Philadelphia : Westminister Press. p. 93-170.)

CLOUSE, R.G. 1988. Die bloeityd van die Westerlike kerk. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 252-299.)

COETZEE, J.C. 1963. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. Johannesburg : Voortrekkerpers. 367 p.

COETZEE, J.C. 1970. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. 4de dr. Johannesburg : Voortrekkerpers. 367 p.

COHEN, L. & MANION, L. 1980. Research methods in education. London : Croom Helm. 328 p.

COLE, L. 1950. A history of education: Socrates to Montessori. New York : Rinehart. 700 p.

CONFUCIUS. 1895. The confucian analects: a translation with annotations and an introduction by W. Jennings. London : Routledge. 224 p. (Sir John Lubbock's Hundred Books, 93.)

CONFUCIUS. 1967. Li Chi: book of rites. An encyclopedia of ancient ceremonial usages, religious creeds and social institutions. Translated by James Legge. Edited with introduction and study guide by Ch'u Chai & Winberg Chai. New York : University Books. 491 p.

CONNELL, R.W., ASHENDEN, D.J. KESSLER, S. & DOWSET, G.W. 1982. Making the difference. Sydney : Allen & Unwin. 227 p.

COOKE, E. 1924. Introduction. (In How Gertrude teaches her children by Johann Heinrich Pestalozzi. Translated by L.E. Holland and F.C. Turner. London : Allen & Unwin. p. vii-li.)

CORBALLY, J.E. 1988. Education during the Middle Ages: the development of the universities. (In The international encyclopedia of education, 1:61-62.)

CRESEY, C. 1974. Inligting verkry op stofomslag van: Illich, I. Deschooling society. London : Calder & Boyards. p. i-ii.

CURTIS, S.J. & BOULTWOOD, M.E.A. 1977. A short history of educational ideals. Surrey : Biddles. 685 p.

CURWIN, R.L. 1988. Discipline and human development. (In The international encyclopedia of education research and studies, 3:1408-1414.)

DAVIS, R.H.C. 1977. A history of medieval Europe. London : Longman. 429p.

DEIST, F. 1982. Die Bybel leef. Pretoria : Van Schaik. 294 p.

DE JONG, N. 1977. Philosophy of education: a Christian approach. Nutley, N.J.: Presbyterian and Reformed Publishing Co. 87 p.

DEKKER, E.I. 1985. Antropologiese voorveronderstellings, opvoeding, onderwys en opvoedkunde. (In Van der Walt, J.L., Dekker, E.I. & Van der Walt, I.D. Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese studies. F.3 Versamelwerke nr. 18. p. 92-187.)

DESCARTES, R. 1968. The philosophical works of Descartes, rendered into English by Elizabeth S. Haldane & G.R.T. Ross. Vol. 2. Cambridge : University Press. 380 p.

DNO
kyk
SUID-AFRIKA. (Republiek). Departement van Nasionale Opvoeding.

DOK
kyk
SUID-AFRIKA. (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur.

DE VILLIERS, J.H. 1988. Die kwaliteit-gelykheid dilemma van die skool. Potchefstroom. 356 p. (Verhandeling [M.Ed] - PU vir CHO.)

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria : Butterworth. 348 p.

DEWEY, J. 1915. The child and the curriculum. Contributions to education. Number V. Chicago : The University of Chicago Press. 39 p.

DEWEY, J. 1941. Democracy and education. New York : Macmillan. 434 p.

DEWEY, J. 1944. Democracy and education. New York : Macmillan. 434 p.

DEWEY, J. 1957. Experience and education. New York : Macmillan. 116 p.

DEWEY, J. 1967. The school and society. London : The University of Chicago Press. 159 p.

DEWEY, J. 1979. My pedagocic creed. (In Johnson, J.A., Collins, H.W., Dupins, V.L. & Johansen, J.H. Foundations of American education: readings. Toronto : Allyn & Bacon. p. 229-236.)

DEWEY, J. & DEWEY, E. 1915. Schools of tomorrow. London : Dent. 316 p.

DOEBLIN, A. 1945. The living thoughts of Confucius. London : Cassel. 136 p.

DOOYEWEERD, H. 1948. Transcedental problem of philosophic thought. Grand Rapids : Eerdermans. 80 p.

DOOYEWEERD, H. 1953. A new critique of theoretical thought, vol. 1, 2 volumes. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Co. 566 p.

DOOYEWEERD, H. 1960. In the twilight of Western thought. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Co. 195 p.

DOOYEWEERD, H. 1979. Roots of Western culture: pagan, secular and Christian options. Translated by J. Kraay. Toronto : Wedge Publishing Foundation. 228 p.

DREYER, J.J. 1973. Moderne wiskunde vir Suid-Afrikaanse skole vir standerd 7. Kaapstad : Juta. 248 p.

DUNCAN, M., red. Larousse encyclopedia of modern history. Twickenham : Hamlyn. 437 p.

DURES, A. & K. 1980. Mao Tse-Tung. London : Batsford Academic and Educational Publishers. 79 p.

DUVENAGE, B. 1982. Die lig van die skrif in die wetenskap: maak dit 'n verskil? Potchefstroom : PU vir CHO. 24 p. (Potchefstroomse studies vir Christelike wetenskap. Reeks J.3 : Studiestukke. Studiestuk nr. 3.)

DUVENAGE, B. 1983. Roeping en wetenskap. Potchefstroom : Bentoti. 268 p.

* DUVENAGE, B. 1985a. Die reformasie van die samelewing. Potchefstroom : PU vir CHO. 16 p. (Departement van Wetenskapsleer. PU vir CHO. Reeks J3 no. 13.)

DUVENAGE, B. 1985b. Christelike wetenskap as woordgebonde wetenskap: die ontwerp van 'n wetenskapsmodel met ruimte vir 'n Skrifgefundeerde benadering. Potchefstroom : Departement Wetenskapsleer. PU vir CHO. 52 p. (Wetenskaplike bydraes PU vir CHO. Reeks J : Potchefstroomse studies vir Christelike wetenskap.)

ENTWISTLE, H. 1977. Class, culture and education. London : Methuen. 213 p.

EVERTSON, C.M. & GREEN, J.L. 1986. Observation as inquiry and method. (In M.C. Wittrock, editor. Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York : Macmillan. p.162-213.)

FAGG, C. 1979. Groot beskawings: antieke Griekeland. Vertaal deur I. Van der Westhuizen. Pretoria : J.P. Van der Walt. 44 p.

FANTINI, M. 1973. Alternatives within public schools. Phi Delta Kappan, 54(5):444-448, March.

FARRAR, F.W. 1889. Lives of the fathers. Vol. 1, 2 volumes. Edenburg : Adam & Charles Black. 781 p.

FERGUSON, E. 1988. Origenes. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 104.)

FOWLER, S. 1987a. Christian education distinctives. Potchefstroom : PU for CHE. 216 p. (Wetenskaplike bydraes of the PU for CHE. Series F : Institute for Reformational Studies. F2 Brochures. Number 39.)

FOWLER, S. 1987b. The Christian's social calling. Potchefstroom : PU for CHE. 72 p. (Wetenskaplike bydraes of the PU for CHE. Series F : Institute for Reformational Studies. Series F2 : Brochures. Number 38.)

FREDERICKSEN, L. 1974. Clement of Alexandria, Saint. (In Encyclopaedia Britannica (Macropaedia), 4:710-711.)

FUNK & WAGNALLS. 1979. Standard dictionary of the English language. International edition. New York : Funk & Wagnalls. 1309 p.

GAGNE, R. 1977. The conditions of learning. Sydney : Holt, Rinehart and Winston. 339 p.

GARRATY, J.A. & GAY, P., red. 1985. The university history of the world. Bath : Pitman Press. 1237 p.

GENTILE, G. 1922. The reform of education. Authorised translation by Dino Bigongiari. New York : Harcourt & Brace. 250 p.

GISPEN, W.P., GROSHEIDE, F.W., BRUIJEL, F.J. & VAN DEURSEN, A. 1955. Bybelse ensiklopedie. Kaapstad : Verenigde Protestantse Uitgewers. 511 p.

GOOD, C.V. 1972. Essentials of educational research methodology and design. New York : Meredith. 470 p.

* GOOD, C.V. 1973. Methodology of educational research. New York : Appleton-Century-Crofts. 613 p.

GOODLAD, J.I. 1985. The great American schooling experiment. Phi Delta Kappan, 67(4) : 266-271, December.

GORDON, E.W., ed. 1983. Review of research in education. Washington, D.C. : American Research Association. 10, 13 volumes. 423 p.

GORDON, P. & WHITE, J. 1979. Philosophers as educational reformers. London : Routledge & Kegan Paul. 314 p.

GRAMIN, F. 1989. Literacy the building block of training. Sunday Times : 9, February 5.

GRAVES, F.P. 1970. A student's history of education. Revised edition. Westport : Greenwood Press. 567 p.

* GREENE, M. 1986. (In Wittrock, M., red. Handbook of research on teaching: a project of the American educational research association. New York : Macmillan. p. 479-484.)

GUINESS, O. 1973. The dust of death. Norwich : Fletcher. 416 p.

GUNTER, C.F.G. 1964. Opvoedingsfilosofieë: op weg na 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars. 505 p.

GUNTER, C.F.G. 1981. Aspekte van die teoretiese opvoedkunde. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars. 220 p.

GUTEK, G.L. 1972. A history of Western educational experience. New York : Random House. 426 p.

* HALL, G.S. Introduction. (In Pestalozzi's Leonard and Gertrude. Translated and abridged by E. Channing. London : D.C. Heath and Company. p. vii-x.)

HAMMACK, F.M. 1986. Large school system's dropout reports: an analysis of definitions, procedures and findings. Teachers college record, 87(3) : 325-341, Spring.

HEGEL, G.W.F. 1975. The science of logic. Translated by William Wallace with foreword by J.N. Findlay. Oxford : Clarendon Press. 342 p.

* HERBST, J.L., red. 1982a. Streekorganisasie van die Transvaalse Onderwysdepartement. Onderwysnuusflitse, 62:4, Februarie.

* HERBST, J.L., red. 1982b. Organisasie en struktuur van die Transvaalse Onderwysdepartement. Onderwysnuusflitse, 62:30-31, Februarie.

HERBST, J.L. 1982c. Mannekrag 2000. Onderwysnuusflitse, 62:16, Februarie.

HITCHCOCK, F.R. 1899. Clement of Alexandria. London : Society for promoting Christian knowledge. 280 p.

HOLDERIED, K. 1975. Ivan Illich and contemporaries: comparing views of school reform. 374 p. (Facsimile printed by microfilm/xerography. 1982 - University Microfilms International.)

* HOLLAND, L.E. & TURNER, F.C. 1924. Notes to preface and Letter I to XIV. (In How Gertrude teaches her children. Translated by L.E. Holland and F.C. Turner. London : Allen & Unwin. p. 212-248.)

HOLMES, A.F. 1974. Christian Myth and legend. (In Encyclopaedia Britannica (Macropaedia), 4:552-553.)

HURTADO, L.W. 1988. Hoe die Nuwe Testament tot ons gekom het. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 89-121.)

HUSéN, F. 1979. The school in question: a comparative study of the school and its future in Western society. Oxford : Oxford University Press. 196 p.

ILLICH, I. 1973a. De ontschoolde maatschappij. (In Buckman P., red. Het onderwijs is ook niet alles. Baarn : Het Wereldvenster. p. 17-30.)

ILLICH, I. 1973b. Energieverbruik en maatschappelijke tegenstellingen. Baarn : Het Wereldvenster. 80 p.

ILLICH, I. 1973c. Tools for conviviality. New York : Harper & Row. 110 p.

ILLICH, I. 1974. Deschooling society. London : Calder & Boyard. 116 p.

ILLICH, I. 1980. Vernacular values and education. Teachers College Record, 81:30-75, 1979/80.

ILLICH, I. 1981. After deschooling, what? With an introduction by Ian Lister. London : Writers and Readers Publishing Co-Operative. 55 p.

ILLICH, I. 1987. A plea for research on lay literacy. Interchange, 18(1/2):9-22, Spring/Summer.

ILLICH, I. & VERNE, E. 1976. Imprisoned in the global classroom. London : Writers and Readers Publishing Co-Operative. 63 p.

IONS, V. 1987. The world's mythology in colour. Twickenham, Middelsex : Hamlyn, 350 p.

JAMES, W. 1907. Pragmatism: a new name for some old ways of thinking. Popular lectures on philosophy by William James. London : Longmans, Green and Company. 308 p.

JASPERS, K. 1951. Man in modern age by Karl Jaspers. Translated by Eden and Cedar Paul. London : Routledge & Kegan Paul. 208 p.

JENNINGS, W. 1895. (In The Confucian analects: a translation with annotations and an introduction by Jennings. London : Routledge. p. 1-38.)

KAPP, P.H., MOLL, J.C., SCHOLTZ, P.L., DE JONGH, P.S. & GRUNDLINGH, L.W.F. 1985. Geskiedenis van die Westerse beskawing. Deel I. Pretoria : HAUM. 434 p.

KEYES, N.B. 1962. Reader's Digest story of the Bible world. New York : Reader's Digest. p. 208.

KIERKEGAARD, S.A. 1947. A Kierkegaard anthology. Edited by Robert Brental. Princeton : University Press. 494 p.

KILPATRICK, H.K. 1928. Education for a changing civilization. New York : Macmillan. 143 p.

KILPATRICK, H.K. 1961. Philosophy of education. New York : Macmillan. 463 p.

KILPATRICK, W.H. 1969. Introduction. (In Pestalozzi H. Aphorisms. New York : Greenwood Press. p. i-xii.)

KIM, S.S. 1984. The modern school: its crisis and its future. Potchefstroom. 356 p. (Thesis [D.Ed] - PU for CHE.)

KNOX, R. 1979. Groot beskawings: antieke China. Vertaal deur I. Van der Westhuizen. Pretoria : J.P. Van der Walt. 44 p.

KÖNIG, A. 1990. Hoe Christelik is dié nasionaal? Rapport aktueel : 15, April 29.

KRUGER, E. 1988. Tweede verligting ook hier. Insig : 16, Augustus.

LANDMAN, W.A. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Pretoria : Butterworth. 441 p.

LAURIE, S.S. 1969. Studies in the history of educational opinion from the Renaissance. New York : Kelley. 261 p.

LEVINE, D.U. 1973. Integration in metropolitan schools: issues and prospects. Phi Delta Kappan, 55(5):651-657.

LILLA, S.R.C. 1971. Clement of Alexandria: a study in Christian Platonism and Gnosticism. Oxford : Oxford University Press. 266 p.

LINDER, R.D. 1988. Petrus Abelardus. (In Dowley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 280-281.)

LION-CACHET, F.N. 1980. Die wêreld van die bondsvolk. Potchefstroom : Wesvalia. 251 p.

LISTER, I. 1981. Deschooling revisited. (In After deschooling what? With an introduction by Ian Lister. London : Writers and Readers Publishing Co-Operative. p. 4-30.)

LUCAS, J.L. 1972. Our Western educational heritage. London : Collier Macmillan. 592 p.

LUCAS, J.L. 1984. Foundations of education. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. 438 p.

MALONEY. 1970. Clement of Alexandria. (In The encyclopedia Americana. International edition. 7:49.)

MAREE, H.O. 1989. Die Federale Onderwysraad kyk vorentoe. Mondstuk, 18(204) : 1, Junie.

MAYER, F. 1973. A history of educational thought. 3rd ed. Columbus : Charles Merril. 557 p.

McGURK, N.J. 1986. Education and the open society. Educational Journal, 96(2) : 16-20, September.

McGURK, N.J. 1987. Peoples education: a protest against domination. Businessman's Law, 16(6):180-182.

McGURK, N.J. 1990. 'n Visie gevra vir onderwys in die nuwe SA. Rapport : 17, Januarie 21.

MEIRING, J.G. 1930. Pestalozzi: sy lewe en sy werk en 'n vertaling van die Swanesang. Pretoria : De Bussy. 265 p.

* METZNER, S. & SHARP, V.F. 1973. Education in China and the death of creativity. Phi Delta Kappan, 54(5):265-266. December.

MEYBOOM, H.U., red. 1913. Inleiding. (In Clemens Alexandrinus. Aanmaning aan de Grieken. Leiden : Sijthoff. p. 1-5.)

MEYBOOM, H.U., red. 1915. Inleiding. (In Clemens Alexandrinus. Vlechtwerken vii). Leiden : Sijthoff. p.1-18.)

MEYER, A.E. 1972. Educational history of the Western world. Toronto : McGraw-Hill. 547 p.

MONROE, R., red. 1981. Pestalozzi, Johann Heinrich. (In A cyclopedia of education. 4:655-659.)

MOULDER, J. 1990. 'n Krisis wat nie sal weggaan. Rapport : 17, Januarie 21.

MUSURILLO, H.A. 1960. Clement of Alexandria. (In Collier's Encyclopedia, 5:179.)

OBERHOLZER, J.P. 1990. Weinig te doen met onderwys. Transvaler : 4, Junie 18.

ODENDAL, F.F., SCHONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1979. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 1378p.

ODENDAL, F.F., SCHONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1985. Handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad : Perskor. 1378 p.

OHANION, S. 1985. Huffing and puffing and blowing shools excellent. Phi Delta Kappan, 66(5):316-321.

OLIVIER, A. 1984. Die kreatief begaafde kind: 'n handleiding vir ouers en onderwysers. Pretoria : Opvoedkundige Uitgewery, 127 p.

ONIONS, C.T., red. 1972. Shorter Oxford dictionary. 3rd ed. Oxford : Claredon. 2515 p.

* ORNSTEIN, A.C. 1977. An introduction to the foundations of education. Chicago : Rand McNally College Publishing Company. 594 p.

ORNSTEIN, A.C. & LEVINE, D.U. 1981. Foundations of education. 2nd edition. Boston : Houghton Mifflin. 492 p.

ORWELL, G. 1986. Nineteen eighty four. (In Orwell, G. Animal farm; Burmese days; A clergyman's daughter; Nineteen eighty four. London : Secker & Warburg. p. 430-613.)

OSBORN, E.F. 1978. The philosophy of Clement of Alexandria. Cambridge : University Press. 206 p.

OZMON, H.A. & CRAVER, S.M. 1981. Philosophical foundations of education. 2nd ed. London : Charles Merril. 297 p.

PERETTI, P.O. & JONES, E.L. 1982. Limitations of deschooling as a viable model. Education, 102(4):377-380. Summer.

PERKINSON, H.J. 1980. Since Sokrates: studies in the history of Western educational thought. New York : Longman. 222 p.

* PESTALOZZI, J.H. 1885. Leonard and Gertrude. Translated and abridged by E. Channing. London : Heath. 181 p.

PESTALOZZI, J.H. 1924a. How Gertrude teaches her children by L.E. Holland and F.C. Turner. London : Allen & Unwin. 197 p.

PESTALOZZI, J.H. 1924b. The method: a report by Pestalozzi. Appendix. (In How Gertrude teaches her children. London : Heath. p. 119-211.)

PESTALOZZI, J.H. 1930a. Hauptgrund sätze der Methode. (In Meiring, J.G., vertaler. Pestalozzi: sy lewe en sy werk en 'n vertaling van Swanesang. Pretoria : De Bussy. p. 77-79.)

PESTALOZZI, J.H. 1930b. Swanesang: beproef alle dinge en behou die goeie. (In Meiring, J.H., vertaler. Pestalozzi. Sy lewe en sy werk en 'n vertaling van Swanesang. Pretoria: De Bussy. p. 85-265.)

* PESTALOZZI, J.H. 1930c. Voorrede. (In Meiring, J.G. Vertaler. Pestalozzi: sy lewe en werk en 'n vertaling van die Swanesang. Pretoria : De Bussy. p.83-84.)

PESTALOZZI, J.H. 1969. The education of man: aphorisms. With an introduction by William H. Kilpatrick. New York : Greenwood Press. 93 p.

PETERS, R.S. 1981. Essays on educators. London : Allen & Unwin. p. 149.

PHILLIPS, D.J. 1984. The school leaver and the world outside. Education Canada, 24(2):26-31.

* PIENAAR, F.F. 1983. Op soek na strukture aan die hand waarvan pedagogiek-benaderings geëvalueer kan word: 'n kenteoretiese besinning. (In Kruger, H.B., red. Fokus op die opvoedkunde: 'n bundel opstelle oor benaderings tot die opvoedkunde in die RSA. Potchefstroom : COVSA. p. 50-65.)

PIENAAR, J.J. 1990. Wat is Christelike volkseie onderwys? Patriot : 12, Augustus 3.

PIERCE, T.M., MERRIL, E.C., WILSON, C. & KIMBROUGH, R.B. 1955. Community leadership for public education. New York : Prentice-Hall. 312 p.

PISTORIUS, P. 1965. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Rege. 305 p.

* PLATO. 1927. Selections. Edited by Raphael Demos. New York : Charles Scribner's. 448 p.

PLATO. 1952. Plato IX. Laws. In two volumes, vol. 1 and 2. With an English translation by R.G. Bury. London : Heineman. 501 p.

PLATO. 1953. Apology. (In Plato I. With an English translation by H.N. Fowler. Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus. London : Heineman. p. 61-145.)

PLATO. 1953. Crito. (In Plato, Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus. With an English translation by H. W. Fowler. London : Heineman. p. 147-191.)

PLATO. 1953. Phaedo. (In Plato I. With an English translation by H.W. Fowler. Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus. London : Heineman. p. 193-403.)

PLATO. 1985. The Republic. Vertaal deur Dr. A.D. Lindsay. London : Dent. 325 p.

POSTMA, W. & VAN DER WALT, J.L. 1984. 'n Leer- en werkboek in die fundamentele opvoedkunde vir HOD(N)-, HOD(S) IV- en Opvoedkunde II en III-studente. Potchefstroom : Pro Rege. 257 p.

POTGIER, F.J., red. 1974. Geskiedenis van die opvoeding vir onderwysstudente. Johannesburg : McGraw-Hill. 265 p.

POUNDS, R.L. 1968. The development of education in Western culture. New York : Meredith Corporation. 307 p.

* POWER, E.J. 1969. Evolution of educational doctrine. Major educational theories of the Western world. New York : Apple-Century-Crofts. Educational devision. Meredith Corporation. 408 p.

POWER, E.J. 1970. Main currents in the history of education. 2nd edition. New York : McGraw-Hill. 627 p.

POWER, E.J. 1982. Philosophy of education. Studies in philosophies, schooling and education policies. Englewood Cliffs; N.J. : Prentice-Hall. 385 p.

PRATT, D. 1985. Rationale: curriculum. (In The international encyclopedia of educational research and studies, 7: 4191-4192.)

PRETORIUS, J.W.M. 1984. Opvoeding, samelewing, jeug. Pretoria : Van Schaik. 237 p.

* PRINGLE, P. 1964. Pythagoras. (In Longmans illustrated encyclopedia of world history. p. 765-766.)

PRINGLE, P. 1985. Buddha and Buddism. (In Longman illustrated encyclopedia of world history. p.122.)

RANDAZZO, J.B. & ARNORLD, M.A. 1972. Does open education really work in an urban setting? Phi Delta Kappan, 54(5):107-110, October.

RAUTENBACH, W.L. 1989. Education before economy a F.C.I. Speach at executive council meeting of the Federated Chamber of Industries, Cape Town. Sunday Times, Business Times: 4, May 28.

REINECKE, C. 1990. Opleiding in die VSA bied modelle. Transvaler : 6, Julie 5.

* RICE, E.R. 1978. The foundations of early modern Europe: 1460-1559. London : Weidenfeld & Nicolson. 182 p.

RICHE, P. 1974. The background of early Christian education. (In Encyclopaedia Britannica. (Macropaedia), 6:333-334.)

RICHE, P. 1974. The medieval Renaissance: the development of universities. (In Encyclopaedia Britannica. (Macropaedia), 6:335-339.)

RUDDUCK, J. 1985. Method of case studies. (In Burgess, G., red.: strategies of educational research qualitative methods. Philadelphia : Falmer. p. 101-177.)

RUSK, R.R. & SCOTLAND, J. 1981. Doctrines of the great educators. Bristol : Arrow-Smith. 310 p.

RUSSELL, B. 1937. On education: especially in early childhood. London : Allen & Unwin. 254 p.

RUSSELL, B. 1949. Authority and the individual. London : Allen & Unwin. 125 p.

* SCHOEMAN, P.G. 1980. An introduction to a philosophy of education. Durban : Butterworths. 146 p.

SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Pretoria : Sacum. 309 p.

SCIMECCA, J.A. 1980. Education and society. Sydney : Holt, Rinehart & Winston. 306 p.

SHANE, H.G. 1973. How can schools meet the needs of ethnic minorities? Phi Delta Kappan, 54(5):333, January.

SINCLAIR, J.C., HANKS, P., FOX, G., MOON, R. & STOCK, P. 1987. Collins cobuild English language dictionary. London : Collins. 1703 p.

SISTER OF NOTRE DAME. 1908. Vittorino da Feltre. London : Macdonald & Evans. 173 p.

SMIT, N. 1990. Kerk moet "afstand" van volk bewaar. Transvaler : 8, Mei 21.

SMITH, V.H. 1973. Options in public education: the quiet revolution. Phi Delta Kappan, 54(5):434-437, March.

SPINOZA, B. de, s.a. The philosophy of Spinoza edited by Joseph Ratner. New York : Books Inc. 369 p.

SPYKMAN, C.J. 1986. Spectacles: biblical perspectives of Christian scholarship. Potchefstroom : PU for CHE. (Series J 2(T). 89 p.)

STEYN, G.H. 1981. Navorsingsmetodiek in die opvoedkunde. Pretoria : H. en R-academica. 42 p.

* STEYN, H.J. 1986. Kultuurdifferensiasie in die onderwys in die Verenigde State van Amerika. South African journal of education. 6(1):30-37.

STEYN, I.W., VAN DER WALT, J.H.P., DEKKER, E.I. & STEYN, H.J. 1982. Opvoeding in tydsperspektief. Potchefstroom : Wesvalia. 79 p.

STEYN, J.H. 1986. Education for the future: the role of the private sector. Educational Journal, 96(2):21-24. September.

STONE, H.J.S. 1981. Die aard en struktuur van die skool. Potchefstroom : PU vir CHO. 33 p. (Educantulus 1. 'n Reeks monografië oor opvoedkunde onder redaksie van prof. H.J.S. Stone.)

* STRAUS, D.F.M., SMITH, J.H. & SCHOEMAN, P.G. 1978. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en wysgerige pedagogiek. Deel 1. Durban : Butterworth. 47 p.

SUID-AFRIKA, (Republiek). Departement van Nasionale Opvoeding. 1983. Personeelontwikkeling. Opvoeding en kultuur, 6(1): 3, Maart.

SUID-AFRIKA, (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur. 1989. Bewaar en vernuwe. Onderwys nuusflitse, 84:3-4, Augustus.

SWART, K. 1991. As kiddie apartheid crumbles. Sunday Times: 13, January 13.

TAYLOR, C. 1975. Hegel. London : Cambridge University Press. 580 p.

THOMAS, H. & THOMAS, D.L. 1985. Plato. (In Longman illustrated encyclopedia of world history. p. 726.)

THOMAS, R. 1971. China: the awakening giant. Montreal : McGraw-Hill of Canada. 150 p.

TIMOTHY, H.B. 1973. The early Christian apologists and Greek philosophy: exemplified by Irenaus, Tertullian and Clement of Alexandria. Assen : Van Gorcum. 103 p.

TO
kyk
TRANSVAAL. Onderwysvereniging.

TOD
kyk
TRANSVAAL. Onderwysdepartement.

TOD, M.N. 1953. Clement of Alexandria. (In Encyclopaedia Britannica (Macropaedia), 5:799-800.)

TOFFLER, A. 1971. Future shock. London : Pan Books. 517 p.

TOFFLER, A. 1980. The third wave. London : William Collins. p. 554.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. s.a. Met die kind die toekoms in. Pretoria : Publikasie- en taaldiens. Die Transvaalse Onderwysdepartement. 18 p.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1983. Verslag vir jaar wat geëindig het op 31 Desember 1983. Pretoria : Publikasie- en taaldiens. Transvaalse Onderwysdepartement. 53 p.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984. Ouer-betrokkenheid: verdere devolusie in die onderwys; regstreekse ouerinspraak; skoolrade. ('n Publikasie van die Transvaalse Onderwysdepartement. p. 3-10.)

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1986a. Regional conferences. Address by Mr. J.D.V. Terblanche, Director of Education, at the regional conference during February 1986. Onderwysnuusflitse, 74:4-6, Mei.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1986b. Onderwyshulpdienste. Onderwysnuusflitse, 76:6, Desember.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1986c. Partnership in education: a realistic view. Onderwysnuusflitse, 74:12-13, Mei.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1989. Jaartema: bewaar en vernuwe. (TOD-omsendminuut nr. 1 van 1989 : 1-4, Januarie.)

TRANSVAAL. Onderwysvereniging. 1988. Dankbaar maar nie tevrede. Mondstuk, 17(192):1, Junie.

TRANSVAAL. Onderwysvereniging. 1989. Spesiale onderwys. Bewaar en vernuwe. Mondstuk, 18(207):3, September.

TRÜMPELMAN, G.P.J. & ERBE, E. 1983. Woordeboek/Wörterbuch, Afrikaans-Deutsch, Deutsch-Afrikaans. Kaapstad : Van Schaik. 872 p.

ULICH, R. 1965. Education in western culture. New York : Harcourt, Brace & World. 136 p.

VAIZY, J. 1975. Education in the modern world. London : Weidenveld & Nicholsen. 174 p.

VALENKAMP, M. 1989. Die sin van ons bestaan. Potchefstroom : PU vir CHO. 13 p. (Wetenskaplike bydraes van PU vir CHO. Reeks F: Instituut vir Reformatoriese Studie. Reeks F1: IRS-studiestukke. Studiestuk no. 264.)

VALETT, R.E. 1977. Humanistic education: developing the total person. Saint Louis : Mosby. 231 p.

VAN DEN BERG, G.N. 1983. Die Middeleeue. Pretoria : Butterworth. 556 p.

VAN DER LINDE, G.P.L. 1981. Algemene kerkgeskiedenis (vanaf die eerste tot die sestiende eeu). Handleiding by die studie van kerkgeskiedenis vir Bybelkunde studente aan die PU vir CHO, Potchefstroom : Wesvalia. 129 p.

VAN DER WALT, B.J. 1978. Heartbeat: taking the pulse of our Christian theological and philosophical heritage. Potchefstroom : PU for CHE. 307 p. (Institute for the advancement of Calvinism. Wetenskaplike bydraes of PU for CHE. Series F.)

VAN DER WALT, B.J. 1983. Christen en kultuur: gister en vandag. Potchefstroom : Pro Rege. 377 p.

VAN DER WALT, B.J. 1989. Reformasie op die viersprong. Potchefstroom : PU vir CHO. 33 p. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks F: Instituut vir Reformatoriese Studie. Reeks F: IRS-studiestukke. Studiestuk no. 262.)

VAN DER WALT, C.J. 1986. 'n Historiese oorsig van die ontstaan van gekollektiveerde onderwys. Onderwysbulletin, 30(1):51-61, April.

VAN DER WALT, I.D. 1985. Samelewingsteoretiese grondslae van die opvoedkunde. (In Van der Walt, J.L., Dekker, E.I. & Van der Walt, I.D. Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom : Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. F3 Versamelwerk nr. 18. p.238-272.)

VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die fundamentele opvoedkunde. Koers, 47(1):28-44.

VAN DER WALT, J.L. 1983a. 'n (Fundamenteel)opvoedkundige bestekopname. (In Fokus op die opvoedkunde: 'n bundel opstelle oor benaderinge tot die opvoedkunde in die RSA. Potchefstroom : Publikasie van die Christelike Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika. p. 96-115.)

VAN DER WALT, J.L. 1983b. Enkele irrasionalistiese strominge in die fundamentele opvoedkunde: grepe uit die twintigste-eeuse opvoedings-teoretiese beskouings. Potchefstroom : PU vir CHO. 53 p. (Wetenskaplike bydraes. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike wetenskap. Reeks J2: Monografieë. Monografie nr. 3.)

VAN DER WALT, J.L. 1985a. Omskrywing van enkele begrippe (hoofstuk 1); Ontologiese voorveronderstellings, opvoeding en opvoedkunde (hoofstuk 3) en Die kenteoretiese grondslae van die opvoedkunde (hoofstuk 5). (In Van der Walt, J.L., Dekker, E.I. & Van der Walt, I.D. Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom : Instituut vir Reformatoriese studies. Reeks F. F3 versamelwerke, nr. 18. p. 1-33; 34-91; 190-237.)

VAN DER WALT, J.L. 1988. Die opvoedingshistoriese gedagtes van John H.P. Van der Walt: transkripsies en gesprekke met hom gevoer deur prof. J.L. Van der Walt, 1987-1988. Potchefstroom : Ongepubliseerde verslag PU vir CHO. 257 p.

VAN DER WALT, J.L. 1989. Politiek en/in die onderwys: 'n probleem met vele fasette. Potchefstroom : PU vir CHO. 18 p. Instituut vir Reformatoriese studie. Wetenskaplike bydraes vir die PU vir CHO. Reeks F: Instituut vir Reformatoriese studie. Reeks F1: IRS-studiestukke. Studiestuk no. 259. Julie 1989.)

VAN HEERDEN, D. 1990. Young and ANC: is it back to the future? Sunday Times: 27, October 28.

* VAN WYK, J.H. 1979. Strominge in die opvoedingsteorie. Durban : Butterworth. 145 p.

VENTER, A. 1990. Wat is die FW-faktor? Rapport: 10, Augustus 5.

VENTER, C.J. 1983. Die bepaling van opvoedingsgrondtrekke deur middel van die struktuur-empiriese metode. Potchefstroom. 178 p. (Proefskrif [M.Ed] - PU vir CHO.)

VLOEMANS, A. 1947a. Leven en leer der groot denkers. 's-Gravenhage : Leopold's. 629 p.

VLOEMANS, A. 1947b. Voorbereiding tot de wijsbegeerte. 's-Gravenhage : Leopold's. 201 p.

VOGELAAR, D. & BREGMAN, C. 1984. School, maatschappij en cultuur in bijbels licht: bijdrae tot de bezinning op de plaats van de school in de sameleving ten dienste van de schoolwerkplanontwikkeling of de reformatorische school. Hendrik-Ido-Ambacht; Nl.: Begeleidingcentrum Gereformeerde Schoolonderwijs.

VOLD, D.J. 1980. In search of quality education. Kappan, Delta, Phi, 16(4):103, April.

VOLLENHOVEN, D.H. Th. 1926. Logos en ratio: beider verhouding in de geschiedenis der Westersche kentheorie. Kampen : Kok. 77 p.

WARNER, R. 1962. Peloponnesian war. (In Longman illustrated encyclopedia of world history : 696-697.)

WAUGH, P. 1984. Gemeenskapsontwikkeling. Opvoeding en kultuur, 7(3):7-27.

WEBER, M. 1947. The theory of social and economic organisation. Translated from German by A.M. Henderson & T. Parsons. New York : Oxford University Press. 436 p.

WHITEHEAD, A.N. 1941. Process and reality: an essay in cosmology. New York : Macmillan. 545 p.

WIRTH, A.G. 1979. John Dewey as educator. New York : Krieger. 322 p.

WOODWARD, W.H. 1921. Vittorino da Feltre and other humanist educators: essays and versions. Cambridge : University Press. 261 p.

* WOODWARD, W.H. 1967. Studies in education during the age of the Renaissance. 1400-1600. With a foreword by Lawrence Stone. Columbia University : Teachers College Press. 340 p.

WRIGHT, A.F. 1969. The Confucian persuasion. Stanford, Calif.: Stanford University Press. 390 p.

WRIGHT, D.F. 1988. Wat die eerste Christene geglo het. (In Dawley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 96-129.)

YAMAUCHI, E.M. 1988. Die Gnostici. (In Dawley, T., red. Die geskiedenis van die Christendom. Vertaal deur Ludwig Visser. Kaapstad : Struik. p. 98-100.)

YUTANG, L. 1938. The wisdom of Confucius. New York : Modern Library. 290 p.